

## A NÉPTANÍTÓI SZAKMÁSODÁS ALAKULÁSA KÉT DUALIZMUS KORI NEVELÉSTAN-KÖNYV TANÍTÓKÉPÉNEK ELEMZÉSE TÜKRÉBEN

**Kovács Krisztina**

*Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar  
Pedagógiai Intézet Szarvas, Gyermeknevelési és Módszertani Tanszék*

A pedagógusok szakmai körében nemcsak napjainkban fogalmazódik meg az a kérdés, hogy milyen az ideális tanító, hanem a dualizmus korának szakmai és laikus közönségét is foglalkoztatta. A mai, új feladatokat elváró pedagógusszerep megértéséhez folyamatában kell látnunk a pedagógiai munka szakszerűvé válásának főbb lépéseit. A tanulmányban elemzett *Felméri Lajos A neveléstudomány kézikönyve* (1890) és *Baló József Népiszkolai nevelés- és oktatástan* (1905) című könyvének elemzése példát mutat arra, hogy hogyan bővült a népiszkolai tanítók feladatköre, milyennek látta a két szerző korának modern tanítóját.

### **A pedagógusi professzionalizációs folyamatok kialakulása**

A 19. század egyik alapvető jellemzője a professzionalizáció megjelenése, amelynek következtében létrejönnek a magasan iskolázott, befolyásos szakértelmiségi csoportok. *Németh* (2007) vizsgálatai rámutatnak arra, hogy a 19. század második felében két, egymástól elkülönülő szakmai csoport fejlődött ki a pedagógusok körében: a felsőbb iskolák tanárai és a népiszkolák tanítói, melyek professziója során két, alapvetően eltérő pedagógiai kultúra és pedagógiai szaktudás keletkezett. Ez a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló folyamat Európa különböző régióiban valamennyi időeltolódással a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig megy végbe. Ez az átalakulás teremtette meg a duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógusi professziókat, továbbá az egyetemi tanulmányok részeként a pedagógia tudományát is. Létrehozta az új szakmák öndefinícióját is, a pedagógia egyre öntörvényűbb, konkrét és szimbolikus téri és időbeli világát, tevékenység- és tudástartalmait. Ennek a folyamatnak egyik fontos eleme az új szakma és a hozzájuk kapcsolódó új szaktudás: a pedagógiai mesterségtudás (*Németh, 2007*).

A 19. század végén a szakmai tudástartalmak tudományos igényű megfogalmazására irányuló törekvés a magyar pedagóguscsoportoknál is megfigyelhető volt, ami a gyakorlati problémákat a definíciós kontroll segítségével kívánta a tudományos reflexió szintjé-

re emelni, továbbá a megfelelő és felelősségteljes, azaz szakmai és szakszerű válaszokat megfogalmazni (Németh, 2008). Ennek alapján a tanulmány törekszik a néptanítói szak tudás új elemeinek bemutatására és elemzésére két népiskolai tanítók és tanítóképzők számára írt neveléstan-könyvnek, *Felméri Lajos A neveléstudomány kézikönyve* és *Baló József Népiskolai nevelés-és oktatástan* című munkájának felhasználásával. A korszak két atipikusnak számító neveléstanában kimutatható a vizsgált időszak jelentős pedagógiai-pszichológiai irányzata, a gyermektanulmány, ami a később kibontakozó reformpedagógiával szorosan összefonódott. Míg *Felméri* (1890) az induktív pedagógia előfutáraként (Köte, 1997), meghaladva a korára jellemző pedagógiai gondolkodást, addig *Baló* (1905) már a gyermektanulmányi mozgalom képviselőjeként fogalmazza meg a népiskolai tanítók szaktudásának új elemeit, értelmezi újjá a tanító és gyermek viszonyrendszerét. A választott két könyv elemzését támasztja alá az is, hogy *Németh* (2008) szerint a modern néptanítók szakmai tudásának kialakulásában jelentős szerepet játszanak a reformpedagógia szemantikai elemei is. A gyermeki jog új szabályozó elvként jelenik meg, ami a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony kereteit teremti meg. Mindezek alapján a tanulmány szerzőjének meglátása szerint a két könyv elemzésén keresztül jól tetten érhetők a magyar néptanító korszerű szakmai tudásának főbb elemei.

#### **A népiskolai szakmásodási folyamatok történetének kutatása**

Az értelmiségi professziók elemzéséhez lényeges kérdés a professzionalizáció fogalmának és a szakmai tudáskonstrukciós folyamatok modelljeinek értelmezése. A professzionalizáció fogalmát az angol szakirodalom vezette be, ami „a különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógusszakma különböző elméleti és gyakorlati) feladatkörököt ellátó szakértői csoportjai szakmásodásának, a tevékenységkör hivatássá válásának leírására szolgál” (Németh, 2005. 161. o.). A szakmai tudáskonstrukciós folyamatok értelmezésének, fogalmi rendszerének elméleti háttérben tudásszociológiai, valamint történeti antropológiai megközelítés áll, „amely szerint a valóság, függetlenül valamely individuális szubjektumtól vagy egy tárgytól, egy adott csoport gondolati konstrukciója” (Berger és Luckmann, 1998 idézi Németh, 2008. 87. o.). *Németh* (2008) tanulmányában rámutat arra, hogy ezeket a konstrukciós folyamatokat, így a modern társadalomra jellemző szakmák kialakulását, többféle megközelítésben lehet vizsgálni. Egyik irány a struktúrákat középpontba állító funkcionalista elemzés, miszerint az egyes szakmák intézményesülésük során a társadalom értékorientációit és azok funkcionális előfeltételeit használják fel. A hatalomelméleti (Heidenreich, 1999) megközelítés a szakmák kialakulását az alapján értelmezik, hogy milyen előnyöket és kiváltságokat eredményez. Azonban ez a megközelítés nem veszi figyelembe a szakmák kialakulása mikrofolyamatainak kognitív összetevőit. A kognitív és szimbolikus dimenziókat középpontba állító megközelítés (Heidenreich, 1999; Foucault, 2000) szerint a sikeres professzionalizáció olyan konstrukciós folyamat, amelynek során tudományosan rendszerezett, új fogalmi szinten formalizált ismeretanyag jön létre. Hozzájárul a praktikus problémák megoldásához, rendszerezett formában való oktatáshoz, valamint rendszeres kutatás keretében bővíthetővé válik. A tudásbázis a szakma identitásának kialakításában is jelentős szerepet ját-

szik. Ez a megközelítés a tudás új kognitív struktúráinak feltárására törekszik, és nem elégszik meg a szakmák kialakulásának strukturális intézményi, valamint hatalmi viszonyok által befolyásolt elemeinek vizsgálatával (Németh, 2008).

Keller (2010) A tanárok helye című könyvében a professzionalizációs elméletek szociológiai értelmezését mutatja be, segítve a professzionalizáció fogalmának értelmezését. Kiindulópontként a professzionalizációs elméletek három fogalmi alapkövét ismerteti, melyek alapjelentése mindig azonos, de esetenként másképp definiálhatják őket, máshová helyezhetik a hangsúlyt. A *munka* olyan tevékenység, amelyet nem rendszeresen, de rendszerezett keretek között végeznek, a *foglalkozás* már rendszeres és rendszerezett körülmények között folyik, míg a *hivatás* egy olyan foglalkozás, amit már csak szakértők végezhetnek. Arról viszont igen eltérőek a vélemények, hogy egy hivatásnak pontosan milyen ismertetőjegyei vannak, hogyan játszódnak le a professzionalizáció, kik vesznek részt a folyamatban.

A hivatásokkal és a professzionalizációval kapcsolatos első írásokat Parsons készítette el és hozta nyilvánosságra. Úgy gondolja, hogy a hivatások adják bizonyos társadalmi funkciók ellátásának keretét, ilyenek például az oktatás, az egészségügy vagy a jog. Ezt a megközelítést később struktúrfunkcionalistának nevezték el, ami a hivatások két fő ismertetőjegyét különíti el: a rendszerezett tudást és a társadalmi irányultságot (Parsons, 1966 idézi Keller, 2010. 18. o.). Parsons szerint a professzionalizáció, a modernizációs folyamatok jellemzőjeként, két, egymással összefüggő, de különböző tartalmú jelentéssel rendelkezik. Általánosabb értelmezésben a szakszerűsödést jelenti; a hatékonyabban, pontosabban kimunkált tevékenységek és a társadalmi folyamatok jelölésére szolgál. A szűkebb értelemben vett professzionalizáció a szakértelmiségi hivatások kialakulását foglalja magában, amihez a speciális tudástípus birtoklása, az ezt biztosító formális képzettségi feltételek biztosítása és a belépési kritériumok meghatározása társul. A professzionalizáció az utóbbi értelemben együtt jár azzal, hogy az ilyen tevékenység-típusok az egész életre szóló hivatássá válnak, a szokás vagy a törvény által védettek, és szakmai testületekben intézményesült érdekvédelemre számíthatnak. A hangsúly a formális képzésben elsajátított tudás társadalmilag felelősségteljes felhasználásának intézményes kontrolljára helyeződik. Mindez magában foglalja az előrelépési utak kijelölését, valamint meghatározott viselkedésminták és érintkezési szabályok követését is (Parsons, 1968).

Hermann (1999) a professzionalitást a szakmai tevékenység ismertetőjegyének tartja. Olyan minőségi igénynek tekinti, ami az ön- és külső leírások legkülönbözőbb dimenzióit öleli fel, és napjaink különböző szakmáinak történetileg korlátozott és történelmileg fejlődött tényállását mutatja be. Lundgreen (1999) a professzionalizálódás folyamatának a következő ismertetőjegyeit különíti el: (a) szakmai tudás, aminek társadalmi elismertségét a tanulmányok, a vizsgák, valamint a cím biztosítja; (b) képesítés, ami a szakma gyakorlásához szükséges és kapcsolódik a vizsgákban elismert képesítéshez, valamint (c) a „közjó” felé való igazodás mint szakmai ideológia. Ennek megfelelően a professzionalizálódás fogalma történeti változást jelez, ami összefüggésben áll az „új” ismertetőjegyek kialakulásával, azok erősödésével, valamint előfordul, hogy a fejlődés lezárásával is. A szakmásodás, illetve professzionalizálódás tehát azt a történeti folyamatot jelenti, amely alatt egy szakma megnevezett ismertetőjegyei kialakulnak. A szakmásodás folya-

matának sajátos jegyei tehát az egyetemi tanulmányok során kialakított, tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, vizsgák letétele, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés, az adott szakmára jellemző viselkedéskódex, szakmai karrier, magas társadalmi elismertség, különböző kedvezmények, anyagi megbecsülés (*Németh, 2005*).

A professzionalizálódás folyamatának történelmi összehasonlító elemzése az utóbbi időben terjedt el a nemzetközi kutatásokban, melyek jól megvilágítják az angolszász és a kontinentális európai fejlődés közötti különbségeket. Az angolszász modell háttérében az autonóm, állami ellenőrzéstől független angolszász oktatási formák rendszere áll, míg a kontinentális európai modell háttérében az államközpontú oktatási rendszer (*Lundgreen, 1999*). A kontinentális modell két egymástól eltérő sajátos iránya a német és a francia pedagógusok professziója, melyek alapvetően meghatározták a pedagógusszakmák fejlődését. Közép-Európában a pedagógusszakmák intézményesülése német minta alapján történik (*Tenorth, 1999*).

A hazai neveléstörténeti írásokban a pedagógusprofesszió körüli kutatói érdeklődés felerősödött, amelyen belül egy önálló problémakörként jelenik meg a magyar tanítóság kultúrtörténetének vizsgálata (*Baska, 2011*). *Nagy Péter Tibor* (2011) a 2000-es években végzett hazai oktatásügy-professzionalizációs folyamataival kapcsolatos kutatásokat tematikailag három nagy egységbe sorolja. Az első a néptanítók professzionalizációs folyamatainak vizsgálata, ami összekapcsolódik a tanítóképzés évszázados történetének kutatásával (pl. *Baska, Nagy és Szabolcs, 2001; Dombi és Oláh, 2003; Donath, 2008; Nóbik, 2006; Baska, 2011*). A másik nagy csoportot azok a munkák alkotják, amelyek a középiskolai tanárság szakmásodásának folyamatát elemzik (pl. *Németh, 2003, 2009; Mann, 2004; Ladányi, 2008; Keller, 2010*). A harmadik területet a magyar egyetemi neveléstudományt átfogóan feldolgozó munkák jelentik (pl. *Nóbik, 2001; Brezsnýánszky, 2002; Mikonya, 2005; Németh, 2005; Pukánszky, 2002*).

A pedagógusprofesszió kutatásának mindezekén túl egy külön területe a tanítóképzés vizsgálata. Például *Györgyiné Koncz* (2005) doktori értekezésének neveléstörténeti fejezetében áttekinti az ókortól kezdve a jelentősebb kultúrák, nevesebb filozófusok, pedagógiai elméletalkotók tanítóképzését. A vizsgálat során elemzi, milyen elvárások fogalmazódnak meg a tanítóval szemben, mit igényel a szakmai környezet, milyen eszmények körvonalazódnak (*Baska, 2011*).

### **A tankönyvkutatások szerepe a neveléstan-könyvek tükrében végzett tanítóképzés elemzésében**

A neveléstudományi vizsgálódások fejlődéséhez kapcsolódóan az utóbbi években a tankönyvkutatások egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg. Ezek lehetővé teszik a különböző szempontok és összefüggések elemzését, illetve újraértelmezését, melyek hozzájárulnak az iskola, a nevelés, az oktatás történeti feltárásának gazdagításához. A múlt neveléstannal kapcsolatos könyvei sok tanulsággal szolgálnak, tükrözik a kor szellemiségét, a külföldi pedagógiai gondolatok megjelenését hazai oktatásügyünkben, továbbá képet adnak a szerzők gyermekszemléletéről, a tanítóval szembeni elvárásokról. A tankönyvek elemzésének relevanciáját bizonyítja az a tény, hogy a pedagógiai kézi-

könyvek funkciójuk szerint normatívák, a kívánatos állapotot írják le, követelményeket fogalmaznak meg, és az iskolaügy gyakorlatának javítására készítik fel a tanítójelölteket.

Lundgreen a hatásorientált tankönyvkutatásnál a következő téziseket állítja fel a tanítói szemináriumokban használt tankönyvek elemzésére: a tankönyvek kötelező irodalmat mutatnak be a szeminaristáknak. Ebből vagy közösen olvastak részleteket, és a szemináriumi igazgató, vagy az egyes szeminaristák referáltak. A tankönyvek elemzésekor ezért abból kell kiindulni, hogy bizonyos alaptartalmakat és gondolati modelleket a művek olvasmányai támogatták. Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a valódi hatékonysági fok, amit a művek a szeminaristákra gyakoroltak, nem, illetve csak töredékesen, a szemináriumi tanárok egyes észrevételeiből, iskolalátogatások beszámolóiból vagy önéletrajzi forrásokból rekonstruálhatók. Például már nehezen tárható fel, hogy a tanítóképzés során a megadott tankönyveket tárgyalták-e, s ha igen, milyen terjedelemben (Lundgreen, 1970).

Magyarországon a kiegyezés utáni időben egyre nőtt az igény a pedagógusjelöltek, gyakorló pedagógusok és a kérdéskör iránt érdeklődő olvasók számára írt tanítói neveléstan-könyvek iránt (Mészáros, 1989). A megnövekedett és differenciáltabb iskolarendszer egyes intézményei számára szükségessé vált a sokféle és nagyszámú tankönyvek létrehozása. Ezzel párhuzamosan, a 19. század második felében, létrejöttek az első hazai tankönyvkiadó vállalatok, amelyek az egész ország területére igyekeztek kiadott könyveiket nagy példányszámban terjeszteni. Mindezeknek köszönhetően folyamatosan fejlődött a neveléstudományi szakirodalom (Mészáros, 1989). Mészáros (1989) kutatásaiból megtudható, hogy az 1868-ban létrehozott tankönyvbizottság tagjai egyetértettek abban, hogy a népiskolai tanítás hatékonyságát elsősorban a tanítók egyénisége határozza meg, de abban is egyetértettek, hogy a tanítók és tanítójelöltek számára írt vezérkönyvek is jelentősen befolyásolják a tanítás sikerét. Ez is megerősíti a könyvek és a tanító egyéniségének meghatározó szerepét a népiskolai oktatásban.

A jelen tanulmány Lundgreen (1970) téziseit figyelembe véve arra törekszik, hogy Felméri és Baló neveléstan-könyve alapján bemutassa az e könyvekre jellemző tanítókép összetevőit. A tanulmány szerzője a tanítóképet az adott korszak közgondolkodásában jellemző mentális konstrukcióként értelmezi. Az ideális tanító képe azt írja le, milyennek látták az elemzett könyvek szerzői a vizsgált időszakban a jó tanítót. Mérlegeli azt, hogy melyek voltak azok az erények, amelyekkel rendelkeznie kellett ahhoz, hogy a tanító nevelő és oktató munkája; a társadalommal, a gyermekekkel való kapcsolata hatékony legyen. Vizsgálja, hogy a tankönyvírók milyen követelményeket támasztottak a tanítói szakmára készülők és a gyakorlatban dolgozók számára. Mindazonáltal a praktikus tanítóképet, azaz azt, hogy az előírt követelményeknek a tanítók a gyakorlatban mennyire tudtak megfelelni, a kutatás a neveléstan munkák alapján nem vizsgálja. Ennek megfelelően a kutatás feltárja, hogy az elemzett pedagógiai könyvek szerzői hogyan gondolkodnak az ember antropológiai sajátosságairól és a nevelésről. Elemzi a tudományos alapokra helyezett gyermekismeret jelentőségét mint a modern néptanítói szaktudás új elemét. Továbbá vizsgálja a népiskolai tanító fegyelmezéssel kapcsolatos feladatait és a tanító szűkebb társadalmi környezetére irányuló új feladatköreit. A tanulmány kapcsolódik a hagyományos eszmetörténeti és az új mentalitástörténeti vizsgálatokhoz, valamint

azokhoz a kutatásokhoz, amelyek a tanítói és a tanári pedagógiai kultúra, illetve szaktudás elkülönülését vizsgálják.

A tanítói feladatokhoz kapcsolódó tulajdonságok azonosítása elsősorban a nevelés általános elméleteinek és a fegyelmezésnek, jutalmazásnak és a büntetésnek, az ezekkel kapcsolatos fejezetek elemzése alapján történik. A neveléstan-könyvek első fejezeteiben általában filozófiai antropológiai síkon foglalkoznak az ember általános és specifikus sajátosságaival, ami alapján feltárható, hogy a tanítónak milyen nevelési célt követve milyen állampolgárrá kellett formálnia a gyermeket, továbbá meghatározhatók a tanító nevelési feladatai. A könyvek gyakorlati nevelési módszertannal foglalkozó fejezeteiben, mint a jutalmazás és a büntetés praktikus kérdéseit tárgyaló részekben megfogalmazódik a tanító gyermekkel szembeni attitűdje. Mindezek elemzésével fontos részletek tárhatók fel a neveléstan kézikönyvek szerzőinek tanítófelfogásáról.

### **A magyar néptanító korszerű szakmai tudásának új elemei Felméri és Baló neveléstanl foglalkozó könyvének tükrében**

*Felméri Lajos* (1840–1894), a kolozsvári egyetem pedagógiaprofesszorának életével több neveléstörténeti tanulmány foglalkozik. Munkásságát, életét, pedagógiai nézetét elsősorban *Ágoston György* (1993) kismonográfiájából, a *Pukánszky és Németh* (1997) által írt *Neveléstörténet* című könyvből, *Pukánszky* (2005) *A gyermek a 19. századi magyar neveléstan kézikönyvekben* című munkájából és több neveléstörténeti tanulmányból ismerhetjük meg. *Baló József* (1860–1916), a budapesti állami tanítóképző intézet igazgatójának élete és pedagógiai munkássága a neveléstörténeti szakirodalomban szinte teljesen feltáratlan. Életéről elsősorban életrajzi lexikonokban, pedagógiai nézeteiről levéltári forrásokban olvashatunk, valamint tankönyvei előszavából, s a *Magyar Tanítóképző* című közlönyben közölt írásaiból.

*Felméri* tanulmányait Sárospatakon és Budapesten végezte. 1872-től a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem, Magyarország második egyetemének a neveléstudomány tanára lett. Aktívan részt vett az erdélyi kulturális szervezetek munkájában (*Kenyeres*, 1967). *Baló* a Kolozsvári Állami Tanítóképző elvégzése után 1879 és 1881 között teljesítette a Budapesti Állami Paedagogium nyelv- és történettudományi szakcsoportját, majd a budapesti egyetemen magyar és francia nyelv és irodalom szakon tanult. 1892-ben bölcsészdoktori oklevelet szerzett, majd 1893-tól a Budapesti Tanítóképző Intézet tanára lett (*Szinnyey*, 1891).

A két szerző szakmai életútjának közös eleme, hogy többször vettek részt külföldi tanulmányúton, ami lehetővé tette számukra a különböző pedagógiai irányzatok tanulmányozását. Feltehetően ennek köszönhető, hogy pedagógiai rendszerük kimunkálására jelentős mértékben hatott a 19. század végén megszülető, tudományos megfigyeléseken alapuló gyermeklélektan, valamint a létrejövő új tudományág, a gyermektanulmány.

*Felméri* 1866-ban Angliába és 1867 tavaszán Skóciába külföldi tanulmányúton vett részt, ahol filozófiai és irodalmi előadásokat hallgatott, megismerkedett az angol parlamentarizmus működésével, kulturális élettel, valamint az angol természettudomány és ipar legújabb vívmányaival. 1867 nyarán már a jénai egyetemen *Kuno Fischer* és különösképpen *Fortlange* filozófiai előadásait hallgatta. Később Franciaországba, Svájcba és

Észak-Itáliába látogatott, majd ismét Németországba utazott, ahol a heidelbergi és a tübingeni egyetemen hallgatott filozófiai és esztétikai előadásokat. Nyilvánvalónak tűnik, hogy a tanulmányútjai során szerzett ismeretek és a gazdag intellektuális tapasztalatok jelentős mértékben kiszélesítették műveltségét. A filozófiai és a teológiai kérdések tanulmányozása mellett különös érdeklődést mutatott a pszichológia, a pedagógia és a művészetek iránt. További tanulmányaiban vizsgálta a közoktatásügy világfejlődését, tanulmányokat írt az Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Oroszország, Franciaország, Olaszország, Poroszország különböző közoktatásügyi kérdéseiről (Ágoston, 1993; Fodor, 1999; Kenyeres, 1967).

*Felméri* tudományos irányultsága jelentősen eltért a kortárs neveléstudományi szakemberektől, s ugyan jól ismerte a német szerzőket, ám a korabeli magyar pedagógiai gondolkodásra nagy hatást gyakorló német filozófiai és pedagógiai irányzatokra csak kisebb mértékben támaszkodott (*Felméri*, 1890). Saját pedagógiai rendszerének kimunkálásakor elsősorban angol és francia szerzők munkáira épített, gyakran idézte *Locke* és *Bain* gondolatait. Szemben állt *Herbart* és követőinek, a 19. század végén és a 20. század elején vezető szerepet játszó pedagógiájával. Írásaiban német forrásként a *Herbart*tól elkanyarodó, új utakat kereső szerzők szerepeltek, például *Weitz* és *Willmann*, ezen kívül támaszkodott még *Wundt* műveire is (Ágoston, 1993; Fodor, 1999).

A herbartianus pedagógiával szembeni kritikai attitűdjét monográfiájának előszavában a következő gondolatokkal írja le: „Ha az írókat két csoportra osztjuk: metszőkre és őrlőkre, mi tőrés-tagadás, hazai paedagogiai íróink nagy többsége az utóbbiak közé tartozik. Bámulatos buzgalommal őrlik le német mestereiknek ezerszer fölelevenített mondokáit, melyekben rendszerint nyoma sincs a gyermeki természet megfigyelésének” (*Felméri*, 1890. 1. o.). Az idézet jól mutatja, hogy *Felméri* a tapasztalati és az ő korában kibontakozó kísérleti pszichológia, valamint a természettudományok legújabb eredményeire alapozott neveléstudomány magyar képviselője, a gyermektanulmányi pedagógiai irányzat hazai előfutára (Ágoston, 1993).

*Baló* 1883-ban Svájcban, Ausztriában és Németország déli részén tett tanulmányutat, majd 1887-ben Párizsban töltött két hónapot, s körutat tett Angliában és Olaszországban is. Munkáiban idézi *Pestalozzi* gondolatait, támaszkodik *Wundt* pszichológiájára. Forrásai között található *Wundt* A lélektan alapvonásai, *James Sully* Handbuch der Psychologie für Lehrer című munkáját, valamint épít *Alexander Bain* gondolataira is (*Baló*, 1902; *Szinnyey*, 1891).

Mindkét szerző tevékenyen részt vett egyesületi munkában is. *Felméri* a középiskolai tanárok ügyét szem előtt tartva 1882-től 1887-ig az Országos Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnöke volt, *Baló* a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének elnökeként tevékenykedett a tanítóképzés és a népiskolai nevelés és oktatás színvonalának emelésén. Mindkét szerző jelentős publicisztikai tevékenységet folytatott. *Felméri*nek számos értekezése és cikke látott napvilágot különböző lapokban. *Baló*nak irodalomtörténeti és pedagógiai tárgyú cikkei mellett több, tanítóképzők számára írt tankönyve, vezérkönyve jelent meg. Rendszeresen közölt cikkeket a Magyar Tanítóképző, a tanítóképző-intézeti tanárok országos egyesületének közlönyében (*Kenyeres*, 1967; *Szinnyey*, 1891).

A két szerző elemzett könyvének közös vonása, hogy nem szentelnek külön fejezetet a tanítóval kapcsolatos követelmények ismertetésére, mégis átütőek a tanító személyiségjegyeivel, feladataival kapcsolatos elvárások, elemezhetők a néptanítói tudás kompetenciartalmait, amelyek az egyes fejezetek, alfejezetek tartalmának elemzése alapján tárhatók fel.

*Felméri* A neveléstudomány kézikönyve című főművének második javított és átdolgozott kiadása került elemzésre, ami még ugyanabban az évben jelent meg, mint az első, melyben már hangsúlyozottabban törekedett a gyermek és a felnőtt lelki működése közötti eltérő vonások bemutatására. Az eltérések kiemelésével célja a „pedagógiai inductio” jogosultságának bizonyítása volt. Monográfiájában mellőzi a szoros értelemben vett tanítás kérdéseinek tárgyalását, mivel azzal egy önálló kötetben akart foglalkozni (*Felméri*, 1890), ugyanakkor pedagógiai rendszerének továbbfejlesztésére korai, váratlan halála miatt nem került sor.

*Baló* a tanítók és tanítóképző intézetek 3. osztálya számára írt Népiskolai nevelés- és oktatástan című könyve az „új tanterv” figyelembe vételével készült. Könyve újszerű abban, hogy lélektani alapokra helyezve tárgyalja a neveléstan, az oktatástan és a módszertan kérdéseit, valamint a korábbi neveléstan-könyvekkel ellentétben, tanmenetekkel is kiegészül. A könyv felépítése és szerkesztésmódja alapján kifejezetten oktatási céllal írt tankönyvnek szánta.

Művében elsősorban saját szemléletére támaszkodva fogalmazza meg gondolatait, figyelembe véve az érvényben lévő népiskolai tantervet és *Rein* Enzyklopädisches Handbuch című munkáját (*Rein*, 1895–1899). „Semmiféle elmélet után – vagy talán egy könyv szerint – kizárólagosan nem indultam. Önállóan igyekeztem megítélni, hogy kezdő, alapvető ismeret gyanánt mi kell a tanítójelöltnek. Azt azonban nem mondom, hogy e könyvben minden gondolat az enyém. Az illető helyeken meg is jelöltem az egyes forrásokat. Csak az új népiskolai-tantervhez szóló útasítás-tervezetből vettekre és *Rein* Enzyklopädisches Handbuch-jára nézve kell még itt általában hivatkoznom” (*Baló*, 1905. 4. o.).

### **Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés és a tanítói feladatok kapcsolata**

A korszerű néptanítói tudás egyik kiindulópontja az ember új antropológiai sajátosságaira alapozódó gyakorlatias emberismeret, ami szükséges ahhoz, hogy a nevelés hatékony legyen. A tanítónak tehát ismernie kell a gyermek egyéni sajátosságait, ami speciális feladatokat kíván meg (*Németh*, 2008).

*Felméri* a nevelést „alkalmazott lélektannak” tekintette, hangsúlyozta a gyermeki viselkedés módszeres megfigyelésének fontosságát, szerinte a nevelőnek mindenképp figyelnie kell a gyermek egyéni sajátosságaira. A kötet első fejezetében az ember antropológiai sajátosságaiból indul ki. Két fontos megállapítást tesz, melyekben a társadalmi életre való felkészítés és a nevelés emberformáló szerepét emeli ki. Hangsúlyozza egyrészt, hogy az ember társas lény, másrészt, hogy a társaságban is csak nevelés által válik az ember emberré: „Az ember minden nélkül ellehet: de ember nélkül és nevelés nélkül nem, ha még egyszer oly gyarló is az az ember, az a mivelés, az a nevelés” (*Felméri*, 1890. 4. o.). Ebben a gondolatban a felvilágosodásra jellemző nevelés emberalakító sze-



repe jelenik meg, amelyeket később *Kant* (1803. 13. o.) is hangsúlyozott. „Az erkölcsi képzés által nyer értéket az ember az egész emberiségben.”<sup>1</sup> *Kant* számára a nevelés meghatározó, amivel az ember hatni tud másokra. „Az ember csak emberré válhat nevelés által. Semmi mássá nem, mint amivé a nevelés alakítja. Megfigyelhető, hogy az embert csak ember nevelheti, ember, akit szintén nevelnek”<sup>2</sup> (*Kant*, 1803. 6. o.). A nevelés célját az „ember rendeltetéséből” vezeti le, ez pedig nem más, mint felemelkedés az erkölcsiség szintjére, ahol már a bensővé vált szabályok irányítják életét. A pedagógia legmagasabb feladata az ember erkölcsi fejlesztése.

Fontos figyelmet szentelni arra, hogy miként értelmezi *Felméri* a nevelés fogalmát, célját, ami szoros kapcsolatban áll a tanítói hivatásról alkotott felfogásával. A nevelés tágabb és szűkebb értelmezését különbözteti meg. Tágabb értelemben a nevelés fogalmán azoknak a hatásoknak az összességét érti, amelyek az ember szellemének, jellemének alakulására hatással vannak. A gyermek lelkére tett hatások sokszínűségét értelmezve rámutat arra, hogy nemcsak a szülőktől és a nevelőktől kapott leckék, hanem az olvasmányok, az emberhez közel állók hite, erkölce, világnézete hatással van az értelmi nevelésre. Ugyanakkor a környezeti tényezők szerepét is említi, a levegőt, a táplálkozást, a lakást, amelyek a test fejlődésére hatnak. A nevelés szűkebb értelmezésénél elutasítja a korabeli elterjedt felfogást, miszerint a nevelés „tehetségek harmonicus kifejtése” (*Felméri*, 1890. 116. o.). *Felméri* szakít a 19. század második felében a tankönyvíró elődöknél megjelenő, a 18. század végén létrejött *Wolff*-féle képességlélektanra alapozott nevelésemléttel, mely szerint az ember bizonyos képességekkel születik, melyeket nevelés útján lehet kibontakoztatni. Szűkebb értelemben a nevelés tartalma azoknak az értelmi és erkölcsi habitusoknak a fejlesztését jelenti, amelyek az „emberré levésre”, az „emberies működésre” elengedhetetlenül szükségesek: „Ezek a megszokások, készségek az egyént úgy készítik elé a társas életre, hogy annak különböző köreibben (család, egyház, állam, társaság stb.) a szabadságot okosan használni bírja, s ekként önállóvá lenni tudjon” (*Felméri*, 1890. 117. o.). A szerző szerint az egyén csak akkor válhat teljes értékű tagjává a különböző társadalmi közösségeknek, csak akkor élhet bennük „okos szabadságával”, ha ezeket a színtereket tudatosan kifejlesztett egyéni képességeivel gazdagítja. Az individuális és szociális nevelés egyesül harmonikus szintézisbe (*Pukánszky*, 2005. 188. o.). *Felméri* a nevelés célját az ember olyan művelt személyiséggé való fejlesztésében látja, aki szokásai, készségei és képességei révén alkalmassá válik az önálló és a társadalmi tevékenységek gyakorlására. A nevelés ezek szerint az emberi személyiség kialakításának alapvető tényezőjét jelenti. A nevelést elkülöníti a tanulástól és a tanultságtól. A népnevelés célját a liberalizmus szellemében, tehát nem abban látja, hogy a nép gyermekének megtanítsanak mindent, amit nem tud, hanem abban, hogy tanuljon meg emberileg élni és érezni, kialakuljon benne az emberhez méltó magatartás.

<sup>1</sup> Durch die moralische Bildung endlich bekommt er einen Wert in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts (*Kant*, 1803. 13. o.).

<sup>2</sup> Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was aus ihm die Erziehung macht. Es ist zu bemerken, da der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen werden sind (*Kant*, 1803. 6. o.).

A nevelés és a neveléstudomány kapcsolatát értelmezve rámutat arra a korabeli hibára, hogy a tanítók jelentős része még mindig a tapasztalásra támaszkodik, figyelmen kívül hagyva a nevelés tudományos jellegét. A német, elsősorban a herbartianus pedagógiával szemben kritikai szemléletet érvényesít. Fellép a hagyományos iskolák, a hagyományos nevelés ellen, amire jól rávilágít a következő gondolat: „Régentén a studium volt az a szilárd központ, mely körül a tanuló elméjének forogni kellett, tekintet nélkül arra, hogy volt-e hozzá kedve és tehetsége? Ma a tanuló elméje és annak a művelése a legmélyebb belátású tanítónak is főproblémája, s a studiumok ennek vannak alárendelve. Innen ered a tantárgyak más-más kombinációjának, csoportosításának beláthatatlan sorozata s a más-más arculatú iskolák rendje” (*Felméri*, 1890. 42. o.). *Felméri* ideális nevelőjének tevékenysége, *Herbart*tal ellentétben, nem a szobrász munkájához, hanem a kertészéhez hasonlatos, akinek az a feladata, hogy a gyermek egyéniségét tiszteletben tartva, segítse a művelt emberré válást: „Különösen ki kell emelnem a gyermeki természet megfigyelését, ezt a szobában végzett erkölcsi kertészkedést, mely a szülőt és nevelőt egy csudás szerkezetű kis világgal hoz érintkezésbe” (*Felméri*, 1890. 46. o.).

*Felméri* meghatározó szerepet tulajdonít a tanítónak, akinek az a feladata, hogy az egyén nevelésére, a gyermek művelésére törekedjék. Szerinte az iskolának otthont kell teremnie a gyermek számára, ahol a tanító és gyermek kapcsolatát olyan bensőséges és szeretetteljes viszony jellemezi, mint az ideális demokratikus családi légkört: „A lelkes tanító minden órája tanítványaira alkalmazott megannyi fizikai kisértményvel ér fel. Ha a nevelőben igazi lelkesedés delejfolyama van: szavai nem fogják elveszteni a hatást; tanítványai, kik együtt árva tömeget alkotnak, a legnagyobb odaadással tapadnak lelkesedéséhez, mint vas porszemek a delejhez; kedvet kapnak a munkára, őszinte szeretettel fognak egy vagy más ismeretkörü tanulmányuk tárgyává tenni; a munka kifejti egyéniségüket, s ők, kezdetben a társadalom tehetetlen egységei, vezetőjük szellemi ereje hatására, önálló egyéniségekké, mint mondani szoktuk, a társadalom hasznos tagjává váljanak” (*Felméri*, 1890. 14. o.). Ezekből a sorokból jól látható *Felméri* pedagógiájának lényege, miszerint a nevelés célja a szabad, önálló személyiség nevelése, aki szabadságával és önállóságával a társadalom javát szolgálja.

*Baló* a nevelés általános kérdéseiről szóló első részben újraértelmezi a neveléstan alapvető pilléreit, bemutatja a nevelés hatásának korlátait, a nevelés élettani és lélektani alapjait. Művében jelentős szerepet tulajdonít a nevelésben az „átöröklésnek”, ami a tapasztalatok szerint egy-két nemzedéken keresztül fennmarad. A jó nevelőnek számba kell vennie és meg kell próbálnia az örökölt „rossz tulajdonságokat” kiirtani, a jó tulajdonságokat továbbfejleszteni. „A jó nevelő munkája a gyermek fiziológiai és lélektani tanulmányán kezdődvén, számba veszi az átöröklés eredményeit is és további munkájában, minden konkrét esetben, a tapasztalatra és józan ész ítélőképességére hallgat. S a jó nevelő csak az lehet, akinek nemcsak tanulmánya, hanem jó megítélő – képessége is van” (*Baló*, 1905. 9. o.). *Felméri* művében hasonló gondolatok olvashatók az öröklés jelentőségéről, amiről a következőt írja: „Az örökölt hajlamok, vagy tehetség-csirák az a tőke, melylyel a nevelőnek okvetlenül számot kell vetni. Az örökölt bentermettségek hatalmas alól senki teljesen meg nem menekülhet” (*Felméri*, 1890. 64. o.).

*Baló* a nemzeti nevelés lényeges jegyének tartja, hogy a nevelés nem ér véget a társas együttélésre való felkészítésben, hanem végső célja a nemzetbe való beillesztés. A ma-

gyar nevelésnek tehát nemzeti szelleműnek kell lennie, melyben a tanító feladatának tekinteti, hogy legyen tisztában a nemzet fogalmával, ismerje el a magyar nemzetet, ismerje kultúráját, erényeit és hiányosságait, és segítse elő a gyermekekben a hazaszeretet kialakítását: „A nevelés társadalmi feladat és munka lévén, s viszont a társadalmi élet a nemzetben érve el a legtökéletesebb formáját, önként következik, hogy a nevelésnek nemzeti szelleműnek – s a magyar nevelésnek magyar nemzeti szelleműnek kell lennie” (Baló, 1905. 21. o.).

Baló már nem a gyermek társadalom számára hasznos állampolgárrá neveléséről gondolkodik, hanem a nemzeti közösségekben való boldogulásról, aminek az alapja a nemzeti szellemű nevelésben való részvétel. Mindezekből adódik, hogy a tankönyvíró a népiskola feladatát nem szűkíti le lokálisan a tanteremre, hanem szükségesnek tartja, hogy a tanító tanítványa fejlődésének érdekében a tanterem kívül is, a közösségekben is irányadó szerepet töltsön be. A nevelés társadalmi beágyazottságának hangsúlyozása már túlmutat a társadalom hasznos tagjává nevelés igényén, és a nemzet számára a nemzet által történő nevelést emeli ki. Véleménye szerint csak akkor lehet az egyént formálni, ha előzetesen a társadalmat alakították, a népművelés tehát az egész társadalom jólétének kérdése: „kimondhatjuk, miszerint, ha egyént akarunk formálni, formáljuk már előzetesen is az ő társadalmát s akkor az egyéni nevelés elébe is inkább lehet célt tűzni” (Baló, 1905. 21. o.).

A tankönyvíró a nevelés céljával és feladatával foglalkozó nyitófejezetben a nevelési cél meghatározásának nehézségeit értelmezi, és azt hangsúlyozza, hogy az élet változottsága miatt nem lehet a nevelés célját általánosan meghatározni. A nevelés társadalmi jellegére utalva abból a már korábban megjelölt pedagógiakönyvek szerzői által is megfogalmazott tételből indul ki, hogy a gyermek nem az iskolának, hanem az életnek tanul. Ezt figyelembe véve a nevelés fontos tényezője lehet a gyermekek életre nevelése, azaz annak elősegítése, hogy helyét meg tudja állni az életben, és a társadalom hasznos tagjává tudjon válni. Mindazonáltal mivel az életrealitás fogalmát nem lehet egyértelműen meghatározni, mindenki mást ért alatta, a szerző nézete szerint nem lehet ezt a célkitűzést a nevelés feladatául elfogadni. A neveltség általános értéke az erkölcsös jellem, amely a társadalomba való beilleszkedés fontos alapja. Azonban a különböző korok nevelő irányzatainak példájából okulva még ezt az általános célkitűzést sem fogadja el, mivel a társadalom változásai folyamatosan új kihívások elé állítják az embert, és ezért egy-két általános célt nem lehet a nevelésben kitűzni. „Úgy látszik, hogy a társadalom élete is, tehát maga az élet, ma ezt – holnap azt kívánja legfőképpen az emberektől. Ma a nagy vallásosságot, holnap a gyakorlati értelmességet, azután a lelki elmélyedést stb.” (Baló, 1905. 6. o.). A nevelés végső céljának meghatározásában – *Felméri*hez hasonlóan – az egyéni és társadalmi szempont egysége jelenik meg. Az embert olyan önálló személyiséggé kell formálni, aki önállóságával a társadalom javát szolgálja.

Baló kiemeli, hogy amennyiben a közfelfogás megállapodásra is jutna a nevelés célja néhány tételének meghatározásában, azt megvalósítani lehetetlen lenne. Egyrészt azért, mert nem lehet minden embert határozott célok megközelítése felé terelni, másrészt a nevelés során az egyéni képességeket, hajlamot és kedvet is figyelembe kell venni. Úgy véli, ha valakinek például rossz a hallóérzéke, abból nem lehet jó zenészt nevelni, ellenben a kitűnő hallású emberből, ha még kedv és hajlam is társul hozzá, kiemelkedő ze-

nészt vagy énekest lehet formálni. Mindezek figyelembevételével a nevelői hatás határainak az egyén hajlamát, képességét és kedvét tartja. Hisz a gyermekben rejlő képességek fejleszthetőségében, amit a népiskola alapvető feladatának tart. „Minden jó nevelőiskolának kötelessége, hogy minden értékesíthető képességet egyformán becsüljön, mert evel becsüli meg az egyént s evel gazdagítja az emberi társadalmat, nem pedig az egyforma képességek halmozásával” (*Baló*, 1905. 7. o.). Ezekben a gondolatokban tükröződik, hogy *Felmérivel* ellentétben *Baló* a 19. századi neveléstan-könyvek többségéhez hasonlóan, a *Wolff*-féle képességlélektanra építi neveléstanát, ezért hangsúlyozza az emberben már születésétől fogva meglévő potenciális képességek fejlesztésének szükségességét. A jó nevelés alapját a nevelő élettani és lélektani tájékozottságában látja, fontosnak tartja, hogy ismerje az emberi szervezet életműködésének törvényszerűségeit, továbbá rendelkezzen erkölcsi, társadalomtani és vallási ismeretekkel.

*Baló* a nevelés fogalmából és annak céljának értelmezéséből kiindulva a nevelő tevékenységét olyan összetett folyamatnak tekinti, amelyben több mozzanat is szerepet játszik. A nevelés és tanítás viszonyának meghatározásánál a nevelést a tanító fő feladatának tekinti, míg a tanítást vagy oktatást annak csak egyik, de fő eszközének. A korabeli hétköznapi gyakorlatra jellemző tanuláscentrikus iskola kritikájaként fogalmazza meg, hogy mivel gyakran a fő eszköz az egész nevelői tevékenységet kimeríti, a két fogalom értelmezésénél gyakori a tévedés. A nevelés, melynek tudománya a neveléstudomány vagy neveléstan, tágabb értelemben véve magában foglalja a nevelés tevékenységére vonatkozó eljárásokat, eszközöket (pl. tanítást), és a legbiztosabb alapjául szolgáló élettant és lélektant, valamint az azt kiegészítő neveléstörténetet és a népiskolai szervezettant. Szűkebb értelemben nevelésnek az oktatáson kívül álló tevékenységeit jelenti, melynek tudományágai a tanítástan vagy oktatástan és a módszertan. Gyakorlati pedagógiájában megállapítja, hogy a tanítónak nem elég a neveléstant jól tudnia, azzal még nem válik jó nevelővé. A neveléstan szerepe elsődlegesen az, hogy szempontot nyújtson a nevelőnek, ami segítséget adhat bizonyos pedagógiai helyzetek megítélésében, de ebben az esetben is a pedagógusnak pszichológiai jártassággal kell rendelkeznie. Azonban olyan törvénye a neveléstannak nincs, amit a nevelőmunkában bármikor lehetne alkalmazni, mivel a lelki jelenségek nem a természettudományhoz hasonló törvényszerűségekkel mennek végbe.

### **A gyermekismeret mint a modern néptanítói szaktudás új eleme**

A néptanítói szaktudás új eleme a tudományosan megalapozott gyermekismeret, amit mindkét könyv szerzője a nevelés hatékonysága érdekében meghatározónak tart. Az első kolozsvári pedagógiaprofesszor a gyermektanulmányi mozgalom korai hazai képviselőjeként kiemeli, hogy a „nevelés megköveteli ma is a régi, vagy mondhatjuk legrégibb, nevelő (az anya) erkölcsi vonásait: a szívet és a belőle fakadó meleg rokonszenvet, tapintatot és tapasztalatot; de megköveteli ezek mellett a tapasztalaton alapuló elméletet: a pszichológiai tájékozottságot is” (*Felméri*, 1890. 37. o.). A gyermek megismerésének fontos eszköze a megfigyelés, amelynek alapja a pszichológiai ismeret. A lélektan feladatát a következőkben foglalja össze: „A pszichologia mélyrehatóan keresi a gyakorlati eljárások és kézfogások okát; okát adja, hogy miért helyes ez a szabály s miért nem he-

lyes amaz; s végre belátást enged abba a végtelenül finom és bonyolult szerkezetbe, melyet gyermeki léleknek nevezünk” (*Felméri*, 1890. 38. o.). Mindezek alapján a tanítónak a nevelés célja érdekében alapos ismerettel kell rendelkeznie a gyermekről, mivel az eredményes nevelés feltétele a sajátosságainak a figyelembevétele. *Felméri*, korát meghaladva hangsúlyozza a gyermek egyéni sajátosságainak a megismerését s a megfelelő módszerek kiválasztását. A távolságtartó, ismeretátadó tanítói szerepet az empirián alapuló tudományos alapozottságú nevelői eljárás alkalmazása váltja fel: „A mívelt nevelő tiszteletben tartja a gyermek természetét, örökölt lelkületét és hajlamait, s azokat nem elnyomni akarja mindenkire egyformán alkalmazott eljárással, hanem szövetségesökké lesz, s viszont a növendéket a maga dolgozótársává teszi. [...] Szoros figyelemmel kíséri a növendék szelleme kibontakozását, mert valóságos éles látás kell a lassu figyelműnek a butától való megkülönböztetésére, a teljesen szórakozott és a „fecske-öptü” figyelmű közötti különbségek észrevételére; s arra, hogy minő fokozatát alkalmazza a motívumoknak az állhatatlan figyelem kitartóvá tevésére” (*Felméri*, 1890. 44. o.).

A gyermekek pedagógiai szempontú tanulmányozásának elemzése kiemelt szerepet kap *Baló* művében. Külön alfejezetet szentel a gyermektanulmányi mozgalom nemzetközi és hazai helyzetének taglalására, melyből a tanítók új szakmai tudásának markáns elemeire is következtethetünk. Szembetűnő a 19. század végén hazánkban is megjelenő gyermektanulmányi mozgalom szerzőre gyakorolt hatása. Ez azért is figyelemre méltó, mert a gyermektanulmányi mozgalom hatása a tanítókép elemeinek újszerűségét nyújtja a tanító személyiségjegyeinek és feladatainak értelmezésében, amely a korabeli modern népiskolai tanító szaktudásának kiterjedését eredményezi. Elismeréssel méltatja a gyermekek megismerésére világszerte létrejött pedológiát<sup>3</sup>, ami a 19. század végén hazánkban is termékeny talajra talált. „A neveléstan az élettan és lélektan a legbiztosabb alapjai. Azonban, mivel a nevelésben nem a felnőttek, hanem gyermekek szerepelnek, bizonyos, hogy a fiziológiának és lélektanak idevonatkozólag azon eredményeit célszerű alkalmazni, figyelembe venni, amelyek főképpen a kis gyermek lényének megismertetésére vezetnek. Ez a kérdés az utóbbi időkben rengeteg nagy mozgalmat teremtett. Tanítók és tanárok, filozófusok és orvosok világszerte buzgólkodnak az ú.n. gyermekrajz (paidologia) tudományának kialakításán. [...] Nagyon becsüljük a gyermek megismertetése iránt világszerte megindult mozgalmat” (*Baló*, 1905. 14–15. o.). Azonban a magyar mozgalom működését kritikával illeti. Nem tartja helyesnek, hogy a gyermeki lélek kutatására irányuló mozgalom el akar szakadni az általános, tudományos lélektantól, mivel úgy véli, hogy abban a fejlődés alapján a gyermeki lélek sajátosságaira vonatkozó ismereteknek is szerepelniük kell. E hiba következményét abban látja, hogy a kutatások nem

<sup>3</sup> A gyermek sajátosságait tanulmányozó mozgalom, a pedológia háttérül a gyermekre vonatkozó anatómiai, biológiai, szociológiai ismeretek összegzése, a kísérleti lélektan és a gyermekpszichológia szolgálta. Hosszas szervezőmunka eredményeként 1906-ban létrejött a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, melynek elsődleges célja volt, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja, és tudományosan végezze. A társaság széleskörű tevékenységet végzett a gyermekközpontú pedagógiai felfogás népszerűsítése érdekében. Létrejöttében jelentős szerepe volt *Nagy Lászlónak*, akinek pályája szervesen összefonódott a gyermektanulmányozással. 1907-ben létrejött „A gyermek” című lap, melynek főszerkesztője lett. Pedagógiájának központi alakja a gyermek, akinek aktivitására, öntevékenységére és ezzel párhuzamosan a gyermek és tanár, a gyermek és a másik gyermek együttműködésére nagy hangsúlyt fektetett (*Pukánszky és Németh*, 1997).

rendelkeznek elég tudományos alappal, illetve akik nem rendelkeznek elég lélektani tájékozottsággal, azok is részt vehetnek a gyermeki lélek kutatásában, ami megingathatja a kutatás tudományosságát. „Mindenesetre hiba az, hogy a gyermeki lélek kutatására irányuló mozgalom az általános, tudományos lélektantól, amelyben pedig a pszichogenézis, a lélek fejlődés alapján a gyermeki lélek ismeretére vonatkozó ismereteknek is benne kell lenniök, teljesen el akar szakadni” (Baló, 1905. 15. o.).

Baló tanítóképét tükrözi az a megállapítása, hogy minden magyar tanítónak gyermekpszichológusnak kell lennie a következő feltételek teljesülése mellett: (1) a tanító először a tudományos alapú lélektanban minél nagyobb jártasságra tegyen szert, hogy lélektani szempontjai lehessenek; (2) törekedjék minden tanító, még a lélektani ismeretek megszerzése előtt, megfelelő fiziológiai tájékozottság megszerzésére, mert a kisgyermekes esetében az élettani és lélektani nézetek még szorosabb összefüggésben állnak, mint a felnőttek esetében; (3) ismerje meg minden gyermekpszichológiai vizsgálatokra készülő a testi és lelki átöröklésre vonatkozó tudományos eredményeket; (4) a gyermekpszichológiai vizsgálatok módszerei ne álljanak messze a tudományos fiziológia és lélektan módszereitől, és kritikával vegye a külföldről adaptált, nem elég tudományos jellegű módszereket; (5) szeresse minden tanító a gyermeket, foglalkozzon örömmel, odaadóan vele. Alkalmazza a fiziológiában és lélektanban tanult megfigyeléseit, és a tapasztalatait tegye közzé, amivel elősegíti a gyermeki vizsgálatok „magyaros módjának” kialakítását (Baló, 1905). Mindezeket a feltételeket a tanítónemzedék csak úgy érheti el, ha törekszik arra, hogy a tanítóképzőben szerzett ismereteket önképzés útján folyamatosan bővítse. „Tanítói pályára való rátermettség és folytonos szakszerű önképzés, ezek a magyar népiskola jelszavai – a néptanítókkal szemben” (Baló, 1905. 16. o.).

Lényeges tartalmi eleme a könyvnek, hogy a népiskolai neveléssel és oktatással kapcsolatos részben külön fejezetet szentel a gyermekek foglalkoztatásának. A kisiskolás gyermeknek olyan foglalkozások megszervezését tartja szükségesnek, amelyek a gyermek fejlődési sajátosságainak megfelelően az érzelmi és értelmi fejlődését biztosítja. A foglalkoztatásnál arra kell törekedni, hogy az legyen érdekes és változatos, valamint elő kell segíteni, hogy a gyermek lehessen a kezdeményező. Hangsúlyozza az érzékszerveket fejlesztő játékok szerepét, s a társas és a szabadban játszható játékokat részesíti előnyben. „Első játékszereknek a megállapítása, amelyben számbaveendő, hogy a gyermeket egy helybe lekötő, egyoldalúlag foglalkoztató és magányosságra kényszerítő játék kevésbé üdvös. Társas játék – a szabadban – annyival inkább jobb, hogy a nevelés szociális kiválóságai mennél előbb érvényesülhessenek” (Baló, 1905. 40. o.).

Baló szerint a tanító tanulóhoz való viszonyulásának fontos tényezője a gyermekek szeretete. „Jól jegyezze meg azonban a tanító, előtte nem az a fő, hogy folytonosan a maga megszerettetésével küzködjék, mert neki a nevelés és tanítás a főkötelessége. A szeretet csak eszköz, de nem maga a cél. Inkább az legyen ebben az irányban a fő előtte, hogy a gyermekcsoport megszentelt helyen érezze magát az iskolában” (Baló, 1905. 27. o.). A gyermekekkel történő szeretetteljes bánásmód pedagógiatörténetileg nem új jelenség, de a korszak szakmai életében egyre hangsúlyosabb szerepet kapott, hiszen ekkor jelentek meg a gyermektanulmányozási mozgalom legfőbb intézményei. 1906-ban megalapítják a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, melyben nagy szerepe volt Nagy Lászlónak, és 1907-ben jelentetik meg először a *Gyermek* című folyóiratot (Baska, 2011). A társa-

ság alapszabályában a gyermekekhez való viszonyulásról a következő olvasható: „a társaság célja, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja [...] hogy a gyermekszertet minden körben általánossá tegye, mélyítse; az egyesek és a társadalom érdeklődését a gyermek életjelenségei iránt felköltse és ébren tartsa” (Pukánszky és Németh, 1997. 434. o.).

Az elemzések alapján a szerzőknél a modern népiskolai tanító új feladataként jelenik meg a tapasztalaton alapuló elmélet ismerete, azaz a pszichológiai tájékozottság, ami megkülönbözteti őt a gyermek elsődleges nevelőjétől, az édesanyák naturalista nevelésétől. Elvárt, hogy empirikus alapokra helyezve ismerje meg a reá bízott gyermekeket a pszichológia módszereivel, vegye figyelembe az egyéni különbségeket a módszerek megválasztásában, és tudatos nevelés által készítse fel a gyermekeket a társadalomba való beilleszkedésre. A jó nevelővel szemben támasztott szakmai követelmények igazodnak a népoktatásban megjelenő új, korszerű kihívásokhoz. Így a tanító új feladatai között jelenik meg a gyermekek egyéni sajátosságainak megismerése és a gyermekek képességeinek fejlesztése.

### **A népiskolai tanító fegyelmezéssel kapcsolatos feladatkörei**

A modern néptanító leginkább kidolgozott, hagyományos területét képezi az iskolai tanulás szervezésével kapcsolatos módszertani elvek, valamint a gyermekek felügyeletével, fegyelmezésével kapcsolatos feladatkörök (Németh, 2008). Ezért is lényeges annak vizsgálata, hogy a két korszerű könyvben a jutalmazással és a büntetéssel kapcsolatosan milyen néptanítói feladatokat határoznak meg, érvényesült-e a korszerű pedagógiai és pszichológiai irányzatok szemléletmódja.

*Felméri* művében a tanító gyakorlati munkáját, a tanító-gyermek kapcsolatát az erkölcsi neveléssel foglalkozó fejezetből ismerhetjük meg. Az erkölcsi nevelés céljának az akarat javítását és a kötelességérzet elsajátítását tekinti. A tanító feladata az, hogy pozitív mintát nyújtson a növendékek számára, és helyesen ítélje meg a gyermekek cselekedetének motivációit, céljait. A hatékony fegyelmezés érdekében szükséges a mértékletes büntetés és jutalmazás, ami rendhez szoktat és jóra serkent. Amennyiben ez utóbbi hiányzik, az azt mutatja, hogy a nevelő és a növendék között nincs rokonszenv, ami a fegyelmezést nagymértékben megnehezíti.

A jutalmazást annak ellenére szükséges nevelőeszköznek tartja, hogy megállapítása szerint az a gyermek önzéséhez vezet, mivel úgy véli, hogy a gyermek éppen úgy, mint a felnőttek, vágyik környezetére elismerésére. A gyermek első jutalma az életben az édesanyja tekintete, aminek erkölcsi értéke az új erőfeszítésre való ösztönzés. A jutalmazás céljaként tehát a jó tulajdonságok fenntartását és az erőfeszítésekre való ösztönzést kell célul kitűzni. Leghathatósabbnak az erkölcsi jutalmat tartja, például a nevelő elismerését, helyeslését. Az anyagi jutalom esetén legalkalmasabb a könyv és legrosszabb a pénz, mivel a jutalom értéke nem tárgyban, hanem az erkölcsös jellem alakításában mutatható ki.

A büntetés céljánál is a gyermeki lélek belső indítékaira való hatást érzékelteti: „A büntetés célja megakadályozni azokat a hajlamokat, melyek a növendéket kihágásra, vagy bűnre vezethetik. E végre teljességgel nem elég, ha a növendék bizonyos cseleke-

detekkel, úgynevezett büntetéseket vagy fájdalmakat társít” (*Felméri*, 1890. 646. o.). Nem tartja helyesnek az igazságtalan, megszegyenítő, kemény büntetésfajtákat. Igazságtalanság esetén a büntetés és a jutalmazás is elveszti az erejét, mert a gyermek mindkét fegyelmezési módszert a körülményekkel, a nevelő személyiségével köti össze. Ennek elkerülése érdekében fontos az ok-okozati összefüggés megláttatása. Az erősebb büntetések között a mértéktelenül alkalmazott testi fenyítést elutasítja, de a verést nem iktatja ki a fegyelmezés eszköztárából. Ennek okát a korabeli pszichológiai kutatásokra vezeti vissza: „Ám ma pszichológiai kutatásokból tudjuk, hogy (a) a gyermeki természethez a rokonszenvvel férhetni közel, s ha ez létrejött a tanuló és nevelő közt: fölösleges a testi büntetés keményebb faja, mert (b) a büntetés fogamatát nem a testi fájdalom teszi, hanem a növendék felköltött lelkiismeretének az a lesújtó ítélete, hogy büntetésre érdemes és (c) a mely iskolában csak ütleggel lehet boldogulni, ott rendszerint a tanító a hibás” (*Felméri*, 1890. 648–49. o.).

*Baló* a jutalmazással és a büntetéssel kapcsolatban nem részletesen kidolgozott módszertant ír le, hanem helyette a legfontosabb nevelői eljárásokra hívja fel a figyelmet mindkét nevelési eszköz alkalmazásánál. A jutalmazás és a büntetés mértékkel való használatát szükségesnek tartja azzal a céllal, hogy azoknak a tettek következményeként kellemes vagy kellemetlen érzést kell előidézniük. A céljuk elsősorban az ok-okozati összefüggés megértetése, másodsorban az egyéni akarat formálása. A hétköznapi gyakorlat kritikájaként fogalmazza meg, hogy mivel a jutalmazás és büntetés a legkényelmesebben és legkönnyebben alkalmazható nevelési eszköz, ezért gyakran alkalmazzák, különösen a testi büntetést, az ütést és a verést. Ennek következménye, hogy a gyermekre nézve nem a célszerű, tudatos fejlesztés kerül középpontba, hanem azt fejezi ki, hogy a tanító mennyire van megelégedve növendékével.

Megkülönböztet természetes és mesterséges, valamint érzéki és szellemi jutalmakat és büntetéseket. Míg az első a tett természetes kellemes vagy kellemetlen következményét jelenti, addig az utóbbi a mesterségesen előidézett kellemes vagy kellemetlen érzelmek kiváltását foglalja magában. A jutalmazás és a büntetés módszertanának tárgyalásánál a legnagyobb hangsúlyt a testi fenyítésre fekteti. Abból a korabeli, veréssel kapcsolatos ellentmondásos véleményből indul ki, miszerint vannak, akik szükségesnek tartják, s vannak, akik feltétlenül elítélik a verést, amiről a következő gondolatokat fogalmazza meg: „Bajos egészen megtámadhatatlan álláspontot foglalni el a kérdésben, mert igaz az, hogy aki a célt akarja, annak az ahhoz vezető eszközöket is akarni kell. Az is igaz, hogy a nevelés nemcsak idomítás, mint az oktalan állaté s hogy durva eszközökkel nem lehet finom lelkeket nevelni” (*Baló*, 1905. 54. o.). Ez alapján is következtethetünk arra, hogy a társadalomban a testi büntetéssel kapcsolatban még nem volt egyértelműen kialakult állásfoglalás. Nézete szerint a verés értéke a nevelő és a nevelt viszonyától függ, így annak alkalmazását nem tartja mindenki számára megengedhetőnek: „aki a verés tényéből annak hasznát annyira ki tudja emelni, hogy rossz oldalai háttérbe szorulnak, sőt megsemmisüljenek, az verhet is módjával; a másoknak nem szabad verni” (*Baló*, 1905. 54. o.). Mindazonáltal egyértelműen kifejezi, hogy míg a család számára bizonyos helyzetekben alkalmazható, addig a tanító számára kifejezetten tiltott a testi büntetés: „A tanító ne verekedjen, mert az ő viszonya a gyermekkel más és ebben a verés rossz oldalai emelkednek ki, nem pedig a jó következmények, így pedig csak tovább folytatná az is-



kola azt, amit műveletlen szülők és társadalom kezdeményeztek, ahelyett, hogy finomságra törne. A tanító ne verekedjen először azért se, mert nem szabad és fegyelmi eljárást idézhet elő maga ellen. Végül azért se, mert visszaadhatják neki, testileg is, törvényszék elé is idézhetik, amire napjainkban szintén vannak esetek” (*Baló*, 1905. 54. o.).

A szerzők az iskolai fegyelem és a tanító személyisége között szoros összefüggést feltételeznek. A tanító javasolt fegyelmezési eszközei a humánus, emocionális jelzővel jellemezhetők, amit példáz az is, hogy *Balónál* a 19. századra jellemző neveléstan könyvekkel szemben már kifejezetten tiltott nevelési eszközként jelenik meg az iskolai testi büntetés alkalmazása, ugyanakkor megkívánt a tanító szeretetteljes viszonyulása a gyermekhez.

### **A népiskolai tanító szűkebb társadalmi környezetre irányuló új feladatkörei**

A szakmák létrejöttének tudáskonstrukciós folyamatai új társadalmi és szimbolikus tereket, idődimenziókat és fogalmi tartalmakat hoznak létre (*Németh*, 2008). Ebből adódóan fontos megvizsgálni a tanító szűkebb társadalmi környezetével, a tanulók családjával és az egyházközösséggel való kapcsolattartásának új feladatköreit is.

*Felméri* az erkölcsi nevelés alapjának a családot és a vallást tekinti, melyek a társadalomba való beilleszkedéshez nélkülözhetetlenek. Az ember feladata az erkölcsi eszmékért való küzdés, melynek eszköze a tanulás és a tapasztalás. Az emberré nevelés lényegét a mások tapasztalataihoz való alkalmazkodásban, tapasztalatok szerzésében és az egyéniség, az „öntudatos én” kifejlesztésében látja: „Az ember, a ki másokkal társaságban mindenható, embertársaitól elkülönülten tehetetlen, bizvást idióta lesz. Ez az oka, hogy rászorul a tapasztalatra és a nevelésre.” (*Felméri*, 1890. 10. o.). *Felméri* társadalomeszményére mutat rá az ember társadalomba való beillesztésének a hangsúlyozása. Nézete szerint a demokratikus társadalom létrejöttének feltétele a művelt emberré nevelés eszménye.

A gyermek nevelésében az első és legtermészetesebb nevelőnek az édesanyját tekinti, aki nem tudományosan, hanem az anyai ösztön és a tapasztalatok alapján neveli gyermekét. *Felméri* családfelfogásáról *Ágoston* (1993) megállapítja, hogy a kolozsvári pedagógia-professzor jól látja: a család szerkezete történelmileg változó. *Felméri* szerint a polgári demokratikus társadalomban a demokratikus családban az apa már nem rendelkezik korlátlan hatalommal, tiszteletben tartja gyermeke jogait. Jellemző a családtagok egyenlősége, a nő felemelkedése, igazi házastársává válása. Híve a családtagok egyenlőségének, személyiségük tiszteletben tartásának. A gyermek fejlődését leginkább meghatározó tényezőnek a családot tekintette.

*Felméri* kézikönyvéhez hasonlóan, *Balónál* is megfogalmazást nyer, hogy a tanító feladata nemcsak az iskola épületén belüli teendőkre irányul, hanem megjelenik a szűkebb társadalmi közösségekkel való kapcsolattartás igénye is. A családpedagógiai tevékenységek kezdeti lépései jelennek meg a Kapcsolat a népiskola és a nevelés más tényezői között című alfejezetben, melyből következtethetünk egyrészt a tanítói hivatás új kihívásaira, másrészt arra, milyen kötelességei voltak a tanítónak társadalmi környezetével szemben. Azt hangsúlyozza, hogy a nevelés elsődleges, és legfontosabb színtere a család, ezt a népiskolai nevelés is követi. Fontosnak tartja, hogy a tanító törekedjék a csa-

lással való együttműködésre, a gyermekek otthoni körülményeinek a megismerésére. Ebből is megállapítható, hogy a tanító feladata nem ért véget a tanítási órák után, hanem a település közösségeivel is tartania kellett a kapcsolatot. A szülőkkel történő kapcsolat-felvétel egyik lehetőségének a tanulók „Értesítő-könyvét” említi, amiben a szülőt értesítik a tanuló magaviseletéről, szorgalmáról és előmeneteléről.

A szülői értekezletek bevezetése a népiskolába a Népnevelők Budapesti Egyesületének kezdeményezésére a népiskolákban 1901-ben kezdődött meg a fővárosban, ám szélesebb körű elterjedése a következő évekre maradt. A kezdeményezés csak népesebb helyeken valósulhatott meg, amelyek „ünnepélyes” jellegük révén csak nyomaiban emlékeztetnek a maira. Az első szülői értekezletre 1901. február 28-án került sor a VI. kerületi Felsőerdősori község elemi népiskola tornatermében. Ez a szülői értekezlet az iskola gyermekkara által megnyitott himnusszal kezdődött, amit szavalatok, majd az iskola igazgatójának üdvözlő beszéde követett. Ezt követően Csáky Elek titkár ismertette az értekezlet célját, majd rátértek az első értekezlet témájára, ami a „házi feladat” kérdése volt (Baska, 2001). Figyelembe véve a bevezetett szülői értekezletek jelentőségét, Baló művében már kiemeli annak hasznát a szülőkkel való együttműködésben. „Ujabbban jönnek közsokásba az iskolában tartandó szülői értekezletek, melyekben az iskolában összegyűlt szülők és tanítók kölcsönös értesüléseket nyernek, úgy az egyes tanulókról, mint általában a tanulószereg iskolai és otthoni magatartásáról. Az iskola és a szülők mint munkatársak ismernek egymásra, s kölcsönösen megállapodnak egyes összhangzatos teendőkre nézve, aminek a tanuló ifjúság veszi hasznát, ilyen formán, hol a szülő alkalmazkodik házi rendjében és általános felfogásban az iskolához, hol pedig az iskola a családhoz” (Baló, 1905. 20. o.).

A családdal való kapcsolattartás mellett meghatározó volt a tanító együttműködése az egyházközösséggel és a társadalmi környezettel. A szerző nézete szerint az egyházzal való összeköttetést megkönnyítette, hogy a lelkész tartotta a népiskolákban a hittanórákat, míg a társadalommal való együttműködés még sokszor akadályba ütközött. A társadalmi szerepvállalás a vizsgált időszakban leginkább egyesületi szervező tevékenységet jelentett, a gyermekek nevelésével törődő szervezet működése még kezdetleges volt. „Legnehezebb összhangzatos együttműködést teremteni az iskolának a társadalommal. Oka annak az, hogy a társadalomnak nincs meg az ifjúság nevelésével törődő szerve, s a társadalmunk kevésbé egységes, úgy, hogy kinek-kinek műveltségétől és érdekeltségétől függ, hogy mennyire teljesítse a társadalmi nevelésnek rá eső kötelességét” (Baló, 1905. 21. o.). Abból kiindulva, hogy a társadalom a legnagyobb, legerősebb nevelési tényező, a szerző kiemeli: a tanítónak nem szabad beletörödnie a társadalommal való együttműködés nehézségeibe, hanem községenként ifjúsági egyesületek alkotását javasolja, aminek lelke a tanító.

Mindezek alapján a szerzők lényegesnek tartják a népiskolai tanítók munkájának kulturális jelentőségét. Ennek érdekében a tradicionális követelményeknek megfelelően a társadalommal való kapcsolattartás szerepe hangsúlyozottan jelenik meg. A népiskolának hozzá kell járulnia a nép erkölcsi és értelmi alakításához, aminek feltétele, hogy a tanító folyamatos kapcsolatban álljon a település lakóival, az egyházközösséggel, a szülői házzal. Ismerje meg a gyermekek otthoni háttérét, melynek innovatív eszköze a szülői értekezlet; az iskolai ünnepek és kirándulások.

## Összegzés

*Felméri* és *Baló* nevelésről, gyermekről és a tanítói hivatásról alkotott gondolatvilágát megismerve meggyőző bennünket arról, hogy ki kell emelni őket a feledés homályából és érdemes tanulmányoznunk a ma is sok tekintetben aktuális pedagógiájukat. A két neveléstan-könyv elemzése alapján megállapítható, hogy mindkét szerzőre erőteljesen hatottak a korabeli legújabb pedagógiai és pszichológiai tudományos ismeretek. *Felméri* munkájában kettősség mutatható ki, ami tanítóképének sajátos összetevőit nyújtják. Művében egyrészt a régi hagyományokhoz kötődés igénye jelenik meg, másrészt már érzékelhető a századfordulón kibontakozó természettudományos gondolkodásmód hatása. *Felméri*t a gyermeklélektanra alapozott induktív pedagógia előfutárának nevezhetjük (*Köte*, 1997), míg *Baló*nál már kimutatható az Európa-szerte egyre szélesebb körben elterjedt gyermeklélektan hatása. Az elkötelezettség a gyermekközpontúság iránt mindkét szerző írásában tükröződik, ami szorosan kapcsolódik a népiskolai tanító új feladatköréhez.

Mindkét szerző a nevelés végső céljának meghatározásánál a nemzet számára a nemzet által való nevelés fontosságát hangsúlyozza. A szerzők a gyermeket mint nevelhető, társas lényé formálható teremtménynek tekintik, aki képességei birtokában hasznos tagja lehet a társadalomnak. *Felmérivel* ellentétben *Baló* a *Wolff*-féle képességlélektanra építi neveléstanát, mely szerint az ember bizonyos képességekkel születik, melyeket nevelés útján lehet kibontakoztatni. A szerzők a hatékony nevelés alapját a humánus emberi kapcsolaton nyugvó, gyermekeket szerető tanítóban látják. Az új felfogás szükségessé teszi a népiskolai tanító számára a gyermek testi és lelki sajátosságainak tudományos alapokra helyezett ismeretét. A tanító új feladatoként jelenik meg, a gyermekek közötti egyéni különbségek figyelembevétele a módszerek megválasztásában, és tudatos nevelés által a gyermek felkészítése a társadalomba való beilleszkedésre.

*Felméri* az erkölcsi nevelés érdekében szükségesnek tartja mind a jutalmazás, mind a büntetés módszerének mértékletes alkalmazását. A büntetésnél azonban a korabeli gyermekpszichológiai kutatások eredményeire hivatkozva, a testi fenyítést csak a legvégső esetben tartja alkalmazhatónak. Nézete szerint nem a testi fájdalom keresztül kell a gyermeket a helyes útra terelni, hanem a lelkiismeretre gyakorolt hatás segítségével. A tanító feladata, hogy pozitív viselkedésmintát nyújtson a növendékek számára, és mérlegelje a gyermekek cselekedetének motivációit, céljait a megfelelő nevelési módszerek megválasztása érdekében. *Baló* könyvének jellegzetessége, hogy a szerző nem fogalmaz meg részletes módszertani alapelveket a jutalmazás és a büntetés alkalmazását illetően. A két nevelési módszer célja, hogy a gyermek tetteinek következményeként kellemes vagy kellemetlen érzelmeket váltson ki, segítse az ok-okozati összefüggések megértését, fejlessze a gyermek akaratát. *Felmérivel* ellentétben a testi fenyítés alkalmazását elítéli, utalva arra a korabeli gyakorlatra, hogy a verés a tanító számára fegyelmi eljárást idézhet elő. Érdekes információ ez, hiszen kutatások támasztják alá, hogy a testi fenyítés gyakorlata még igen hosszú ideig része maradt a fegyelmezés eszköztárának.

Mindkét szerző szerint a művelt tanítói személyiségnek példát kell mutatnia a társadalom, s a gyermek számára is. Kifejezik hitüket a népiskolai tanítók munkájának kultu-

rális jelentőségében. Nézetük szerint a tanítónak a nép előtt is ki kell vívnia tekintélyét annak érdekében, hogy az iskolában a gyermek nevelőjeként hatékonyan tudjon tevékenykedni. Ennek érdekében folyamatosan kapcsolatban kell állnia a település lakóival, az egyházközösséggel, a szülői házzal.

A tanítóval szemben támasztott elvárásrendszer elemzése alapján rekonstruálható a tankönyvírók elképzelése az idealizált tanítóról. *Felméri* és *Baló* neveléstannal foglalkozó könyvében a „szaktudós-gyermekpszichológus tanító” képe jelenik meg. Az idealizált tanítóképre alkalmazott kifejezést a tanulmány szerzője a könyvekben található motívumok alapján fogalmazta meg. *Felméri* és *Baló* pedagógiájukban kifejezik, hogy a tanítónak szaktudósnak kell lennie. A „szaktudós” kifejezés nem azt jelenti, hogy a tanító elméleti szakemberként tevékenykedik, hanem azt, hogy a gyakorlati munkájához szükséges tudományos ismeretekkel rendelkezik. A szerzők abból indulnak ki, hogy a tanítók jelentős része figyelmen kívül hagyja a nevelés tudományos jellegét, és még mindig elsősorban a tapasztalásra támaszkodik. A „szaktudós” tanítónak a nevelési cél elérése érdekében nemcsak az ismeretek öncélú átadására kell törekednie, hanem a tanultság helyett a műveltségre, az elme finomítására. Tanítóképüket a tudományos elméleti ismeretekkel rendelkező „gyermekpszichológus” képe jellemzi, aki pszichológiai tájékozottsággal rendelkezik, és alkalmazni is tudja annak módszereit.

Lényeges megjegyezni, hogy a vizsgált korabeli neveléstan-könyvek alapján föllállított kategória a dualizmus korának olyan ideáltípusa lehetett, ami ilyen tiszta formában a valóságban nem létezhetett, így a tanítóval szemben támasztott társadalmi igényeknek is csak egy részét fejezheti ki. Ez az idealizált tanítókép a tankönyvírók elképzeléseit mutatják az idealizált tanítóképről. Nem tekinthető azonban a népiskolai tanítók számára előírt megalapozott és kiforrott irányadásnak.

A tanulmány további kutatások alapját nyújthatja. Értékes eredményeket hozhat a kutatás időbeli kereteinek kiterjesztése, a magyar népiskolai tanítóképzésben alkalmazott 1914 után megjelent pedagógiai könyvek tanítóképének összehasonlító vizsgálata. Ennek elemzése is további kutatás tárgyát képezheti, hogy e könyvek hogyan hatottak a preparandistákra. Ehhez feltételezhetően szemináriumi tanárok feljegyzéseiből, a tanfelügyelők iskolalátogatások során készített beszámolóiból vagy önéletrajzi forrásokból lehet információkat gyűjteni. A határfok elemzése hozzájárulhatna a „praktikus tanítókép” rekonstruálásához. Abba nyújtana betekintést, hogy mi jellemezte a tanítók hétköznapi gyakorlati munkáját, a tanítói hivatást.

## Irodalom

Ágoston György (1993): *Magyar Pedagógusok. Felméri Lajos*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Baló József (1902): *Lélektan, tekintettel a nevelés feladataira*. Tanítóképző-intézetek II. osztálya számára. Lampel Róbert Könyvkereskedése, Budapest.

Baló József (1905): *Népiskolai nevelés- és oktatástan. A tanító- és tanítóképző-intézetek III. osztálya számára*. Lampel R. Könyvkereskedése, Budapest.

A néptanítói szakmások alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében

- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra-könyvek 9. Iskolakultúra, Pécs.
- Baska Gabriella (2001): *Fények és árnyak*. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra-könyvek 9. Iskolakultúra, Pécs. 59–83.
- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Brezsnyánszky László (2002): A Herbart-paradigma Magyar neveléstan recepciója. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 38–43.
- Dombi Alice és Oláh János (2003): *A XIX. Század jelesei V. A XIX. századi Magyar pedagógusok a polgárosodásért*. APC-Stúdió, Gyula.
- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Második, javított kiadás. Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.
- Fodor László (1999): Felméri Lajos – A neveléstudomány kiemelkedő kolozsvári képviselője. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *Nevelési törekvések a XIX. században*. APC-Stúdió, Gyula. 50–61.
- Foucault, M. (2000): *Az elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*. Corvina, Budapest.
- Györgyiné Koncz Judit (2005): *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Heidenrich, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (1999, szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 35–58.
- Hermann, U. (1999, szerk.): Lehrer – professional, Experte, Autodidakt. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 408–428.
- Kant, I. (1803): *Über Pädagogik*. D. Fridrich Theodor Rink, Königsberg.
- Keller Márkus (2010): *A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyarországi összehasonlításban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kenyeres Ágnes (1967, szerk.): *Magyar Életrajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. O. P. K. M, Budapest.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lundgreen, P. (1970): Analyse preußischer Schulbücher als Zugang zum Thema Schulbildung und Industrialisierung. *International Review of Social History*, **15**. 85–121.
- Lundgreen, P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 19–34.
- Mann Miklós (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz. 166–171.
- Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest-Dabasi Nyomda, Dabas.
- Mikonya György (2005): A magyar anarchisták iskolaügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 52–62.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, **1**. sz. 3–8.
- Németh András (2003): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 53–68.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Németh András (2007): A magyar pedagógiai historográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 13–53.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója. Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, **18**. 5–6. sz. 86–102.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **18**. 3. sz. 279–290.
- Nóbik Attila (2001): A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra*, **11**. 4. sz. 65–72.
- Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, **16**. 4. sz. 41–48.
- Parsons, T. (1968): *Professions. International Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol. 11. sz. Macmillan, New York. 536–547.
- Pukánszky Béla (2002): Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 18–26.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstanai kézikönyvekben*. *Iskolakultúra könyvek* 28. Iskolakultúra, Pécs.
- Pukánszky Béla és Németh András (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rein, W. (1895–1899, szerk.): *Enzyklopädischer Handbuch der Pädagogik*, Langensalza.
- Szinnyey József (1891): *Magyar írók élete és munkái*. A Magyar Tudományos Akadémia megbízásából írta Szinnyei József, a Magyar Nemzeti Múzeumi Hírlap – Könyvtár öre. Kiadja Hornyánszky Viktor Akadémiai Könyvkereskedése, Budapest.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 429–461.

A néptanítói szakmások alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében

## ABSTRACT

KRISZTINA KOVÁCS: THE IMAGE OF TEACHERS IN TWO AUSTRO-HUNGARIAN-ERA EDUCATION HANDBOOKS BY FELMÉRI AND BALÓ

Long ago, most education handbooks written for and used by primary school teachers and teacher training schools in Hungary devoted space to the properties expected of teachers. These properties were either treated in parts of chapters or described in separate chapters. Based on an analysis of the relevant sections and chapters of such books, conclusions can be drawn on the image held of teachers in a particular period of time both in the real world and 'on an abstract theoretical plane'. The study aims to reconstruct this image of teacher in one education handbook by *Lajos Felméri* (1840–1894), professor of education at the Hungarian University of Kolozsvár, and in another by *József Baló* (1860–1916), principal of the State Teacher Training Institute in Budapest. The element of professional life shared by the two authors is that both of them had taken part in study tours in Switzerland, England and Germany several times during their university training, which facilitated their studies of the different educational trends of the day. Both authors were highly influenced by the current scholarship in education and psychology, and the strong effect of the children's instructional movement can be detected in their writing.

Based on the studies, these handbooks by *Felméri* and *Baló* clearly show the image of 'expert teacher and child psychologist'. The expression 'expert teacher' did not mean that teachers functioned as theoretical experts, but that they possessed the scholarly knowledge required for their every-day work. The authors' standpoint was that a significant proportion of teachers neglected the scholarly character of education and that their understanding was mainly based on experience. The authors' image of a teacher was that of the child psychologist who possessed the necessary theoretical scholarly knowledge and was able to apply methods based on her knowledge of psychology. As 'experts', according to this image, teachers not only had to deliver knowledge as their educational aim, but were also to focus on learners' intelligence, i.e. the development of the mind. In order to develop well-educated individuals, these teachers were expected to be highly educated and ethical people who set a good example for society in general and children in particular.

Magyar Pedagógia, 111. Number 4. 289–311. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovács Krisztina, Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar, Gyermeknevelési és Módszertani Tanszék, H-5540 Szarvas, Kossuth L. u. 2.