

MAGYAR PEDAGÓGIA  
113. évf. 2. szám 101–118. (2013)

## A NÉPTANÍTÓI SZAKISMERETEK KONSTRUKCIÓS FOLYAMATAI A 20. SZÁZAD ELEJÉN – A NÉPTANÍTÓK ENCIKLOPÉDIÁJA PÉLDÁJA ALAPJÁN (1911–1915)

**Németh András**

*ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

A 19. század második felében megjelenő két tipikus pedagógusi szakmai csoport (a népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) szakmásodási és professziós folyamatai során<sup>1</sup> két, szervesen és funkcionálisan kifejlődő, ugyanakkor egymástól számos lényeges vonásában eltérő tanári, valamint tanítói pedagógiai szakmai kultúra és pedagógusi szak tudás jön létre (Németh, 2005, 2007). Ez Európa különböző régióiban, némi időbeli különbséggel, a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló folyamat – számos további részelemet (mikro- és makrostrukturális változás bonyolult dinamikáját) magában foglaló átalakulás. Ennek során jönnek létre a duális közoktatási rendszerek, illetve azokkal kapcsolatban álló pedagógusi szakmák, a szaktudás elméleti és gyakorlati tartalmai, valamint a különböző egyetemi tudományok keretébe ágyazottan a pedagógia tudománya is.

Ennek a folyamatnak fontos eleme lesz a különböző pedagógusszakmák intézményesülése során megjelenő igények által megkonstruált, azokhoz kapcsolódó új szaktudás – a pedagógiaimesterség-tudás, továbbá a kialakuló új szakmák öndefiníciója, melynek során annak művelői megteremtik identitásuk szimbolikus és tárgyi világait, tereit és tudástartalmait. Ennek során kerül sor például a szakma sajátos verbális és gesztusnyelvi szinten is értelmezhető tartalmainak (a pedagógusviselkedés legitim formái) és azok szimbolikus elemeinek (pl. szakmai tudás és a szakmára jellemző rituálék) megkonstruálására. 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.

Munkánk a fentiekben jelzett szakmai tudáskonstrukciós folyamatok történeti vizsgálatára irányul. A megközelítés értelmező-fogalmi rendszere a tudásszociológia, a kultúrantropológia, illetve a történeti antropológia alapvető tézisére alapozódik, miszerint a társadalmi valóság, függetlenül valamely individuális szubjektumtól vagy egy tárgytól,

---

<sup>1</sup> A továbbiakban a professzionalizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit (a mi esetünkben középiskolai/gimnáziumi tanár típusú, illetve tanügyigazgatási-oktatáspolitikai elit) egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmásodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerezhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg.

adott csoport gondolati konstrukciója. Olyan „közösség teremtette valóság” (*Berger és Luckmann*, 1998. 11. o.), amelynek érvényessége az egész társadalom vagy az egyes társadalmi csoportok konszenzusán alapul. Elemzéseink egy szűkebb, a közép-európai fejlődés sajátosságait leképző társadalmi térben mozognak, a szakmai tudás konstrukciós folyamatait a magyar néptanítói szaktudás kapcsán vizsgáljuk a századforduló legfontosabb, magyar néptanítók számára készített szakmai kézikönyve, az *Elemi népoktatás enciklopédiája* felhasználásával.

### A vizsgálat elméleti háttere

A modern szakmák, illetve professziók kialakulását többféle nézőpontból vizsgálhatjuk. A szervezeti struktúrákat középpontba állító funkcionalista elemzések (*Parsons*, 1964; *Goode*, 1957) szerint a szakmák és professziók a modern társadalom értékorientációinak, társadalmi struktúrájának és működésének funkcionális előfeltételeit felhasználva (pl. racionalitás, a különböző funkciók mind differenciáltabbá, racionálisabbá válása, az univerzális jelleg) nyerik el intézményesült formáikat. A hatalomelméleti nézőpontú elméletek (pl. *Daheim*, 1992; *Freidson*, 1986) a szakmák kialakulását különböző előnyöket, illetve szerzett kiváltságokat megőrző szociális kirekesztő technikák működésének logikája alapján értelmezik. Ezek a társadalmi makrofolyamatokra irányuló elemzések nem veszik figyelembe a szakmák kialakulásának általunk vizsgálni kívánt mikroszintű folyamatainak kognitív összetevőit (l. erről részletesen *Heidenreich*, 1999. 40–44. o.).

Egy harmadik – az intézményesülés mikrofolyamatainak elemzésére törekvő – irányzat (*Powell és DiMaggio*, 1991; *Foucault*, 2000a) nem elégszik meg a szakmásodási és professzionalizációs folyamatok hátterében álló intézményi, illetve társadalmi-hatalmi struktúrák makrofolyamatainak vizsgálatával. Ez a szaktudás kialakulásának szimbolikus mikrofolyamataira fókuszáló megközelítés a társadalmi valóság ily módon történő újradefiniálásával kialakuló új kognitív struktúrák szociológiai és antropológiai elemzésére irányul. Ebből adódóan ez a megközelítés értelmező-fogalmi rendszerében is túllép a csupán társadalmi makrofolyamatokra figyelő szociológiai-nevelésszociológiai nézőpontra. Leíró, elemző-értelmező megközelítéseiben a kvalitatív társadalomtudományi kutatások eszköztára, a társadalmi mikrofolyamatok összefüggéseinek feltárására koncentrálnó tudásszociológiai, kulturantropológiai, illetve a történeti antropológiai megközelítésmód hermeneutikai módszere kerül előtérbe.

Az elmúlt időszakban a neveléstudomány különböző elméleti témáihoz, továbbá a pedagógiai szakmai tudáskonstrukció folyamataihoz kapcsolódó elemzésekhez (pl. *Burchell, Gordon és Miller*, 1991; *Peters és Marshall*, 1996; *Rose*, 1989; *Besley*, 2002, 2006; *Weber és Maurer*, 2006) leggyakrabban felhasznált elméleti koncepciók *Foucault* (2001) munkásságára vezethetők vissza. *Foucault* (2001), a modern tudománnyá formálódó tudás genézisét vizsgálva, a modern tudás „archeológiáját” elemző munkájában megállapítja, hogy a tudományos beszéd három – a hétköznapi tudás diszkurzív formációjára épülő – egymást követő szintre tagolódik. Az első, az episztemológiai küszöb szintjén már elkülönülnek a tárgyalt téma letisztázott alapfogalmai. Ebben a stádiumban

a diskurzus (beszédképződmény) már „igényt tart [...] igazságellenőrzési és koherencia-normák érvényesítésére, továbbá a tudással szemben uralkodó funkciót tölt be” (Foucault, 2001. 239. o.). A következő, tudományossági küszöb átlépése után a diskurzus az alapfogalmak további letisztítására, egymás közötti viszonyainak meghatározott konstrukciós törvények szerinti, rendszerezett alakban történő megformálására irányul. Az ezt követő formalizációs küszöböt átlépve az alapfogalmak és a tárgykonstrukciók reflexivitása még magasabb szintre emelkedik; „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.).

Foucault nyomán a szakmai tudáskonstrukció folyamataira irányuló kutatások abból az előfeltevésekből indulnak ki, hogy a modern szakma kialakulása egyben az azzal összefüggésbe hozható, látható, tudható és elmondható dolgok elrendezését is jelenti. A pedagógusszakmák esetében ez a folyamat új szakfogalmak, rendszerezési szempontok és intézményes keretek megalkotását jelenti; a nevelés episztemiológiai szintű újraértelmezését, a különböző pedagógiai feladatoknak a tudomány eszközeivel történő megfogalmazását (Heidenreich, 1999. 46. o.; Foucault, 2000. 91–102. o.). Ebben a megközelítésben az egyes szakmák intézményesülése olyan, a fogalmiság eszközeivel megalkotott, illetve formalizált, tudományosan rendszerezett speciális szakmai tudást hoz létre, amely lehetővé teszi praktikus problémák megoldását, rendszerezett formában oktatható, valamint rendszeres kutatás keretében bővíthető. Ez a tudásbázis – ami összekapcsolódik a tudás átszarmaztatását elősegítő képzési formákkal – egyben az adott szakma legitimációjának, identitást is erősítő fontos eszköze.

A kvalitatív nézőpontú szociológiai, illetve antropológiai elemzések elsősorban ezeknek a szakmáknak a sajátos logika alapján megkonstruált materiális és szimbolikus idő-és téri dimenziók, illetve azok változásainak feltárására, illetve rekonstruálására törekednek. Ennek elméleti megalapozásához Berger és Luckmann, továbbá Foucault koncepciói mellett további támpontokat nyújtanak a szintén francia alkotók nevéhez fűződő újabb térszociológiai és térantropológiai munkák. A társadalmi terek különböző típusait rendszerező első jelentős elméleti szintézis megalkotója Henri Lefebvre, aki 1974-ben megjelenő „A tér létrehozása” (*Production de l'espace*) című munkájában az időhöz hasonlóan a teret is társadalmi konstrukcióként értelmezi. A modern társadalmi tér legfőbb jellemzőiként annak fragmentáltságát, áru jellegét, mind egyneműbbé válását, továbbá csereérték jellegének kiegyenlítő hatását emeli ki (Löw, Steets és Stoetzer, 2007. 52. o.).

Lefebvre (2006) a társadalmi tér legfontosabb összetevőit triád formában írja le, melynek első eleme a térérzékelés gyakorlati szempontjait tartalmazó téri praxis (*pratique spatiale*). Ez hozza létre, illetve alkotja újra a nem reflektált hétköznapiaság szintjén álló megtapasztalt, átélt teret. Ennek részét képezik például a téri viszonyok által determinált viselkedésformák, például a termelési és reprodukciós rutin, illetve azok különböző térformái egészen a téri viszonyok testi átélésének, továbbá elszenvetésének megtapasztalásáig. Ezek mindegyike a tökéletes termeléshez kapcsolódó struktúrák által behatárolt szűk térben mozgó tevékenység. A tudáskonstrukciós folyamatok szempontjából különösen figyelemreméltóak a triád további, a téri praxis létrejöttét befolyásoló elemei,

például az ideológiai-kognitív jellegű téri reprezentációk köre (*représentation de l'espace*). Ezeket a kognitív térértelmezés keretében elsősorban a különböző tudományok (pl. matematika, filozófia, építészet, szociológia) rendezik különböző fogalmi reprezentációkba. Ebbe a körbe tartoznak például a matematikai-fizikai modellek, melyek tervek formájában biztosítják a téri viszonyok olvashatóságát. A tudáskonstrukció szempontjából további fontos dimenzióját a tér és annak komplex szimbolizációja által együttesen megjelenített – elsősorban a térben megjelenő tevékenységeket, elgondolásokat kiegészítő képekhez, szimbólumokhoz kapcsolódó – reprezentációs terek (*espaces de l'représentation*), például az önkifejezés, a megélés terei alkotják. A másik kettőhöz hasonlóan ez a téri összetevő is alárendelődik a társadalom éppen uralkodó rendjét reprezentáló diskurzusoknak. Ez a legalkalmasabb a különböző téri reprezentációk imaginációjára, például a művészet ellenállást kifejező terek vagy a modern kort megelőző időkből származó, az adott társadalmi emlékezet archaikus rétegeibe lesüllyedő mitikus téri képek megjelenítésére.

A különböző társadalmi terek kialakulására és szerkezetére irányuló, széles körben hivatkozott elméleti alapvetés megalkotása *Bourdieu* (1979, 1994) nevéhez fűződik, aki térkonceptóját először a „Finom megkülönböztetések” (*La Distinction*), majd „A gyakorlati észjárás” (*Raisons pratiques. Sur le théorie de l'action*) című munkájában fejtette ki. A társadalmi viszonyok társadalmi pozíciók, diszpozíciók (habitusok) és állásfoglalások (a társadalmi ágensek választásai) segítségével írhatók le. Az általa használt habitus fogalom az egyes társadalmi csoportok társadalmi pozícióinak leírására szolgál: olyan stiláris rokonságot mutató javak és tulajdonságok szervezett rendszere, amely az egyes csoportok elkülönülő társadalmi gyakorlatát létrehozó alapelvként meghatározza azok tudását, fogyasztási szokásait, szabadidős tevékenységeit, politikai beállítódását. Egyben implicit módon szabályozza a különböző társadalmi besorolási sémák, osztályozás, ízlés, illetve az észlelés és felosztás egymástól eltérő rendszerezőelvéit is. Annak különböző intézményesült képződményei önálló nyelvként, leginkább különböző viselkedésformák által, minden társadalomra jellemző, szimbolikus formában megjelenő különbségeként, megkülönböztető jelként működnek (*Bourdieu*, 2002. 19. o.).

*Bourdieu* szerint a társadalmi tér az egyes csoportok egymás közötti viszonyait a habitusok és az egyes ágensek állásfoglalásaiban megjelenő különbségek tükröződése, illetve leképeződése; olyan szimbolikus távolság, amely jellemzi és meghatározza az egyes csoportok viszonyait: „olyan elkülönült, egyidejűleg létező, de egymáshoz képest kizáró pozíciók összessége, amelyeket kölcsönös kizárólagosságuk, egymásra vonatkoztatottságuk és a köztük lévő távolság, valamint hierarchia (alatt, fölött, között) viszonyok határoznak meg.” (*Bourdieu*, 2002. 16. o.). Valamely társadalmi térben az egyes személyek (ágensek), illetve csoportok pozícióit gazdasági és kulturális tőkéjük nagysága, illetve megoszlása határozza meg. Így az egyes ágensek annál több közös tulajdonsággal rendelkeznek, minél közelebb állnak egymáshoz a fenti két dimenzió mentén. A legnagyobb ösztöke (gazdasági és kulturális) birtokosai – például a nagyvállalkozók, a szabadfoglalkozásúak, a művészek, illetve a mi szempontunkból fontos szakmai csoport tagjai, az egyetemi oktatók és a középiskolai tanárok – a társadalmi térben is elkülönülnek az alacsonyabb gazdasági és kulturális tőkével rendelkező csoportoktól. Ugyanakkor a népi iskolai tanító egy másik szignifikáns csoport, a magasan kvalifikált szakmunkások,

A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915)

alacsonyabb státuszú közalkalmazottak közelében (viszonylag magas kulturális tőke, alacsonyabb gazdasági tőke) helyezkedik el.

## Az Enciklopédia létrejöttének társadalomtörténeti háttere

A 19. században kiteljesedő modernizáció nyomán az európai iskolaügy fejlődésének is új szakasza kezdődött. A század végére – modern nemzetállamok nagy ellátórendszereinek részeként – létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai színvonalon kialakított, és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek. Ezek alapvető jellemzője az intézménytípusok duális jellege (népiskola, elitképző középiskola). Ebből adódóan a különböző iskolatípusok nem csupán eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmaztak meg, hanem élesen elkülönült az egyes intézménytípusok irányítási és felügyeleti rendszere, a hagyományos iskolafenntartók (felekezetek, magánszemélyek) abban való részesedésének arányai, továbbá az egyes intézménytípusokban oktató szakemberek képzésének keretei és formái is. A nemzetállamok kialakulásának ebben az időszakában vette kezdetét a modern értelmiségi, ezen belül a pedagógusszakma különböző szakértői csoportjainak differenciálódása, egy ősi tevékenység önálló hivatássá, szakmává válása (*Németh, 2012*).

A modern szakmák, illetve értelmiségi professziók kialakulásának hátterében a modernizáció folyamatai, illetve az ezzel párhuzamosan kibontakozó munkatársadalom fegyelmező hatalmának mind erőteljesebb érvényesülése áll. Ezek egyik alapvető eleme a modern ipari tömegtermelés, az ennek velejárójaként kialakuló egzakt időütemezés (az óra uralma, a modern teljesítménykényszer) fegyelmező ereje, a nagyarányú urbanizációs folyamatok kiteljesedése (ennek részletes kifejtését l. *Németh, 2010*). Miként azt *Foucault* (1990) és *Elias* (1986) a modern európai individuum kialakulásának történeti folyamatait elemezve megállapítják, az önkontroll és a fegyelem a civilizációs folyamatok természetes velejárója. A szégyenérzet és a kimért pontosság megjelenése, a testi megnyilvánulások, a külső és önkontroll megerősödése az emberi habitusnak a munka során, illetve hatására kialakuló jellegzetes új vonásai. Ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll is, kialakul annak sajátos differenciált intézményrendszere (kaszárnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elme-gyógyintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek. Az egyén társadalmi mozgásterének látszólag nagy arányú növekedése mellett egyre erőteljesebbé válik a nevelés által kialakított belső kontroll, továbbá megerősödnek a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat hatékonyan szankcionáló rejtett, illetve manipulatív külső kontroll intézményes formái (*Foucault, 1990*).

A népoktatás expanziójával párhuzamosan számottevően megnőtt a népoktatási és az alsóbb szakoktatási rendszer (óvoda, népiskola, tanonciskola) intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, emelkedett szakmai felkészültségük és társadalmi elismertségük szintje. A modern magyar tanítói szakma kialakuláshoz hozzájárultak az állami tanítói munkát szabályozó további törvényi intézkedések, melyek a képesítési előírásokhoz hasonlóan szabályozták a tanítók alkalmazásának eljárásait, a tanítói fizetések mértékét

és módját, valamint a betegség vagy öregség miatt munkaképtelenné vált tanítók, illetve az elhunytak hátramaradó családtagjainak segélyezését is. Ennek hazai folyamatai a felvilágosult abszolutizmus évtizedeiben kezdődő előtörténetét követően az 1820-as években alapított katolikus püspöki tanítóképzők létrejöttével, majd a kiegyezés után megjelenő új típusú önálló tanítóképző szakiskolák megjelenésével teljesedtek ki. A népoktatási törvényre épülő modern magyarországi közoktatási rendszer növekvő társadalmi szerepét, egyre szélesebb rétegekre kiterjedő műveltségközvetítő és szocializációs hatását jól jelzi, hogy az általunk vizsgált időszakra, 1870 és 1910 között csaknem duplájára nőtt az elemi népiskola 1–6. osztályát rendszeresen látogató tankötelezettek száma (Németh, 2012).

A modern magyar néptanítói tudás kialakulásának vizsgálatához felhasznált munka, az első hazai pedagógiai szaklexikon, az 1911 és 1915 között megjelenő Elemi Népoktatás Enciklopédiája, a korabeli magyar népiskolaügy emblematisztikus alkotása. A szakmai kiadvány a századforduló után létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban is kiemelkedő, több mint 40 ezer főre tehető szakmai csoport, a magyar tanító-ság számára készült, hogy összefoglalja mindazokat a pedagógiai és iskolaigazgatási ismereteket, amelyekre egy modern magyar néptanítónak szüksége volt (Németh, 1998). A könyv szerzőinek többsége a korábban már körvonalazott társadalmi térből, az alsóbb iskolák tanítói közül érkezett.

A kétkötetes szakmai munka több szálon is kapcsolódik a magyar népiskolai tanító-ság szakmai és emancipációs törekvéseihez, továbbá századforduló utáni fővárosi urbanizációs reformokhoz, melyek háttérben – 1906 és 1918 között a fővárost vezető – polgármester, *Bárczy István* várospolitikai és oktatási modernizációs törekvései álltak. Ez a bő évtized, a *Bárczy*-korszak, egyben Budapest világvárossá válásának is története. Ebben a korszakban került sor a városi közigazgatás, a városi tömegközlekedés, közvilágítás, kommunális rendszer kialakítására, valamint a szociál- és kultúrpolitikai program keretében széles körű kislakás- és iskolaépítés kezdődött. Ugyancsak jelentős lépések történtek a felnőttoktatás kiszélesítése érdekében. *Szabó Ervin* irányításával az 1910-es években létrejött a főváros modern könyvtárhálózata is. *Bárczy* programjának lényeges részét képezte az 1909-ben kezdődő széles körű iskolaépítési akció, melynek keretében három év alatt 36 új iskola épült és számos iskolaépület felújítására is sor került. Így ebben az időszakban 55 iskola és 967 új osztályterem épült Budapesten. Az iskolához szolgálati lakások is tartoztak, emellett nagy gondot fordítottak az épületek fűtésére, kommunális berendezéseire, az osztálytermek berendezésére, az iskolaudvarok és az épületek tetőteraszainak kialakítására is. 1913-ban megjelent a fővárosi iskolák helyi tanterve, tanszerkészítő műhelyek felállítására került sor. Ennek eredményeként a fővárosi községi iskolák felszereltsége is gazdagodott. Mindegyik rendelkezett megfelelő szemléltető eszközökkel (Németh, 2012).

A nagyszabású urbanizációs reform oktatásügyi innovációjában jelentős szerepet játszott az ebben az időben jelentkező hazai néptanítói elit pedagógiai mozgalma, a gyermektanulmány. Ennek jegyében *Nagy László*, a Budapesti Állami Tanítóképző Intézet tanára és munkatársai 1906-ban létrehozták a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki, 1907-től megjelent a társaság önálló

A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915)

folyóirata, *A Gyermekek*. Szintén 1906-ban indult a polgármester támogatásával alapított *Népművelés* című folyóirat. Az 1918-ig megjelenő kiadvány (1912-től *Új Élet* címmel) nem csupán a fővárosi pedagógusok fóruma, hanem a *Bárczy*-program kultúrpolitikai és közoktatási sajtóorgánuma lesz. 1912-ben megnyitja kapuit a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium. Ez a néhány adat is jól érzékelteti a vizsgálatunk tárgyát képező szakmai kiadvány háttérében álló szellemi-szakmai miliőt.

## A szakmai tudáskonstrukció főbb összetevői

A szakmai konstrukciós folyamatokat középpontba állító megközelítés a szakmai feladatoknak a professzió oldaláról történő értelmezésének, illetve újraértelmezésének folyamatait vizsgálja. Az így kialakuló új „szakmai” világ saját logikája szerint formálja a társadalmi teret, időt, a kauzalitás viszonyait. A szakmai tudáskonstrukciós folyamatok egyben új társadalmi és szimbolikus, kogníciós tereket, új idődimenziókat és fogalmi struktúrákat is létrehozhatnak. A szakmai tudáskonstrukció fenti folyamataira irányuló vizsgálat első lépése a normális-abnormális kijelölési folyamatainak feltárására irányul. Ezt követően a hazai néptanítás releváns „lehetőségek terét” vizsgáljuk, azokat a mértékadó tudományos irányzatokat, amelyek kijelölik a magyar néptanítók kulturális és gazdasági tőkéje által determinált szakmai-tudományos tájékozódás főbb irányait. Végül a szakmává válás nézőpontjai alapján történő autonómfeladat-definíció főbb összetevőit tekintjük át.

### A normális-abnormális kijelölése és fogalmi struktúrája

A modern szakmai tudáskonstrukciós folyamatok legfőbb dinamikai eleme a normális-abnormális fogalom-pár kijelölése. Miként Canguilhem „*A normális és kóros*” című munkájában megállapítja, hogy a norma és a normális fogalmak a 19. századi gondolkodás sajátos produktumai, azok leginkább a korszak európai kórház- és iskolareformjaiban megjelenő modern racionalizációs folyamatokhoz köthetők. Az ezek részeként megjelenő normalizálás kollektív igények kifejeződése. Jóllehet, ezek az egyes egyéneknél nem tudatosulnak, mégis megmutatják, hogy egy adott társadalom egy adott korban hogyan értékeli saját szerkezetét ahhoz viszonyítva, amit a legfőbb jónak tart. A külső vagy belső norma alapján normálisnak minősített tárgy vagy tény azután minden esetben vonatkozási pontként szolgálhat más tárgyak és tények számára, melyek még várnak arra, hogy normálissá nyilvánítsák. A normális egyszerre a norma kiterjesztése és kinyilvánítása, ami az abnormális – a megfordítás, polaritás – viszonylatában válik értelmezhetővé. A norma csak akkor ad viszonyítási pontokat, ha egy preferencia kifejeződésévé vagy egy rosszabb állapotot kielégítőbbre cserélni szándékozó akarat eszközeként jelenik meg (Canguilhem, 2004. 140–142. o.).

Canguilhem szerint ennek sajátos pedagógiai vetülete a felvilágosult abszolútizmus korában megjelenő norma-, illetve normáliskola fogalma. Az az iskola, ahol megtanítják a tanítás helyesnek tekintett módját, ahol a normális pedagógiai ismereteket kikísérlete-

zik, amelyben a leendő pedagógusok a megfelelő munkához szükséges szakismeretet, a munkájukat irányító normák rendszerét is elsajátítják. *Foucault a Felügyelet és büntetés* című munkájában ezekre az elvekre alapozva folytatja a normalitás kibontakozására irányuló további elemző munkát. Megállapítja, hogy a 19. században kibontakozó totális fegyelmezőrendszerek mögött a modern társadalom alapvető törvényeként mindig ott áll a norma hatalma, ami a felügyelet mellett a hatalom alapvető eszköze. A norma lesz a kényszerítő hatalom legfőbb legitimációs eszköze az oktatásban is annak standardizálódása során, amikor megjelennek a „normál” főiskolák. Ez jelenik meg a 19. századi orvosképzés és kórházrendszer kialakítása során, melyek az egészség általános normáit hivatottak érvényesíteni, illetve ott van az ipari termelés eljárásainak és termékeinek korabeli szabványosításában is. A normalizáló hatalom bizonyos értelemben egyneműsége kényszerít, de egyben individualizál is azáltal, hogy lehetővé teszi az eltérések mérését, a színvonal meghatározását, a specialitások megállapítását és az egymáshoz illesztett különbségek hasznosítását (*Foucault, 1990. 251. o.*).

*Foucault* később más munkáiban is (2000a, b) bemutatja a normális-abnormális fegyelmező mikrohatalmának kialakulását, újabb szimbolikus tereinek, sajátos terminológiája szerint a kizárás új tereinek létrejöttét. Megállapítja, hogy a 18. századi pestisjárványok kizárási technikájának továbbéléseként a 19. századi állami fegyelmező hatalom teremti meg a kizárás új terét, amelybe annak korábbi szimbolikus lakója, a leprás helyére lépnek a valódi népesség különböző marginális csoportjainak tagjai, például a koldus, a csavargó, az őrült és a fékezhetetlen. Ennek a fegyelmező hatalomnak az alkalmazása jelenik meg a pszichiátriai, a büntető- és a javítóintézetben, a felügyelt nevelés intézményeiben és részben a kórházakban is. Ezek az egyéni ellenőrzést megvalósító intézmények vagy a bemutatott binális felosztást alkalmazzák (normális-nem normális, őrült-nem őrült, veszélyes-veszélytelen), vagy a megkülönböztető felosztás módszerével élnek (ki kicsoda, hol kell tartózkodnia, mivel jellemezhető, hogyan ismerhető fel, egyénileg hogyan gyakoroljunk felette állandó felügyeletet; *Foucault, 1990. 272. o.*).

A kérdéskört más nézőpontból elemző *Bourdeau* (2002. 108. o.) szerint a modern állami hatalom egyik jellemző vonása – egyben az általa gyakorolt szimbolikus befolyás különleges formája – a gondolkodás, illetve tudás állami konstrukciója. Ez azt jelenti, hogy a modern állam olyan, a társadalmi gyakorlat kognitív struktúráira is kiterjedő bürokratikus mikrokozmoszt hoz létre, amely megteremti a bevésés, észlelés és gondolkodás közös formáit és kategóriáit, az érzékelés, a megértés és az emlékezés társadalmi kereteit, mentális struktúráit és az osztályozás állami formáit. Ezáltal kialakítja az egyes személyek által reprezentált habitusok közvetlen összehangolásának feltételeit, továbbá a mindennapi tudat lényegét alkotó közös evidenciákra irányuló közmegegyezés alapjait. Az így kialakuló új kognitív struktúrák nem tudatformák, hanem testi diszpozíciók. Az állami rendelkezéseknek való engedelmesség nem jelent mechanikus alárendelődést, sem az adott rend és rendelkezés tudatos elfogadását, ugyanis a társadalmat átszövő rendreutasításokat csak azok értik meg, akik diszpozícióiknál fogva érzékelni tudják azokat. Ennek során anélkül, hogy észleléseiket tudatosítanák vagy értékelnék, mélyen eltemetett testi diszpozíciók élednek fel bennük.

A Néptanítók Enciklopédiájában megjelenő szakmai önértelmezés szerint az eredményes neveléshez és oktatáshoz olyan jól felkészített szakemberekre, népiskolai specia-



listákra van szükség, akik új szakmai tudással felvértezve, biztos kézzel végzik feladataikat. Ennek elvégzéséhez a modernizáció igényeivel összhangban álló pedagógiai szempontok alapján megkonstruált sajátos néptanítói univerzum kialakítása szükséges, melynek középpontjában a magyar népiskolák „nevelésre szoruló” tanulói, illetve az alsóbb társadalmi rétegek, a nép nevelésének igényei és feladatai állnak. A hatékony szakmai munka előfeltétele annak ismerete, hogy a normális fejlődés szempontjából mi az elfogadott, a helyes és mi a helytelen viselkedés. Ennek érdekében annak kijelölése, mi tekinthető követendő, normális, illetve kerülendő abnormális tanulói megnyilvánulásnak. Továbbá annak pontos meghatározása, mi jelenti a gyermeki fejlődés támogatandó tartalmait, és melyek az elkerülendő, azt negatív irányban befolyásoló, veszélyeztető tényezők, mik azok a gyermekekre leselkedő veszélyforrások, amelyekre a tanítónak oda kell figyelnie és amelyeket munkája során el kell kerülnie.

### **A releváns „lehetőségek terének” főbb orientációs pontjai**

*Bourdieu* (2002. 49. o.) szerint az egyes szakmai csoportok tudásterében megjelenő tudományos alkotások teremtik meg az éppen aktuális lehetőségek terét, ami egyben irányítja az annak orientációs szerepét elfogadó szakmai csoportok munkáját azáltal, hogy meghatározzák a felvetődő problémák, hivatkozások, intellektuális (gyakran emblematisz személyekhez köthető) tájékozódási pontjait, azok paradigmákba szerveződő univerzumát. Létrehozzák az adott új tevékenységhez kapcsolódó ismeretek követendő, illetve elsajátítandó, ám nem mindig tudatosan alkalmazott rendszerét, ami az abban részt vevő személyek számára – transzcendens lehetőség tércént – közös koordinátarendszerként működik. Az ebben a mezőben megjelenő különböző kortárs alkotások és alkotók – még akkor is, ha azok nem vesznek egymásról tudomást – egymáshoz viszonyítva helyezendők el.

Az általunk vizsgált korszak, a 19–20. század fordulójának a hazai néptanítóság számára releváns „lehetőségek terének” feltárása során azokat a mértékadó korabeli tudományos irányzatokat tekintjük át, amelyek kijelölik a társadalmi csoport kulturális és gazdasági tőkéje által determinált tudományos tájékozódásának főbb irányait. Ez azokat a kortárs tudományos irányzatokat jelenti, amelyek biztos referenciakeretet jelentenek az új szakma képviselőinek. Az Enciklopédia szerkesztői a századforduló nemzetközi tudományos mezőjében megjelenő új, avantgárd – a korabeli spekulatív filozófiai-historizáló egyetemi tudományossággal szembehelyezkedő – irányzatokként megjelenő empirikus-pozitivist tudományosság különböző törekvésben találják meg azt a referencia- és recepciós teret, ami által megteremthetőnek vélik a magyar néptanító korszerű szakmai tudását.

A korszak pozitivist tudományosságát reprezentáló irányzatok közül a néptanítói tudást megalapozó legszélesebb palettával a higiéniai diskurzus rendelkezett (vö. *Sarasin*, 2001. 33. o.) Az újabb antropológiai orientációjú elemző munkák hangsúlyozzák, hogy a higiénia, melynek fogalmi rendszere a darwinista ember- és világképre alapozódik, nagy súllyal és orientáló erővel van jelen a korszak pedagógiai reformvitáiban is. A higiénia a korszak egyik olyan „varázsigeje”, amely a századfordulóra már mozgalmas előtörténettel rendelkezett. A felvilágosodástól kezdődően kibontakozó modern higiénia mindazok-

nak a tudástartalmaknak a foglalata, amelyek egyrészt arra irányultak, hogy leírják az ember viszonyulását azokhoz a materiális feltételekhez, amelyek meghatározzák fizikai-  
testi megnyilvánulásait, másrészt az egyes individuumok és a társadalmi tér más szereplői számára megfelelő eligazítást nyújtson azok szabályozására. Ez olyan hatalmas tudástér, amely magában foglalta az ezzel kapcsolatos elméleti tudástartalmak, gyakorlati cselekvések és technológiák teljes rendszerét. A 19. század higiénikusainak tudásterébe beletartozott minden olyan környezeti tényező, amely kapcsolatban van az egészség és a betegség különböző vonatkozásaival. A testi, lelki higiénia, vagyis az egészség mellett további vezérgondolat a normális, illetve normalitás kérdésköre. Ez olyan kulcsfogalom is egyben, amely összekapcsolja a kategóriákba sorolás, az elhatárolódás, illetve kirekesztés, a valahová tartozás és a fegyelem elemeit. Ezáltal olyan társadalmi teret alkot, amely biztosítja a normális és a patológikus egyértelmű és világos kijelölését. Ebben a térben a testi jelenségekből kiindulva lehetőség nyílik a különböző társadalmi jelenségek új módon történő értelmezésére, továbbá a normális által legitimált társadalmi nyomásgyakorlásra is (Sarasin és Tanner, 1998; Sarasin, 2001).

A higiénia jelenségkörének pedagógiai vetületét, az iskolai higiénia, illetve iskolai egészségtan különböző megjelenési formáit vizsgálva megállapítható a normális ezen a területen is determináló szempontként történő megjelenése (pl. normális testtartás és ruházat, normális írás, az iskolaépület építészeti normái, annak norma szerinti bútorai). Az így megkonstruálódó normális, illetve a normalitás egyre inkább egy experimentális módszerekkel vizsgálható előírt normát, mérhető átlagot jelentett. Az ekkor megvalósuló első tanulói teljesítmény-, figyelem- és emlékezetvizsgálatok alapozzák majd meg a 20. század elején kibontakozó experimentális pedagógia mérésmentes eljáráseit. Az iskolai higiénia diskurzusai jelentős mértékben befolyásolták a gyógypedagógia, illetve annak a különböző fogyatékoságok kezelésére vonatkozó pedagógiai módszereinek, továbbá a gyermekvédelem kibontakozását is. A mozgalom retorikájában később olyan szociális elemek is megjelennek, mint a morális egészség és az elhanyagoltság hangsúlyozása. Ennek révén mind szorosabb kapcsolatba kerül azokkal a társadalmi reformmozgalmakkal, amelyek az alsóbb társadalmi rétegek, a szegény gyermekek és fiatalok életfeltételeinek jobbá tételét is hangsúlyozzák (vö. Kost, 1983; Stoß, 1998, 2000; Freyer, 1998; Oelkers, 1989; Hopf, 2004).

A magyar szakenciklopédiában több mint 80 olyan címszó található, amely az iskolai higiéniai mozgalom különböző irányzatainak recepciójára utal. Foglalkoznak az osztályterem elhelyezkedésének, nagyságának, berendezésének kérdéseivel, annak hőmérsékletével, szellőztetésével, takarításával, a padok formájával és méretével, a testtartás kérdéseivel, a pihenőhelyek kialakításával és a mellékhelyiségek kialakításával. Számos címszó foglalkozik a gyermekekre leselkedő különböző „testi” veszélyekkel, például a fertőző betegségekkel, a járványokkal és azok megelőzéséről az osztályterem megfelelő szellőztetése, a testi higiénia, az iskolai fürdő által. Külön fejezet taglalja a kor egyik alapvető testi veszélyforrását, a tüdővést és annak gyógyítását, illetve iskolai megelőzését. A néptanítónak új speciális munkafeladata a testi veszélyek megelőzése, illetve az iskolai egészségüggyel való foglalkozás (további címszavak: a tanulók és tanárok betegségei, az iskolai egészségügy, az egészséges tanuló testi jellemzői: testméret, testtartás, látási és hallási képességek, vérszegénység). Az enciklopédia foglalkozik továbbá az isko-

la mint sajátosan megkonstruált pedagógiai tér zömében gyakorlati kérdéseivel – az iskolai felszerelés különböző tárgyszavai: az iskola épülete, a tanterem bútorai, egyéb berendezési tárgyai, az iskola kertje (botanikus kert, akvárium).

A korszak másik, a 19. század utolsó évtizedeiben megjelenő irányzata, ami szintén erőteljesen befolyásolta az Enciklopédia szemléletmódját, az emberiség genetikai nemesítéséről szóló szociálbiológiai nép- és társadalompolitikai elmélet, a faji higiénia (eugenika). Az eugenika tudományos elméletté, illetve szociálpolitikai mozgalommá válása egybeesik azzal az átalakulási folyamattal, amelynek keretében a 19. századi szegénygondozás modern jóléti és szociális gondoskodássá válik. Az eugenikának az ember és társadalom genetikai nemesítésére irányuló elméletével és programjával konkurálva bontakozik ki az embernek a nevelés és a szociális gondoskodás útján történő megjavítására irányuló modern pedagógia nevelési program. Ezzel kapcsolatban a faji higiéniát hangsúlyozó eugenika részéről megfogalmazódó legfőbb kritikai ellenvetés az volt, hogy a szociális gondoskodás és a különböző jóléti intézkedések, illetve a későbbi társadalombiztosítási intézkedések maguk az előidézói azoknak a társadalmi problémáknak, amelyek megoldása érdekében létrejöttek (vö. *Reyer*, 1991).

A modern szociális intézmények és a humánorvoslás teremtik majd meg az eugenika szempontjából nemkívánatos tulajdonságok jelzésére széles körben használatos, az abnormális emberi megnyilvánulások leírására szolgáló olyan gyűjtőfogalmakat, mint „bolond” és „gyengeelméjű”, „kisegítő iskolás” és „gondozásra szoruló”, „bűnöző” és „aszociális”, „pszichopata” és „elmebeteg”, „alkoholista” és „munkakerülő”, „házasságon kívül élő” és „prostituált.” Az irányzat követői fogalmazzák meg továbbá azt a tételt, hogy a „fogyatékoság” továbbélése érdekében meg kell akadályozni azok nemkívánatos, „csökkent értékű” utódainak megszületését, mert egyrészt potenciálisan magukban hordozzák, másrészt továbbörökítik létükből fakadó szociális problémáikat (vö. *Reyer*, 1991. 9. o.).

Az eugenikai megközelítés retorikája leginkább az Enciklopédia különböző társadalmi veszélytényezőit tematizáló címszavaiban (pl. szegény gyermek, kenyérkereső gyermek) jelenik meg. A gyermekeket érintő további veszélyforrások között szerepel az alkoholizmus (gyermekek a kocsmában), a dohányzás és a dohányzó gyermek, a gyengeelméjűség, illetve a bűnöző gyermek. Számos további címszó foglalkozik a különböző gyermekekre leselkedő veszélyek elhárításának különböző módozataival, kiemelve a néptanító fontos szerepét az erre irányuló tevékenységben. A javasolt terápia horizontja a szülői értekezlettől a templomba járáson át a patronázsígnak, illetve a szexuális nevelésig terjed. A tanító ezzel kapcsolatos feladatait részletesen taglalja a tanítók szociális feladatai és a társadalmi gyermekvédelem szócikk.

Ahhoz, hogy a népiskola szakembere megfelelő hatékonysággal tudja felvenni a harcot a gyermeki fejlődést hátráltató különböző abnormális hatásokkal, veszélytényezőkkel, ahhoz, hogy kívánatos módon tudja befolyásolni a gyermeki megnyilvánulásokat, tudományosan megalapozott gyermekismeretre van szüksége. A korszak különböző pedagógiai mozgalmak fontos szerepet játszottak a néptanítói szakma tudományos megalapozásában. Ezek a mozgalmak arra törekedtek, hogy megújítsák a kor néptanítóinak tudását, a régi beidegződések, pedagógiai elvek helyére modern, szakszerű megoldásokat kínáljanak. Ehhez az orvostudomány és az iskolai higiéniai mozgalom mellett 1900 táján

új szempontokat hozott az ekkor kibontakozó empirikus pszichológia és a pszichológiai alapokon nyugvó gyermek- és ifjúságtanulmány. Így az iskolai higiéniai mozgalom mellett az Enciklopédia második legnagyobb címszócsoportja (mintegy 60) a gyermektanulmány és az experimentális pszichológia, illetve *Meumann* (1907) és *Lay* (1903) experimentális pedagógiájának hatására utal.

A korszaknak a modern fejlődés válságjelenségeit bemutató kritikai reformmozgalmai, mindenekelőtt az életreform hatása, termékeny talajra talált a néptanítók körében is. Hatását jól tükrözi például az a retorikai fordulat, amely szerint az iskola inadekvát tevékenysége maga is veszélyezteti az egészséges, tehát normális gyermeki fejlődést, így a néptanító egyik alapvető feladata a gyermekek megmentése. A fentiekben jelzett megmentés jegyében a reformpedagógia szemantikája is fontos szerephez jutott a modern néptanítói szaktudás megalapozásában. A herbartianizmus kritikája nyomán, az experimentális pedagógia hatására a népiskolai szaktudás végül éppen a reformpedagógia gondolatai nyomán nyeri el végső legitim formáját. Ez a szemantika új varázsszavakkal is jelentkezik majd. Az új szabályozóelv, egyben az új tanítói ethosz alapja, a gyermeki jog lesz. A gyermeki jogok a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony keretei között nyerhetnek realitást (vö. *Tenorth*, 1992. 369–370. o.).

Az irányzatok hatását jól jelzi, hogy a munkában számos olyan címszóval találkozunk majd, amelyek a korabeli reformpedagógia, illetve életreform hatására utalnak. Az Enciklopédia szerzői arra törekcsenek, hogy a modern kor megkívánta néptanítói feladatok megoldásához felvonultassák a különböző hazai és külföldi reformkezdeményezéseket. Ebben a kontextusban jelennek meg a könyv szócikkei között az újabb pedagógiai irányzatok: Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder (*Németh*, 2002).

A magyar néptanítók régi pedagógiai példaképeit új hősök váltják fel. Ezek a pozitivizmus tudományfelfogását és a korszak világfelfogását és életérzését megalapozó személyiségek, a kísérleti tudományosság képviselői, továbbá a korszak társadalmi és életreform-mozgalmainak, illetve művészeti irányzatainak, pedagógiai mozgalmainak emblematikus alakjai (*Bain*, *Comte*, *Ferrer*, *Ibsen*, *Ruskin*, *Otto*, *Tolsztoj*, *Schopenhauer*, *Spencer*), a kísérleti pszichológia és pedagógia képviselői (*Ebbinghaus*, *Wundt*, *Meumann*, *Lay*). Ezek a hősök készítik majd elő a gyermek évszázadát, a boldog gyermekkort. Ők mutatják majd meg azokat a biztos módszereket, amelyek a gyermekek megmentéséhez szükségesek. Ezek a gyermekekre vonatkozó új ismeretek teszik majd lehetővé az iskola és a nevelés gyermekléptékűvé válását, amelyek a gyermekkor rizikótényezőit, a gyermeki fejlődést veszélyeztető tényezőket is megszüntetik majd.

### A szakmai tudás feladatdefiníciós szempontjai

Az Enciklopédia szerkesztőinek és szerzőinek a fentiekben körvonalazott tudományos irányzatok jelölik ki azokat a főbb intellektuális tájékozódási pontokat, amelyek alapján megkonstruálhatókká váltak a szakmai tudás tartalmi. A századforduló magyar társadalmában tevékenykedő tanító szakmai tudásának megalkotásához – a rendelkezésre álló új világerőtelmezési lehetőségek, a kor pozitivistá tudományfelfogásában fellelhető implicit világ- és emberkép elemei felhasználásával – a modern szakmai elvárások

értelmezési keretei között került sor szakmai tevékenységük céltartalmainak újradefiniálására.

A néptanítói tudáskonstrukciós folyamatok további irányát a hétköznapi világértelmezést meghaladó, a szakmai feladatoknak a professzió oldaláról történő újraértelmezése, a szakmává válás nézőpontjai alapján történő autonóm feladatdefiníció jelenti. Ennek összetevői; a szakmai tudástartalmak tudományos megalapozása, a megoldandó feladatok gyakorlatra vonatkozó definiálása, továbbá azok ellenőrzése, illetve ezek összekapcsolása a szakmai felelősséggel. A szakmává válás folyamatai, implicit módon, a megválaszolandó szakmai kérdések és problémák újradefiniálását is elvégzik. Ezt figyelembe véve *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 legitimáció 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 gyakorlata során elvárt tudás.

A fenti feladatok logikája jelöli ki a szakmai tevékenység jellege által determinált társadalmi mező reális és szimbolikus tér- és idődimenzióit. A néptanítói szakma nézőpontjából szemlélve az iskola az a pedagógiai tér, amely a hétköznapi élettől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanuló-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által szabályozottak. Ehhez a konkrét tárgyi és téri világhoz további, szintén a szakma logikája által kijelölt és körülhatárolt szimbolikus terek és idősíkok is kapcsolódnak. Ezek közé tartoznak a szakmai önlegitimációs szempontok alapján megkonstruált pedagógiatörténeti múlt, továbbá a pedagógiai tevékenység nemzetállami ideológiák által kijelölt további szimbolikus tér- és idődimenziói, ezeknek a nemzetközi pedagógiai térbe is átnyúló konkrét és ideológiai referenciapontjai, továbbá a nevelői tevékenység jellegéből fakadó jövődimenzió. Ebben a sajátos társadalmi-pedagógiai térben folyó, egyre differenciáltabb tevékenységnek ki kell jelölni a főbb szereplőit, a tevékenység célcsoportját, a tanuló, illetve gyermek sajátos anatómiai és pszichés tulajdonságait. Ezek függvényében kell meghatározni az ebben a munkatérben megjelenő sajátos szakmai feladatokat, mindezekkel összefüggésben az ezekre képesített specialista, a tanító alapvető tevékenységformáit és az általa végzett munka biztonságát, legitimációját, társadalmi presztízsét megteremtő sajátos munkarituáléit, melynek legfontosabb összetevői sajátos tanítói kompetencia-tartalmakba rendeződnek majd.

A munkában megjelenő szakmai önértelmezés szerint a nép, vagyis az alsóbb társadalmi rétegek eredményes neveléséhez és oktatásához kell az olyan jól felkészített szakembereket, népiskolai specialistákat képezni, akik az új szakmai tudás birtokában biztos kézzel végzik feladataikat. Ez a népiskolai specialista az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú szereplő, a modern magyar néptanító. Ezt az implicit formában jelentkező emancipációs motívumot jól érzékelteti a könyv bevezetőjéből származó alábbi idézet: „Teljesen elhibázott dolog lett volna az egész pedagógiát feldol-

gozni, mert ez esetben az anyag egy része a néptanítókra, más része pedig a középiskolai tanárookra nézve merőben élvezhetetlen lett volna. Egy pedagógiai enciklopédiával szemben mások az igényei egy néptanítónak és mások egy középiskolai tanárnak. Amivel azt akarjuk mondani, hogy a néptanító munkája sokkalta nehezebb, sokkalta kényesebb, [...] a serdületlen korban sokkal nagyobb szerepe és fontossága van a pedagógia-nak.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VI.).

Ebben a múlt-jelen-jövő koordinátarendszerében egyre pontosabban és világosabban kirajzolódó, egyre bonyolultabb öntörvényű pedagógiai-szakmai tevékenységtérben – mind összetettebbé váló feladatokból adódóan – már számos új feladat és szereplő is megjelenik. Így a szimbolikus idődimenzió, a pedagógiai múlt hősei már nem, illetve már nem csupán a korabeli neveléstörténet-írás által kanonizált, a szakma hagyományos önlegitimációs folyamatai által kijelölt régi pedagógiai héroszok. A szerkesztőknek a szakmai múlthoz, illetve az ezzel összefüggő szakmai önlegitimációs folyamatokhoz fűződő megváltozott viszonyát jól érzékeltetik az első kötet bevezetőjében a pedagógia-történeti anyag elrendezését megindokoló rövid fejtegetések: „Nem közlünk semmit Arisztotelész, Platon pedagógiájáról mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai. [...] Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk nem érünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedünk teret a szociális vonatkozású tárgyakra. Úgy hisszük a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes – bár részben utópisztikus eszméit.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VII.).

Emellett a magyar pedagógiai gondolkodás hagyományos németközpontú pedagógiai „geocentrikusságát” is egy tágabb látókörű és orientációjú pedagógiai „heliocentrikus” világkép váltja majd fel. A változás fő irányát a munka így jellemzi: „Új nyomot vágunk abban az irányban is, hogy nem akarjuk népnevelőinket csupán a német pedagógia emlőin táplálni; a német pedagógia igen sok másodrendű csillagát mellőztük, ellenben bemutatjuk az angolok, a franciák, sőt az olaszok és az amerikaiak egyes kiváló pedagógusait is.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VIII.)

Az egyes iskolákat összefogó tágabb pedagógiai terek egyik koncentrikus körét a hazai tanügyi viszonyok témacsoport címszavai fogják össze, bemutatva a nemzeti oktatásügyi rendszer sajátosságait. Emellett a legfrissebb statisztikai adatok felhasználásával részletesen kitér az ország összes törvényhatóságai (városok és megyék) oktatásügyi sajátosságainak ismertetésére is. A külföldi iskolaügy tárgyszóhoz kapcsolódóan közel 100 címszó mutatja be az egyes országok közoktatásügyének jellegzetes jegyeit és éppen aktuális különböző reformtörekvéseit.

A néptanítói tudás alapvető kompetenciartalmi között fontos szerephez jut az iskolai adminisztráció mint az iskola szakszerű működtetéséhez szükséges tudás is. Ezek a folyamatosan ismétlődő rutinfeladatok a népiskolai specialista, a tanító mint szakember olyan alapvető tevékenységformái, amelyek egyben erősítik legitimitációját, szerves részét képezik azoknak a társadalmi presztízsét, illetve szociális hatalmát megalapozó sajátos munkarituáléiknak, amelyek sajátos tanítói kompetenciartalmakban összegződnek. „A népiskolai tanítónak – fogalmazza meg az Enciklopédia bevezetője – tömérdek dolga van az iskolai adminisztrációval és mivel sorsára igen sok hatásának és tényezőnek van

jogos befolyása, szüksége van arra is, hogy kötelezettségei és jogai között önállóan is el tudjon igazodni” (*Kőrösi és Szabó*, 1911. VI.).

Ebben a racionálisan felépített pedagógiai világban már nincs helye az olyan romantikus gyermekutópiáknak, amelyek a 19. századi magyar neveléstan-könyveket uralták. Ehelyett egy darwinista-evolucionista, pozitivistá világgép elemeire alapozódó gyermekfelfogás és gyakorlati gyermekismeret pragmatista racionalizmusa kapcsolódik össze a modern munka tervszerűséget hangsúlyozó eredmény- és hatékonyságközpontúságával. A könyv szerkesztői ennek sajátos jegyeit kívánják összekapcsolni a néptanítói munkaethosz hagyományos romantikus elemeivel. Ez vezet el szerintük ahhoz a modern néptanítói tudáshoz, amelynek kijelölése, összegyűjtése és rendszerezése az Enciklopédia legfőbb célkitűzése.

Ennek hatására lesz a korszerű néptanítói tudás egyik sarokpontja a fentiekben jelzett új antropológiai előfeltételekre, ember- és világgfelfogásra alapozódó gyakorlatias gyermekismeret. Hiszen – vallják a szerzők – ahhoz, hogy a ma gyermekét a népiskolák nevelő szakembere eredményesen oktathassa, nevelhesse, ismernie kell annak testi és lelki sajátosságait is: „A népiskolában nem csak a tanítás anyaga más, nemcsak a tanítói eljárás más, de más a gyermek lelke és más a tanító speciális képzettsége is.” (*Kőrösi és Szabó*, 1911. V.). Ezeket a speciális gyermekismereti tartalmakat – a gyermektanulmány és pszichológia témakör címszavai mellett – nagy számban tartalmazzák a néptanító általános, ebben az időben megjelenő speciális feladatköreire utaló témakörei. Ezek között a szociális kérdések (anarchia, altruizmus, iskolai demokrácia, koedukáció, felnőttoktatás, polgári jogok és kötelezettségek) mellett jelentős szerephez jutnak a gyermekek egészséges fejlődését veszélyeztető tényezőket megfogalmazó szócikkek is.

## Összegzés

Elemzéseink alapján az *Enciklopédia* az új szemléletű néptanítói tudás létrejöttének fontos alkotása. Az ebben megfogalmazódó, a 20. század elején kialakuló „normál,” a szakszerűséget hangsúlyozó új szakmai etalonnak megfelelő néptanítói szaktudás különböző, néha egymással látszólag szembenálló elemekből épül fel. Jelen vannak abban a modernizációt megalapozó tudományosság olyan pozitivistá orientációjú irányzatai és mozgalmái, mint a higiéniai diskurzus, az experimentális pedagógia és a gyermektanulmány eredményei. Megjelenik az ezekkel látszólag szembenálló ideológiát hangsúlyozó életreform és reformpedagógia erőteljes társadalomkritikai éllel megfogalmazott retorikája is. Ezek a korabeli törekvések együttesen alapozzák meg az új néptanítói tudás alapvető ideológiai elemeit, etikai elvárásait és kompetenciátartalmait.

Ebben a tudáskonstrukciós folyamatban az életreform általános érvényű megmentés gondolata erőteljes normatív töltetet hordoz, ami – erőteljes pedagógiai orientációt nyerve – a gyermek megmentésének metaforájaként jelenik meg, melynek elsődleges funkciója a kívánatosnak tekintett szakszerű pedagógusi munka pozitív érzelmi töltést hordozó ideológiai háttérének biztosítása. Szoros kapcsolatban áll a szakszerű munka megalapozásához szükséges új tudományossággal, az empirikus mérésre-értékelésre (teljesít-

mény-, figyelem- és emlékeztetvizsgálatok) épülő gyermektanulmánnyal, illetve a pedagógia empirikus alapvetésével. A 19. században megjelenő diskurzus a higiéniaról, ezzel együtt az egészséges emberi test fontosságáról, két irányból is befolyásolta a tanítói tudáskonstrukció folyamatait. Egyrészt implicit módon megjelenik abban a modern európai munkatársadalom hatékony munkavégzésre irányuló alapvető igénye, ami a fegyelmezett emberi test, illetve a testi és lelki egészségét hangsúlyozza, másrészt ezzel párhuzamosan, ennek részeként kijelölte a normális és abnormális határterületeit is. Az iskola az intézményesülés folyamatában – az egészségügy fejlődése nyomán – egyaránt felerősítette a gyermekvédelem testi és lelki vonatkozásait, az iskola kötelességévé tette az egészségügyi ellátás és az erkölcsi védelem ellátását.

Az Enciklopédia öndefiníciója szerint a népiskola szakembere a fenti szakmai diskurzusokban megfogalmazódó, elvárt feladatok megvalósításának kulcsfigurája. Az ekkor kialakuló új szakmai tudásának ideológiai, etikai motívumait a különböző pedagógiai reformmozgalmak által is reflektált, az életreform retorikai elemeire visszavezethető megmentés motívuma biztosítja. A gyermekmentés eredményének előfeltétele nemcsak az elhivatottság, hanem a valódi gyermekismeret, melynek kompetenciaelemei tudományosan megalapozottak, háttérét az empirikus alapokon nyugvó pedagógia és pszichológia, illetve a gyermektanulmány biztosítja.

## Irodalom

- Berger, P. L. és Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés.* Jó Szöveg, Budapest.
- Besley, T. (2002): *Counseling youth: Foucault, power and the ethics of subjectivity.* Praeger, Westport CT.
- Besley, T. (2006): Governmentality, neoliberalism and the professionalisation of school counselling. In: Weber, S. és Maurer, S. (szerk.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft.* Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 181–195.
- Burchell, G., Gordon, C. és Miller, P. (1991, szerk.): *The Foucault effect.* University of Chicago Press, Chicago.
- Bourdieu, P. (1979): *La Distinction.* Ed. Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1994): *Raison pratiques.* Édition du Seuil, Paris.
- Bourdieu, P. (2002): *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről.* Napvilág, Budapest.
- Canguilhem, G. (2004): *A normális és kóros.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Daheim, H. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B., Ferchhoff, W. és Radtke, F.-O. (szerk.): *Erziehen als Profession.* Leske + Budrich, Opladen. 21–35.
- Elias, N. (1986): *A civilizáció folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Freidson, E. (1986): *Professional power. A study of the institutionalization of formal knowledge.* University of Chicago Press, Chicago és London.
- Freyer, M. (1998): *Das Schulhaus: Entwicklungsetappen im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene.* Wissenschaftsverlag Rothe, Passau.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története.* Gondolat Kiadó, Budapest.



A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915)

- Foucault, M. (2000a): *Elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*. Corvina, Budapest.
- Foucault, M. (2000b): *Nyelv a végzetelenhez*. Latin Betűk, Debrecen.
- Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz, Budapest.
- Goode, W. (1957): Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, **22**. 194–200.
- 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.
- Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kost, F. (1983): Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, **30**. 1. sz. 769–782.
- Körösi László és Szabó László (1911, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. I. kötet. Franklin, Budapest.
- Larson, M. S. (1977): *The rise of professionalism*. University of California Press, Berkeley.
- Lay, W. A. (1903): *Experimentelle Didaktik ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat*. Quelle & Meyer, Leipzig.
- Lefebvre, H. (2006): Die Produktion des Raums. In: Dünne, J. és Günzel, S. (szerk.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 330–342.
- Löw, M., Steets, S. és Stoetzer, S. (2007): *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Meumann, E. (1907): *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Engelmann, Leipzig.
- Németh András (1998): Magyar Pedagógiai Lexikonok. Tudományfejlődési tendenciák. *Educatio*, **7**. 1. sz. 208–220.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, **3**. 2. sz. 7–32.
- Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, **5**. 1–2. sz. 5–26.
- Németh András (2010): *Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Oelkers, J. (1998): Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, P. és Tanner, J. (szerk.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 245–285.
- Parsons, T. (1964): *Essays in sociological theory*. Free Press of Clencoe, New York.
- Powell, W. és DiMaggio, P. J. (1991, szerk.): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago University Press, Chicago és London.
- Peters, M. és Marshall, J. D. (1996): *Individualism and community: Education and social policy in the postmodern condition*. Falmer Press, London.
- Reyer, J. (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Lambertus, Freiburg.
- Rose, N. (1989): *Governing the soul: The Shaping of the private self*. Routledge, London.
- Sarasin, P. (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Németh András

- Sarazin, P. és Tanner, J. (1998, szerk.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert.* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Stoß, A. M. (1998): Zwischen Emphase, Kritik und Methodenbewusstsein: Schulhygiene, Medizin und wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Kaiserreich. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, **3**, 561–581.
- Stoß, A. M. (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933.* Beltz, Weinheim.
- Tenorth, H.-E. (1992): Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen. In: Paschen, H. és Wigger, L. (szerk.): *Pädagogisches Argumentieren.* Beltz, Weinheim. 357–375.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H., Horn, P.-H. és Lundgreen, P. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 429–461.
- Weber, S. és Maurer, S. (2006, szerk.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation.* Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

## ABSTRACT

ANDRÁS NÉMETH: THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AMONG ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN EARLY 20<sup>TH</sup>-CENTURY HUNGARY: THE EXAMPLE OF HUNGARY'S ENCYCLOPAEDIA OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHING (1911–1915)

In the formation process experienced by two clearly defined groups of teachers (elementary school teachers and teachers at higher levels) in the second half of the 19<sup>th</sup> century, we can see the evolution of two different cultures and teaching competencies. This paper examines the historical aspects of the construction of these two competencies, in which the different professions create the symbolic and material worlds and knowledge content of their identity. The study concentrates on the characteristics of the Central European region, specifically on those of Hungary. I used the Encyclopaedia of Elementary School Teaching, a professional periodical for Hungarian teachers, as a source. In its conceptual system and research methodology, the approach transcends the perspective of historical sociology, which concentrates on macro-processes. This descriptive, expository analysis is based on qualitative research methodology tools.

Magyar Pedagógia, **113**. Number 2. 101–118. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence: Németh András, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.