

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM  
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
NEVELÉSTÖRTÉNET DOKTORI PROGRAM

KOVÁCS KRISZTINA

**TANÍTÓKÉP A DUALIZMUS KORI MAGYAR ÉS NÉMET  
NEVELÉSTAN KÖNYVEKBEN  
(1867-1914)**

Ph.D értekezés

TÉMAVEZETŐ  
PROF. DR. PUKÁNSZKY BÉLA  
EGYETEMI TANÁR



SZEGED  
2012

## Tartalom

Bevezetés.....	3
1. A néptanítói szakmások eszméletörténeti háttere.....	8
1.1 A dualizmus kori neveléstan könyvekre ható 19. század előtti szellemi áramlatok.....	9
1.2 A dualizmus kori neveléstan könyvekre ható szellemi áramlatok a 19-20. század fordulóján.....	15
2. A magyar és a német néptanítói szakma szakmásokodásának folyamata.....	20
2.1 A népiskolai szakmásokodási folyamatok történetének kutatása.....	20
2.2 A magyar néptanítói szakértelmiség fejlődése.....	24
2.3 A német néptanítói szakértelmiség fejlődése.....	32
2.4 Wilhelm Rein és a német népiskola.....	42
2.5 A magyar tanítói hivatás jellemzői a dualizmus korában.....	44
2.6 A német tanítói hivatás jellemzői a dualizmus korában.....	49
2.7 Összehasonlítás.....	51
3. A néptanítói kézikönyvek és tankönyvek megjelenése a 19. században.....	56
3.1 A 19. századi neveléstan könyvek kialakulása.....	56
3.2 Niemeyer és hatása a néptanítói kézikönyvek keletkezésére.....	60
3.3 A porosz tanítói szemináriumokon használt pedagógiai tankönyvek.....	65
3.4 Tankönyvelemzés a pedagógiai kutatásokban.....	69
4. A kutatás kérdései, hipotézisei, módszerei és forrásai.....	72
4.1 A kutatás kérdései, hipotézisei és módszerei.....	72
4.2 A kutatás forrásai, az elemzett neveléstani kézikönyvek és tankönyvek.....	76
5. A kiválasztott neveléstani kézikönyvek és tankönyvek elemző vizsgálata.....	82
5.1 Mennyey József: Nevelés és tanítástan (1869).....	82
5.2 Lubrich Ágost: Neveléstudomány (1878).....	91
5.3 Kiss Áron és Öreg János: Nevelés és oktatástan (1879).....	99
5.4 Emericzy Géza: Népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképzők számára (1882).....	106
5.5 Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve (1890).....	112
5.6 Bárány Ignác: Tanítók könyve (1896).....	119
5.7 Peres Sándor: Neveléstan (1904).....	126
5.8 Erdődy János: Neveléstan (1905).....	133

5.9 Baló József: Népiskolai nevelés-és oktatástan (1905) .....	144
5.10 Weszely Ödön: Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan (1905) .....	154
5.11 Lorenz Kellner: Volksschulkunde (1868) .....	162
5.12 Joseph Kehrein és Adam Keller: Handbuch der Erziehung und des Unterrichts (1906) .....	172
5.13. Wilhelm Ostermann és Ludwig Wegener: Lehrbuch der Pädagogik (1902) .....	182
5.14. Franz Volkmer: Grundriß der Volksschulpädagogik (1914) .....	189
6. A tanítókép összetevői az elemzett neveléstan könyvek alapján .....	199
6.1 A neveléstan könyvek forrásai .....	199
6.2 Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés és a tanítói feladatok kapcsolata..	201
6.3 A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények.....	203
6.4 A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezássel kapcsolatos feladatai.....	208
6.5 A neveléstan könyvek elemzése alapján rekonstruálható tanítókép .....	214
7. Összegzés .....	217
7.1 Az alkalmazott metodika értékelése.....	218
7.2 Végző következtetések összegzése.....	218
7.3 A téma további kutatási lehetőségei.....	225
Köszönetnyilvánítás .....	227
Felhasznált irodalom .....	228
Ábrák jegyzéke.....	240
Táblázatok jegyzéke .....	240
Mellékletek.....	241

## Bevezetés

Az értekezés részben azokhoz a neveléstörténeti kutatásokhoz kapcsolódik, amelyek egyrészt hagyományos módszerekkel elemzik a korabeli neveléstan könyvek ideológiáját, a tanítói hivatással kapcsolatos elképzeléseket; másrészt a mentalitástörténet módszerét alkalmazva vizsgálják a tanítókkal szemben támasztott követelményeket, a gyermek és a tanító kapcsolatának sajátosságait.

„A neveléstörténetnek, a neveléstudomány nagy hagyományokkal rendelkező részdiszciplínájának átértékelése a hatvanas években kezdődött el” (*Németh és Szabolcs, 2000. 55. o.*). A hetvenes évek elejétől kezdődően a társadalomtudományos történetírás megjelenésével a hagyományos történeti-rendszerező kutatások egyeduralma megtört. Fellendültek a mikrotörténeti kutatások, amelyek jó alapot nyújtottak a tanítók helyzetével, életkörülményeivel, szakmásodásuk fejlődéstörténetével foglalkozó kutatásoknak is. A neveléstörténeti kutatók figyelme egyre erőteljesebben irányult a mindennapok apró mozdulatainak rekonstruálására, a nevelés különböző intézményeinek, a család és az iskola kapcsolatrendszerének sajátosságainak feltárására (*Németh és Szabolcs, 2000; Pukánszky, 2001*).

A társadalomtudományos történetírás megjelenésével megrendült a hagyományos történelemszemlélet, amely kezdte elveszíteni uralkodó szerepét. E folyamattal párhuzamosan az újfajta kutatói érdeklődés új kutatási témákra irányította a figyelmet, amelynek hatására néhány évtized alatt új társadalomtörténeti diszciplínák születtek (*Hegedűs, 2004*). Ezek közé tartozik a mentalitástörténet, melynek kutatása elsősorban *Norbert Elias* 1939-ben írt civilizációelméletének publikálása óta került a középpontba. Az új diszciplínák között egyre nagyobb szerepet kaptak a mikrotörténeti vizsgálódások, amelyek megelőlegezték a gyermekkortörténeti kutatásokat. Kialakulása és fejlődése ahhoz a folyamathoz köthető, amely a különböző tudományterületek vizsgálódásainak középpontjába az ember személyes kapcsolatrendszerének, gondolkodásmódjának és hétköznapi viselkedésének az elemzését állította. A hazai gyermekkortörténeti kutatások elindulása *Szabolcs Éva* 1986-ban megjelent „Gyermekkortörténet – családtörténet” című munkájához köthető. Kutatásaiban a neveléstörténet és a gyermekkortörténet kapcsolódási pontjait tárgyalta, és rámutatott a történelemtudományokban megjelenő mentalitástörténet és történeti antropológiai paradigma neveléstörténetre gyakorolt erőteljes hatására. Az első hazai munkák a külföldi gyermekkortörténeti kutatásokat foglalták össze, majd megjelentek az elsődleges és másodlagos forrásokat tartalmazó szöveggyűjtemények és az önálló kutatásokat bemutató munkák (*Hegedűs, 2004*). Az értekezés témája szempontjából fontos kiemelni a gyermekkortörténeti kutatásokat foglalták össze, majd megjelentek az elsődleges és másodlagos forrásokat tartalmazó szöveggyűjtemények és az önálló kutatásokat bemutató munkák (*Hegedűs, 2004*). Az értekezés témája szempontjából fontos kiemelni a gyermekkortörténeti kutatásokat foglalták össze, majd megjelentek az elsődleges és másodlagos forrásokat tartalmazó szöveggyűjtemények és az önálló kutatásokat bemutató munkák (*Hegedűs, 2004*).

történetének kutatása mellett azt, hogy az utóbbi évtizedben egyre szélesebb körű a népiskolai tanítók szakmásozásának kialakulása körüli kutatói érdeklődés. A tanítói hivatással kapcsolatos kutatásoknak jelentős hagyományai vannak a neveléstörténetben, amelyen belül jelentős, önálló problémakört jelent a magyar tanítóság kultúrtörténete, a néptanítói szaktudás megjelenése és fejlődése.

*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 népiskolák tanítói, melyek szakmásozása során két alapvetően eltérő pedagógiai kultúra és pedagógiai szaktudás is keletkezett. Ez a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló folyamat Európa különböző régióiban valamennyi időeltolódással a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig ment végbe. Ez az átalakulás teremtette meg a duális közoktatási rendszereket, a különböző szakmai tudástartalmakat, 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 (*Németh*, 2007, 13. o.).

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 szintjére emelni, továbbá a megfelelő és felelősségteljes, azaz szakmai és szakszerű válaszokat megfogalmazni (*Németh*, 2008). Ennek alapján az értekezés a néptanítók szakmásozásának folyamatát jellemző szaktudás új elemeit vizsgálja népiskolai tanítók és tanítóképzők számára írt neveléstan könyvek felhasználásával.

A neveléstudományi kutatások 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 neveléstan 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. Az elemzett források a tanítóképzésben egykoron használt, népiskolai tanítók és a tanítójelöltek számára gyakorlatias céllal írt könyvek. Műfaji sajátosságuk, hogy szerzőik külön figyelmet szentelnek a tanítótól elvárt követelmények ismertetésére, amit vagy külön fejezetben vagy az egyes fejezetek tartalmába beillesztve írnak le. A források alkalmasak az elemzett jelenség kutatására, mivel a pedagógiai kézikönyvek funkciójuk szerint normatívak, a kívánatos állapotot írják le,

követelményeket fogalmazzák meg, és az iskolaügy gyakorlatának javítására készítik fel a tanítójelölteket.

A dualizmus korában egyre nagyobb számban vált szükségessé a tanítói kézikönyvek és tankönyvek közreadása, ennek következtében folyamatosan gazdagodott a pedagógiai szakirodalom. Ezzel párhuzamosan a 19. század második felében létrejöttek az első országos tankönyvkiadó vállalatok, melyek lehetővé tették, hogy az országban az iskolák számára kellő mennyiségű és megfizethető áron beszerezhető tankönyv álljon rendelkezésre.

*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. Ezen megfogalmazás a kutatás kiindulópontjaként szolgál, ami megerősíti a neveléstan könyvek és a tanító egyéniségének meghatározó szerepét a népiskolai oktatásban. A fentieket figyelembe véve a *kutatás célja*:

1. Az értekezés az 1867 és 1914 között megjelenő magyar és német pedagógiai kézikönyvek és tankönyvek elemzése alapján rekonstruálja a népiskolára vonatkozó idealizált tanítóképet. Az értekezés szerzője a *tanítóképet* az adott korszak közgondolkodásában megjelenő mentális konstrukcióként értelmezi. Az értekezés forrásaiban ennek a tág témakörnek egy szűkebb területét, az elemzett neveléstan könyvek tanítóképét vizsgálja az értekezés szerzője. Az ideális tanító képe azt írja le, milyennek látták az elemzett könyvek szerzői a vizsgált időszakban a jó tanítót. Mérlegeli azt, melyek voltak azok az erények, amelyekkel rendelkezni kellett ahhoz, hogy a tanító nevelő és oktató munkája; a társadalommal, a gyermekekkel való kapcsolata hatékony legyen. Fel akarja tárni, hogy hogyan jelenik meg a forrásokban a népiskolai tanítók feladatkörének bővülése, a modern tanítóság szerepváltozásai.

2. Az értekezés kapcsolódik a hagyományos eszmetörténeti és az új mentalitástörténeti vizsgálatokhoz, valamint azokhoz a kutatásokhoz, amelyek a pedagógus szakmai professzionalizáció kialakulását és annak fejlődését, valamint a tanítói és a tanári pedagógiai kultúra, illetve szaktudás elkülönülését vizsgálják. Az értekezés arra is keresi a választ, hogy melyek a népiskolai tanítók szakmásozásának magyarországi jellegzetességei a porosz mintával történő összehasonlítás szerint.

3. A kutatás célja továbbá, hogy a felhasznált források lehetőségein belül, a magyar tanítóképet összehasonlítsa a német tanítóképzés szemináriumain használt kézikönyvek tanítóképével. A német könyvek elemzése ugyanazon szempontok szerint történik, mint a

magyar könyveké, különös tekintettel a föllelhető párhuzamokra és az esetleges eltérésekre. Mivel a német népiskolák helyzetének elemzését a vizsgált időszakban megnehezíti az egymástól legtöbbször eltérő igazgatású és kormányzati szerkezetű különböző kisállamok léte, megbízható kijelentéseket a népiskola mindenkori helyzetéről és a népiskolai tanítókról, az egyes német államokat külön bemutatva lehet tenni. Az értekezésben az elemzések Poroszországra mint a nyugat-európaiak közül a miénkkel leginkább rokon vonásokat hordozó társadalomra és oktatási rendszerre irányulnak. A vizsgált időszakban Poroszország a német államok közül akkor a legnagyobb volt, és példaképül szolgált a többi német állam és közvetve Magyarország számára is. Ez az irányvonal egy további komplex komparatiztikai kutatást előzheti meg.

A fentebb említett idealizált tanítókép összetevői három fő szempont szerint kerülnek elemzésre: 1.: az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés és a tanítói feladatok kapcsolata, 2.: a népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények, továbbá 3.: a népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai.

A kutatás *időbeli kerete* az 1867-1914 közötti időszakra terjed ki, mert ez az időszak mind a magyar, mind a német pedagógiatörténet szempontjából fontos időszaknak számít. A vizsgált időintervallum pedagógiai törekvésekben gazdag, melyek jól nyomon követhetők a 19. század második felétől egyre nagyobb számban megjelenő neveléstan könyvekben. A vizsgált időszak mind Magyarországon, mind Poroszországban a népiskolai tanítók szakmásodásának folyamatában jelentős változásokat hozott. A vizsgált időszak kezdő dátumát indokolja, hogy Magyarországon a kiegyezés és az 1868. évi népoktatási törvény megjelenése után, Poroszországban pedig az 1871-ben létrehozott Német Birodalom és a *Karl Schneider* által népiskolára, középiskolára és a tanítói szemináriumokra kidolgozott általános rendelkezések elfogadása után indult fejlődésnek, a duális közoktatási rendszerek kialakulásához kapcsolódva, a tanítóképzés intézményrendszere és a népiskolai tanítók szakmai tudáskonstrukciója. Az első világháború a néptanítók szakmásodásának egy fontos szakaszát zárja le, ez indokolja a vizsgált időszak záró dátumát.

A kutatás újszerűsége abban áll, hogy az idealizált tanítókép rekonstruálásához a tanítóképzésben alkalmazott neveléstani kézi- és tankönyveket elemzi, és gazdagítja az erre a területre vonatkozó eddigi ismereteinket. Továbbá német forrásanyagok alapján mutatja be a német népiskolai tanítók szociális helyzetét, a tanítóképzés oktatáspolitikai hátterét, továbbá eredeti források alapján a tanítóképző szemináriumokban alkalmazott pedagógiai könyveket. A kutatás lényeges adalékokat nyújt a magyar és a német tanítók életmódjáról, jövedelmi

viszonyairól, valamint társadalmi státusáról. Az értekezés közelebb vihet a magyar néptanítás szakmá sodási folyamatainak megértéséhez.

Az értekezés hét nagyobb fejezetre tagolódik. Az első fejezet ismerteti a néptanítói szakmá sodás eszmetörténeti háttérét, bemutatja a dualizmus kori magyar és német neveléstani kézikönyvekre és tankönyvekre ható, jellemző pedagógiai, filozófiai és pszichológiai irányzatokat. A második fejezet, nemzetközi és hazai irodalmak alapján, a magyar és a német néptanítói szakma szakmá sodásának folyamatát hasonlítja össze. A harmadik fejezet szól a néptanítói kézikönyvek és tankönyvek megjelenéséről a 19. században, és értelmezi a kutatás alapját adó tankönyv és kézikönyv fogalmát, valamint a tankönyvkutatások modelljeit. Az ezt követő negyedik fejezet a kutatás kérdéseit, hipotéziseit, módszereit és forrásait mutatja be. Az ötödik fejezetben kerülnek elemzésre a kivá lasztott tankönyvek és kézikönyvek, majd a hatodik fejezetben kerülnek összegzésre a tanítókép összetevői az elemzett neveléstan könyvek alapján. Végül az értekezést az összegzés zárja, ami az alkalmazott metodika értékelését, a kutatási eredményeket, valamint a kutatás további lehetőségeinek kijelölését tartalmazza.



## 1. A néptanítói szakmások eszmetörténeti háttere

Európa különböző régióiban a 18. század végétől a 19-20. század fordulójáig két pedagógusszakmai csoport különül el egymástól: az alsóbb, népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai. Ennek a folyamatnak lényeges alkotóeleme az eltérő feladatokból adódó különböző szaktudás megjelenése. A népiskolai tanítók tudásának középpontjában a praktikus pedagógia és gyermekismeret, valamint az oktatásmódszertan áll. Ez lesz majd a 19. század második felében kialakuló népiskolai pedagógia, ami a gyakorló szakemberek tudásának alapját adja. Az egyetemen kiképzett szakértői csoport számára kidolgozott tudás a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, valamint a nevelés gyakorlati filozófiája (*Németh, 2007*).

A népiskolai pedagógia a hagyományokon alapul, a tanítók korábbi generációi által összegyűjtött gondolatokat és a hétköznapi gyakorlat tapasztalatainak eredményeit foglalja magába. Ez a pedagógiai tudás a tanítóképzés számára kidolgozott tudás, ami a gyakorlati ismereteket állítja a középpontba. A népiskolai pedagógia irodalma a 19. század második felében indult fejlődésnek, melyek között megtalálhatók a tanítóképzésben használatos pragmatikus céllal írt neveléstan könyvek.

*Németh (2005)* megállapítása szerint mind a korai hazai, teológiai alapokon nyugvó neveléstanok, mind a tudományos pedagógia, illetve a neveléstudomány ezt követő egyetemi-akadémiai tudományként való intézményesülése során jellemző, hogy egy-egy elméletalkotó tudományos teljesítménye valamely külföldi szellemi áramlat, leginkább német irányzat befogadása.

Az első hazai önálló pedagógiai munkák, pedagógia tankönyvek megjelenésére azok a német rendszerezési törekvések hatottak, amelyek a protestáns és katolikus teológiára alapozva bontakoztak ki, és arra irányultak, hogy összhangot alkossanak a korai empirikus, keresztény és a klasszikus német filozófia elemeit is felhasználó pedagógiai rendszerezési törekvések között. Kiemelkedő képviselői voltak ennek az irányzatnak *Niemeyer* és *Milde* teológusok, akiknek a hatása számos korabeli magyar pedagógiai munkában kimutatható. *Szilasy János* A nevelés tudománya című munkája az első magyar nyelvű összefoglaló, a mildei hagyományokra alapozva jött létre, és a kiegyezés időszakáig meghatározó kézikönyvnek számított a tanár- és tanítóképzésben. *Szilasy* művének nyomán, szorosan követve *Milde* és *Niemeyer* felfogását, az 1870-es évekig a katolicizmus teológiai, filozófiai, pedagógiai hatásai érvényesültek. *Lubrich* Neveléstudomány című, 1868-ban megjelenő munkája a jelentős múlttal rendelkező *Milde* és *Szilasy* által képviselt katolikus pedagógia

továbbfejlesztett változatának tekinthető, amiben a hazai keresztény pedagógiai hagyományokat a 19. század második felének új törekvéseivel igyekezett összekapcsolni (*Németh és Pukánszky, 1997*).

A kiegyezés után az *Eötvös József* kultuszminiszter által elindított tanügyi modernizáció hatására számos új a nevelés- és oktatáseméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozó mű jött létre, melyek tartalmilag nem tekinthetők homogénnek. A neveléstudományi művekben egyre markánsabban vannak jelen a szellemi áramlatok. Ez teszi indokolttá azoknak a főbb pedagógiai, filozófiai és pszichológiai áramlatok emberképének és nevelésfelfogásának áttekintését, amelyek hathattak a tanítói kézi- és tankönyvek szerzőire.

### **1.1 A dualizmus kori neveléstan könyvekre ható 19. század előtti szellemi áramlatok**

A *korai kereszténység* emberfelfogása a földöntúli élet felé irányítja a figyelmet. Feladatának nem az emberi képességek harmonikus fejlesztését tartja, hanem arra törekszik, hogy az ember halhatatlan lelkét megtisztítsa a földi élet szennytől. Az erkölcsi forrást nem a tudás, hanem a hit és a szeretet nyújtja. A keresztény gondolkodás szerint az ember Isten szabad teremtői munkálkodásának eredménye. A kereszténység emberfelfogását kettősség jellemzi: egyrészt hangsúlyozza, hogy az ember hasonló a teremtőjéhez, Istenhez, így megvan az önmagáért teremtett lény méltósága, másrészt viszont Isten rabja. Az ebből adódó szolgálat azonban felmagasztosít és üdvözít, valamint megkívánja az embertől az alázatot, és megköveteli, hogy az ember legyőzze a kereszténység szigorú eszményeivel ellentétben álló egyéni vágyait. A kereszténység által hirdetett akaratszabadság a túlvilági boldogság eléréséhez járul hozzá. Míg az emberi test mulandó, addig a lélek az örökkévalóságé (*Németh és Pukánszky, 2004*).

A korai kereszténység bölcselei, az egyházatyák, nevelési kérdésekkel is foglalkoztak. *Aranyszájú Szent János* (344/347-407) a 4. század végén keletkezett A hivalkodásról, s arról, hogy a szülőknek miképpen kell gyermekeiket felnevelniök című művében a keresztény szellemű családi nevelésről ír. Nézete szerint a keresztény nevelés megköveteli, hogy a szülők óvják gyermekeik tiszta és romlatlan lelkét a káros hatásoktól. A verést nem tartja célravezető eljárásnak, helyette inkább büntetnie kell a szülőnek „szigorú tekintettel”, szemrehányó szavakkal, vagy hatnia kell a gyermek lelkére barátságos ígéretekkel. A nevelés fontos eszköze a mese, ami az ő értelmezésében könnyen érthető bibliai történeteket jelent. Az egyházatyá szerint a lélek tisztaságának megőrzését az érzéki vágy legyőzésével lehet elérni,

aminek eszköze az akarat nevelése, illetve az, ha az ifjút korán egy hozzáillő leánnyal jegyzik el szülei (Pukánszky, 2001).

A görög filozófia klasszikus korát követő első igazán meghatározó bölcselelő *Szent Ágoston (Aurelius Augustinus, 354-430)*, akinek eredendő bűnre vonatkozó nézetei döntően befolyásolták a középkor emberfelfogását. Az eredendő bűnnel indokolja az emberben rejlő hajlamot a rosszra. *Szent Ágostonnak* ez a felfogása a középkor emberfelfogását jelentősen befolyásolta. Az ember eredeti bűnétől nem tudja önmagát saját erejéből megszabadítani, hanem Isten kegyelmére van utalva. Krisztus áldozatának révén a keresztség felvételével megváltást nyerhet az előtte járó nemzedékek bűneitől (Németh és Pukánszky, 2004). Az eredendő bűn tanának pedagógiai következményei vannak. Ez alapján a szülő és a nevelő feladata, hogy a gyermek esendő lelkét, bűnre hajlamos akaratát fejlessze, valamint magasrendű célok felé vezesse. Ehhez szeretettel párosuló szigorra van szükség, ami feltételezi a testi fenyítést.

*Szent Ágoston* hitt a gyermekek nevelhetőségében, lelkének formálhatóságában. (Pukánszky, 2001). Nézete szerint mindenkinben egy lelki (szellemi) és egy testi (természetes) ember él. Míg a lelki ember a bölcsességen keresztül válik képessé az örök igazságok szemlélésére, addig a testi ember ismerete, tudása kizárólag a földi dolgokra vonatkozik. Ennek megfelelően a tanulás, a tudás végső célja csak a bölcsesség elsajátítása lehet. A tudományos ismeret értékét viszont az határozza meg, hogy mennyire segíti a Biblia szent könyveinek a megértését. Etikai felfogásának alapja a szeretet, amely az akarral esik egybe (Németh és Pukánszky, 2004).

*Szent Ágoston* felfogása a későbbi középkori keresztény nevelési elvet alapozta meg, mely szerint a gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamait a nevelőnek jó irányba kell vezetnie. Így a nevelés folyamatos küzdelmet jelent a gyermek bűnös természete ellen. Mivel a gyermek képtelen a jó felismerésére, feltétel nélkül alá kell vetnie magát a felnőttek akaratának, a szigorú nevelésnek, melynek része a testi büntetés is (Pukánszky, 2001).

A 14. századdal kezdődően Itáliából kiinduló új szellemi áramlatában, a *humanizmusban* új ember- és világtérkép alakul ki. Az új világtérkép középpontjában az emberségében mérhetetlen értékekkel rendelkező ember és életének színtere áll. A humanista gondolkodók szerint az ember legfontosabb feladata, hogy saját értékeit kibontakoztassa, aminek legfőbb eszközének az antik klasszikus – görög és latin – szerzők műveivel való foglalkozást tartják. A humanisták szemléletmódjára a gyermekkel, gyermekkorral kapcsolatos felfokozott érdeklődés, a nevelés iránti érzékenység jellemző, amit jól példáz *Rotterdam Erasmus* (1469–1536) nézete is. „A gyermek korai erkölcsös és tudományos

nevelése” címmel 1529-ben megjelent munkája sokat elárul a humanisták gyermekszemléletéről. *Erasmus* az ember eredendően jó-voltáról vallott hitével megelőlegezte a felvilágosodás korát, *Rousseau* 18. századát. *Erasmus* szerint a nevelésre legalkalmasabb időszak a gyermek- és ifjúkor, amikor a lélek szinte korlátlanul alakítható. A nevelőnek az a feladata, hogy vegye figyelembe a gyermekkor sajátosságait és a gyermek egyéni jellemzőit a tanítás anyagának és az alkalmazott módszereknek a kiválasztásakor. A nevelés lényegét a nevelő és a nevelendő közötti bensőséges, szeretetteljes emberi kapcsolatban látja. *Erasmus* szerint a gyermek igényli a szeretetet, ami a nevelés hatékonyságának az alapja. Nem helyeselte a verést, de szükséges esetben megengedhetőnek tartotta (*Pukánszky és Németh, 1997; Pukánszky, 2005*).

A felvilágosodás képviselői erőteljesen hangsúlyozták a nevelés mindenhatóságát, amit a jobb jövő zálogának tartottak. Szinte nem volt olyan filozófus, író, aki ne foglalkozott volna nevelési kérdésekkel. A humanista pedagógusok pedagógiai gondolataiban gyökerező felfogásmód egyre inkább a gyermekek nevelésére irányította a figyelmet.

Az emberi lélek „*tabula rasa*”, az igaznak tartott nevelés szinte korlátlanul megvalósítható, ami hozzájárul az igazi erkölcs megteremtéséhez. A természetes, azaz az értelmes oktatás biztosítja a tudományos és az egyetemes értelemben vett haladást, valamint elősegíti az „emberiség testvériesülését” (kozmpolitizmus), valamint megvalósítja az „örök békét” (*Kant*), az egyén boldogulását (eudémonizmus) és minden ember jólétét. Ebből adódóan az emberi tevékenység értékét az egyéni és közösségi haszon foka (utilitarizmus) határozza meg. Ezt a szemléletet az angol polgári-nemesi társadalom új eszméinek megfogalmazója, *John Locke* (1632–1704) alapozza meg (*Németh, 2005*).

A reneszánsz humanistákhoz hasonlóan *John Locke* is hitt a nevelés emberalakító erejében. *Locke* pedagógiai felfogásában a puritánus embereszmény és az ember evilági boldogulását kereső *angolszász filozófiai* gondolkodásmód összekapcsolódik. Pedagógiai elképzeléseit az egyik legjelentősebb, 1773-ban megjelent Gondolatok a nevelésről (*Some Thoughts Concerning Education*) című művében foglalja össze. Nézete szerint az ember kötelessége a boldogság keresése és a nyomorúság kerülése. Az emberi boldogság elérése érdekében az egészséget, a jókedvet, a tudást, a jócselekedetet, valamint a „túlvilági, örök, megfoghatatlan boldogság” reményét tartja nélkülözhetetlen értéknek (*Pukánszky, 2005*).

*Locke* embereszménye a gentleman. Az úriember nevelésekor három meghatározó célt tart szem előtt: 1. erős egészséges test, 2. erényes, vallásos lélek, 3. praktikus ismeretek. A gentleman nevelésének célja tehát nem a társasági élet szabályaihoz való külsődleges alkalmazkodás, hanem a sajátosságos belső indíttatás kialakítása (*Pukánszky, 2005*).

A gyermek formálhatóságában való hit, aminek korábbi példája *Erasmus*nál látható volt, itt már részletesen kifejtett nevelési programban teljesedik ki, amely szerint a gyermeket nevelni kell a tehetség kifejtése érdekében. Ez a tézis felveti a szülők felelősségét, akiknek legszentebb kötelességét a gyermeknevelésben látja (*Pukánszky*, 2001). Úgy gondolja, hogy az embert egyrészt felelősségteljes, önálló cselekvésekre alkalmas egyéniséggé kell formálni, ami az emberi tudat „*tabula rasa*” jellegéből adódóan meg is valósítható. Másrészt az embert erkölcsössé kell nevelni, aminek következtében mindig a legjobb belátása szerint fog cselekedni. Az autonóm döntéshozatal alapuló erkölcsös cselekedetet már nem vallási előírások, külső parancsok diktálják, hanem az önfegyelem játszik lényeges szerepet (*Németh*, 2005). A nevelés során alkalmazott testi büntetésről ellentmondásos véleményt alkot. Egyrészt azt írja, hogy a testi fenyítés lealacsonyítja, megalázza a gyermeket, amely rabszolgalelket hoz létre, másutt pedig megengedi a fenyítést, de csak legvégső esetben (*Pukánszky*, 2001).

*Locke* tagadja a velünk született eszméket, ideákat. Az idea egy olyan tág fogalomként jelenik meg nála, ami mindent magába foglal, ami az elmét gondolkodás közben foglalkoztatja (*Pukánszky* és *Németh*, 2007). Nézete szerint az elme „*tabula rasa*”, azaz üres lap mindaddig, amíg a tapasztalatok külső és belső érzékelések (reflexiók) formájában alapvető anyagot, azaz egyszerű eszméket nem biztosítanak, amelyekből komplexebb ismereteink többsége származik. Miközben az elme egy tiszta lap a tartalmát illetően, *Locke* szerint különféle, a befogadást lehetővé tevő készségekkel, valamint a megszerzett tartalom manipulálását és feldolgozását lehetővé tevő képességekkel születünk. Így például az elme három különböző tevékenységtípus végrehajtására képes. E tevékenységek közül az első az egyszerű ideák komplex ideákká való összekapcsolása. A komplex ideák két típusát különbözteti meg: a módozatokat és a szubsztanciákat. A szubsztanciák önmagukban létező egyes dolgok, amik között megtalálhatók például: Isten, angyalok, emberi lények, állatok, növények és felépített dolgok sokasága. A módozatok már nem önmagukban állnak. Ezek lehetnek a matematikai és az erkölcsi ideák, továbbá a vallás, a politika és a kultúra összes hagyományos nyelve. Az elme harmadik tevékenysége az általános eszmék előállításának a részletekből való elvonatkoztatással, figyelmen kívül hagyva az idő és a hely különös körülményeit, amelyek korlátoznák egy adott eszme alkalmazását az adott egyénre. E képességeken túl vannak olyan készségek, mint a memória, amely lehetővé teszi az eszmék tárolását (*Uzgalis*, 2010).

A francia felvilágosodás legradikálisabb civilizációkritikájának képviselője *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778). Hangsúlyozta az emberi individuum bonyolult és ellentmondásos természetét, és rámutatott arra, hogy az embert nem csupán magasztos és

nemes cselekedetek, hanem a bűn és az irracionalitás is jellemzi (Németh, 2005). Nevelési gondolatai leginkább az „Emil” című nevelési regényében követhető nyomon, ami „kopernikuszi fordulatot” hozott a pedagógiai gondolkodásba. *Rousseau* abból az alapgondolatból indul ki, hogy az emberi természet eredendően jó. Arra a kérdésre, hogy mivé kell nevelni a gyermeket, azt a választ adja, hogy élni kell megtanítani. Pedagógiájának célja az evilági boldogulás, etikája egyfajta eudaimonizmus (boldogságetika). Ezzel a célkitűzéssel nem a „mintaszerű állampolgár” nevelése volt a célja, mint a 19. század neveléstanainak többségének (Pukánszky, 2001). Ebből adódóan a nevelés feladata az ember felkészítése a létének leginkább megfelelő természetes életre, aminek alkalmazkodnia kell a gyermek természetének lelki komponenseihez, azok kibontakoztatása során érvényesülő törvényszerűségeihez. Káros tehát a felnőtt minden olyan beavatkozása, ami a gyermeket ettől a természetes fejlődési folyamattól eltávolítja. *Rousseau* egyik legmeghatározóbb gondolata a természethez visszatérő nevelés eszméje volt. Szerinte a gyermekkor sajátos értékekkel rendelkező időszak, amikor a gyermeket hagyni kell természetes módon fejlődni. A negatív nevelés lényege, hogy nem nevelünk. A gyermeknek három nevelője van: a természet, a dolgok és az emberek, mindazonáltal az emberi nevelőnek is alkalmazkodnia kell a természethez. Mivel a nevelőnek a gyermek tanulása során is negatív hatása van, minden tanulás és nevelés középpontjába a gyermek érdeklődését kell állítani (Németh, 2005). Pukánszky, (2001) megállapítja, hogy a francia filozófus nem törődött azzal, hogy az általa véletlenszerűnek tűnő, de valójában tudatosan tervezett keretek között átadott tudás mennyiben szolgálta a nevelendő gyermeknek a jövőbeli társadalmi szerepét. Nem foglalkozott a társadalmi beilleszkedés sikerével, a jó honpolgárok, a néptömegek nevelésével.

*Rousseau* is a nevelés hatékonyságát hangsúlyozta, mint a *német felvilágosodás* egyik képviselője, *Gottfried Wilhelm Leibniz* (1646–1716). Számos tudományterületet felölelő műveit, német anyanyelvre ellenére, latinul és franciául írta. Munkája során igyekezett a tudomány és a vallás, a katolicizmus és a protestantizmus összebékítésére. Világfelfogását az optimizmus jellemezte, ami az ész erejében való hitében mutatkozott meg. A világ szerinte a „létező világok legjobbika”, ahol az Isten által meghatározott, „előre megállapított csodálatos összhang” uralkodik. A lélek *Leibniz* szerint az ember születésekor nem üres lap, mint ahogyan *Locke* gondolta. Azonban elménkben sok velünk született eszme létezik, de nem kiforrott állapotban, hanem hajlandóságok, diszpozíciók, készségek és természetes erők formájában jelennek meg (Németh, 2005).

*Christian Wolff* (1679–1754) is ezt a nézetet képviselte, aki a 18. század végi empirikus alapokon nyugvó képességlélektan megalkotója. Az empirikus lélektan a tapasztalaton alapul, amiből olyan általános igazságokat lehet levonni, amelyek alkalmasak a lélek működésének magyarázatára. *Hettche* (2008) megállapítja, hogy *Wolff* szerint az emberi ismeretszerzést elsődlegesen úgy kellene értelmezni, mint az emberi elme képességét vagy hajlamát arra, hogy a valóság tényeit felfogja. Az emberi tudat tényének felismerése, illetve a felismerés aktusa a kiindulási pont, amelyből *Wolff* felépíti a saját emberi tudásról szóló teljes rendszerét. Szerinte a lélek léte a valóság vitathatatlan ténye.

A *Wolff*-féle lélektani iskola abból a tapasztalatból indul ki, hogy születésekor minden ember bizonyos potenciális lelki képességekkel rendelkezik. Az emberi lélek egymástól elszigetelt, egymástól függetlenül működő képességeket tartalmaz, amelyek folyamatosan törekednek a fejlődésre, tökéletesedésre. Kiteljesedésükhöz tudatos pedagógiai fejlesztésre van szükség. *Wolff*, hasonlóan *Leibniz*hez, hitt abban, hogy valamennyi gyermek nevelése, iskoláztatása a közjó érdekét szolgálja (*Pukánszky és Németh*, 1997). *Wolff*nak a nyugati filozófia történetére gyakorolt hatása nem annyira az egyes munkáin alapul, hanem inkább azon a hatáson, amelyet a német egyetemi hallgatók tananyagára gyakorolt (*Hettche*, 2008).

A 18. század utolsó harmadában bontakozott ki Németországban a *filantropizmus*. Szintézist alkotott *Locke*, *Rousseau* gondolatai és a *Leibniz–Wolff*-féle német racionalista filozófia elemeiből (*Németh*, 2005). A filantropizmus pedagógiáját a *Wolff* és *Leibniz* eszmerendszerére épülő racionális pedagógia sajátosságai jellemzi. A filantropisták irányzatának a gyakorlati pedagógiával is foglalkozó német teológus képviselői szerették volna megnyerni az állam vezetőit és a német polgárságot az iskola, az oktatás és a családi nevelés reformjához (*Mihalovicsné*, 2006).

A filantropisták szerint a nevelésnek a gyermek életkorához kell igazodnia, illetve a mozgást és a testgyakorlást kell előtérbe helyeznie. A gyakorlatias nevelésnek játékosnak, természetesnek, az iskola természetközelségét alkalmazva emberinek kell lennie, valamint gazdag szemléltetést alkalmazva, a gyermek és a tanító között barátságos viszonyt kell kialakítani (*Németh*, 2005). A filantropisták az erkölcsöt nem tekintették a vallástól függőnek, mivel nézetük szerint lehetett valaki erkölcsös ember a természetes vallás alapján is. Erkölcsi eszményképük a társaságban élő, a társas életre, a közhasznú életre nevelt tisztességes ember volt (*Mihalovics*, 2006).

A felvilágosodás ember- és világfelfogásának megalapozásában jelentős szerepet játszik *Immanuel Kant* (1724–1804), a klasszikus német filozófia kiemelkedő művelője. A kanti pedagógia a felvilágosodás számos sajátosságával rendelkezik a pedagógiai

optimizmustól a racionális szintézisteremtés igényéig. *Kant* a königsbergi egyetem magántanára, majd professzora volt. Neveléstani rendszerező művet nem írt, de 1776–1787 között az egyetemen pedagógia tárgyú előadásokat tartott, amit később egyik tanítványa, *Fr. Th. Rink* feljegyeztet, s később, 1803-ban kiadta az előadások szövegét *Kant a pedagógiáról (Kant über Paedagogik)* címmel (*Pukánszky, 2002*).

*Kant* nagy fontosságot tulajdonított a nevelésnek. Azt állította, hogy egyedül az embernek van szüksége nevelésre, s az ember csakis nevelés által válik emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi (*Kant, 1803*). Az emberré válás folyamatának végül az egyén erkölcsösségében kell kiteljesednie, mert abban rejlik a rendeltetése. A pedagógia legmagasabb feladata tehát az ember erkölcsi nevelése: „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>1</sup> (*Kant, 1803. 6. o.*). A nevelés tehát mindenekelőtt a jövőnek szól. „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi természet tökéletességének nagy titka”<sup>2</sup> (*Kant, 1803. 6. o.*). A kanti pedagógia középpontjában a születésétől fogva egocentrikus embernek a céltudatos, erkölcsi fejlesztése, az autonóm moralitás szintjére emelése áll. Minden más pedagógiai cél és feladat ennek a központi elvnek rendelődik alá. Gyökeres változást eredményezett ez a rendszer azokhoz a korábbi pedagógiai koncepciókhoz képest, amelyek például az emberi boldoguláshoz vezető eudaimonista (boldogságközpontú) pedagógiai elvet hirdettek (*Pukánszky, 2002*).

*Kant* filozófiája nem csupán a német területeken fejtett ki nagy hatást, hanem recepciója Magyarországon is megjelent. *Kant* kérdésfelvetésének jelentőségét mutatja, hogy *Herbart* erkölcstana is jórészt ugyanazokat a kérdéseket járta körbe (*Németh, 2005*).

## **1.2 A dualizmus kori neveléstan könyvekre ható szellemi áramlatok a 19-20. század fordulóján**

A 19. század második felétől kezdődően Európa számos országában, így hazánkban is elterjedt *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) pedagógiai koncepciója tanítványai és

---

<sup>1</sup> „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was aus ihm die Erziehung macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen werden sind” (*Kant, 1803. 6. o.*).

<sup>2</sup> „Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur” (*Kant, 1803. 6. o.*).



követői körében. Tudományos munkásságát a göttingeni, majd a königsbergi egyetemen fejtette ki. *Herbart* pedagógiája nyomán formálódik a jellegzetes 19. századi nevelési ideál, az erkölcsös, fegyelmezett állampolgár, aki egyéni érdekeit, vágyait képes alárendelni a nemzeti állam érdekeinek, az állami intézmények és a törvények nevelő fegyelmének. Hátterében Németország megerősödését és egységét elősegítő nevelés gondolata áll (*Németh, 2005*).

A 19. századi gyermek szülei számára a gyermek egyre fontosabbá válik, akiben a társadalom szűkebb és tágabb köreibé beilleszthető, hasznos állampolgárrá nevelhető teremtményt látták. Erre mutat példát *Herbart* normatív pedagógiája. Neveléstani rendszerében meghatározza a nevelés végső célját, ami nézete szerint az erkölcsi magatartás kialakítása, a „magasztos, erkölcsi eszmék megvalósítása az ember életében, mint a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarát, a jog és a méltányosság” (*Pukánszky, 2005. 94. o.*). Az etikus ember viselkedésében öt erkölcsi eszme nyilvánul meg, amelyek akkor bontakoznak ki az egyénben, ha tettei harmóniában vannak: 1. egyéni meggyőződésével, 2. az eddigi cselekedeteivel, 3. mások érdekeivel, 4. a törvénnyel, 5. azok következményeivel. Az erkölcsi eszmék rokon vonásokat mutatnak *Kant* gondolataival. (*Németh, 2005*). Ezek a nevelés legtávolabbi céljai, amelyek közvetlenül megvalósítható viselkedési formákat kínálnak föl.

A nevelés három szakaszát különíti el: a kormányzást, az oktatást és a vezetést. 1. A kormányzás legfőbb célja, hogy törje meg a gyermek akaratosságát, szoktassa a gyermeket szigorú felügyelet, parancsok, tilalmak, végső esetben a testi büntetés mellett rendre és fegyelemre. 2. Az oktatás (*Herbart* terminusa szerint a „nevelő oktatás”) már a jövőre, az erkölcsi fejlődésre irányul, amelynek a gyermek akaratának, jellemének, erkölcsiségének fejlesztésében, az elsajátított ismeretek növelésében, a tudás gyarapításában van szerepe. 3. Az utolsó szakasz az oktatással párhuzamosan futó vezetés szakasza, mely a gyermekben az erkölcsi belátást, az etikai meggyőződést formálja. Ebben a periódusban már kialakul a nevelt és a nevelő partneri kapcsolata, mert a növendék egyre önállóbbá válik, egyre inkább alkalmas lesz az erkölcsös viselkedésre. A nevelőtől már nem a parancs, hanem a baráti tanács lesz az elvárt magatartás. Legfőbb nevelési eszköze a tapintat, a gyengédség és a jó kedély, amelyek felváltják a rideg bánásmódot, a kérlelhetetlen szigort (*Pukánszky, 2002*).

Ebből adódik, hogy *Herbart* pedagógiája sokkal pragmatikusabb, mint *Kanté*. A nevelési folyamat három egysége, a kormányzás, a nevelő oktatás és a vezetés a mindennapi élet hétköznapjaiban közvetlenül elérhető erkölcsös személyiségformálást szolgálja (*Pukánszky, 2005*). Neveléstani rendszerének kimunkálásához az asszociációs lélektant hívta segítségül, amivel meghaladta a kor legtöbb pedagógiai szakkönyve szerzőjének a színvonalát, akik még a képességlélektan fogalmi rendszeréhez kötődtek.

A 19. század jelentős szellemi áramlata, a felvilágosodás eszmerendszerében gyökerező *pozitivizmus*, aminek tudományfelfogását megtaláljuk a gyermektanulmányi mozgalom hátterében. Franciaországban *Auguste Comte* (1798–1857) tekinthető az első elméleti megalapozónak, míg Angliában *John Stuart Mill* (1806–1873) vitte tovább az empirizmus hagyományait. Az angol pozitivizmus jelentős személyiségeihez tartozik továbbá *Herbert Spencer* (1820–1903), aki *Darwin* nyomán az evolúció gondolatát akarta érvényre juttatni.

A pozitivizmus jellemzője, hogy kerüli a világnézeti elemeket, és a valóságproblémákat egy egzakt tudományosság formájában kívánja megragadni. A pozitivisták gondolkodók figyelmüket a fizikai és társadalmi valóság tapasztalati tényeinek kutatására fordítják. Ezek alapján akarják a tényeken uralkodó egyetemes, általános igazságokat, törvényeket meghatározni. Végső céljuk: a tudás egyesítése a legalapvetőbb elvekben, amit nézetük szerint csak a nevelés teljes átalakításával lehet elérni (*Németh, 2005*).

A pozitivizmus közvetítésével megjelent a század ember- és világnézeti gyökeresen átformáló további két, egymással és a pozitivizmussal is számos rokon vonást mutató szellemi áramlat: a materializmus és az evolucionizmus. Míg a hagyományos európai emberkép több évezredes hagyományai az ember lényegét szellemiségében látták, a *materializmus* felfogása szerint az ember és a világ lényege az anyagságában rejlik. A materializmus képviselői abból a meggyőződésből indulnak ki, hogy az ember ugyanazokból az elemekből tevődik össze, és ugyanazon törvényeknek van alávetve, mint minden más anyagi természetű dolog a világban, ezért létét és tudati működését az anyagból lehet csak megmagyarázni. A pozitivizmus legfontosabb jellemzője, hogy a tudományos megismerést a tényszerű tapasztalatokra korlátozza, és ezen túlmenően semmilyen más megállapítást nem tart tudományosan igazolhatónak. A materializmus viszont a világ anyagi természetének megállapításakor „metafizika”-jellegű tételből indul ki, amivel már túllép a pozitivizmus módszertani elvein (*Pukánszky és Németh, 1997; Németh, 2005*).

Hazánkban a 19. században elterjedő új filozófiai irányzatokhoz a 19-20. század fordulóján pedagógiai és pszichológiai törekvések kapcsolódtak. A pedagógia fejlődése a 19-20. század fordulóján meggingatta a régi iskola alapjait, megkérdőjelezte a gyermek egyéniségének elnyomását. A múlt század utolsó évtizedében az Egyesült Államokból indult el a korszak jelentős pedagógiai-pszichológiai irányzata, a *gyermektanulmány (pedológia)*, ami később szorosan összefonódott a kibontakozó reformpedagógiával. Kialakulásának hátterében kimutatható *Rousseau* gyermekfelfogásának, a 19. századi pozitivizmus tudományfelfogásának, a spenceri evolúciós pszichológiának, valamint a világszerte

felgyorsuló ipari-természettudományos fejlődésnek a hatása. Ennek eredményeképp a 19. század közepétől kezdődően a *Herbart*-féle spekulatív, filozófiai lélektant felváltotta a tudományos megfigyeléseken alapuló pszichofizikai-fiziológiai lélektan. 1879-ben *Wundt*nak köszönhetően, létrejött a kísérleti pszichológia *Wundt* által a lipcsei egyetemen létrehozott kísérleti laboratórium köré csoportosuló *Wundt*-iskola munkássága nyomán. A pedológia háttéréül a gyermekre vonatkozó anatómiai, biológiai, szociológiai ismeretek összegzése, a kísérleti lélektan és a gyermekpszichológia szolgált. A gyermektanulmány szakemberei részletesen kidolgozták az adatok gyűjtésének és feldolgozásának módszereit (*Pukánszky és Németh, 1997*). A német gyermektanulmányozók a gyermek lelki életének feltárásával foglalkoznak. Ebből adódik, hogy míg az amerikaiak és az angolok a gyermekről szóló tudománynak a pedológia vagy gyermektanulmány nevet adták, addig a németek inkább a gyermeklélektan elnevezést használják. „Hazánkban a gyermektanulmányozás a németek hatására lélektani irányban indult meg. *Pethes János* 1901-ben megjelent összefoglaló művét *Gyermekpsychológiának*-nak nevezi, *Donner Lajos* 1900-ban megjelenő *A gyermek értelmi fejlődése* című művében, szintén gyermeklélektanról beszél. Hazánkban, az 1903-ban megalakult Gyermektanulmányi Bizottság, ahogy a neve is mutatja, a gyermektanulmányozást egyetemes alapon kívánta művelni” (*Nagy, 1971. 91-92. o.*). *Baló József*, az értekezésben egyik elemzett neveléstan könyv szerzője szerint, a pedológia lényeges részét a kisgyermek lelki fejlődésére vonatkozó adatok alkották, aminek lényege az egyéni lélek megismerésében volt, ami nélkül nem lehetett egyéni nevelésről beszélni. A gyermeki lélek megismerésének eszköze a megfigyelés volt (*Baló, 1902*).

A gyermek sajátosságait sokoldalúan tanulmányozó mozgalom: a pedológia a 19. század végén hazánkban is termékeny talajra talált. Hazánkban hosszas szervezőmunka eredményeként, 1906-ban létrejött a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, melynek elsődleges célja volt, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét felkarolja, és tudományosan végezze. A társaság széles körű tevékenységet végzett a gyermekközpontú pedagógiai felfogás népszerűsítése érdekében. Létrejöttében jelentős szerepe volt *Nagy Lászlónak* (1857-1931), akinek pályája szervesen összefonódott a gyermektanulmányozással (*Pukánszky és Németh, 1997*). Már az 1890-es években a Magyar Tanítóképző című lap szerkesztőjeként tág teret szentelt a gyermektanulmány külföldi és hazai eredményei ismertetésének. Ez idő alatt egyre mélyebben megismerte az új kísérleti pszichológiát és modern pedagógiát, majd egyre tudatosabban vállalta ezek szolgálatát. Életének meghatározójává a pedológia vált (*Szűcsné, 2000*). 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*). Az első két évfolyam még az Országos Gyermekvédő Liga Lapjának mellékleteként jelent meg. 1909-ben önállóvá vált, és néhány év alatt az elismert hazai pedagógiai lapok egyike lett (*Szűcsné, 2000*).

A pedagógia és a reformpedagógia szorosan kapcsolódott egymáshoz keletkezésében és nevelési programjában, valamint hatásuk is együtt jelentkezett. Ahol a gyermektanulmányt elfogadták, ott általában az új iskolák is könnyen terjedtek el (*Szűcsné, 2000*). *Nóbik* (2001) tanulmányában rámutat arra, hogy a reformpedagógia olyan paradigma, ami hosszú távon még a herbartiánus paradigmánál is életképesebbnek bizonyult. Azonban csak abból a szempontból tekinthető eredményesnek, hogy a mai pedagógia „középpontját”, a gyermeket az őt megillető helyére emelte a neveléstudományban a gyermektanulmány és a pszichológiai módszerek segítségével (*Nóbik, 2001. 69. o.*). *Németh* (2008) szerint a modern néptanítók szakmai tudásának kialakulásában jelentős szerepet játszanak a reformpedagógia szemantikai elemei. A gyermeki jog új szabályozó elvként jelent meg, ami a pedagógus és a gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony kereteit teremtette meg. Mindezek alapján az értekezés szerzőjének feltételezése szerint a neveléstan könyvek elemzésén keresztül eszmei síkon tetten érhetők a magyar néptanító korszerű szakmai tudásának főbb elemei.

## **2. A magyar és a német néptanítói szakma szakmásodásának folyamata**

A 19. század elején Európa nyugati régiójában jelentős társadalmi változások történtek. A technikai-ipari fejlődés átalakította a hagyományos társadalom szerkezetét, munkahelyi körülményeket, emberi kapcsolatokat, életkörülményeket. A modernizációval együtt járó problémák miatt egyre inkább felerősödött a vágy egy jobb világ, a harmónia, új ember és új társadalom megteremtésére. Új szakmák jelentek meg, megnőtt az állami alkalmazottak száma, ami a társadalom szerkezetének változását eredményezte. Az ipari forradalom fejlődése nyomán megváltoztak az emberi kapcsolatok, felértékelődött a nevelőintézmények szerepe. Megerősödött az egyén feletti állami társadalmi kontroll, egyre erőteljesebbé vált az iskolai kontroll.

A modern oktatási rendszerek kialakulásának meghatározó sajátossága közé tartozik a különböző intézménytípusok és iskolafokokozatok összerendeződése, az iskoláztatás tér- és időbeli kiterjedése és mindemellett a neveléssel-oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok kialakulása és elkülönülése, a pedagógus mesterség szakmává válása, és a pedagógus társadalom összeszerveződése (*Halász, 2001*).

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

A magyar és a német modern szakmák és értelmiségi professziók összehasonlító elemzéséhez lényeges kérdés a professzionalizáció fogalmának és a szakmai tudáskonstrukciós folyamatok modelljeinek értelmezése. A téma szempontjából fontos kiemelni, hogy a hazai neveléstörténeti kutatásokban a népiskolai tanítói szakma fejlődését jellemző fogalomhasználat nem egységes. Vannak olyan pedagógusprofesszió kutatásával foglalkozó neveléstörténészek (pl. *Nagy Péter, 2011; Baska, 2011*), akik a néptanítói szakma alakulását a professzionalizáció fogalmával jellemzik. Neveléstudományi konferenciákon megismerkedhetünk más állásponttal is, miszerint a népiskolai tanítók esetében helyesebb a szakmásodás terminológiájának használata, mivel a felsőbb iskolák tanáraival szemben a tanítóknak egy rövidebb szakmai képzésen kellett részt venniük, alacsonyabb jövedelemmel rendelkeztek, és társadalmi presztízsük is alacsonyabb szintű volt. Az értekezés szerzője ez utóbbi állásponttal ért egyet.

A professzionalizáció fogalmát az angol szakirodalom vezette be, ami „a különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógusszakma különböző elméleti és gyakorlati) feladatköröket ellátó szakértői csoportjai szakmásodásának, a tevékenységkör hivatássá

válásának leírására szolgál” (Németh, 2005. 161. o.). A szakmai tudáskonstrukciós folyamatok értelmezésének, fogalmi rendszerének elméleti háttérében 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. 40–44. o.) 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. 46.; Foucault, 2000. 91-102. o.) szerint a sikeres szakmásodás, illetve professzionalizáció olyan konstrukciós folyamat, amelynek során tudományosan rendszerezett, új fogalmi szinten formalizált ismeretanyag jön létre. Hozzájárul a praktikus problémák megoldásához, rendszerezett formában való oktatásához, valamint rendszeres kutatás keretében bővíthetővé válik. A tudásbázis a szakma identitásának kialakításában is jelentős szerepet játszik. 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).

Kleisz (2002) tanulmányában megállapítja, hogy az értelmiségi szakmák, a hivatásrendek, a foglalkozási korporációk sajátosságai, hivatásetikájuk, társadalmi szerepük már a 19-20. század fordulóján felmerül a tudományosságban. A társadalomelemzők egy része kiemelt szerepet tulajdonít a szakmai foglalkozási csoportoknak, különösen a hivatáscsoportoknak, hangsúlyozva azok társadalmi funkcióját. Ebben az értelemben a professziók fontosságát pozitívan értelmezik a társadalmi stabilitás, a társadalom újjáépítésének megteremtésében, és tárgyalják a társadalmi rend fenntartásához való funkcionális hozzájárulásukat.

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 játszódik le a professzionalizáció, kik vesznek részt a folyamatban.

A hivatásokkal és a professzionalizációval kapcsolatos első írásokat *Parsons* készítette el és hozatta 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 tevékenységtípusok 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 magába 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 professzionalizáció

folyamatának sajátos jegyei mint 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 alakulnak ki (*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 önálló problémakörként jelenik meg a magyar tanítóság kultúrtörténetének vizsgálata (*Baska, 2011*). *Nagy Péter Tibor*, (2011) a 2000-es években végzett hazai oktatásügy-professzionalizációs folyamatokkal 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, 2008a; Nóbik, 2006; Baska, 2011*). A másik nagy csoportot azok a munkák alkotják, amelyek a középiskolai tanárság szakmáadásának folyamatát elemzik (pl. *Németh, 2003b, 2009; Mann, 2004; Ladányi, 2008; Keller, 2010*). A harmadik területet a magyar egyetemi neveléstudományt átfogóan feldolgozó munkák jelentik (pl. *Nóbik, 2001; Brezsnnyánszky, 2002; Mikonya, 2005; Németh, 2005; Pukánszky, 2002*).

Az utóbbi idők művei közt tarthatjuk számon *Nóbik Attila* (2010) doktori értekezését, amelyben arra vállalkozott, hogy az 1867 és 1956 között megjelenő neveléstörténeti tankönyvek alapján a pedagógiai klasszikusok szerepét és a kánonképzés folyamatait megvizsgálja. Munkájában rámutat arra, hogy a neveléstudomány fejlődése szorosan kapcsolódik a tudományos gondolkodás térhódításához, az intézményrendszer változásához, valamint a modern iskolarendszerek és pedagógusprofessziók kialakulásához. Az értekezésben feltárta a magyar neveléstörténeti kánon alakulásának egy fontos szeletét, valamint a pedagógiai klasszikusok szerepét ennek a kánonnak az alakulásában. Alapos



bizonyítást nyert, hogy a klasszikusok alkották a tananyag döntő részét, rajtuk keresztül definiálódtak a kortárs pedagógiák alapvető paradigmái.

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

## 2.2 A magyar néptanítói szakértelmiség fejlődése

A 18. századtól kezdődően az iskoláztatás egyre szélesebb néprétegekre terjedt ki, aminek háttérében a felvilágosodás vezető ideológiai motívuma, a mindenki számára megszerezhető műveltség igénye állt. A nép egészére kiterjedő iskoláztatás tette szükségessé a kellő szaktudással rendelkező szakképzett segítők, néptanítók képzését. A 18. században a tanítóképzés még változó színvonalon mozgott. Még élt az a középkorban gyökerező elv, miszerint abból lehet tanító, aki az oktatóanyagot alaposan ismeri, erkölcsös magaviselettel és életmóddal rendelkezik. Az elméleti pedagógiai és módszertani előképzettség nem volt előfeltétel. Ebből következett, hogy a tanító kedve szerint azt taníthatott, amit akart (*Németh*, 1990; *Pukánszky*, 2005).

A 18. századtól megjelenő intézményes tanítóképzés fejlődési tendenciáit figyelembe véve, három fő periódust különíthetünk el. Az első a királyi rendeletekkel szabályozott tanítóképzés (1775-1867), a második a törvényekkel szabályozott tanítóképzés időszaka (1868-1958), a harmadik a felsőfokú tanítóképzés kiépülése és fejlődése (1959-1975). A 20. században jelentős változást eredményezett, hogy a tanítóképzés szakított az évszázados hagyományokkal, és az 1950-es évek végén megjelent a felsőfokú, majd az 1970-es évek közepén kialakuló főiskolai szintű tanítóképzés (*Németh*, 1990).

Az intézményes tanítóképzés másképp alakult a protestánsoknál és a katolikusoknál. Míg a katolikus népoktatási hálózat megszilárdulását, további szétterülését az 1777-i és az 1806-i Ratio egyaránt segítette, addig a protestánsok iskolaügye más fejlődést mutatott. 1790 óta egyházi-tanügyi autonómiával rendelkeztek, melynek következtében a Ratio intézkedéseit sem vették magukra nézve kötelezőnek (*Mészáros*, 2000).

A katolikusok egy új népoktatási intézménytípust, a norma-iskolaegyüttest hozták létre. Az első normaiskolát Bécsben, 1771-ben nyitották meg, majd ezt követően a pozsonyi

(1775) normaiskola mellett sorban nyíltak meg a tankerületi székhelyeken a normaiskolák, így Budán, Nagyváradon (1777), Kassán, Pécsen, Besztercebányán, Győrben (1778). Ezek az intézmények nem a tanítói tevékenységre való kiképzést szolgálták, hanem képzési központok szerepét töltötték be. Az intézmény két fő részből állt: törzsét a háromosztályos normanépiskola alkotta, amelyben a zsinórmértékül szolgáló normamódszerrel tanítottak. Az iskola másik része normaiskolával kapcsolatosan működő tanítóképző tagozat, a rajziskola és az ének-zeneiskola volt. A tanítóképző tagozat a normarendszer elsajátítását szolgáló, rövidebb-hosszabb ideig (két hónaptól egy évig) tartó tanfolyamok helyszíne volt. Célja az volt, hogy az ország különböző részein levő normaiskolák élére állítandó tanítókat képezzenek, akik meghonosítják és folyamatosan fenntartják a tanítás normamódszerét. Mivel ezek az iskolák példaként álltak a többiek előtt, a „tanítók nevelőkertje” (Németh, 1990) voltak, normaiskoláknak nevezték őket.

Az 1806-os Ratio Educationis továbbra is fontosnak tartotta a már korábban megfogalmazott „szakmaikompetencia-elvárás”, „mindegyik tanítótól megkívánta a pedagógiai-didaktikai képzettséget, valamint a hazai nyelv ismeretét is” (Németh, 1990. 12. o.). A normaiskola tanítóképző tagozata, a „schola praeparandum”, a növendékeket a tanítói munkára készítette fel. A tanulók speciális pedagógiai tárgyakat tanultak, mint pl.: a normarendszert, azaz a népiskolai tantárgyak általános és speciális módszertanát, valamint a többi tanítói tárgyat. A jövő tanítókkal hittan-, rajz- és énektanár foglalkozott. A féléves elméleti-gyakorlati képzést lezáró vizsga után, a megkapott bizonyítvány birtokában képesített tanítóként tevékenykedhettek úri családok magánnevelőjeként vagy a népiskolák tanítójaként (Németh, 1990. 13. o.).

A néptanítói szaktudás elkülönülésének kezdete az első önálló, két évfolyamos magyar katolikus tanítóképző (Eger, 1828) alapításával kezdődött. Ezt megelőzte a Szepeskáptalanban, 1819 őszén megnyílt első önálló, más oktatási intézményekkel kapcsolatban nem álló német tannyelvű tanítóképző intézet létrejötte. Mindkét intézményt *Pyrker László* (1772-1847)<sup>3</sup>, a nagy műveltségű püspök, később egri érsek, a korabeli magyar

---

<sup>3</sup> *Pyrker János László* 1772. november 2-án született a Fejér megyei Nagylángon. Bölcséletet, jogot és teológiát tanult. 1812-ben az alsó-ausztriai Lilienfeldben apátátt választották. Az ott végzett tevékenysége alatt kapta meg a szepesi püspöki kinevezést, ahonnan először a velencei pátriárkai székbe került, majd onnan érkezett Egerbe, ahol húsz éven át, 1827-től 1847-ig töltötte be az egri egyházmegye főpásztori tisztét. Velencéből Egerbe kerülése nem jelentett különösebb rangemelkedést, áthelyezése elsősorban politikai okra vezethető vissza. A Habsburg elnyomást vagy megszállást nehezen viselő olaszok nehezményezték *Pyrker* érsek ottani kinevezését, mert a pátriárkákat korábban a velencei tanács választotta. Nem nézték azt sem jó szemmel, hogy több szállal kötődött Ausztriához, és főleg Ferenc császárhoz, így aztán a pápa mindent elkövetett annak érdekében, hogy ismét olasz főpap kerüljön a pátriárkák ősi székébe. *Pyrker* nemcsak rendkívül művelt embernek számított, de komolyan vette küldetését is. Nagyon sokat tett Eger város értékes épületeinek fennmaradásáért, sőt gyarapította

művelődés számos területén tevékenykedő kiváló személy alapította. A mesterek kiművelését célzó saját önálló tanítóképzés alapítására az az elmaradottság készítette az érseket, amit egyházmegyei látogatásai során tapasztalt, és az egyházi felügyeleti vizitációk jegyzőkönyvi megjegyzései a falusi népiskolákról tartalmaztak. Véleménye szerint azok a tanítók is még tanulásra szorultak volna, akikkel találkozott. Egyre sürgetőbb problémát jelentett a katolikus népiskolák ellátása megfelelő tanítókkal, mivel a megnövekedett és szétterült népiskola-hálózat egyre több kellően felkészült tanítót kívánt meg (*Szakál, 1934; Mészáros, 2000*). Az intézet ünnepélyes megnyitására 1828. november 11-én került sor, miután a királyi megerősítő levél is megérkezett, és az anyagiakat *Pyrker* pénzalapítvánnyal megalapozta, amit az egyházmegye papsága jelentős összeggel kiegészített. Az új intézmény céljait az érsek 5000 forintos letétje és mások adományai – az egyházmegye adakozásából 22 000 forint gyűlt össze – biztosították. Az intézet közvetlen a Helytartótanács felügyelete alá tartozott, az első igazgatója *Rajner Károly* (egyházi), tanárai *Maskovics Mihály* (egyházi), *Wilt György* („hangázmester”) és *Rudassy László* kántor volt. E két utóbbi világi személy volt (*Szakál, 1934; Mészáros, 2000*). Ennek az alapszintű általános tanulmányokra épülő középfokú tanítóképzőnek az volt az elsődleges célja, hogy az egyházmegye falvait kántortanítókkal lássa el. Az intézet tanügyi vezetője a pedagógiatanár volt, aki közismereti tárgyakat is oktatott. A jelentkezőknek szigorú felvételi vizsgát kellett teljesíteniük, ahol a testi alkalmasságot és a beszédkézséget vizsgálták. Emellett a jelentkezés alapfeltétele a gimnáziumi vagy filozófiai tagozati végzettséggel való rendelkezés és az iskolamesteri és kántori teendőkre való alkalmasság volt. A felvételi vizsga sikeres teljesítése után az érsek és a főkáptalan vette fel az intézetbe a növendéket. A tanítóképző tananyagát a képzési célok határozták meg. Legfőbb tárgy az iskolai tanítás és nevelés tudománya volt, ami mellett az első évben a tárgyak közé a hittudomány, értelmes olvasás, szép- és helyesírás, a számvetés szabályai, levelek fogalmazása tartozott. Másik fontos tantárgysorozat volt az ének és a zene, a pap melletti szolgálatok tanulása és a Heves megye számvevője által kidolgozott utasítás a jegyzői hivatalra. A második évben a zene és az egyházi funkciók begyakorlására került sor. A tanítás- és neveléstant mindig egy áldozó pap tanította, illetve a zenét a másodéveseknek a templomban és a temetéseken „hangász” oktatta. A második tanévben a gyakorlati képzés került a középpontba. A tanulóknak csak olvasókönyvük és hittankönyvük volt. Minden félévben vizsgát kellett teljesíteni, és a második év végén lehetett a bizonyítványt

---

is azok számát. A városban rajziskolát és tanítóképzőt alapított, utat és fürdőt építtetett, és az ő nevéhez fűződik az Egri Bazilika megépítése is. Festményeit a Magyar Nemzeti Múzeumnak adományozta annak alapításakor. A MTA tiszteletbeli tagja. A német kultúra művelője volt, akkor hírneves német költők közé tartozott. A német irodalom ma is számon tartja. 1847. december 2-án Bécsben hunyt el (*Szinnyey, 1906*).

megszerezni, de aki nem akart kántor lenni, az már az első év végén megszerezte a tanítói oklevelet (Szakál, 1934). Az egri tanítóképző nagy előnye volt, hogy az oktatás magyar nyelven folyt, és az is, hogy ez az intézet kizárólag a falusi népiskolák számára képezte a tanítókat.

A kétéves tanítói képzés olyan tanítók képzését tekintette fő feladatának, akik képesek a tanuló ifjúság és a település egész lakossága számára erkölcsi példát nyújtani, és a kántori teendőkben is jártasak. A „mesterképző” szakiskolával együtt megjelent a művelt néptanító ideálja, aki univerzális egyházi és iskolai világi személy, a település szellemi vezetője. Az egri tanítóképzőből kerültek ki a korszak első olyan kántortanítói, akiknek az iskolai tanítás mellett egyházi feladatokat és jegyzői teendőket kellett ellátniuk. Ez az önálló intézet a normaiskolánál magasabb színvonalú képzést nyújtott. Hosszabb ideig tartott, rendszerezve tanította a népiskola tananyagát, pedagógiai elméleti tárgyak oktatása mellett gondoskodott a leendő tanítók gyakorlati képzéséről és zenei oktatásáról (Németh, 1990).

*Pyrker* kezdeményezésének hatására az 1840-ben megszületett királyi rendelet további öt hasonló katolikus tanítóképző felállítását rendelte el: Pesten, Szegeden, Miskolcon, Érsekújváron és Nagykanizsán. Az 1770-es években létrehozott normaiskola-együttesek tanítóképző tagozatai továbbra is működtek Budán, Győrben, Pozsonyban, Kassán és Nagyváradon (Pukánszky, 2005).

A modern magyar néptanítói szakma szakmászodása a kiegyezést követően indult gyors fejlődésnek. Ettől kezdve az ország ügyeit a kormány által előterjesztett, az országgyűlés által megszavazott és a király által szentesített törvények irányították. Így a közoktatás feladatait, a tanügy elvi és gyakorlati vonatkozásait és az iskolák életének főbb jellemzőit törvények határozták meg. A tanügyi törvények hatálya az egyházi iskolákra is kiterjedt, ami az ország iskolarendszerének egységét biztosította a legfontosabb tanügyi vonatkozásokban. Mindazonáltal az egyes iskolafenntartók neveléssel, oktatással kapcsolatos elképzelései megvalósításának tág teret engedett. Ez a folyamat szoros kapcsolatban áll a *báró Eötvös József* (1813-1871) nevéhez fűződő, a magyar népoktatás történetében jelentős fordulatot eredményező modernizációval. A kultuszminiszter népoktatási törvényével (1868. 38. tc.) megkezdődött a népoktatásügy törvényileg szabályozott rendezése. Jól ismert, hogy a törvény átfogóan rendezte a népoktatás ügyét, bevezette a 6-12 éves korig tartó tankötelezettséget, létrehozta a polgári igényeknek megfelelő új iskolatípust: a hatosztályos mindennapos elemi népiskolát; az állam elsődlegességét kihangsúlyozva rendelkezett az iskolaállítás jogáról és köteleességéről, meghatározta az oktatás tartalmát. Előírta az oktatással kapcsolatos alapvető

követelményeket, amelyek a népiskolai oktatás megfelelő színvonalra emelését biztosították (Németh, 1990).

A népoktatási törvény nagy gondot fordított a tanítóképzésre, kulcskérdésnek tekintette színvonalának emelését, kihangsúlyozva, hogy az egységes hatás és a megfelelő színvonal csak úgy érhető el, ha a tanítóképzés ügye elsődlegesen az állam feladatává válik. A törvény megemelte a képzés idejét, és szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. Előírta, hogy az ország területén 20 tanítóképzőt kell felállítani, és a gyakorlati képzés érdekében mindegyik mellé gyakorló elemi iskolát és két hold kertet kell kialakítani. A három évvessé vált tanítóképző önálló szakiskolaként jelent meg, ami az elméleti pedagógiai képzés mellett törekedett a színvonalas gyakorlati képzés megvalósítására. A tanítóképzőbe jelentkezőnek bizonyítvánnyal kellett testi alkalmasságát igazolnia, valamint a gimnázium vagy a polgári iskola negyedik osztályának megfelelő műveltséggel kellett rendelkeznie. Abban az esetben, ha végzettségét bizonyítvánnyal nem tudta igazolni, akkor felvételi vizsgát kellett a tanítójelöltnek tennie. A felvétel alsó korhatára a betöltött 15. életév volt. A képző elvégzése után egy évet gyakorló tanítással kellett töltenie minden növendéknek, majd ezt követően két éven belül képesítő vizsgát kellett tenni elméleti tárgyakból és a tanítás gyakorlatából. Sikeres vizsga esetén a növendékek oklevelet kaptak (Németh, 1990).

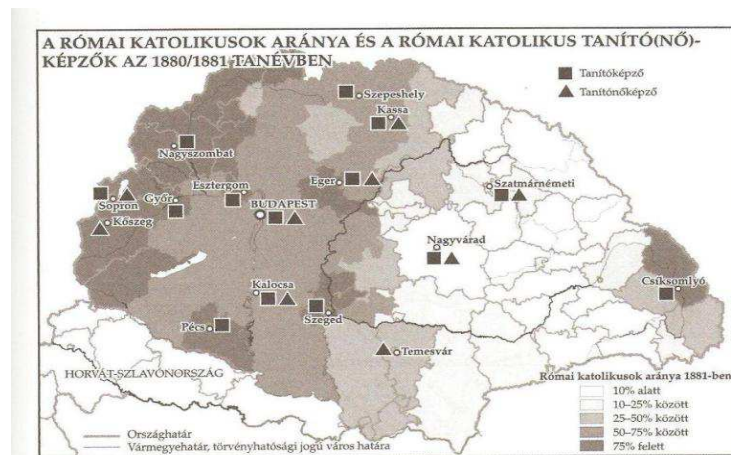
A törvény rendelkezett a tanítónőképzőkről is, amelyek némi módosítással ugyanúgy működtek, mint a tanítóképzők. A nők számára létrehozott tanítóképzők bentlakásosak voltak, amelyek egy felügyelő tanítónő irányítása mellett működtek. A betöltött 14. életévhez, a felsőnépiskola elvégzéséhez és szigorú vizsgához volt kötve a felvétel. A tanári testületben szerepeltek férfi és női tanárok is. A tantárgyak némi kisebb módosítással megegyeztek kiegészülve az önálló tárgyként szereplő női kézimunkával. A tanítóképző elvégzése után a nők rögtön képesítővizsgát tehettek, és oklevelet nyerhettek (Németh, 1990). Eötvös a három évfolyamos képzés mellett egyéves tanfolyamokat is szervezett olyan 20. életévüket betöltött fiatalok számára az 1870-71-es tanévben, akik legalább a gimnázium negyedik osztályát elvégezték. A jelentkezők csekély száma miatt – az egész országból a remélt 400 tanító és tanítónő helyett alig kilencvenen jelentkeztek – Pauler miniszter, a rendszert megszüntette (Szakál, 1934).

Az 1868-as törvényt követően 1869-ben megjelent az első tanítóképzős tanterv, ami a tanítóképzés céljaként előírta, hogy olyan tanítókat kell képezni, akik a hivatásuk iránt lelkesülnek, munkájukat alapos ismeretek, testi és szellemi képességek birtokában végzik az emberiség önzetlen szeretetének érzésétől áthatva, valamint példamutató magatartással nevelik és oktatják a gyermekeket (Németh, 1990).

Míg az 1869-ben kiadott első tanítóképzős tanterv elvárásai alig haladták meg a népiskolát végzett tanulók iránt támasztott követelményeket, és a tananyag megjelölése is nélkülözötte a világosságot és szabatosságot, addig az 1877-es tanterv már sokkal átgondoltabb volt. Jobban előtérbe állította az általános műveltség fejlesztését és a gyakorlati képzés feltételeinek javítását. Pontosabban határozta meg az egyes tantárgyak helyét, egymáshoz való viszonyát, az elsajátítandó tananyagot és a tanítás menetét, valamint minden tantárgy esetében megadta a tanítás célját.

Az állami képzők mellett továbbra is működtek a korábban alapított felekezeti képzők, amelyek három évfolyamúvá alakítása csak lassan valósult meg. A két évfolyamos képzők három évfolyamúvá válását az anyagi áldozatok elkerülése, a felekezeti féltékenység és politikai nézetek is lassították.

A katolikus iskolákat a kiegészítést követően minden szinten az állami törvények határozták meg, és minden felekezeti iskola felett felügyeleti joggal is rendelkeztek a vallás- és közoktatásügyi minisztérium illetékes szervei. A katolikus egyház annak érdekében, hogy a katolikus oktatás-nevelésből származó sajátos céljait megvalósíthassa iskoláiban, országos tanügyi szervezetet hozott létre (Mészáros, 2000). Ebből is látható, hogy a katolikus tanügyre a dualizmus korában kettősség volt a jellemző: az ország iskolarendszere szükséges egységének biztosítása mellett továbbra is törekedtek a felekezet jellegéből adódó katolikus eszme megőrzésére és elmélyítésére.



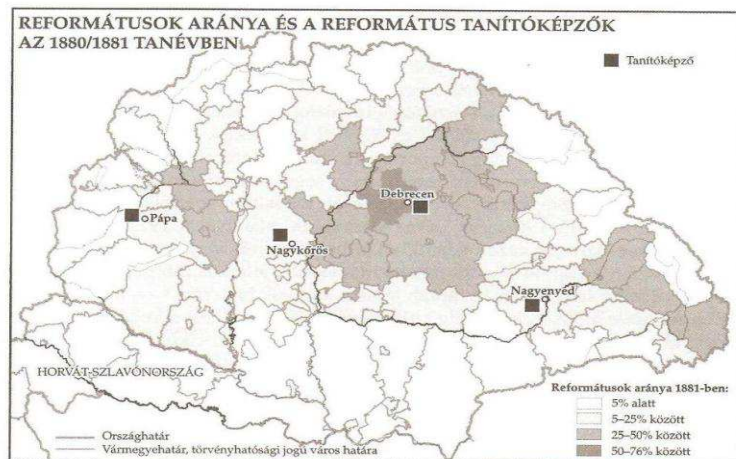
1. ábra

*A római katolikusok aránya és a római katolikus tanító(nő)képzők az 1880/1881. tanévben (Forrás: Donáth, 2008a)*

Királyi katolikus tanítóképzőt a népoktatásügyi törvény megjelenése után Besztercebányán hoztak létre, ami 1872-ben megszűnt, illetve Esztergomban, Győrben, Kalocsán, Kassán, Nagyszombaton, Nagyváradon, Pesten, Pécsen, Sopronban, Szatmárnémetiben működtek ilyenek. Püspöki alapítású katolikus képzők pedig Csíksomlyón,

Egerben, Szegeden és Szepesváralján voltak. Tanítónőket Pesten, Nagyváradon, Szatmárnémetiben, Kassán és Sopronban képeztek.

A görög katolikus tanítókat Balázsfalván, Nagyváradon, Ungváron és Szamosújváron képeztek, míg görögkeleti oláh tanítóképzés Zomborban folyt, ahol 1873-tól tanítónőket is fogadtak (Szakál, 1934). A katolikus képzőkben magasabb volt a magyar diákok aránya, mint az állami képzőkben (Donáth, 2008a).



2. ábra

*Reformátusok aránya és a református tanítóképzők az 1880/1881. tanévben*  
(Forrás: Donáth, 2008a)

A református tanítóképzők elhelyezkedését szemügyre véve látható, hogy azok megmaradtak a régi helyükön, így Debrecenben, Nagykőrösön és Nagyenyeden működtek. Tanítónőképzője nem volt a református felekezetnek ebben az időben. A sárospataki tanítóképzőt átvette az állam, az 1876-ban felállított pápai pedig erősen a pápai főiskolától függött (Szakál, 1934). Körükben a nem magyar anyanyelvűek aránya nem haladta meg az 1 %-ot sem (Donáth, 2008a).



3. ábra

*Evangélikusok aránya és az evangélikus tanítóképzők az 1880/1881. tanévben*  
(Forrás: Donáth, 2008a)

Az evangélikusok tanítóképzőket Felsőlövön, Sopronban, Nyíregyházán állítottak fel, amit 1881-ben Eperjesre költöztettek át, majd Nagyrócén hoztak létre, ami 1872-ben megszűnt, továbbá Besztercén, Brassóban, Medgyesen, Nagyszébenben és Segesvárott hoztak létre képzőket. Ezt a sort kiegészíti még az 1873-ban Eperjesen és 1881-ben Selmecbányán megnyitott tanítóképző. A szarvasi gimnáziummal együtt működő képzőintézetet, hosszabb szünet után, 1877-ben nyitották meg újra (*Szakál, 1934*). Az evangélikus tanítóképzők tanulói körében a magyarok és a németek jelentős számban voltak jelen (*Donáth, 2008a*).

Az izraeliták a budapesti tanítóképző intézete alapításától kezdve mindvégig működött.

*Trefort Ágoston* (1817-1888) rendeletei rámutatnak arra, hogy a felekezetek által fenntartott tanítóképzők sokszor nem feleltek meg a törvény előírásainak. Az 1874. évi 32.632. számú rendeletében felhívja az egyházi főhatóságok figyelmét arra, hogy alkalmazkodjanak az elvárásokhoz. Rendeletét az összes tanfelügyelőhöz eljuttatta. Sok helyen nem követelték meg a szükséges előtanulmányokat, és a 17. ill. 18. életév előtt is kiadtak tanítói oklevelet. A legnagyobb problémát az jelentette, hogy 1880-ban még 27 felekezeti képző nem rendelkezett a népoktatási törvényben előírt tanítóképző mellett működő gyakorlóiskolával. Gondot jelentett az is, hogy több képzőben csekély eredménnyel valósult meg a magyar nyelv tanítása (*Szakál, 1934*).

A három éves állami tanítóképzők, számtalan előnyük ellenére sem tudták megvalósítani a népoktatási törvényben megfogalmazott elképzeléseket. A három éves képzési idő kevésnek mutatkozott a kellően megalapozott alapműveltség elsajátításához és a színvonalas elméleti és gyakorlati szakképzés megvalósításához. Nehézséget okozott az egy vagy két éves gyakorlat beékelődése a képzési időbe, továbbá a tanítójelöltek eltérő, gyakran alacsony előképzettsége egy előkészítő évet tett volna szükségessé. A hiányosságok pótlását az 1881-ben kiadott minisztériumi rendelettel életbe léptető négy éves tanítóképzővel kívánta a közoktatásügyi kormányzat korrigálni. Az új típusú tanítóképzés koncepcióját *Gyertyánffy István* (1834-1930), a budai tanítóképző intézet igazgatója dolgozta ki, amit próbaként 1879-ben bevezettek oly módon, hogy a már meglévő három osztály elé, rendeleti úton, egy előkészítő osztályt állítottak fel. A kétévi próba után, az 1881. évi rendeletet követően, 1884-re már az összes állami képző négy évfolyamúvá vált. A képző alapos, praktikus általános és szakmai műveltségen alapuló tananyaggal rendelkezett, melynek célja az volt, hogy a tanító ne csak a település tanulóifjúságának, hanem a település felnőtt lakosságának szellemi vezetője is legyen. Az 1881. évi rendelet az 1920-as évekig meghatározta a hazai tanítóképzés szervezeti kereteit (*Németh, 1990; Szakál, 1934*).



A tanítóképző intézeti tanárok képzése és képesítése még a négy évfolyamú tanítóképzés létrejötte után is hosszú ideig megoldatlan maradt. Az alaptörvény megjelenésekor felállított tanítóképzők tanárait a kiemelkedő, e célból külföldi tanulmányútra küldött szakemberek közül, majd ezt követően átmenetileg a polgári iskolai tanári képesítést szerzett tanárok közül választották ki. Az előrelépést, az önálló képzés létrehozására, *Trefort Ágoston* miniszter tette meg 1887-ben, amikor rendeletileg elrendelte az egy évfolyamos tanítóképző intézeti tanári tanfolyam felállítását, amire a legkiválóbb polgári iskolai tanítókat vették fel. Az 1899-ben kiadott minisztériumi szabályzattal két évre emelték a tanítóképző-intézeti tanfolyamot, és előírták a jelölteknek, hogy az egyetem rendkívüli hallgatójaként minden szaktárgyból előadásokat hallgassanak. A tanítóképző-intézeti tanárképzés intézményes kereteinek megteremtésében mérföldkönek az 1906-ban megjelenő, az egész képzés és képesítés rendszerére vonatkozó miniszteri rendelet tekinthető. Az intézkedés eredményeképpen jött létre a tanítóképző-intézeti tanárok képzésének önálló szerve, az Apponyi-Kollégium, ahova azok nyerhettek felvételt, akik már rendelkeztek polgári iskolai tanári oklevéllel. A polgári iskolai tanárképző főiskola javaslata alapján a vallás- és közoktatási miniszter vette fel a jelölteket. A kollégium tagjai választott szakjukat két évig, részben a budapesti egyetemen, részben az Apponyi-Kollégiumban hallgatták, a szemináriumokat és a laboratóriumi gyakorlatokat a kollégium tanárai vezették. Kisebb módosításokkal a tanárok képzése ebben a formában folyt az 1920-as évek végéig (*Németh, 1990*).

### **2.3 A német néptanítói szakértelmiség fejlődése**

A német népiskolák és a tanítóképzés helyzetének elemzését a vizsgált időszakban megnehezíti az egymástól legtöbbször eltérő igazgatású és kormányzati szerkezetű különböző kisállamok léte. Megbízható kijelentéseket a népiskola mindenkori helyzetéről és a népiskolai tanítókról az egyes német államokat külön bemutatva tehetünk. Ha az össznémet helyzetet vizsgáljuk, akkor ésszerűbb tendenciákat megállapítani, a népiskolákkal kapcsolatban általában felmerülő problémákkal foglalkozni.

Az önálló pedagógus mesterségek kialakulása legkorábban a német fejedelemségekben jelent meg. A német fejedelemségek egy része már a 17. században bevezette a tankötelezettséget, és rendszeres állami (királyi) támogatást nyújtottak az iskolafenntartóknak (Weimar 1619, Gotha 1642, Württemberg 1649), majd előírták az iskolaállítási kötelezettséget is (*Németh és Pukánszky, 2004*).

A német oktatásügy 18. századi fejlődését jelentősen hátráltatta a széttagoaltság, a sok feudális fejedelemség, királyság, nagyhercegség egymásmellettsége. Az egységesülés kezdeteit *I. Frigyes Vilmos* (1688-1740), porosz uralkodó oktatási kötelezettségről szóló 1717-es rendelete mutatja. A rendelet Poroszországban előírta az iskolaállítási kötelezettséget, továbbá minden olyan gyerek számára, aki máshol nem tanult, kötelezővé tette a falusi iskolák látogatását. Ezzel nem az elit társadalmi réteg gyermekeit célozta meg, mivel nekik saját tanítójuk volt, vagy gimnáziumba jártak. A következő lépés a 18. század végére a minden német államban (Poroszország General-Land-Schul-Reglement 1763, Szászország 1763, Bajorország 1774, Ausztria 1789) megjelenő, államilag, rendeleti úton előírt iskolakötelezettség volt, amely társadalmi helyzettől függetlenül, minden gyermekre kiterjedt, továbbá megfogalmazták a falusi tanítók végzettségével és a papok iskolai felügyeleti jogával kapcsolatos előírásokat. Az iskola, illetve a helyi szociális gondoskodás felügyeletét a település papjának hatáskörébe utalták. Poroszországban *II. Frigyes* (1712-1786), porosz király által 1763-ban kiadott rendeletétől kezdve vezették be a 6-13 éves korig tartó általános iskolakötelezettséget. A rendelet elsősorban az alsóbb néprétegekből származó gyermekek számára tette lehetővé a népiskolai képzésben való részvételt. Az általános népiskolai rendelet nyomán a már meglévő gimnázium, valamint polgári, közép- és reáliskolák mellett új iskolatípusként megteremtette a népiskolát (*Németh és Pukánszky, 2004*).

Az állami beavatkozás következő szintje az állami (uralkodói) felügyeleti jog deklarálása, amelynek következtében a század második felében fokozatosan kialakultak a közép-európai államok nemzeti tanfelügyeleti, illetve tanügy-igazgatási rendszerei. *Zedlitz*, a porosz államminiszter, 1787-ben létrehozta a királyság összes iskolájának felügyeletét ellátó Oberschulkollegiumot. Ez a folyamat a 19. század második felére zárult le az oktatás egészét szabályozó oktatási törvények kiadásával, és ezzel párhuzamosan az első központi tantervek és az állami felügyeleti apparátus kialakulásával (*Németh és Pukánszky, 2004*).

Poroszországban a német népiskola a 18. század második felében, a *II. Frigyes* porosz király által bevezetett általános tankötelezettség következtében jött létre. A gimnáziumok, polgári-, közép- és reáliskolák mellett egy új iskolaformát hozott létre. Az iskolatípusok sokszínűsége és különbözősége szükségessé tette a tanári állomány differenciálását, mivel minden iskolaforma elé más társadalmi elvárásokat állítottak. Ez a differenciálás a különböző tanártípusok eltérő képzési módjainak kialakulásával járt együtt. Megállapítható, hogy a magasabb képzési formák oktatói, a történelem folyamán már korábban minőségileg jobban fel voltak készítve munkájuk ellátására. A népiskolai tanítók képzését azonban ezzel szemben sokáig elhanyagolták. Ráadásul a pedagógusi szakmában a szociális különbségek súlyosak

voltak. A magasabb képzési formák tanárai általában jobb helyzetben voltak, míg a népiskolai tanítók, különösen vidéken, az alsó társadalmi réteghez tartoztak, és gyakran rossz körülmények között éltek. Ehhez járult hozzá, hogy rendszerint kétségbe vonták a képzett polgársághoz való tartozásukat (*Herrlitz, Hopf és Titze, 2009*).

Azoknak a népiskolai tanítóknak a kedvezőtlen helyzete, akik saját maguk is alacsony, kevéssé képzett rétegből származtak, kihatott a népiskolai oktatásra. A gyakran rosszul képzett, kevéssé motivált, csekély társadalmi elismeréssel és anyagi gondokkal küzdő tanítók közül sokan hajlottak a tekintélyelvű, szigorú és nem ritkán erőszakoskodó oktatási stílusra, amely kevéssé vette figyelembe a tanulók szükségleteit, és aligha volt megfelelő arra, hogy az egyébként is leredukált anyag iránt érdeklődést ébresszen. Ehhez társult még az is, hogy vidéken általában egy osztályos iskolák voltak. Különböző életkorú gyerekek és fiatalok egy helyiségben tanultak közösen, azonban mégis kis csoportokba osztva, vagy életkoruknak megfelelően, egyénien kellett oktatni őket. Ilyen különböző tanulócsoporthú, erősen heterogén osztályokban olyan kihívások elé kerültek a munkájukra nem kellően felkészített népiskolai tanítók, amelyeket csak nehezen, vagy egyáltalán nem tudtak leküzdeni. Kollégáik helyzete a városokban átlagosan valamivel kedvezőbbnek bizonyult a többosztályos népiskolák és a magasabb jövedelem miatt (*Herrlitz, Hopf és Titze, 2009*).

A porosz népiskolaügy mindig a helyi és regionális, valamint a különböző tartományi és települési külön szabályozásoktól függően fejlődött. Minden arra irányuló kísérlet, hogy elfogadjanak egy egész Poroszországra érvényes oktatási törvényt, az 1871 előtti időszakban meghiúsult. Ez főleg azokkal a nehézségekkel függött össze, amelyek egyrészt a meghatározó „oktatásban érdekeltek”, nevezetesen az egyház és a nagybirtok felekezeti és anyagi érdekhelyzetéből, másrészt az állam hiányos készültségéből fakadtak. A Német Birodalom 1871-es megalapításával azonban adottnak tűnt a lehetőség, hogy a népiskolák helyzetét javítsák (*Kuhlemann, 1991*).

A népiskolák színvonalának emelését szolgálták a tanítóképző intézetek létrehozásának kezdeményezései. A szemináriumi tanítóképzés kezdete a 17. század második felére nyúlik vissza. Elsőként *Ernst Fromme* herceg, Gotha városában ismerte fel a tanítóképzés szükségességét, azonban ő maga még tanítóképző szemináriumokat nem hozott létre, helyette a tanítók önképzése céljából összegyűjtötte a módszertani szabályokat. Az iskolai módszertan az elvárt eredményt nem hozta meg, mert a módszertanban és a pedagógiában gyakorlatlan tanítók számára túl nehéznek bizonyult (*Thiele, 1938*). Belátva a tanítói szemináriumok szükségességét 1694-ben, végrendeletében javasolta egy iskolai és

egyházi szolgálatban álló intézmény létrehozását. Unokája, a gothai *II. Frigyes*, 1698-ban hozta létre a skolasztika szemináriumot (*Seminaria Scholastica*).

A tanítóképzésre irányuló első elszigetelt törekvések között tartják számon a 18. század elején, német nyelvterületen, *Francke* törekvéseit. A tanítók képzésének alakulásában jelentős szerepet játszottak a privát kezdeményezések. 1695-ben *August Hermann Francke* (1663-1727) megnyitotta Halleban az első szegények iskoláját, amit egy árvaház és egy polgári iskolai tanárképző intézet létrehozása követett, majd 1717-ben tanítóképző intézetet (*Institut des Präparandie*) hozott létre teológusok számára (*Schadt-Krämer*, 1990). Arról, hogy *Francke* intézményei a 19. századi értelemben vett tanítói szemináriumok voltak-e, *Thiele* (1938) azt a nézetet vallja, hogy azok ugyan a tanítóképző sajátosságaival rendelkeztek, egy bizonyos időkereten belül a növendékek a tanítóképzés céljából jártak az intézménybe, mégsem lehet tanítóképzőnek nevezni, mert kizárólag teológiahallgatóknak voltak fenntartva, és a lelkeszi hivatást helyezték előtérbe (*Thiele*, 1938). *Francke* egyik tanítványa, *Johann Julis Hecker* 1748-ban, Berlinben megalapította az első „Landschullehrer- und Küsterseminar”-t, amit az 1730-ban létrehozott reáliskolához csatoltak. 1762-ben *Johann Ignaz Felbiger* megvizsgálta a Poroszországban csak később kialakult tanügyet. *Felbiger* Berlinben, *Hecker* reáliskolájában megismerkedett a „*Hänsche*”<sup>4</sup> tanítási módszerrel, és arra támaszkodva, amit ott tapasztalt, dolgozta ki a „betű és tabella módszerét”, aminek lényege az együtt-tanítás, a gyermekek összefogása, valamint a könyvek és táblák használata volt; majd tanítóképzőt is alapított (*Zimmermann*, 1953).

A tanítóképzés kezdeti próbálkozásai egyedülállóak és elsősorban magánkezdeményezések voltak. A létrehozott tanítóképzőket többnyire közvetlenül más korabeli intézményekhez csatolták, mint például árvaházakhoz, gimnáziumokhoz, reáliskolákhoz. Így a 18. század végére egész Poroszország területén csak 11 tanítóképző volt. Az ott képzett tanítók csekély száma hosszú ideig nem volt elég ahhoz, hogy a népiskolák helyzetét javítsák (*Schadt-Krämer*, 1990).

A téma szempontjából lényeges áttekinteni az 1738. október 16-án kiadott *Reglement wegen der Teutschen Privat-Schulen in den Städten und Vorstädten Berlin* című szabályzatot, amiben megfogalmazták a tanító hivatásával szembeni kívánalmakat. Megkövetelték, hogy a

---

<sup>4</sup> A „*Hänsche*” tanítási mód alatt a „berlini módszert értjük”, ami a következő előrehaladási módot jelentette: miután a növendékek a tananyag teljes szövegét átvették, táblázatokat készítettek, amin először a fő- és mellékgondolatokat tették érthetővé, míg végül a betűtábla a mindenkori szavak kezdőbetűit mutatta. Ezután a tananyag egy hosszabb részletét kellett előadni, így a gondolati rendet a diákok megjegyezheték, ami a tankönyv nélküli tanulást könnyítette meg. *Hänsche* ezt a módszert 1733-ban, Jénában a szabadiskolában, 1736-tól 1748-ig Berge kolostorában, a berlini reáliskolában, 1753-tól 1759-ig a tanítóképzőben, és 1762-től 1771-ig mint Berge kolostor apátja próbálta ki, és több mint 20 írása és könyve jelent meg róla (*Zimmermann*, 1953. 4. o.).

tanító a betűk, olvasás, írás és számolás területén legyen jártas, és rendelkezzen módszertani ismeretekkel. A tanító magatartásformájával szemben elvárás volt, hogy ne legyen hirtelen haragú, a gyermeknek félelmet és szeretetet kellett a tanítóval szemben éreznie, akinek „megfontolt keménységgel” kellett büntetnie. Az önképzés jelentőségére utalva megjelenik a rendeletben, hogy a tanítóknak rendszeresen konferenciákon kellett részt venniük. A tanítás nem maradhatott el, és a tanítónak sem volt megengedve, hogy a tanítás alatt más tevékenységet folytasson. A szülők számára pedig előírás volt, hogy rendszeresen vigyék iskolába gyermeküket (*Thiele*, 1938). Ezek az elvárások jól mutatják a porosz néptanítóság mint szakma fejlődését, azáltal, hogy meghatározták a tanító szakmai tudására és magatartására vonatkozó elvárásokat, valamint a követelményekből következtethetünk a hétköznapi gyakorlat problémáira is.

A német államokban 1870-1871 után a népiskolák jelentőségének új tudata kezdett kialakulni, ami az iskolatörvények reformtörekvéseiben és változásaiban fejeződött ki. A képzést egyre inkább értéknek tekintették, amelyre a lakosság minden rétege igényt tarthatott, és közvetlenül az állam fejlődésére és annak boldogulására is hatással volt. Egyre gyakrabban indultak ki abból, hogy egy jobb általános képzés a nem privilegizált társadalmi rétegek számára a közjó előnyös fejlődése szempontjából szükséges.

A Német Birodalom 1871-es megalapításával lehetőség nyílt a népiskolák helyzetének javítására. A kisállamosdi létet megszüntették. A fiatal császárság központosított hatalommal rendelkezett, még ha a régi államformák az egyes tartományokban továbbra is fennálltak, és ezek az igazgatásba is beleszólást követeltek. A Porosz Királyság összehasonlíthatatlanul nagy befolyása miatt a Német Birodalmat főleg a poroszok határozták meg, ami valószínűsítette a népiskolák szerkezetének egységes kialakítását. Az első változtatások nem sokáig várattak magukra.

Az első, tartalmilag kötelező, 1854-es *Ferdinand Stiehl*<sup>5</sup> által népiskolák, preparandisták és a tanítóképzés szemináriumai számára kidolgozott porosz szabályzatokat (Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen) 1872-ben

---

<sup>5</sup> *Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl* (1812-1878) Arnoldshainban született. Gimnáziumi tanulmányait Wetzlarban végezte, majd Bonnban és Halléban tanult teológiai. 1835-ben Neuwiedban a tanítóképző szeminárium tanára, majd igazgatója lett. *Friedrich Eichhorn* minisztersége alatt, 1844-ben meghívták a porosz kultuszminisztériumba, ahol titkos kormányfőtanácsos lett a népiskola és szemináriumi tanítóképzés ügyében. Az 1848-as forradalom idején beválasztották a porosz parlamentbe. *Stiehl* nevéhez fűződik az 1854 októberében kiadott sokat vitatott népiskolák, preparandisták és a tanítóképzés szemináriumai számára kidolgozott porosz szabályzatok (Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen), ismertebb nevén a *Stiehl-féle szabályzatok* (*Stiehlschen Regulative*), amit a porosz kultuszminiszter *Raumer*, *Karl Otto* hagyott jóvá. A *Stiehl* általi szabályzat hét oktatási minisztert is túlél, de miután *Adalbert Falk* liberális minisztert kinevezték, 1872-ben nyugdíjba vonult.

hatályon kívül helyezték. A *Stiehl*-féle szabályzat fő jellemzője volt, hogy elutasította a felvilágosodást és a liberalizmust, valamint hangsúlyozta a keresztény szellemű nevelést. Konzervatív szemléletével eszközként akart szolgálni az oktatáspolitikához, ami jól tükrözte a korabeli politikai akaratot (*Wittmütz*, 2007). Az 1872. október 15-én megjelenő új általános rendelkezések kidolgozásával *Falk* kultuszminiszter nem *Stiehl*t, hanem barátját a berlini városi szeminárium iskolai igazgatóját, *Karl Schneidert*<sup>6</sup> bízta meg, aki szintén a kereszténység nézetét képviselte. Azonban a *Schneider* által kidolgozott általános rendelkezések a népiskola, preparandisták és a szemináriumi tanítóképzés számára (*Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen*), szemben a szabályozások „álszenteskedő hangjával” (*Schadt-Krämer*, 1990) csak keretfeltételeket határoztak meg, és a népiskolák belső javítása érdekében alapelveket tartalmaztak. A rendelkezés öt részből állt: szabályozta a népiskolák berendezését, feladatait és célját, a középiskolák tantervét, a tanítói szemináriumi felvételi vizsgával kapcsolatos előírásokat, valamint a szemináriumok tantervét és vizsgarendjét. A rendelkezések a *Stiehl*-féle szabályzatokkal ellentétben, már nem az egyosztályos porosz népiskolákra orientálódtak, habár a népiskolák túlnyomó többsége még mindig egyosztályos volt, hanem a többosztályos népiskolákra. Az osztálylétszámnak a 80 főt nem lehetett meghaladnia, 80 tanuló fölött egy másik osztályt kellett létrehozni, több mint 120 tanulónál pedig egy harmadik osztályt, szükség esetén akár félnapos iskolára is. Ehhez jöttek még az osztályterem berendezésével és felszerelésével, valamint a taneszközökkel kapcsolatos rendelkezések. Az előírás szerint az osztályteremnek legalább olyan nagyoknak kellett lennie, hogy minden gyermekre 0,6 m<sup>2</sup> terület jusson, arról is gondoskodni kellett, hogy világos és tágas legyen, valamint védelmet nyújtson az időjárás ellen. A terem felszereltségét az iskolai tábla krétával és szivaccsal, katedra és szekrény egészítette ki. Ehhez számos további taneszköz volt előírva, amelyeket a pedagógiai előírások kiemeltek, így a fali térképet és a földgömböt, egy hegedűt, vonalzót és körzőt, egy példányt az iskolában használt tankönyvekből és más kiadványokból. Mindazonáltal éveknek kellett eltelnie, mire ezek a taneszközök az osztálytermekben rendelkezésre álltak (*Wittmütz*, 2007).

1872 októberében, *Falk* kultuszminiszter, az általános rendelkezésekkel a *Stiehl*-féle szabályzatok bizonyos elemeit továbbra is megőrizte, azonban a tantervek óvatos, új

---

<sup>6</sup> *Karl Schneider* (1826-1905): Tanítóképző intézeti tanár és igazgató volt Sziléziában és a Poznan tartományban. 1870-ben Berlinben a Diesterweg által alapított tanítói szeminárium igazgatója lett, majd 1872-ben *Ferdinand Stiehl* utódjaként a kultuszminisztériumba került. A *Stiehl*-féle szabályzatokat (*Stiehl'schen Regulativen*) az általa kidolgozott liberális szemléletű általános rendelkezések (*Allgemeinen Bestimmungen*) váltották fel, amely 1921-ig volt érvényben (*Wittmütz*, 2007).

irányvonalát is meghirdette. A tanítóképzésben fontos szerepet tulajdonított a pedagógiának, a pedagógiatörténetnek, a pszichológiának, a logikának és a nevelés- és oktatástannak. A *Stiehl*-féle szabályozásokkal megegyezően a hároméves képzésben az első két évben heti két óra pedagógiát írt elő, az utolsó osztályban a két óra helyett három órára emelte a pedagógia órák számát. Az általános rendelkezések a korábbi szabályzatokkal megegyezően továbbra is fontosnak tartották, hogy a pedagógia tanítása mintául szolgáljon a népiskolai tanítók számára később is a szükséges tananyaghoz (*Schadt-Krämer*, 1990). Az 1872-es rendelkezésekben a vallásoktatást a természettudományos tárgyak és a történelmi képzés javára korlátozták, alkalmazkodva az iparosodott társadalom új képzési követelményeihez. Ezzel egy időben rögzítették a népiskolai oktatásra és az iskolák felszereltségére vonatkozó normákat. A többosztályos népiskoláknak felemelték a szintjét, és több figyelmet szenteltek az iskolai higiéniai intézkedéseknek és feltételeknek (*Herrlitz, Hopf és Titze*, 2009).

A népiskolai helyzet csak lassan javult. Ennek politikai és gazdasági okai voltak. A császárság születése óta az oktatási minisztérium az oktatási törvény létrehozásán dolgozott, amelynek elfogadása azonban zátonyra futott. *Falk* minisztériumának hosszadalmas, aprólékos munkával kifejlesztett oktatási törvénytervezete (1877), amely messzemenőig megfelelt a porosz és német tanáregyesület követelményeinek, a liberális éra végén kirajzolódó esélytelenség miatt még „nyilvánosságra sem kerülhetett”, és meghiúsultak a későbbi minisztériumi javaslatok is: *Goßler* (1890) és *Zedlitz – Trützschler* (1892) tervezete, főleg vallási és anyagi problémák miatt, amelyeket az „oktatásban érdekeltek” a legkülönbözőbb módon akartak megoldani. Ezért az összes későbbi minisztérium lemondott az átfogó, egységes népiskolai oktatást szabályozó törvényről. A nép- és középiskola különböző problémáinak a megoldása helyett egyes résztörvények és határozatok elfogadásának az útjára léptek (*Kuhlemann*, 1991).

Az állami népiskolai politika másik korlátja az iskolák felekezeti szerkezetével és az iskolafelügyelet egyházi befolyásával függött össze. A 19. század második felében végbemenő kultúrharcban (Kulturkampf) a szoros együttműködés az állam és az egyház között megtört, főleg a katolikus egyházzal szemben. A porosz kormány „Iskola felügyeleti törvénye” (Schulaufsichtsgesetz) 1872-ben lépett életbe, amit főleg a porosz keleti tartományban és a Rajna vidéken alkalmaztak. A törvény értelmében az összes iskolát állami felügyelet alá helyezték. Főállású járási iskolai felügyelőket neveztek ki az addigi mellékállásban foglalkoztatott lelkészek mellé. Azonban a törvény megjelenését követő években nem bocsátották el az összes lelkészt tisztségéből, amit jól példáz, hogy még 1875-ben is 700 evangélikus és 135 katolikus lelkész látta el a feladatát mint járási iskolai

felügyelő, mellékállásban, és ez a szám helyi szinten még magasabb volt. Ez arra utal, hogy az új iskola felügyeletitörvény előírásait teljesen nem valósították meg, annak ellenére, hogy a törvény az iskola államosításának fejlődését támogatta és erősítette (*Wittmütz, 2007*). A császárság végéig és ezután is Poroszországban a felekezeti iskolák domináltak, míg az egyház és az állam közötti kultúraharcban létrehozott közös iskolák alig tudtak jelentőségre szert tenni (*Kuhlemann, 1991*).

A népiskolákban a felekezeti elemeket sem az 1872-es „Iskola felügyeleti törvény”, sem az 1904-es úgynevezett „Iskolai kompromisszum” nem szorította vissza. A vidéki iskolákban a lelkész és a tanító között sok helyen heves viták folytak. Annak ellenére, hogy a tanító pedagógiai szakemberként általában többet értett, illetve akart érteni az oktatáshoz, mint a lelkész, az utóbbi gyakran érezte megvetését a faluban elfoglalt helyzetéből kifolyólag. A vidéki területeken a népiskolai tanítók túlnyomóan a lelkész felügyelete alatt álltak. Azonban sok lelkész a rendszeres iskolai revíziókat csak hiányosan látta el, gyakran elhanyagolták a továbbképzésre szolgáló tanítói konferenciákat, és voltak olyan területek, ahol betakarítási időben, tömegesen adták be az oktatás alóli felmentésüket (*Kuhlemann, 1991*). Ha abból indulunk ki, hogy 1913-ban még a porosz népiskolai tanítók 44 %-a 2000 lakos alatti kis községben működött, érthetővé válik, hogy ez a szakmától idegen, tekintélytől függő alárendeltség az egész szakma számára elviselhetetlen helyzetet teremtett (*Titze, 1991*). Az oktatási reformok és törvények megszüntetése, ami a népiskolai tanítók képzését is érintette, általában kitartó vitákkal járt együtt, ezért ezek gyakran nem voltak többek kompromisszumos megoldásoknál (*Herrlitz, Hopf és Titze, 2009*).

A második Német Császárság öt évtizede a tanítói hivatás fejlődése tekintetében különösen kiemelkedik a hosszú fejlődési folyamatból. A második világháborúig a német képzés történetének egyik szakaszában sincs egyetlen olyan hasonló, erős és hosszú ideig tartó növekedés a tanítói állások tekintetében, mint ebben az időszakban (*Titze, 1991*).

A 19. század kezdetén a porosz kormányzat a reformok során tanítói szemináriumokat hozott létre, amelyek a tanítóképzés első állami intézeteivé váltak. Ezzel a tanítóképzés egy olyan formáját hívták életre, amely több mint 100 éven keresztül fennállt, és számos olyan szerkezeti elemmel rendelkezett, amely 100 éves története alatt alig változott. A népiskola befejezése után a leendő tanítók 14 éves koruktól vagy tanítóképzőbe jártak, vagy pedig egy tanító vagy lelkész tanította őket, hogy javítsa az általános képzettségüket, és felkészítse őket a felvételi vizsgára. Ez idő alatt legtöbbször a tanítóképzősök már maguk is tanítottak (*Schadt-Krämer, 1990*). A stiehli szabályozások előírásainak megfelelően az evangélikus szemináriumokba a felvételi vizsgához egy bizonyos tananyag tudását tartották szükségesnek,



amiben a legfontosabb tantárgy a hittan volt, számos bibliai mondás és 50 egyházi ének ismerete volt meghatározva (Wittmütz, 2007). Ez a három évfolyamos képzés átmenetet képezett a népiskola és a 17. életév utáni két-, később hároméves tanítói szemináriumok között (Schadt-Krämer, 1990). Az állami előkészítő intézetek száma 1901 és 1910 között 40-ről 82-re nőtt, ami hozzájárult a népiskolai tanítók 6 éves képzéséhez. Legtöbbször a szemináriumi iskolákhoz gyakorlóiskola tartozott, ahol a tanítójelölt meg tudta figyelni az osztályokat, és tanítási tapasztalatokat gyűjthetett. A szemináriumi iskolai rendszer az évek folyamán kiépült, a népiskolai tanítóképzés egyre inkább önálló képzési folyamattá fejlődött (Titze, 1991).

Az 1872-es általános rendelkezések megjelenése után is a tanítói szemináriumi tanítóképzés minőségi hiányosságait heves vita vette körül. Többen kritikával illették, hogy az előképzés nem volt egyértelműen szabályozva, a szemináriumban pedig még mindig nem lehetett elkülöníteni az általános és szakmai képzést egymástól, ennek megfelelően a pedagógiának szerényebb léttel kellett megelégednie. Kritizálták, hogy a szemináriumi oktatás alapját továbbra is a Biblia és a katekizmus adta (Schadt-Krämer, 1990).

Legtöbbször egy kis településen lévő szemináriumba felvett seminaristákat az internátus szűk körében, a nagyvárosi befolyásoktól elkülönítve, szigorú ellenőrzés és felügyelet alatt készítették fel a későbbi szegényes és nélkülözéssel teli tanítói életre, valamint az egyházzal és az állammal szembeni engedelmességre. A légkört és a hangnemet nagymértékben az egyes szemináriumi igazgatók határozták meg, mégis az egyes szemináriumok átfogó házirenddel rendelkeztek, aminek megszegését többé-kevésbé szigorúan büntették (Schadt-Krämer, 1990). A szemináriumi nevelés politikai és pedagógiai célkitűzéseiben az iskolai fegyelem állt a középpontban, annak érdekében, hogy a népiskolai tanítók engedelmes alattvalókká tudják nevelni növendékeiket (Titze, 1991).

Egyetemi képzés a tanítók számára nem volt előírás. Sokakat közülük az államvizsga után megbíztak egy állással, ahol egész életükben tevékenykedtek. Annak a lehetősége, hogy magasabb szintű tanárok legyenek, azaz gimnáziumi vagy főiskolai karriert fussanak be, általában nem állt fenn. Azonban a továbbképzésnek sokféle formája adott volt, ami az önálló tanulástól, a tanítói konferenciákon, az esti vagy nyári kurzusokon át a főiskolai tanulmányokig terjedt. Az önálló tanulás főleg a tanításra való felkészülésre és a saját szellemi horizont tágítására szolgált, míg a sikeresen befejezett továbbképző tanfolyamok ahhoz járulhattak hozzá, hogy a tanító egy jobban fizető állásra cserélhesse meglévőjét, esetleg vidékiról városira. Lipcsében és Jénában felsőfokú tanulmányok álltak nyitva a tehetséges népiskolai tanítók számára, ahol szemináriumi tanárokká, iskolaigazgatókká vagy

iskolai felügyelőkké képezhették magukat; és ezeket az állásokat hivatalos vizsgákkal tölthették be (*Titze, 1991*).

A tanítók szakmai előrelépés iránti vágya része volt a szociális felemelkedés iránti törekvésnek, és lerántotta a leplet a népiskolai tanítók idejétmúlt idealizált képéről, mint „a nemzet napszámosairól”. A professzionalizmus és a szakmaiság egyre jelentősebb lett a foglalkozási csoport énképe szempontjából. A népiskolai tanítók igényévé vált, hogy helyüket a pedagógiai szakmai világban elfoglalják, és hogy szakértőként elfogadják őket. Követeléseikkel azonban lemondtak a politikai elkötelezettségről. Lényegében a legtöbb tanár konzervatívnak vallotta magát, és kritikusan fogadták a szociáldemokrata törekvéseket. Egyrészt hivatásuk kevés politikai játékkeret hagyott számukra, másrészt sokan közülük szilárdan hittek vallásukban. Mérsékelt modernségükkel semmiféleképpen nem szálltak síkra a politikai változásért, hanem inkább saját életfeltételeik javítására, és a társadalmi és anyagi javakból való nagyobb részesedés lehetőségére koncentráltak (*Titze, 1991*).

A porosz kormányzat a népiskolák reformját a szemináriumok tartalmi munkájától remélte. A szemináriumi tanítóképzés kezdetei ezért szorosan összekapcsolódnak *Pestalozzi* elképzeléseivel, és azzal a fáradozással, hogy a tanítómester helyére, aki még a régi „nemtörődömséggel” tanított, egy *Pestalozzi* szellemében nevelt, pedagógiailag és módszertanilag képzett tanító kerüljön. Az volt a cél, hogy a tanítót úgy képezzék a lélektan, a nevelés- és oktatástan és tanításgyakorlati kérdések segítségével, hogy meg tudjon birkózni munkájával, és hogy segédkezzen a népiskolai oktatás javításában. Ez azt jelentette, hogy a magasan kvalifikált népiskolai tanítótól remélték hosszú távon a népiskolák belső reformját. Ezen túl, más tényezők mellett, a pedagógiai és módszertani valós helyzet ismerete tudott hozzájárulni a saját szakmai identitás kifejlődéséhez, mert a képzésre és nevelésre kapott feladattal és a szükséges tudással, akármilyen hiányos is legyen, jelentőséget és szakmai tudást szereztek a tanítók, ami megkülönböztette őket más foglalkozási csoportoktól (*Schadt-Krämer, 1990*).

A tanítóképzésben kialakult körforgás, a népiskolából a tanítóképzőbe, majd a szemináriumba és onnan vissza a népiskolába, amit „zsákutcás” képzésként már nagyon korán hevesen kritizáltak, mivel az kizárta a tanítót az akadémiai képzésből, 1926-ig, a szemináriumok bezárásáig nem tört meg. Poroszországban, 1926-ban zárták be az utolsó tanítói szemináriumot, amivel a tanítóképzésnek egy több mint száz éves képzési formája szűnt meg (*Schadt-Krämer, 1990*).

## 2.4 Wilhelm Rein és a német népiskola

A korszak egyik legbefolyásosabb és legjelentősebb pedagógusa, *Wilhelm Rein* (1847-1929), számos publikációban foglalkozott a népiskolák helyzetével. Ő a társadalmi rétegeken átívelő népiskola mellett érvelt, és amellett szállt síkra, hogy a népiskolai tanítók munkáját kulturálisan jelentősnek tekintsék. Különös figyelmet szentelt a népiskola problematikájának az 1890-es évek és a 20. század első évtizede közötti időszakban, tehát több mint 30 éven keresztül foglalkozott a népiskolák működésével, és ezalatt differenciált képet rajzolt a népiskolák, valamint a népiskolai tanítók helyzetéről.

*Wilhelm Rein* 1886-tól 1929-ig dolgozott a jénai egyetem pedagógiai tanszékén. Ő irányította az ideje alatt ismét megnyílt pedagógiai szemináriumot a hozzákapcsolt gyakorlóiskolával. Sokban hozzájárult a jénai nyári egyetem megalapításához (egyetemi továbbképzések tanárok és más tudományok iránt érdeklődő polgárok számára), amit ő szervezett, és amit az oktatás elengedhetetlen részévé tett (*Lütgert*, 1998). A pedagógiai szeminárium és a gyakorlóiskola intézményén keresztül Jéna a pedagógusképzés egyik német központja lett, aminek híre külföldre is eljutott, és nagyszámú nemzetközi hallgatót és érdeklődőt csábított oda. *Rein* gondoskodott róla, hogy a nyári egyetem és a pedagógiai szemináriumok képzési kínálata a népiskolai tanítókhöz, tanítójelöltekhez is szóljon és megragadja őket. A pedagógiai szemináriumban nyújtott munkája során saját maga is intenzíven foglalkozott a népiskolával mint intézménnyel. A hozzá kapcsolt gyakorlóiskolában sokáig kizárólag népiskolai osztályokat tanítottak. Itt végezték a jénai tanárjelöltek képzésük gyakorlati részét.

*Rein* kiállt a népiskolák fontossága mellett. Az állam fontos, alapvető képzési rendszerének tekintette, és feladatává tette, hogy helyzetét elemezze, a visszasságokat felfedje, és megoldási javaslatokat készítsen. Több írásában foglalkozott a népiskolai tanítóképzés helyzetével. Pedagógiai munkája és élénk publikációs tevékenysége során világszerte tudományos hírnévre tett szert, és feltétlen szaktekintélynek számított.

A népművelés kérdése *Rein* szerint az egész állam jólétének vagy sanyarúságának meghatározó kérdése. Szerinte a képzési deficitek nem csak az egyének jelentenek hátrányt a személyi és szakmai fejlődésben, hanem az egész társadalmat veszélyeztetik. Emellett hangsúlyozta az esztétikai – jellembeli képzés jelentőségét még a képzés elkezdése, a tiszta tudástartalom és a készségek tiszta közvetítése előtt. Úgy vélte, hogy egy megalapozott képzés hozzásegíti az egyént a személyes elégedettség lehetőségéhez, mivel az oktatás olyan helyzetbe hozhatja az embert saját tudásszintjének bővítése által, melynek hatására a

szituációkat reálisan meg tudja becsülni, használni tudja saját képességeit, és az elégedettség érzését éri el (*Rein*, 1897).

*Rein* elutasította azt a 19. és a 20. század fordulóján jellemző véleményt, mely szerint a népművelésnek természetes módon csak egész egyszerű alapismeretekre és vallási oktatásra kell korlátozódnia, és ellentmondott annak az érveknek, hogy a magasabb szintű képzés az alacsonyabb rétegeknél szükségszerűen a saját élethelyzetükkel való elégedetlenséghez vezet. A különféle társadalmi rétegek közötti békés viszony veszélyeztetését sokkal inkább az oktatás korlátozásában látta, amelyet már nem tartott időszerűnek.

A keresztény értékek közvetítését *Rein* jelentősnek tartotta, azonban az egyéni hit mellett foglalt állást, amely a jó szükségességének belátására alapoz, ahelyett, hogy dogmát követne. Az egyház túl nagy befolyását elvetette. A népiskolák, az állam szerint, egy stabil társadalom létrejöttéhez járultak hozzá, ezért lett volna szükséges az egyének is hasznot húznia az állam által közvetített képzésből. Ennek megfelelően a tudományos tartalmaknak és morális értékeknek az emberek számára hozzáférhetőnek kellett lenniük, másrészt fenn kellett állnia a lehetőségnek a népiskolai szinten túl a megszerzett műveltségi szint további alkalmazására, művelésére és bővítésére. Az első az egyértelmű közvetítés által volt elérhető. Az utóbbi feltételezte, hogy a felnőttek a továbbiakban újabb képzési forrásokhoz juthatnak (*Rein*, 1892).

A népiskolának érett polgárrá kellett az embereket nevelnie, a személyes és szakmai fejlődésben hasznos tudástartalmakat kellett közvetítenie. Ennek megfelelően hozzá kellett járulnia a nép morális és intellektuális oktatásához úgy, hogy megfelelő oktatási alapokat nyújtson. Ezeknek az oktatási alapoknak elegendőeknek kellett lenniük ahhoz, hogy a szellemi fejlődést ténylegesen elősegítsék, azonban egyidejűleg ne terheljék túl a diákok felfogóképességét. A közvetítésnél arra kellett figyelni, hogy módszertanilag megalapozva, a diákok képességeinek és szükségleteinek megfelelően cselekedjenek. Az anyagot meg kellett értetni a növendékekkel, mivel ez volt az alapja annak, hogy a megszerzett tudást később tovább fejlesszék, például továbbképző kurzusok keretében (*Rein*, 1897).

*Rein* kifogásolta, hogy korának népiskolája ezeknek az igényeknek kevéssé tesz eleget, még ha el is ismerte, hogy a *Falk* miniszterségének idején megjelenő általános rendelkezések után javulás lépett fel (*Rein*, 1897). *Rein* azt szorgalmazta, hogy a népiskolák általánosan képző intézményekké váljanak, ahol minden társadalmi rétegből származó gyermek közös képzési alapokat szerezhet. A szülői közösségek által igazgatott iskolát tekintette ideálisnak, mert *Herbart* szellemében abból indult ki, hogy a család a nevelés és a

képzés alapeleme, és ennek megfelelően erősíteni kellett a család befolyását az iskolára (*Rein*, 1892).

Utalt a népiskolai oktatás módszertani hiányosságaira, ami nem felelt meg sem a tartalmi, sem a metodikai feltételeknek, aminek az okát egyrészt a rosszul megszerkesztett tantervekben látta. Másrészt felhívta a figyelmet a népiskolai tanítók gyakran alacsony képzettségére és hátrányos szociális helyzetére, két olyan tényezőre, amely az oktatás minőségét döntően befolyásolta a népiskolákban. A népiskolai kérdéseket komoly érdeklődés nélkül arra használták fel, hogy a politikusok a pártérdekeket érvényesítsék, vitákban állást foglaljanak, valamint hogy ismertté váljanak. *Rein* szerint valójában a népiskolát és a tanítókat társadalmilag kevésbé becsülték meg, és érdekeiket nem megfelelően vették figyelembe (*Rein*, 1892).

A népiskolai tanítók nemcsak alacsonyabb általános műveltséggel rendelkeztek, mint a magasabb szintű iskolák tanárai, hanem nekik rosszabb képzés is jutott. Ennek az volt a következménye, hogy a népiskolai tanítókat nem tekintették szakértőnek a szakmában, munkahelyi törekvéseiket és szakmai elkötelezettségüket alig vették figyelembe, gyakran szakmai és intellektuális képességeiket is alábecsülték.

*Rein* azt hangsúlyozta, hogy a tanítók professzionális képzése szükséges, amit a népiskolai képzés szükségleteihez kellene igazítani. A tanítóképzés radikális megújítása mellett azonban nem emelt szót. *Rein* nem abban volt érdekelt, hogy a népiskolai tanítókat hasonlóan magas szociális helyzetbe juttassa, mint a gimnáziumi tanárokat vagy az egyetemi professzorokat. Ugyanilyen kevésbé állt ki amellett, hogy tudományos egyetemi képzésben részesüljenek. A népművelés kiépítése melletti érvelése ellenére szükségesnek tartotta, hogy a népiskolai tanítók képzése „igazán népies” legyen (*Rein*, 1902), tehát valóságközeli, és a lakosság napi életének szükségleteihez igazodó. Ennek ellenére határozottan fellépett a tanítói foglalkozás megbecsülése érdekében, és támogatta a tanítójelöltek számára megnyitott egyetemi és tanítói szemináriumokat. A jénai szemináriumon a népiskolai tanítókat szívesen fogadták, és a tanítóképzés kiindulópontként szolgált ahhoz, hogy bármilyen néprétegből származó tanárokat közösen, megfelelő minőségű képzésben részesítsenek.

## **2.5 A magyar tanítói hivatás jellemzői a dualizmus korában**

A 19. század alkotása volt az 1868. évi népoktatási törvény, melynek pozitívumai közé tartozott, hogy lerakta a kötelező, világi jellegű polgári közoktatásügyi rendszerünk alapjait, megszüntette az egyházi iskolázás kizárólagosságát, valamint tovább biztosította a

nemzetiségek jogait. A törvénycikk rendezte a tanítók jogállását, és ez javulást eredményezett az élet- és munkakörülmények alakulásában.

A 19. század utolsó harmadában a tanítók arányát több tényező határozta meg, így például az, hogy az iskolakötelesek közül hányan jártak iskolába. Ez az arány igen eltérőnek mutatkozott az ország különböző területein. A tanítók aránya attól is függött, hogy az iskolafenntartók hány tanítót fogadtak a tankötelesek mellé, azaz mennyit tudtak, vagy akartak a népoktatás ügyére szánni (Nagy, 2001).

Az egy tanítóra jutó tanulók száma eltérő adatokat mutat az ország különböző részein. Az 1868. évi népoktatási törvény értelmében egy tanítóra legfeljebb 80 fő juthatott. Pukánszky és Németh (1997) kutatásai rámutatnak arra, korabeli becslések és felmérések alapján, hogy az 1868. évi népoktatási törvény megjelenésének idejében a tanköteles gyermekeknek 48%-a járt iskolába, ez az arány 1872-re már 55 %-ra módosult. A századforduló táján, 1896-ban 79 %-ra nőtt az iskolát látogató gyermekek száma, 1913-ban pedig már 93 % volt.

A tanulói létszám gyarapodása növelte az egy tanítóra jutó átlagos létszámot. Ennek egyik következménye a tanítók túlterhelése lett, aminek egyre többen hangot is adtak. Eötvös József 1870-ben, az országgyűlésnek készített jelentésében, beszámolt arról, hogy a községek 15 százalékában nem volt iskola, valamint az 1869-es adatok szerint egy tanító 25-30 gyermekkel foglalkozott egyszerre, városokban viszont ez a szám 200 főre is emelkedhetett (Pukánszky és Németh, 1997).

1. táblázat. Az egy elemi iskolai tanítóra jutó tanulók száma, 1900 (Forrás: Nagy, 2001)

régió	átlagos szám	szórás	megyék száma
Duna bal partja	61	6,3	11
Duna jobb partja	66	6,3	11
Duna-Tisza köze	78	11,5	5
Tisza jobb partja	62	6,0	8
Tisza bal partja	66	10,7	8
Tisza-Maros szöge	68	2,9	5
Királyhágón túl	50	5,0	15
Magyarország	-	-	63

1900-ban egy tanítóra átlagosan 62 tanuló jutott, de volt olyan terület is, ahol egy tanítási órán átlagosan 78 tanuló ült, ami a terem zsúfoltságát eredményezte. A különböző régiókban kialakult arányokat jól ábrázolja az 1. táblázat, aminek az adatait, ha szemügyre vesszük, akkor megállapíthatjuk, hogy egy-egy területen a lakosság iskolázási szokásai illetve az iskolaügy anyagi lehetőségei sokféle kombinációban határozta meg azt, hogy mennyi tanító működött az egyes területeken. Így a tanítói létszámok magas aránya vagy az iskolába járó

tankötelesek viszonylag magas számával, valamint az egy tanítóra jutó alacsonyabb gyermekek arányszámával jellemezhető régiók szerint (Nagy, 2001).

Az 1901-es év közoktatásügyi történéseiről beszámoló miniszteri jelentés elemzése alapján megállapítható, hogy a népiskolákban tanítók száma hogyan oszlott meg a különböző iskolatípusok között. A népiskolában tanítók száma 29 063, amiből 26 622 dolgozott elemi iskolában, 116 felső népiskolában, 2 325 pedig polgári iskolában.

A tanítók valamelyik felekezethez való tartozása feltétlen követelmény volt mind az egyházi felekezet, mind a felekezeten kívüli községi elemi iskolák egy részénél. A következő táblázat átfogó képet ad az elemi iskolák fenntartó szerinti megoszlásáról, tanulóinak és tanítóinak a számáról. Nagy (2001) kutatásai szerint, feltételezhetően az eltérő fenntartás alá tartozó iskolák, különbözőképpen néztek ki a 19-20. század fordulóján. Más volt egy városi evangélikus vagy állami iskola, mint egy falusi községi vagy római katolikus iskola.

2. táblázat. „Az elemi népiskolák, tanulói és tanítóik száma fenntartó szerint, 1891 (Forrás: Nagy, 2001)

	Elemi iskolák száma, 1891	elemi iskolák száma, 1901	elemi iskolai tanulók száma, 1901	egy elemi iskolára jutó tanulók száma	népiskolai tanítók száma, 1901
római katolikus	5 471	5 500	649 894	118,2	9 124
ev református	2 388	2 095	196 119	93,6	856
görög katolikus	2 166	2 072	127 002	61,3	2 108
görög-keleti	1 823	1 795	138 045	76,9	2 248
községi	1 934	1 771	259 775	146,7	4 704
állami	812	1 683	199 916	246,2	4 242
magán	171	199	116,4	n. a.	361

A tanítók túlterhelése mindennapi problémaként jelent meg a népiskolai tanítók nevelő-oktató munkájában, aminek egyik oka az volt, hogy a tanítóval szemben fokozott szakmai követelményeket támasztottak. Szabolcs (2001) kutatásai szerint a tanítók feladatai között az osztálytanítói feladatok ellátása, kántori teendők végzése, ismétlősök tanítása, összevont osztályok tanítása állt, de megjelent az igény kisebb százalékban a hittan tanítására, gyermekek kísérésére, énekkar vezetésére vagy korrepetálásra is.

A fokozott szakmai követelmények mellett új tanítói feladatok is megjelentek. Ezek között szerepelt a gyakorlati mezőgazdasági és háziipari ismeretek oktatása, közművelődési tevékenység ellátása, népnevelési egyletek, népkönyvtárak és olvasóköri feladatainak ellátása. Mindezek mellett új adminisztrációs teendők ellátása, mint pl.: órarendkészítés, haladási és mulasztási naplók vezetése, leltárak készítése. A népoktatási törvény szabályozása megkövetelte a pedagógustól a rendszeres művelődést, az egyleti tevékenységekbe, a szervezett továbbképzésekbe való bekapcsolódást (Szabolcs, 2001; Németh, 2008). Az 1868-as népoktatási törvény a tanítókat tanítóegyletekbe való szerveződésre kötelezte, amivel a

tanítók szakmai szerveződésének lehetőségét megteremtette. Ezek a tanítóegyletek később a pedagógiai közélet fontos színterévé váltak, és lehetőséget nyújtottak a modern pedagógiai gondolatok terjesztésére és a gyakorlatba való átültetésére (Nóvik, 2000). Ennek köszönhetően a 19. század második felében kezdett kialakulni a népiskolai tanítók szakmai közössége.

A *tanítók anyagi helyzete* a népoktatási törvény megjelenése után sem rendeződött a várt módon, aminek egyik oka lehetett, hogy az egyházi iskolafenntartók maguk határozhatták meg a tanítók fizetését. Statisztikai adatokból arra lehet következtetni, hogy a tanítóság életszínvonalának általános és állandósult romlása figyelhető meg. A segédtanítók számának gyarapodása és átlagos jövedelmének némi emelkedése azt mutatja, hogy az iskolafenntartók sok esetben oklevél nélküli vagy eleve „segédnek” minősített tanító alkalmazásával kerestek olcsóbb megoldást (Kelemen, 2007).

A *tanítók jövedelmezésére* a sokszínűség volt jellemző. A tanítói fizetések több forrásból származtak. A javadalmazások között az összegszerűen megnevezett jövedelem mellett terményekben, szolgáltatásokban való megfizetés is jelen volt. A juttatások között szerepelt az éves fizetés mellett a lakásban, tűzifában, földben, terményben, egyéb természetbeni juttatásban való fizetés. A pénzbeli juttatásnak többféle módja volt használatos, így az államsegély, korpótlék, stóla, párbér. Az államsegély és korpótlékkal való fizetésnek a rendjéről az 1893. évi XXVI. tc. rendelkezett, ami meghatározta a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetését. (Szabolcs, 2001).

A törvényi szabályozás ahhoz kívánt segítséget nyújtani, hogy a szegényebb iskolafenntartók is képesek legyenek az alapszintű iskoláztatás megszervezésére, ellátására, fenntartására. Az erre fordítandó pénz felhasználását szigorúan ellenőrizték. Az államsegély kérvényezésére az iskolafenntartókat biztatták, hisz a kormányzat fontos tényezőnek tartotta a megfelelő tanítói fizetéseket a népoktatás mennyiségi és minőségi fejlesztésében. A felekezeti iskolák egyéb pénzbeli juttatásai között szerepelt a párbér vagy a lélekpénz, amely egyfajta egyházközségi adónak volt tekinthető. Csak az özvegyek és a házasságban élők voltak párbérekötelesek, aminek az értékét legtöbbször pénzben adták meg, de előfordult, hogy terményjövedelmet jelentett, esetleg a kettőt együtt. A felekezeti iskoláknál találkozhatunk a stólapénzzel is, amely bizonyos egyházi szertartások elvégzése után járt (Szabolcs, 2001).

A tanítói pálya nehézségeire mutat rá a „*vándortanítók problémája*” a hitfelekezeti és az állami oktatás különbségeinek a feltárásánál. A hitfelekezeti oktatás előnyei között szerepelt a szülőkkel történő intenzívebb kapcsolattartás és a nagyobb állandóság. A



hitfelekezeti tanító sokkal kevesebbet vándorolt, mint állami társa. Az állami iskola tanítói között ritkábban fordult elő, hogy egész életüket egy helyen töltötték, mint a hitfelekezeti tanítók között. Ennek hátterében „belső” és „külső” tényezők is megtalálhatók. Mivel a tanítói fizetések nem voltak egységesek, úton voltak azok a tanítók, akik fizetésükkel nem voltak elégedettek, és azok is, akik valamilyen oknál fogva nem feleltek meg a követelményeknek. „Azok a települések, iskolafenntartók, akik valami miatt nem voltak megelégedve tanítójuk munkájával, minden további nélkül kiadták az útját, és álláshirdetés útján keresték meg az új tanítót” (Baska, 2001. 66. o.).

A modern civilizációs ártalmak hatással voltak a tanító egészségére. A tanítóság körében halmozottan jelentkeztek a *tanítók betegségei* a tantermek túlszűfolttsága, egészségtelen poros levegője, a tanítók túlterhelése, továbbá a tanítói lakás nem megfelelő higiéniai körülményei miatt. A tanítói hivatás nehézségei, mint a tanítók nem megfelelő fizetése, és sokszor a községbeliek részéről a tanítókkal szembeni nem megfelelő bánásmód is hozzájárult a betegségek kialakulásához. A leggyakrabban előforduló betegségek között a tüdő- és gégebetegségeket és az idegproblémákat említik meg. A falusi tanítók hátrányban voltak a városi tanítókkal szemben betegség esetén, mivel gyógyításuk az orvosok városi működése miatt akadályoztatva volt. A falusi embernek, ha orvoshoz akart kerülni, be kellett jutnia a városba, amit sokszor a saját fogat hiánya nehezített. A faluban élő diákokat is hátrányosabban érintette a tanító betegsége, mint a városiakat, mivel nem volt megoldott a tanítók helyettesítése. Ha a tanító leesett a lábáról, kényszerszünetet rendeltek el, ami az iskolai tanulmányi munka folytonosságát megszakította. A nagyobb iskoláknál képzett tanítók helyettesítettek, ami a kisebb iskolákban anyagi okok miatt még megoldatlan volt (Kovács, 2010).

A népiskolai tanítók munkájával kapcsolatos gondok, panaszok, bírálatok állandóan visszatérő témái az 1868. évi közoktatási törvény kiadását követő időszakban, amelyekről a tanfelügyelői jelentések és a tanítók megnyilvánulásai számolnak be. A tanítói szakma nehézségei között megjelenik a tanítóhiány, rossz anyagi körülmények, túlterhelés (Kelemen, 2007). Mint az előzőekből kiderült, megállapítható, hogy a kor tanítói pályájára a sokszínűség volt jellemző. Egyenetlen volt a tanítóképzés színvonala, a tanítói munkakört betöltő személyek kompetenciája (Baska, 2001). Gyakori problémaként merült fel, hogy a tanítók nem voltak elég felkészültek, hiányos tárgyi és módszertani ismeretekkel rendelkeztek. A *tanítói hivatást választók körére* jellemző, hogy a pályát ritkán választották tehetséges fiatalok, leginkább olyanok kerültek a pályára, akik máshol nem boldogultak. Mind a tanítói munkakör betöltéséhez szükséges tanítói végzettséget bevezető 1868-as népoktatási törvényt

megelőzően, mind azt követően sok képzetlen, a pályára alkalmatlan fiatalból lett tanító. Így a tanítók között megjelentek olyanok, akiket nem vettek fel pincérnek vagy gazdasági ispánnak, és ezért tanítónak álltak.

## 2.6 A német tanítói hivatás jellemzői a dualizmus korában

A 19. század első és második harmadában végbement változások a népiskola modernizálása területén, a császárságban is egyértelműen folytatódtak. Az oktatás terén Poroszországban jelentős modernizációs változások történtek, amelyek jelentős hatást gyakoroltak a tanítói hivatásra és a tanítók mindennapi életére.

A népiskolai oktatásban a Német Birodalom létrejöttétől az első világháborúig terjedő időszakban a *tanítók száma* több, mint duplájára nőtt. Az 1911-es statisztikai adatok szerint a Német Birodalomban, a népiskolákban 185 485 tanító tanított, míg a következő évtizedekben, a birodalom megszűnéséig, 1945-ig, a tanítók száma kis csökkenéstől eltekintve viszonylag 200 000 fővel stagnált. Poroszországban a növekedés 1871 és 1911 között 125 %-os volt, míg a tanulók száma csak feleannyira növekedett (68%) (Titze, 1991).

A tanítók számának növekedése ellenére a 19. században, még a Császárság ideje alatt is, a tanítói szakma kifejezetten hiányszakmának számított. Az egyszerű népiskolai oktatásban fennálló jelentős utánpótláshiány strukturális kísérőjelensége volt az egész képzési rendszernek, és egyben a társadalom osztályellentéteinek érzékelhető kifejeződését is jelentette. A *tartós tanítóhiány* két szakaszban volt különösen kiélezett: 1869 és 1882, majd 1900 és 1908 között. 1875-ben 4581 tanító hiányzott, azaz a népiskolákban rendelkezésre álló állások több mint 8 %-a maradt üresen, vagy nem volt szabályosan betöltve. A porosz kultuszminiszter, *Goßler* 1882-es kimutatása alapján 15 000 új állást kellett volna teremteni, hogy minden osztályban, a normál érték szerint, egy tanítóra 80 tanuló jusson. Ez a követelés, ami évi 15 millió márka többletráfordítást igényelt volna, a fennálló körülmények között teljesíthetetlen volt. Így a 19. század utolsó harmadában a tanítószükséglet az oktatásügy központi problémájává vált. Évtizedes kitartó erőfeszítéseket és költségvetési átcsoportosításokat igényelt, hogy ezt a problémát orvosolni tudják. Ebben a folyamatban fontos szerepet játszott Poroszországban, hogy 1872 és 1914 között több, mint duplájára emelték a tanítói szemináriumok számát. A szemináriumi kapacitás növelése más német területen is tapasztalható volt (Titze, 1991).

Az alapvető utánpótláshiányban szerepet játszott, hogy a jól szituált polgári réteg fiai számára a kevésbé megbecsült és gyengén fizetett tanítói hivatás nem volt vonzó választás.

Így a tanítói hivatást választók köre az alsó társadalmi rétegekhez tartozott, különösen vidéken. A vidéki tanítók általában kevesebbet kerestek, mint a városiak. Különösen az előbbieket növelték fizetésüket melléktevékenységekkel, gyakran műveltek egy kisebb földterületet, ami a javadalmazásuk része volt (Titze, 1991). A tanítók fizetésére jellemző, hogy nagyon nagy jövedelembeli különbség volt a népiskolai tanítók és egyéb tanári kategóriák között is. 1872-ben, a népiskolai tanítók több, mint 50 %-ánál a készpénzjüvedelmek egy magasabb szintű iskolában tanító tanár kezdő jövedelmének nem egészen az 1/3-át tették ki. Egészen az 1873-as fellendülésig a népiskolai tanítókat nem vették figyelembe a fizetésnöveléskor (Arnhardt, Hofmann és Reinert, 2000). Mindazonáltal az 1870-es évek végétől az első világháborúig az életkörülmények fokozatos javulása figyelhető meg Falk minisztersége idején (1872-79). A 70-es években a fizetések 1878-ig 35-40 %-al emelkedtek, mégis óriási volt a különbség a legmagasabb és a legalacsonyabb jövedelem között. Továbbra is éltek a regionális különbségek a városi és vidéki, valamint a nyugati és keleti iskolák között. A tanítók nagy része, mégis már relatíve jobb körülmények között élhetett. A tanítók kihasználták a hiányhelyzetet, és gyakori váltásokkal jobban támogatott helyet kerestek saját szociális helyzetük javítása miatt. A tanítóihiány garantálta az alkalmazást, a jobb képzési és továbbképzési feltételek előnyösebb állások elfogadásához segíthették őket hozzá, és sok helyen csökkentették az osztályok létszámát. Az egységes minimumjövedelmet az 1897-es szolgálati illetményi törvény normalizálta először (Arnhardt, Hofmann és Reinert, 2000; Titze, 1991).

Az állam a tanítók megfelelő képzésében, politikai hűségükben, de legalábbis semlegességükben volt érdekelt, és tulajdonképpen nem engedhette meg magának, hogy a felnövekvő generáció nagy részét elégedetlen pedagógusok oktassák. A népiskolai helyzet iránti érdeklődést főleg a kényszerűség és a politikai megfontolások indokolták; a probléma gyakran összetett problémát jelentett. A népiskola a másodosztályú képzési intézmény jeleit hordozta. Ez kihatott a tanítók helyzetének értékelésére, akikről sokszor feltételezték, hogy csak másodosztályú munkát nyújtanak, illetve abból indultak ki, hogy a tanítói állás nem állítja jelentős intellektuális követelmények elé a tanítókat, és ezért nem is kell pedagógiailag tudományosan képzetteknek lenniük. Ennek megfelelően a tanítókat rosszabbul fizették, mint azokat a kollégákat, akik magasabb szintű iskolában oktattak, és alacsonyabb volt a szociális helyzetük is (Titze, 1991).

Közösségi sokrétű munkájuk, a kántori állások, az iskolán kívüli képzési kínálatok, kis könyvtárak fenntartása és egyesületek vezetése vagy azokban történő közreműködés miatt a tanítók gyakran betöltötték az elvárt szociális és erkölcsi példakép szerepet, szorosan

beépültek a közösségi életbe, és gyakran döntően hozzájárultak a kulturális élethez. Legjobb esetben tiszteletre méltó személyiséggé váltak, és a lakosság egyre inkább elfogadta őket mint oktató és nevelő szakembereket. Ehhez hozzájárult a növekvő profizmus is.

A jobban képzett és munkájukban motivált tanítók már nem akarták tudomásul venni munkájuk hiányos feltételeit, és a tanítói munkát elsődlegesen már nem szakmai szükségmegoldásnak, kegyelemkenyérnek vagy szociális szükségmegoldásnak tekintették. A fiatal tanítók közül sokan abban voltak érdekeltek, hogy szakmájukban előrelépjenek, a szellemi életben és a tudományos vitákban részt vegyenek, és sikeresen oktassanak.

Poroszországban a jelentős modernizációs változások eredményeképpen nőttek a népiskolákra fordított kiadások. Az iskolai feltételek változásaira utal az egy tanítóra jutó gyermekek száma. Míg 1886-ban átlagban 75 tanuló jutott egy tanítóra, és 64 gyermek volt egy osztályban, addig ezek az értékek 1911-re 56 fő/tanítóra és 51 fő/osztályra csökkentek. A modernizáció másik fontos lépése az iskolás korú gyermek iskolába járásának kiharcolása, ami már a császárság kezdetekor Németországban a legtöbb európai országnál korábban teljesen végbement. A gyermekmunka és más egyéb szabálytalanságok ellenére az 1816-os 60 %-os iskolalátogatottság 1870-re 90 %-ra nőtt. A 80-as évek óta már közel 100 %-os volt az iskolába járás annak ellenére, hogy még ebben az időszakban is gyakori volt a diákok idő előtti elbocsátása az iskolából, illetve az iskola látogatása alóli esetenkénti felmentés. Az iskolába járással szorosan összekapcsolódott az egyre inkább előretörő olvasási és írási képesség elsajátításának az igénye. Az olvasási és írási ismeretekről szóló 1871-es népszámlálási vizsgálat adataiból meg tudható, hogy 87 % körülire tehető a szint, ami vidékenként és régióként jelentősen változott. A népiskola modernizációja és a közel 100 %-os iskolába járás miatt a császárságban teljesen elfogadottá vált az olvasás és írás tudásának igénye (Kuhlemann, 1991).

## **2.7 Összehasonlítás**

A tanítóknak a 19. században megjelenő és kialakuló szakmásodását elemezve megállapítható, hogy a két vizsgált országban az oktatáspolitikai irányban haladt. A felvilágosult abszolutista uralkodók törekvéseit folytatva az állam szerepének növelését, ellenőrző funkciójának kiterjesztését szorgalmazták. Ez együtt járt az oktatás modernizációjával, a tanítói hivatás szakmásodásával, ennek következtében létrejöttek az iskolázott, befolyásos szakértelmiségi csoportok.

Poroszországban *II. Frigyes* (1712-1786), porosz király által 1763-ban kiadott rendelettel vezették be a már meglévő gimnázium, valamint polgári, közép- és reáliskolák mellett új iskolatípusként a népiskolát, valamint 6-13 éves kor között az általános tankötelezettséget. A modern magyar néptanítói szakma hazánkban csak a kiegyezést követően indult gyors fejlődésnek. Az *Eötvös József* nevéhez fűződő 1868. évi népoktatási törvényével kezdődik meg a népoktatásügy törvényileg szabályozott rendezése. A törvénnyel bevezették a 6-12 éves korig tartó tankötelezettséget, létrehozták a hatosztályos mindennapos elemi népiskolát. Annak ellenére azonban, hogy a népiskola és az általános tankötelezettség bevezetésére csaknem egy évszázaddal hamarabb került sor Poroszországban, fejlődése mégis lassabban indult meg, mint Magyarországon. A 19. század második felében Poroszországban 1870 után, a császárság megjelenésétől kezdődően, Magyarországon az 1868. évi népoktatási törvény megjelenését követően, mindkét országban gyors fejlődésnek indul az oktatásügy modernizációja, és ezzel együtt a népiskolai tanítók szakmai csoportjának fejlődése.

3. táblázat. A porosz és magyar népoktatás jellemzőinek összehasonlítása

	<b>Magyarország</b>	<b>Poroszország</b>
<b>Törvény, rendelet</b>	1868. évi népoktatási törvény ( <i>Eötvös József</i> )	1763. évi rendelet ( <i>II. Frigyes</i> )
<b>Tankötelezettség bevezetése</b>	6-12 éves korig (1868)	6-13 éves korig (1763)
<b>Népiskola bevezetése</b>	1868	1763
<b>Az egy tanítóra jutó tanulók száma</b>	80 fő	80 fő
<b>Az egy tanítóra jutó tanulók száma</b>	az 1868. évi törvény bevezetése után <i>nőtt</i> 1863 – 57,2 1869 – 62,7 1884 – 88,5	a 19. század 2. felében folyamatosan <i>csökkent</i> 1886 – 75 1911 - 55
<b>Tanköteles korú gyerekek iskolába járásának aránya</b>	1868. – 48 % 1872 – 55 % 1896 – 79 % 1913 – 93 %	1816 – 60 % 1870 – 90 % 1880-tól – ~ 100%

A porosz és magyar népiskola fejlődésében feltűnő az a különbség, hogy Poroszországban a népiskola mindig helyi és regionális, valamint különböző tartományi és települési külön szabályozásoktól függően fejlődött. Az egész Poroszországra érvényes oktatási törvény elfogadására az 1871 előtti időszakban nem került sor. A császárság születése után már az oktatási minisztérium ugyan törekedett egy átfogó, az egész elemi oktatást szabályozó törvény létrehozására, a minisztériumi javaslatok azonban főleg vallási és anyagi okok miatt meghiúsultak (*Kuhlemann*, 1991). Ezzel szemben Magyarországon *Eötvös József* 1868. évi népoktatási törvénye az egész országra nézve a népoktatás ügyének gyökeres átforgalmazását tűzte ki célul, amelynek hatása a hatalmas anyagi befektetés miatt csak évtizedek múltán vált érzékelhetővé. A törvény megjelenése nyomán korszerűsödött a magyar elemi iskoláztatás, de a fejlődés hosszú folyamat eredménye volt.

Poroszországban, az 1872-es iskolafelügyeleti törvény szerint, a felügyelet az összes nyilvános és magán oktatási- és nevelési intézmény felett az államot illeti meg. Az iskolai felügyelők kinevezése is kizárólag az állam feladata, mégis a császárság végéig az egyháznak fennmaradt a népiskolák feletti irányítása. Ennek ellenére az egyháznak, főleg vidéken, továbbra is nagy befolyása volt az oktatásszervezésre és a tanítók foglalkoztatására, mert az iskolafelügyelet kérdése sokáig tisztázatlan maradt, és a tisztségeket sok helyen továbbra is egyháziak töltötték be. A vidéki iskolák tanítóinak többsége lelkészi felügyelet alatt állt (*Titze*, 1991). Magyarországon, a kiegyezést követően, a népoktatási törvény szerint mindenki tarthatott fenn népiskolát a törvény által előírt követelmények megtartásával: állam, város, község, felekezet, egyesület, magánszemély (*Mészáros*, 2000).

A népiskola megjelenésével egyre erősebbé vált az igény a képzett tanítókra, akik hozzájárultak az iskolában folyó nevelő-oktató munka színvonalának emeléséhez. A tanítóképzés modernizációja Poroszországban jóval a népiskola megjelenését követően, csak a császárság születése után indult meg; a népiskolai tanítók képzését hosszú ideig elhanyagolták. Szociális helyzetük, képzettségük, társadalmi és szakmai elismertségük a felsőbb iskolai oktatásban részt vevő tanároktól jelentősen elmaradt. A népiskolai tanítók kedvezőtlen helyzete, akik sokszor alacsony, kevésbé képzett társadalmi rétegből származtak, kihatott a népiskolai oktatásra. Így a gyakran rosszul képzett, kevésbé motivált, csekély társadalmi elismertséggel és anyagi gondokkal küzdő tanítók közül sokan a tekintélyelvű, szigorú és nem ritkán erőszakoskodó oktatási stílust alkalmazták, amely kevésbé vette figyelembe a tanulók szükségleteit, és aligha volt arra alkalmas, hogy a növendékek érdeklődését felkeltsék. Ehhez a problémához társult az, hogy vidéken egy tantermes iskolák voltak, ahol különféle életkorú gyermekek egy helyiségben tanultak. A heterogén

tanulócsoport olyan kihívások elé állította a hivatásukra nem kellőképpen felkészített tanítókat, amit csak nehezen vagy egyáltalán nem tudtak megoldani. A városi iskolákban oktatók a több tantermes iskolák és a magasabb jövedelem miatt valamivel kedvezőbb helyzetben voltak. Mindezek egyre sürgetőbbé tették a Német Birodalom idején a tanítóképzés színvonalának emelését. Az állam a tanítók megfelelő képzésében volt érdekelt, és nem engedhette meg, hogy a felnövekvő generáció tagjait elégedetlen, rosszul képzett tanítók oktassák. Azt hangsúlyozták, hogy a tanítók képzettsége feltétlenül hat a lakosság képzési szintjére.

A 19. század kezdetén a porosz kormányzat a reformok során tanítói szemináriumokat hozott létre a leendő tanítók pedagógiai és szakmai képzésére, amelyek a tanítóképzés első állami intézeteivé váltak. A szemináriumoknak tartomány szerint különböző volt a felépítése, alapvonásaiban azonban azonos volt (*Herrlitz, Hopf és Titze, 2009*). Az 1870-es évektől kezdődően a szemináriumi rendszer egész Poroszországban kiépült. Magyarországon *Eötvös József* az oktatásügy fejlesztésében kulcskérdésnek tartotta a tanítóképzés színvonalának emelését. Tanítóképzője önálló szakiskolaként működő hároméves tanítóképzés volt. A porosz tanítóképzőbe 14 éves kortól, a népiskola befejezése után járhattak a tanítójelöltek. A három évfolyamos képzés célja az általános képzés és a tanítói szemináriumi felvételre való felkészítés volt. Átmenetet képezett a népiskola és a 17. életév utáni két, később hároméves tanítói szemináriumok között (*Schadt-Krämer, 1990*). Hazánkban a gimnázium vagy a polgári iskola 4. osztályának megfelelő műveltséggel kellett rendelkeznie a tanítójelöltnek. Abban az esetben, ha végzettségét bizonyítvánnyal nem tudta igazolni, akkor felvételi vizsgát kellett tennie a tanítójelöltnek. A felvétel alsó korhatára a betöltött 15. életév volt (*Németh, 1990*).

Poroszországban a 19. század második felében a politikai kényszer diktálta szükséglet, amit a gyors népességnövekedés és a tankötelezettség még inkább erősített, a modernizációs igényt követte. Először ugyan lassan, de hosszú távon folyamatosan fejlődve, az ipari fellendülés és a hosszú távon javuló gazdasági keretfeltételek – az állam és a települések növekvő adóbevételei – meglétével megerősödött a világias trend az elemi oktatásban. A császárság jelentősége vitathatatlan a pedagógusszakma fejlődésében. A különböző pedagógusi állások létrehozása 1870 és 1918 között a tanári állások mennyiségének kibővítését eredményezte. Az elemi oktatás jelentős modernizációjának eredményét számtalan adat példázza. Így például megfigyelhető, hogy a Német Birodalomban az egy tanítóra jutó gyermekek száma csökkent, ami 1911-ben 55 tanulót jelentett, ami még mindig háromszor annyi volt, mint a magasabb szintű oktatásban (*Titze, 1991; Kuhleemann, 1991*). Magyarországon a tankötelezettség bevezetése, a néptanítók csekély száma és alacsony

színvonalú képzettsége nehezítette a fejlődést. A tankötelezettség bevezetésével nőtt az egy tanítóra jutó gyermekek létszáma, ami, 1869-es adat szerint, városban 200 főt is jelenthetett. A tanköteleseknek csupán fele járt iskolába, és a helyzetet még tovább nehezítette a meglévő népiskolák elhanyagolt állapota.

A 19. század második felében a magyar és a porosz tanítói hivatás jelentős fejlődésen ment keresztül, nőtt a tanítók fizetése, csökkent az egy főre jutó tanulók száma, nőtt az iskolába járó tanköteles korú gyermekek létszáma. Ennek ellenére a magyar és a porosz népiskolai tanítók munkájával kapcsolatos gondok, panaszok, bírálatok állandóan visszatérő témák a 19. század második felében, amelyekről a tanfelügyelői jelentések és a tanítók megnyilvánulásai számolnak be. Rendszeresen visszatérő téma a sajtóban, hogy a népiskolai tanítóknak továbbra is egy szakmailag, szociálisan és anyagilag kevésbé kielégítő helyzettel kellett megelégedniük. Még ha egyre jobban meg is fizették őket a 19. század második felétől kezdődően, fizetésük továbbra is a gimnáziumi vagy a főiskolai tanárok fizetése alatt maradt.

Mindkét országban a 19. század második felében neveléstan könyvek jelentek meg a tanítók és a tanítójelöltek számára, amelyek felvázolták a tanító fellépésére, viselkedésére és feladataira vonatkozó ideális elképzeléseket. Ezek az ajánlások egyrészt a tanítóval szembeni társadalmi igényeket tükrözték vissza munkahelyi és magánszinten, másrészt a tanári társadalom elképzelései is jellemezték. Ilyen ideálképek megjelenése egyrészt új öntudatról tanúskodott, amely profilt akart adni saját magának, munkáját igényes és felelősségteljes tevékenységnek tartotta, másrészt utalt arra, hogy bizonyos képességekre és egyéni feltételekre van szükség ahhoz, hogy ezeket a tanító megvalósítsa. Ezen követelményeknek való megfelelés iránti törekvés presztízst jelentett, és feltételezte a szakma, a népiskolai tanítók tekintélyét. Másrészt ez ahhoz is hozzájárulhatott, hogy a tanítókat emlékeztette erkölcsi kötelességükre, és arra „nevelte” őket, hogy elégedjenek meg a hivatali tekintéllyel, ahelyett hogy a munkahelyi feltételek javítására törekednének. Feltűnő, hogy a legtöbb, tanítóknak szóló kézikönyv, nyíltan erkölcsi alapú, és olvasóit szerénységre, az állammal és az egyházzal szembeni alázatra és istenfélelemre neveli.



### 3. A néptanítói kézikönyvek és tankönyvek megjelenése a 19. században

#### 3.1 A 19. századi neveléstan könyvek kialakulása

Magyarországon a 19. századig csak csekély számban találunk neveléssel foglalkozó könyveket, melyek elsősorban német nyelvterületről származó könyvek fordításai voltak, szerzői külföldi példát vettek alapul, mivel ebben a korban a magyar neveléstudomány területén még nem voltak tudományos alapokon álló neveléstani rendszerek.

A 19. századi magyar nyelvű tankönyvírás előfutárainak nevezhetők azok a művek, amelyek az 1700-as évek végén jelentek meg, és előre jelzik a reformkor és a későbbi időszak pedagógiai irányait. A 18. század utolsó évtizedeiben sorra jelentek meg a magyar nyelvű neveléstani munkák, párhuzamosan a latin és a német nyelvű művek mellett. A nevelési szakkönyvek elsősorban pedagógus írók fordításaiból származó, elemző jegyzetekkel ellátott munkák. Szerzőik fő törekvése volt, hogy a külföldi pedagógiai mintákat a magyar viszonyoknak megfelelően adaptálják. Munkáik éppen ezért átmenetet képeztek a fordítások és az önálló alkotások között. A pedagógiai műveket áttekintve tapasztalható, hogy a korszak magyar nyelvű irodalma az általános nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozott a gyakorlatiasságra törekedve. A műveket áthatotta a nemzeti szellem, a vallásosság.

Erre mutat egy példát *Perlaki Dávid* (1754-1802) *A gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás* című, 1791-ben megjelent magyar nyelvű munkája. Könyvét a szegényebb tanítók számára ingyen szánta. Ez is azt mutatja, hogy fontos volt számára, hogy a neveléssel hivatásszerűen foglalkozók kezébe egy magyar nyelven, közérthető stílusban írt művet adjon. A felvilágosodás szellemében írt könyvben *Perlaki* (1791) meglehetősen lehangoló képet nyújt kora társadalmi viszonyairól. A gyermekkori nevelés jelentőségét hangsúlyozva kiemeli, hogy a társadalmi problémák megelőzhetőek lennének a jó nevelés által, melynek hiánya viszont komoly következményekkel jár. Úgy gondolja, hogy ha a gyermekek jó keresztény nevelésben részesülnének, nem nőne a „rossz erkölcsű” és a „boldogtalan emberek” száma a világon. „Lehetetlen is, hogy olyan gyermekekből, a’ kik kisdéd koroktól fogva sokkal több rosszat, mint jót hallanak vagy látnak szüleiktől; idővel fel nevelkedvén, a’ közönséges polgári társaságnak jó, hasznos tagjai, igaz, hasznos házigazdák ’s gazda asszonyok, hűséges és szorgalmatos tseledek, és jó Keresztények vállaljanak” (*Perlaki*, 1791. 4. o.). Az idézet ezekbe a sorokba rejtve határozza meg a felvilágosodás filozófiájában gyökerező nevelés célját, miszerint jó nevelés által kell a gyermekből a társadalom számára jó, hasznos állampolgárt, hűséges és szorgalmas egyént, jó keresztényeket nevelni.

A könyvében megfogalmazott gyermeknevelés célját – hasznos állampolgárok, engedelmes, „jó alattvalók” nevelését – a felvilágosult abszolutista uralkodók iskolapolitikája szerint az iskolai keretek között folyó nevelés és oktatás révén lehetett megvalósítani. Ez a cél fogalmazódik meg *Mária Terézia* utasítására 1777-ben kiadott első *Ratio Educationis* szövegében is. Ebben a gondolatmenetben a felvilágosult oktatáspolitikai egyik alapvető eszméje, azaz a megfelelően ellenőrzött oktatás és nevelés ölt testet (*Pukánszky, 2005*).

Az első magyar nyelvű pedagógia tankönyv *Tóth Pápai Mihály* (1754-1831) *Gyermek-nevelésre vezető útmutatás*, mely 1797-ben jelent meg, elsősorban a kollégiumi preceptorok („tanító ifjúság”) számára. *Perlaki* könyvével ellentétben, aki nem fogalmi rendszerben gondolkodva ír a gyerekekről, *Tóth Pápai Mihály* nevelésméleti-didaktikai tankönyvében már a tanítóképzés gyakorlati szempontjai alapján rendszerbe foglalt szintézisben tárgyalja a neveléstan, az oktatástan, valamint a nevelés- és oktatásmódszertan elméletét és gyakorlatát (*Szabóné, 2000*). Könyvében szól a tanítói hivatásról, az iskolai törvényekről és a jó oktatási módszerekről. Tartalma tükrözi a sárospataki református kollégiumban oktatott pedagógia tantárgy teljes anyagát.

Az 1820–30-as években jelentek meg először hazánkban az első, eredeti magyar neveléstani, tanítói tankönyvek, majd nagyobb számban a dualizmus korában. A 19. század első felének tankönyvírói között találunk olyanokat, akik ma már kevésbé ismertek, de jeles író-pedagógus egyéniségek voltak. Így *Váradai Szabó János*, akinek pedagógiai könyve a kisiskolákban folyó nevelés megreformálására irányult; *Bátky Károly*, pedagógiai szakíró, aki a mindennapi pedagógia számára fogalmazott meg hasznos tanácsokat; *Szeremley Gábor*, *Neveléstan* című munkájában foglalta össze az elemi pedagógiai ismereteket, a tanítandó ismeretanyagot, módszertani alapokat (*Fáyné, 2000a*).

A reformkori magyar neveléstan könyvek keletkezésének jellemző sajátossága volt, hogy szerzői külföldi forrásokat használtak fel. Az angol és a francia pedagógia eszméi kevésbé nyertek teret, inkább a német hatások érvényesültek. Több pedagógiai szakkönyv keletkezésére nagy hatást gyakorolt *August Hermann Niemeyer*<sup>7</sup>: *Grundsätze der Erziehung*

---

<sup>7</sup> *August Hermann Niemeyer* (1754-1827) Hallében született. Édesapja a hallei Marienkirche diakónusa volt. Édesanyja *A. S. Froylinghausen*, a városi árvaház igazgatójának a lánya és *A. H. Francke*-nek, a piarista oktatási elmélet legaktívabb németországi képviselőjének és a nagyhírű hallei iskolai intézmények alapítójának unokája volt. A hallei egyetemen tanult. 1777-ben a hallei egyetem görög és latin irodalom tanárává nevezték ki. 1787-től az ekkor alakuló „seminarium praeceptorium” vezetője lett. 1793-ban a hallei egyetem prorektora, 1799-től a Francke Alapítvány vezérigazgatója, a konzisztórium és az iskolák főtanácsosa lett, valamint helyet és szavazati jogot kapott a Vallási és Oktatási Minisztériumban, Berlinben. 1805-től a hallei egyetem örökös kancellárja és rektora lett. 1816-ban a Király az Egyetemügyi Minisztérium vezető hivatalnokává nevezte ki. 1827-ben a moszkvai egyetem honoris causa professzorává nevezték ki. 1828. július 7-én halt meg (*Pedagógiai Lexikon, 1997; Gilbert de Landsheere, 1998*).

und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner (Nevelés és az oktatás alapelvei szülők, házitanítók és tanítók számára) című munkája, mely első kiadásban 1796-ban jelent meg.

*August Hermann Niemeyer* (1754-1828) alkotása a 18-19. század fordulóján a legnépszerűbb pedagógiai kézikönyvnek számított. 1812-ben *Ürményi József*, a pesti egyetem elnöke *Niemeyer* művét javasolta a pesti egyetem mellett szervezett tanárképző intézet hallgatói számára neveléstan tankönyvéül, a nádorhoz intézett felterjesztésében. A könyv fordítása 1822-ben, magyarországi viszonyokra átdolgozva, *Ángyán János* fordításában jelent meg Pesten Nevelés és tanítás tudomány a' szülék, a' házi és oskolai tanítók' számára címmel (*Pukánszky és Németh, 1997*).

*Niemeyer*nek és tanítványainak hatása számos korabeli magyar pedagógiai munkában kimutatható, így pl. *Szilasy János*<sup>8</sup> (1795-1859) művében is. Az 1820-as évek közepén a szombathelyi papnövelde tanára írja meg az első teljességre törekvő magyar nyelvű neveléstudományi összefoglalást. A katolikus plébános falusi tanítók számára írt A nevelés tudománya című, 1827-ben, Pesten megjelent kétkötetes összefoglaló művét a szakirodalom az első magyar rendszeres neveléstanai összegzéseként tartja számon. A logikus felépítésű, szép magyarságú, szabatos nyelvezetű kézikönyv tárgyalja a nevelés szükségességét, a nevelés célját, a testi, erkölcsi és értelmi nevelés elméleti kérdéseit, és szó esik benne a jutalmazásról, büntetésről, az általános didaktikai és módszertani kérdésekről. Külön fejezetet szentel a falusi „oskolamester” kötelességei leírásának. Nyomon követhető benne a hazai reformkor köznevelési eszmerendszere. Munkáját kézikönyvként használták a tanár- és tanítóképzés során, így egyetemeken, papképző szemináriumokon és a tanítóképző intézetekben is.

Ebben az időben jelent meg *Warga János*, a nagykőrösi professzor bonyolultabb nyelvezetű vezérkönyve az elemi nevelés- és tanítástanra, *Beke Kristóf* neveléstudománya a mesterképző intézetek számára, melyben részletesen ismerteti a nevelés fogalmát, célját, területeit, és szól a tanítók kívánatos tulajdonságairól is. Szintén a tanítóképzők számára

---

<sup>8</sup> *Szilasy János* (1795-1859) Bögötén született. Középiskoláit 1811-ig Szombathelyen és Sopronban, majd a bölcsészeti tanulmányait Szombathelyen végezte. Bölcslethallgatóként francia és görög nyelvet tanult. A teológia tanulmányai miatt Pestre került, ahol néhány horvát és szlovák növendéktársának latin nyelven magyar grammatikát írt. 1817. augusztus 29-én teológiai doktorrá avatták, 1821-ben pedig misés pappá szentelték. Tanulmányai befejezése után Sopronban nevelői állást vállalt. Egy év múlva püspöke által a szombathelyi papnevelőbe tanulmányi felügyelővé hívták meg, emellett segédlelkészi minőségben is tevékenykedett. 1819-ben ugyanott a keresztény erkölcs-, lelkipásztorkodás- és neveléstudományok tanárává nevezték ki. 1824-ben elkezdett olasz nyelvet tanulni. 1827-ben a szombathelyi szentszék közbírájának, 1828-ban zsinati vizsgálónak, 1830-ban pedig a Magyar Tudós Társaság igazgatósága által a bölcséleti osztályban vidéki rendes tagnak nevezték ki. 1836 és 1851 között a pesti tudományegyetemnél a lelkipásztorkodás rendes tanára volt, közben a teológiai karnak a dékánja volt. Tudományos célból beutazta Olaszország nagy részét, Ausztriát, Németországot, Angliát és Franciaország nagy részét. 1851-ben nagyváradi kanonokká nevezték ki. 1858-ban a Magyar Tudományos Akadémia tiszteleti tagja lett. 1859. november 4-én halt meg Nagyváradon (*Szinnyey, 1909*).

készült *Majer István* Népneveléstan című munkája és *Rendek József* pedagógiai tankönyvei. *Majer* neveléstani művében *Milde*, *Demeter*, *Chimani* német nyelvű munkái, valamint *Szilasy János*, *Lesnyánszky András*, *Beke Kristóf* hatása figyelhető meg. Könyvében elsősorban a nevelés elméleti kérdéseivel foglalkozik. *Rendek* 1845-ben megjelenő Tanmódszer városi s falusi elemi iskola tanítók és mesterképző intézetek használatára című művében oktatáselméleti és módszertani kérdéseket tárgyal (*Fehér*, 2000c).

A 19. század második felében az új tantervi törekvések, tanügyi reformok nyomán fellendült a pedagógiai tárgyú tankönyvirodalom és neveléstudományi művek megjelenése. A közoktatás és a pedagógusképzés terén bekövetkezett változások hatására egyre nőtt az igény a tanítói kézikönyvekre és tankönyvekre, ennek következtében jelentősen fejlődött a pedagógiai elméleti szakirodalom és tankönyvirodalom. Létrejötték az első könyvkiadó vállalatok, melyek az egész ország területén nagy példányszámban igyekeztek terjeszteni a tankönyveket. Ez lehetővé tette, hogy az összes iskola számára kellő mennyiségben és elfogadható áron a szükséges könyvek beszerezhetők legyenek (*Fehér*, 2000c).

A korszak elméleti pedagógiai irodalmának alkotása volt *Fáy András* A legegyszerűbb természet- és tapasztalathűbb s gyakorlatibb nevelési rendszer című munkája, amelyben az iskoláskor előtti neveléshez ad tanácsokat. 1866-ban jelent meg *Mennyey József* a német szerző, *Karl Ohler* nyomán készült Nevelés- és tanítástan című háromkötetes műve. Hosszú ideig használták *Bárány Ignác* 1866-ban megjelent Tanítók könyve című munkáját, forrásai közt *Majer István* Népneveléstan című munkája is megtalálható, *August Hermann Niemeyer*nek a századfordulón keletkezett műve és más német és magyar szerzők munkái is szerepelnek. Jelentős, magyar szerzőtől származó neveléseleméleti munka *Lubrich Ágost* (1868) négykötetes neveléstudományi monográfiája, amely *Szilasy* pedagógiai könyve után az első kiemelkedő tudományos igényű elméleti munka (*Fehér*, 2000c).

A neveléstani könyvek szerkezeti felépítésének egyik sajátossága, hogy az első fejezetben általában filozófiai, antropológiai síkon foglalkoznak az ember, a gyermek sajátosságaival (*Pukánszky*, 2005). A szerzők a jövőendő felnőttet látják a gyermekben, így kifejezik, hogy milyen távlati célokat állítanak fel gyermekeik nevelésével és oktatásával kapcsolatban, és leírják azokat a nevelési eszközöket, amelyek a nevelési feladatok megvalósításához szükségesek.

### 3.2 Niemeyer és hatása a néptanítói kézikönyvek keletkezésére

A 19. század első felében a német oktatást elsősorban *Niemeyer* nevelésmélete határozta meg, melynek hatása egész Európában, sőt azon túl is érezhető volt. *Niemeyer* munkássága után kutatva tapasztalható, hogy kiemelkedő jelentősége ellenére a magyar neveléstörténeti írásokban kevés információ áll rendelkezésre pedagógiai tevékenységéről, szakmai tevékenysége ma már kevésbé ismert. Életpályájának fontosabb eseményeivel a Pedagógiai Lexikon, valamint a német és angol források alapján ismerkedhetünk meg. A hazai neveléstörténeti írásokban nevét elsősorban a *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner* című, 1796-ban megjelent neveléstan könyve kapcsán említik.

Pedagógiai tevékenysége és neveléstani nézete révén jelentős befolyást gyakorolt a német pedagógiára. A *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner* című munkája az első átfogó, gyakorlatorientált, enciklopédiai kézikönyv, aminek átdolgozott és kibővített változata több kiadásban megjelent. A 19. századi tudományos pedagógia első teoretikusa, *Johann Fridrich Herbart* is a rendszerező pedagógiai kézikönyvet ajánlotta a pedagógiát tanuló hallgatók számára, amelyben a tanult és sokat tapasztalt *Niemeyer* világosan mutatja be az akkori pedagógia eredményeit (*Hermann*, 2004). Magyarra fordított fő művével, valamint *Milde* és *Szilasy* közvetítő tevékenységének köszönhetően a magyar pedagógiai gondolkodásra, a hazai neveléstani kézikönyvek szerzőire is számottevő hatást gyakorolt. Ez teszi indokolttá, hogy alaposabban szemügyre vegyük a hallei professzor életének mérföldköveit és neveléstani gondolkodásának alapelveit. Munkásságának főbb lépéseit *Gilbert de Landsheere* (1998) tanulmányában dolgozta fel.

*Niemeyer*, a filológus és nevelésméleti szakember, színdarabíró, útikönyvek írója és oratóriumkomponista életének egyik jelentős eseménye volt, amikor megismerkedett *Lessinggel* és *Klopstockkal* 1776-ban, majd 1778-ban *Goethe*-vel, *Herderrel* és *Wielanddal* Weimarban. Míg *Wielanddal* nem ápolt jó kapcsolatot, a *Herderhez* fűződő kapcsolatáról pedig keveset lehet tudni, addig *Goethe*-nek igazi barátja lett, és ez a barátság a hallei teológiai professzor haláláig tartott. Később *Schillerrel* is barátságot kötött. Első jelentős munkáját a *Charakteristik der Bible* címmel 1775-ben publikálta, amellyel azonnal hírnevet szerzett. Karrierje során mindvégig a porosz király, *II.*, majd *III. Frigyes Vilmos* pártfogását

élvezte, akinek uralkodása alatt, 1793-ban lett a hallei egyetem prorektora, 1799-ben pedig a Francke Alapítvány<sup>9</sup> vezérigazgatója, a konzisztórium és az iskolák főtanácsosa.

A sötét háborús évek alatt, 1806. október 17-én, Halle a franciák kezére került. *Napóleon* elrendelte az egyetem bezárását, és *Niemeyert* Párizsba toloncolta. Halle-t a Westfáliai Királyságba olvasztotta. 1807-ben, a száműzetésből visszatérve, két állásajánlatot is kapott, az egyiket *Nolte*-től, hogy vegyen részt a berlini egyetem megalapításában, ami a porosz ellenállás szimbóluma volt, valamint *Stein* minisztertől kapott egy tanácsosi állásajánlatot, de ő mindkettőt visszautasította. 1808. január 1-jén *Jerome* király jóváhagyta a Hallei Egyetem újraindítását, és *Niemeyert* kancellárrá nevezte ki. Az egyetemet 1813-ban *Napóleon* ismét bezáratta, majd a lipcsei porosz győzelem után nyithatta meg újra a kapuit. *III. Frigyes Vilmos* király támogatására visszahelyezték kancellári és rektori állásba. *Niemeyer* hosszú életet élt meg nagy tiszteletben és megbecsülésben, sokat írt, és folyamatosan törekedett Halle bővítésére (*Gilbert de Landsheere*, 1998).

A szerző neveléssel kapcsolatos gondolkodásmódját a szülők és magántanárok számára írt *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* című munkájában foglalta össze. A mű jelentőségét mutatja, hogy 1814-ig hat kiadásban jelent meg bővítve és átdolgozva (*Niemeyer*, 1822), így a munka fokozatosan enciklopédiává fejlődött, amely magában foglalta a pedagógiában és a didaktikában elért addigi kísérleti eredményeket (*Gilbert de Landsheere*, 1998). Az 1810-ben megjelent hatodik kiadás előszavában hangsúlyozza, hogy kézikönyvében megvilágítja a neveléstudománynak a pedagógiához, didaktikához és a neveléstanhoz való viszonyát (*Hermann*, 2004). A német pedagógusok majdnem egy évszázadon keresztül hangoztatták, hogy az 1825-ben megjelenő nyolcadik kiadás három nagy kötete mindent tartalmazott, így a nevelés filozófiára vonatkozó kérdéseit, valamint tárgyalta a családi nevelést, az iskolarendszer struktúráját, a pszichológiát, az általános módszertant és a speciális módszertanokat, – amelyek erős hatással voltak *Herbartra* – az oktatásszervezést és a neveléstörténetet, amelyet több szakember az e témában született első megbízható értekezések egyikének tekint. Pedagógiai munkája során arra törekedett, hogy a nevelést és oktatást szilárd alapokra helyezze.

---

<sup>9</sup> *August Hermann Francke* (1663-1727): a pietista oktatási elmélet legaktívabb németországi képviselője és a nagyhírű hallei iskolai intézmények alapítója volt. Szegényeknek iskolát és árvaházat alapított. Ezek fenntartása érdekében tandíjas iskolákat is alapított, majd ezeket követte egy gyógyszerészeti laboratórium és egy nyomda is. Halálakor a hallei iskolák óriási komplexumot alkottak, ahová mintegy 3000 tanuló járt, és több mint 200 tanárt alkalmaztak. *Francke* összes iskoláját vallási szellem hatotta át, a társadalmi osztályok szerint osztották fel őket, és mindegyik iskola speciális státusra készítette fel a tanulókat. *Niemeyer* később megpróbálta visszaállítani ezeknek az iskoláknak a hírnevét, amelyet még *Francke* idejében szereztek (*Gilbert de Landsheere*, 1998).

*Niemeyer*, a felvilágosodás eszméjéhez híven hitt abban, hogy az oktatáson keresztül megteremthető a gyermekek számára a boldogság és a társadalmi béke. A vallás és etika vonatkozásában a modern racionalista irányzathoz csatlakozott, *Semler* teológiai elméletét és *Kant* filozófiáját fogadta el. *Niemeyer* kompromisszumra hajlott az erkölcsfilozófia tekintetében. Elfogadta a fokozódó opportunistá motivációkat, és nem utasította el az önérdek által vezérelt erkölcs látszatát sem, annak reményében, hogy ennek eredményeként a pozitív megerősítés fog előtérbe kerülni.

Ahhoz, hogy *Niemeyer* nevelésméleteinek főbb sajátosságait megértsük, fontos tudnunk, hogy hogyan értelmezte a nevelés lényegét, és hogyan határozta meg annak alapelveit. A vizsgálódás alapja a 1822-es pesti *Ángyán János* fordításában megjelent magyar változat. Teljes nevelésmélete az erkölcsi nevelést célozta meg, és *Kant* elméletének lenyomata volt. A rousseau-i pedagógiában és a német romantikában gyökerező motívumok mellett a felvilágosodás eszméjébe vetett hit fogalmazódik meg a német pedagógus felfogásában. A mű kiindulópontja a természeti ember, aki bizonyos testi és lelki tehetséggel jön a világra, amit formálni, fejleszteni kell (*Niemeyer*, 1822). Először azt demonstrálta, hogy a nevelés nem a gyermek természetes jogainak megsértése, mivel a gyermekek mindannak a csíráját hordozzák magukban, amivé válhatnak az életben, ahhoz azonban, hogy a gyümölcs kifejlődjön, kedvező feltételeket kell megteremteni (*Gilbert de Landsheere*, 1998). A nevelésről alkotott gondolatait a következő idézet is jól tükrözi: „A nevelés megelégszik azzal, amit a kertész tesz. Ennek nem szükséges a fiatal fát üvegházba ültetni; de okosan és helyesen cselekszik, ha a fácskának kemény, darabos földjét olykor-olykor felporhanyítja, szárazságban megöntözgeti, viharok ellen védelmezi, a táprabló dudvát kiirtogatja, a törzs nedveit emésztő fattyuhajtásokat le-levagdálja s a pusztító férgeket elöli. Éppen így van a dolog a gyermekneveléssel is. S amely nevelő így jár el, az a valószínűség minden törvénye szerint bizonyos lehet benne, hogy kertészkedésének izletes gyümölcssei lesznek” (*Niemeyer*, 1822 idézi *Lubrich*, 1878. 200. o.). A hallei professzor azt vallotta, hogy a nevelés értelme és tárgya kettős értelmű. Tágabb értelemben nevelés alatt értette mindazt, ami az ember erőinek kifejtését és tökéletesítését szolgálta. Ebben az értelemben azt fogalmazta meg, hogy az ember élete végéig nevelődik környezete és embertársai által (*Niemeyer*, 1822). A tágabban értelmezett nevelés tehát az egyéni fejlődést segítő külső segítséget jelenti, amit nem korlátoz a gyermek- és ifjúkorra. Feloldja a nevelés-tanítás tradicionális korszakhatárait, és érvényességét kiterjeszti a szellemi képességek végső határáig (*Pukánszky*, 2005). A német szerző szerint a nevelésnek összhangban kell lennie a természettel, és magába kell foglalnia az összes képesség fejlesztését. A nevelés szűkebb értelme szerint az ember – gyermek- és

ifjúkorában – rászorul az idegen segítségre képességei fejlesztése érdekében. Ebben az értelemben a nevelés abból következik, hogy az első életévemben meghatározott szabályok szerint, tudatosan kell nevelni, formálni a gyermeket (*Niemeyer*, 1822).

A német pedagógus munkájában részletesen foglalkozik a jutalmazás és büntetés kérdésével, melynek áttekintéséből kitűnik, hogy a legfontosabb nevelői eszköznek a szavakon túli üzeneteket tartja (*Pukánszky*, 2005). Mintegy apai szerepbe bújva a tanítónak a gyermeket mindig meg kell győznie tettének helytelenségéről.

*Niemeyer* könyvében a tanítókép után kutatva, tapasztalhatjuk, hogy messze megelőzte korát, annak tárgyi tudását, gondolkodásmódját. Művében a legfontosabb sajátosságok között emeli ki a kötelesség szeretetét és a hivatásbeli hűséget. A tanító személyiségére vonatkozó elvárásaként fogalmazódik meg a „szelídség” és „tűrés” igénye, ami a szakmabeli nehézségek elviseléséhez, megoldásához nyújt segítséget. A gyermekek bizalmának elnyeréséhez szükségesnek véli, hogy a tanító kísérje figyelemmel a növendékét, és gondoskodjon róla, alkalmazzon megfelelő bánásmódot, és legyen igazságos. A gyermek–tanító kapcsolatára a távolságtartó attitűd javasolt, ami ahhoz szükséges, hogy részrehajlás nélkül minden gyermekhez megfelelően tudjon viszonyulni, és igazságos döntéseket tudjon hozni. A tanítói feladatokhoz tartozik a gyermeki mulatságokban, játékokban való részvétel is, ami a gyermekkel való kapcsolat kialakításának egyik nélkülözhetetlen eszköze.

A német professzor részletes leírást ad a tanító gyermekekkel való beszédének tartalmi és formai követelményeiről, melyben az erkölcsi alapelveknek megfelelően példát kell a tanítónak mutatni, és nem lehet olyan hangnemben kommunikálni, amely a tisztesség és illendőség szabályaival ellenkezik: amit a következő idézet is példáz. „Ne legyen abban semmi alacsony vagdalódzás illetlen tréfa, semmi paraszti és goromba, ugymint a mi a növendékeket, könnyen szemtelenségre szoktathatná, ami ezekhez éppen nem illik” (*Niemeyer*, 1822, 328. o.). A tanítói feladatkörhöz a rend és a pontosság is hozzátartozik. Az alacsony tanítói fizetésekre és annak következményeire utal *Niemeyer*, amikor felhívja a figyelmet a pénzzel való takarékosagra. Fontosnak tartaná a tanítók magasabb jövedelmét, egyrészt mert ők a társadalom szükséges tagjai, másrészt mert az alacsony jövedelem súlyos következményeként, adóssággal járhat.

Egy új, rövid értekezésében, az Új hipotézisek az eredeti fogékonyság és tehetség értékelésével kapcsolatban, elkezdte felülvizsgálni a korabeli tudományos ismereteket, és javaslatokat tett a gyermeklélektani fejlődésére irányuló szisztematikus vizsgálat tervére. Ebben az írásában, korát meghaladva, írja le az általa ajánlott és rendszerezett pszichológiai megfigyelés „modern” szempontrendszerét. A német pedagógus szerint a tanítóknak meg kell



tanulniuk, hogy a tanítványaik jellemét ne az első benyomások alapján ítélik meg, hanem törekedjenek arra, hogy minél alaposabban megismerjék őket. Ennek érdekében szükségesnek tartja a szülőkkel való kapcsolattartást, a szülőkkel készített interjút, ami segít tárgyilagosan rekonstruálni a gyermek nevelési háttérét, felismerni a szülői attitűd főbb vonásait, és felfedezni az esetleges traumatikus eseményeket. A gyermeki lélek komplexitását hangsúlyozza, és nagy hangsúlyt fektet a nevelési környezet gyermekekre gyakorolt hatására. A családi neveléssel kapcsolatos nézetei nagyon közel állnak a mai elvekhez. Megállapítja a gyermek nevelési háttérének fő tényezőit, meghatározza a gyermek különböző szükségleteit, valamint tanulmányozza a nevelés során elkövetett legnyilvánvalóbb hibákat, mint például az elutasítást és a túlzott védelmet (*Gilbert de Landsheere, 1998*).

Széles látókörűségéről tanúskodik, hogy a testi nevelés területén nemcsak hogy elismeri annak fontosságát, hanem feljegyzéseiben rámutat arra is, hogy mennyire fontosak az olyan alapvető tényezők, mint a gimnasztika, a táplálkozás és a higiénia. A család mellett az iskolának a teljes szisztematikus nevelés feladatát tűzi ki célul, ami egyrészt az egyéni képességek fejlesztését – ami alatt az értelemet, a magasabb intellektuális kultúrát és a magasabb erkölcsöt érti –, másrészt az igazság, a szépség és a jószág felé való irányítást jelenti, amelyek nélkül az előbbi képességek céltalanok lennének (*Gilbert de Landsheere, 1998*).

*Niemeyer* tantervet készített, amit a társadalmi rendről modellezett. Szerinte a gyermek sorsát a társadalmi rendben betöltött helye meghatározza, ami az iskolai szegregációt is indokolja. Úgy gondolta, hogy az alacsonyabb osztályokba tartozó embereknek hiába lenne lehetőségük felemelkedni egy bizonyos kulturális szintre, nagyon hamar boldogtalannak éreznék magukat a saját helyzetükben.

*Niemeyer* tanítás szervezete és nevelésmélete sok kormányt közvetlen módon befolyásolt egy olyan oktatási rendszer bevezetésében, amely figyelembe vette a kialakult társadalmi rendet. Ugyanakkor mérsékelten haladó volt anélkül, hogy haladónak látszott volna. A német pedagógus által kidolgozott iskolai rendszer rendkívül sikeres volt. Ezt bizonyítja az is, hogy a nevelési és tanítási alapelveit több nyelvre is lefordították. *Niemeyer* hatása még napjainkban is érzékelhető nemcsak Németországban, hanem Nyugat-Európa és más területek sok országában is (*Gilbert de Landsheere, 1998*).

### 3.3 A porosz tanítói szemináriumokon használt pedagógiai tankönyvek

A porosz tanítói szemináriumokon használt neveléstan könyvek tartalmi elemeit erőteljesen meghatározta az 1854-ben megjelenő *Ferdinand Stiehl*-féle „Porosz szabályzatok a népiskolák, preparandisták és a szemináriumok számára” (Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen) és az 1872-ben megjelenő *Karl Schneider* által kidolgozott „Általános rendelkezések népiskolák, preparandisták és a tanítói szemináriumok számára” (Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen). A porosz tanítói szemináriumokon használt pedagógiai tankönyvek elemzéséhez lényeges kiindulópont annak megismerése, hogy milyen szellemben íródtak ezek a szabályzatok, mivel azok jelentősen befolyásolták a tankönyvek szerzőit, a tanítói szemináriumok tartalmi munkáját.

A *Ferdinand Stiehl* által kidolgozott szabályzat a fiatalok keresztény szellemű nevelését, a hazafias érzület kialakítását tűzte ki célul. A didaktikai alapelvek többek között a biztos ismereteket, az alapos képzést, valamint a tananyag legfontosabb ismeretekre való korlátozását, továbbá a megértés, a gondolkodás és a beszéd gyakorlását hangsúlyozták.

A *Stiehl*-féle szabályzat a népiskolák heti óraszámát 26 órában határozta meg, amit a hittan, olvasás, írás, számolás és ének tanítására kellett fordítani, melyek legfőbb célja a mindenkori vasárnapi istentiszteletre tervezett egyházi énekek begyakorlása volt. A tanterv 30 egyházi ének összes versszakának megtanulását írta elő. Később ezt a számot csökkentették. A többi tantárgy tartalmát is meghatározták, azonban a reáltárgyak nem játszottak jelentős szerepet (*Wittmütz*, 2007).

A szabályzatot többen kritikákkal illették, különösen a liberális pedagógus, *Diesterweg*. Nem értett egyet azzal, hogy a szabályzat erőteljesen hangsúlyozta a vallásos nevelést, aminek célja a keresztény-hazafias érzület kialakítása volt, valamint a legfontosabb ismeretekre korlátozta a népiskolai oktatás tartalmát.

A Német Birodalom megalapításával a politikai és gazdasági fejlődés számára alapvető új keretfeltételek teremtődtek meg. Egyrészt a tekintély alapú nemzetállam-politika, másrészt a gyors ütemben fejlődő ipar új képzéspolitikai célkitűzéseket tett szükségessé. Ebben az összefüggésben az iskola átvette azt a feladatot, hogy a növekvő ipari elvárásoknak megfelelően készítse fel a tanulókat. Ezzel egy időben azonban a régi uralkodói rendszert is stabilizálni és legitimálni kellett. Ennek jegyében zajlott az 1872-es konferencia, ahol megvitatták az újonnan szabályozandó tanítóképzés célját és tartalmát. A liberális miniszter, *Adalbert Falk* azonban, mivel *Ferdinand Stiehl* nem volt hajlandó a szabályzatokat az

elvárásainak megfelelően átalakítani, nem *Stiehl* bízta meg az új rendelkezések kidolgozásával, hanem főiskolai barátját, *Karl Schneidert*. Ő is a kereszténység nézetét képviselte. Megjelenése után a tanítói szemináriumok azon fáradoztak, hogy a követelményeinek megfeleljenek (*Kuhlemann*, 1991).

Összehasonlítva a híres 1854-es, *Stiehl* által kidolgozott szabályzat tantervi előírásaival a porosz állam 1872-es általános rendelkezéseit, az tapasztalható, hogy az utóbbi normákat állított fel, amelyek a tanterv és a tanulási célok jelentős bővítését, valamint a népiskolák és a középiskolák intézményes kiépülését tűzték ki célul. A képzés javításának ez irányú tendenciáját a népiskolai és középiskolai oktatáspolitikai következő konzervatív szakaszában, 1878-tól sem tagadták meg, bár a konzervatívok kritikája a népművelés túlságos kiterjesztése ellen irányult, és a népiskolai oktatás központi értékének a vallást tartotta (*Kuhlemann*, 1991).

A rendelkezések az egyszályos és a többosztályos népiskolák számára írt óraterve a hittan, német, számtan, rajz, reáliák, ének és testnevelés tárgyak tanítását írta elő. A kézimunka a lányok számára fakultatív jellegű volt. A reáliák tanítását heti hat órában kellett tanítani, a hittant pedig heti egy órára le kellett csökkenteni. *Schneider* az egyház véleményét nem kérte ki a hittan oktatásáról. Amikor a minisztert ezért a porosz parlament és főleg az evangélikus egyház kritizálta, azzal érvelt, hogy a hittantanítás az iskolai oktatásnak csak egy részét alkotja (*Wittmütz*, 2007).

A 19. század egyik legismertebb katolikus népiskolai pedagógiai tankönyvírója *Lorenz Kellner*, akinek néhány kisebb írását magyar nyelven is kiadták (*Fehér*, 2000c). Azon kevés szerzőhöz tartozott, akinek tankönyveit *Stiehl* teljes mértékben elfogadhatónak tartott. *Kellner* egyetértett a *Stiehl*-féle szabályzattal, hét évvel az 1872-es általános rendelkezések megjelenése után is pozitívan ítélte meg azokat.

A német pedagógus a magdeburgi szemináriumban tanult, ahol kitűnő eredménnyel tette le a záróvizsgát. 1831-től Erfurtban tanított a dómplébánia fiúiskolájában, majd 1836-ban igazgató lett a heiligenstadti tanítói szemináriumban. 1848-tól 1855-ig tanügyi tanácsosként dolgozott Marienwerderben, később 1892-ig Trierben. A katolikus hit számára gondolatainak az alapja volt, katolikus szemlélete műveiben szembetűnő. Főleg az úgynevezett „lélekpedagógia” mellett érvelt (*Schadt-Krämer*, 1990).

*Kellner* közismertté elsősorban a Népiskolai ismeretek (*Volksschulkunde*) című könyvével és a pedagógia történetével vált. Az 1851-ben először megjelenő „Népiskolák pedagógiáját” (*Pädagogik der Volksschule*) a rajnai lapokban a tanárok számára gyógyírként tartották számon. *Kellner*t olyan íróként méltatták, aki az aktuális oktatásügyről, a tanítók,

tanárok helyzetéről és álláspontjáról pontos ismerettel rendelkezett (*Meyer, 1965*). *Diesterweg* azonban a Népiskolai ismeretek című munkát, ami négy évvel később második kiadásban is megjelent, a rajnai lapokban kritikával illette. Szerinte a könyv *Bormann* Iskolai ismeretek (*Schulkunde*) című munkájának utánpótlása volt.

*Kellner* pozitív vélekedése az 1854-es *Stiehl*-féle szabályzatról és *Diesterweg* bírálata azt tételezi fel, hogy az 1877-ben megjelenő *Nevelés és oktatás rövid története* (*Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*) című munkája még inkább a szabályzatok szellemének felelt meg, és nem az általános rendelkezések követelményeinek. A *Neveléstörténet vázlatokban és képekben* (*Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern*) című munkáját trieri tanügyi tanácsosi tevékenysége közben írta.

*Neveléstörténeti* munkájából jól érzékelhető, hogy elutasította a felvilágosodás eszméit és *Rousseau* pedagógiáját. Hasonlóan negatívan értékelték *Schleiermacher*, *Herbart* és *Beneke* tudományos pedagógiára irányuló törekvéseit. Ezen pedagógusok elképzelései még veszélyesnek is tűntek számára, mivel az ember szabadságát hangsúlyozták, és a nevelésben az egyént öncélnak tekintették, ami szerinte az isteni és az emberi tekintély megbomlását eredményezi, és veszélyezteti az Isten adta rendet. Egy ilyen veszéllyel szemben tette *Kellner* „a vallási nézet felemelkedését és elmélyülését” a nevelés és a neveléstörténet céljává. Ezzel tankönyve, amit a szemináriumi oktatás során a tanítójelöltek olvastak és megvitattak, pontosan a hivatalos képzési politikai nézetet közvetítette (*Schadt-Krämer, 1990*).

A nevelés és oktatás alapjának számított *Kehrein* és *Keller* „*Nevelés és oktatás kézikönyve*” (*Handbuch der Erziehung und des Unterrichts*), ami elsőként 1876-ban jelent meg. A könyv jelentőségét mutatja, hogy több kiadást ért meg, megjelent az általános rendelkezések idején és még nyolc évvel az új tantervek kiadása után is, 1901-ben. A könyvet áthatják a bibliai idézetek, amelyek példaként és illusztrációként egyaránt szolgálnak. *Kellner*hez hasonlóan, *Kehrein* és *Keller* is, a keresztény alapokon álló pedagógiából indul ki. Az 1848-as forradalom és az 1872-es kultúrharca (*Kulturkampf*) ellenére az iskolát, az államot és az egyházat szoros összefüggésbe hozza. A nehéz helyzetekben, állítják a szerzők, csak a vallás tesz képessé a legkomolyabb hivatáshűségre. Itt is nyilvánvalóan arról van szó, hogy a fennálló viszonyokat stabilizálják, és a kereszténységtől való eltávolodással szemben a vallás jelentőségét ismét a középpontba állítják.

A tankönyvszerzők és tankönyveik választása világosan kifejezi, hogy mennyire kevésbé szakítottak a *Stiehl* által kidolgozott szabályzatok szellemével, amit *Lorenz Kellner* is fenntartás nélkül elfogadott. Saját álláspontjaként a keresztény pedagógiát határozta meg. A könyvek külső felépítése megfelelt az 1872-es általános rendelkezések követelményeinek.

Szerkezeti felépítésükre jellemző, hogy először a pedagógia történetét mutatták be, ezt követték a pszichológiáról és az etikáról szóló fejtegetések, majd ezután következett a nevelés- és oktatástan. Az egyes területekhez tartozó tartalmi fejtegetések teljesen egyértelműen a legfontosabb oktatáspolitikai célra vezethetők vissza: a modernizáció követelményeinek megfelelni, és egyúttal a tekintély alapú rendszert stabilizálni. A századforduló után megjelenő tankönyvek már jobban törekedtek az általános rendelkezések céljainak megfelelni.

A századforduló után, a moersi tanítói szemináriumban, 1901 után, a pedagógia történet tanításakor *Schorn* tankönyvét vették alapul, amit már Neuwiedben az 1872-es általános rendelkezések idején is használtak. A „Pedagógia története példaképekben és képekben” (*Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern*) egy évvel az általános rendelkezések kibocsátása után jelent meg először, és az 1901-es tantervek kiadása után folyamatosan 1910-ig hatszor ismét kiadták. *Schumann* A pedagógia tankönyve (*Lehrbuch der Pädagogik*) című könyvét a tanítói szemináriumokban *Ostermann* és *Wegener* azonos címmel megjelenő „A pedagógia tankönyve” (*Lehrbuch der Pädagogik*) munkája váltotta fel. Ez egy kétkötetes mű, aminek az első kötete a pedagógia történetét, a pszichológiát és neveléstant foglalja magában, ami a következő részekre tagolódik: testi neveléstan, neveléstan, szűkebb értelemben és oktatástan. *Ostermann* és *Wegener* művének 1882-83-ban megjelenő első kiadása már az általános rendelkezések idején megjelent, és a tantervek kiadása után, 1901-től 1910-ig, folyamatosan kiadták. Emellett 1893-ban megjelentetett egy pedagógiai olvasókönyvet a tanítói szemináriumok részére, amelynek 1901-ben a 2. kiadását, 1906-ban a 3. és 1910-ben a 4. kiadását jelentették meg. *Ostermann* nem tekinthető herbartiánusnak, számos munkájában élesen szembe helyezkedett a herbarti pszichológiával. Munkáiban legfőképp *Lotze* pszichológiájára támaszkodott (*Schadt-Krämer*, 1990).

1901 után *Kehrein* és *Keller* helyett a katolikus szemináriumokban *Volkmer* Népiskolai pedagógia alapjai (*Grundriß der Volksschulpädagogik*) című könyvét használták. Pedagógiai munkája *Ostermann* és *Wegener* művétől inkább formailag, mint tartalmilag különbözik. Ez a könyv is két kötetből áll. Az első kötetben a pszichológia alapjai, logika és rendszerezett pedagógia szerepelnek. A második kötet a pedagógia történetét mutatja be. *Ostermann* és *Wegener* tankönyveivel, illetve *Schorn* Pedagógia története (*Geschichte der Pädagogik*) című könyvével szemben *Volkmer* művéről nem lehet biztonsággal megállapítani, hogy ténylegesen használták-e. 1915-ig minisztériumi engedéllyel még lehetett használni *Kehrein* és *Keller* kézikönyvét, majd 1915-től Linnich-ben és Wipperfürth-ben bevezették *Volkmer* tankönyvét (*Schadt-Krämer*, 1990).

### 3.4 Tankönyvelemzés a pedagógiai kutatásokban

A könyv és a tankönyv hosszú ideig a történelemben szinte egyet jelentett az iskolákban, melynek kiemelkedő szerepét már a késő ókori, kora középkorból származó neveléstörténeti és művelődéstörténeti források is erősítik. Legelső hazai iskoláinkban is jelen volt már a tankönyv, és ott volt mindvégig az azóta eltelt ezer év alatt. Már a középkorban megfogalmazódik a közmondás, hogy „Szitával merít vizet az, aki könyv nélkül akar tanulni” (Mészáros, 1989. 9. o.).

*Francois Richaudeau*<sup>10</sup>, a világ tankönyvpiacain szerzett tapasztalatai alapján azt állapítja meg, hogy egy ország közoktatásában végbemenő történéseinek, változásainak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója. Ez alapján a tankönyvekből kiolvashatók „az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek” (Horváth, 1996. 29. o.). Ez a tény megerősíti a kutatás azon kiindulópontját, hogy a forrásként felhasznált dualizmus kori tanítói kézikönyvek és tankönyvek feltehetően a társadalom egy részének elvárásait tükrözik, melynek elemzése hozzájárul a tanítókép kutatásához.

A téma indokoltá teszi a tankönyv fogalmának értelmezését. Nem könnyű a tankönyv fogalmának meghatározása, ugyanis a történelem folyamán sokféle könyvet használtak az iskolákban tanítási-tanulási céllal. A tankönyv fogalmát illetően a szakirodalomban definíciós eltéréseket tapasztalhatunk. Az 1868-ban *Eötvös József* által életre hívott tankönyvbizottság szóhasználatában a tankönyv a tanításban irányul követendő vezérfonalat jelentette (Mészáros, 1989). A lexikonok vagy pedagógiai kézikönyvek szerint a szélesebb értelemben vett tankönyvnek számít minden nem didaktikai céllal megírt, de az iskolai oktatásban felhasznált könyv. A szűkebb értelemben vett értelmezés szerint a kifejezetten az oktatás számára készített könyv tekinthető tankönyvnek. *Richaudeau* szerint tankönyvként értelmezhető „minden nyomtatott, strukturált, egy tanulási folyamatban felhasználásra szánt, szisztematikusan felépített munka, a szótártól az atlaszig” (Horváth, 1996). *Karlovitz* szerint a tankönyv mindmáig az iskolai oktatás legfontosabb eszköze. Megfogalmazása alapján „a tankönyv évszázadok óta a legismertebb, mindmáig a legfontosabb, nyomtatott iskolai taneszköz, amely elsősorban a diákok tanulási tevékenységét hivatott segíteni, de fontos

---

<sup>10</sup> A Centre d' étude de Promotion d' la lectuse, párizsi intézet igazgatója. A tankönyvek újabb és újabb generációit vizsgálja, melyeknek lényegi vonatkozásaira keres értelmezési keretet mind nemzeti, mind nemzetközi szempontból az UNESCO felkérésére.

segédeszköz a pedagógusok számára is. Tartalmi vonatkozásban a tankönyv egy-egy tantárgy tantervben meghatározott, általában egy tanévre szóló tananyagát tartalmazza tudományosan megalapozott, elfogadott tényanyaggal, nevelési feladatokat megvalósítva, rendszerességre és teljességre törekedve” (Karlovitz, 1997. 461-462. o.).

A különböző forrásokból és időszakokból származó tankönyv-meghatározások közös eleme, hogy a tankönyv az oktatás legfontosabb eszköze; hosszabb időre szóló tantervi-tantárgyi tananyagot tartalmaz, azaz ismereteket hordozó és közlő dokumentum; a lexikális tudás forrása, ugyanakkor készség-képességfejlesztő hatású; a tananyagot didaktikus feldolgozásban, az életkori sajátosságokat, fejlettségi szintet figyelembe véve nyújtja, továbbá elsősorban a tanulók számára készül, de a tanár munkáját is megalapozza, segíti (Karlovitz, 2001).

A tankönyv fogalma mellett lényeges a kutatás szempontjából a tanítói vezérkönyv és kézikönyv fogalmának tudományos meghatározása is. A vezérkönyvek fogalma Mészáros (1989), meghatározása alapján, annak a dualizmus és a két világháború közötti időben használt tanítói kézikönyvnek a neve, amely az egyes tantárgyak oktatását, iskolai tanórai feldolgozását segítő kiadványok voltak, amelyek egy-egy osztály tanítója számára adtak tudományos, elméleti megalapozású, szűkebb-tágabb részletességgel kellő módszertani útmutatásokat a tantervi tananyag feldolgozásához. A vezérkönyvek tehát olyan tankönyvek voltak, amelyek a tanításban irányul követendő „vezérfonalat” jelölték ki. A tanítói kézikönyv szélesebben értelemben használt fogalom, többet jelent a vezérkönyveknél. A preparandisták képzését, a pályán lévő tanítók és a „művelt közönség” önképzését, ismereteinek bővítését segítették elő. Taglalták a nevelési és oktatási – a tágabb értelemben vett „neveléstani” – módszertani kérdéseket egészen a testi fenyték problémaköréig.

Mindezekből adódik, hogy a kutatáshoz felhasznált tanítói kézikönyvek és tankönyvek olyan fontos iskolai segédeszköznek számítottak a vizsgált időszakban, amelyek mind a tanítóképző növendékei, mind a tanítóképzők tanárai számára tudományos, rendszerezett, pedagógiai ismereteket nyújtottak.

A tankönyvek külleme, kivitelezése is árulkodik a korról, amelyben születtek (Karlovitz, 2001). A dualizmus korában megjelenő magyar és német neveléstan könyvek közös jellemzője, hogy terjedelmesek, több száz oldalon keresztül tárgyalják a nevelés és oktatás kérdéseit, nem tartalmaznak illusztrációkat, képeket, ábrákat, táblázatokat. A címlapon feltüntetik a könyv címét, a szerző nevét, megjelölik, hogy kik számára íródott a könyv, továbbá a kiadóhivatal nevét és a kiadás évét. A könyvek keménykötésű, egyszínű fedéllel vannak ellátva.

Míg a tankönyv több mint ezer éves, addig céltudatos tankönyvelméletről csak félszáz év óta beszélhetünk, írja *Karlovitz* (2001). A tankönyvekről szóló írások már mintegy száz éve jelennek meg mind a külföldi, mind a hazai pedagógiai szakirodalomban, mégis a nemzetközi összehasonlító elemzés igénye és gyakorlata, a szisztematikus tankönyvelemzések, valamint a gyakorlati tapasztalatok és a céltudatos kutatások alapján kibontakozó tankönyvelmélet csak a második világháború után bontakozott ki.

A porosz tankönyvek elemzésének keretében a hatásorientált tankönyvkutatásnál *Lundgreen* abból indul ki, hogy a tankönyvek egy előírt 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 csak megközelíthetőleg állapítható meg, hogy a szeminaristák az egyes művek nehézségével meg tudtak-e birkózni, és hogyan. Ha belegondolunk a kifejezetten rossz előképzsébe, és ehhez hozzávesszük a szemináriumi igazgatók egyes megjegyzéseit, amelyekből világossá válik, hogy néhány könyv meghaladta a szeminaristák felfogóképességét, akkor csak nagyon óvatosan lehet válaszolni a hatásfokkal kapcsolatos kérdésre. Nehezen tárható fel az is, hogy a tanítóképzés során a megadott tankönyveket tárgyalták-e, s ha igen, milyen terjedelemben (*Lundgreen*, 1970).

A kutatás *Lundgreen* téziseit figyelembe véve arra törekszik, hogy a neveléstan könyvek elemzése alapján bemutassa a tanítói ideált. Tárgyalja, 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, az értekezés a neveléstani munkák alapján nem vizsgálhatja. Ennek megfelelően a kutatás célja az eszmei síkon elemzett „idealizált tanítókép” rekonstruálása.



## 4. A kutatás kérdései, hipotézisei, módszerei és forrásai

### 4.1 A kutatás kérdései, hipotézisei és módszerei

Egy adott történelmi korban íródott neveléstani kézikönyvek és tankönyvek összefüggésben állnak a korszak pedagógiai elméletével és mozgalmaival. A neveléstannal és az oktatástannal kapcsolatos témakörök jól tükrözik a kor szellemiségének, a külföldi pedagógiai gondolatok megjelenésének egy területét a hazai oktatásügyben, képet adnak a szerzők gyermekszemléletéről és arról, hogyan gondolkodtak a néptanítói szakmáról. A neveléstan könyvek szövegelemzése meglátásunk szerint lehetővé teszi azt, hogy megismerjük a tankönyvírók nézetét a tanítói pálya jellemzőiről, és megvizsgáljuk az elemzett neveléstan könyvek idealizált tanítóképét. A tankönyvek elemzésének relevanciáját bizonyítja az a tény, hogy a pedagógiai könyvek funkciójuk szerint normatívak, a kívánatos állapotot írják le, követelményeket fogalmaznak meg.

Magyarországon a kiegyezés utáni időben egyre nőtt az igény a pedagógusjelöltek, gyakorló pedagógusok és a kérdéskör iránt érdeklődő olvasók számára írt tanítói kézikönyvek és tankönyvek 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).

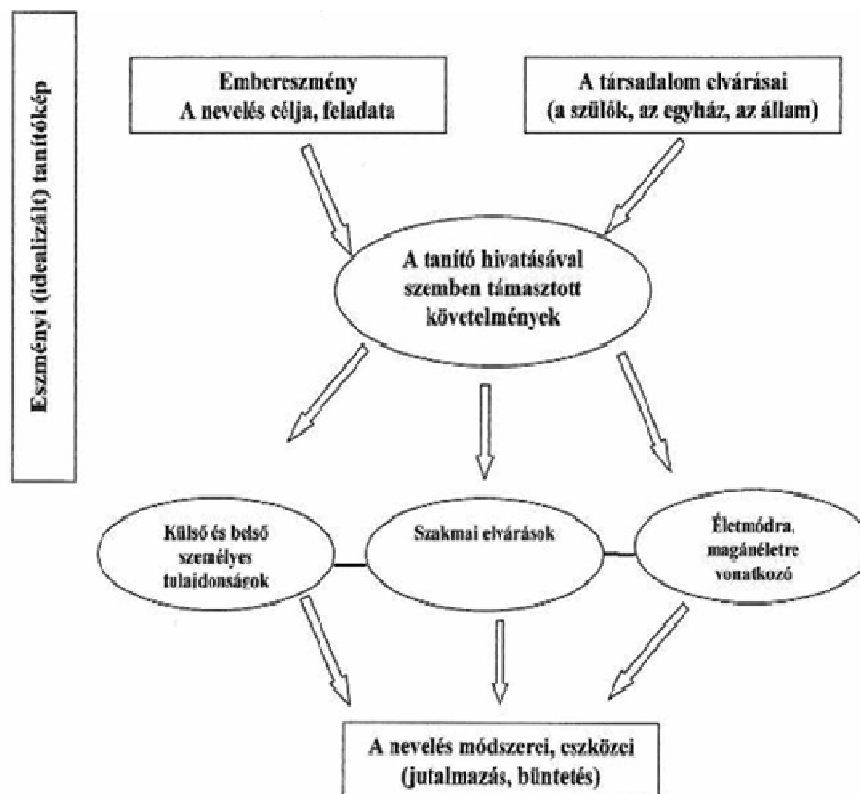
A kutatás, Lundgreen (1970) téziseit figyelembe véve, arra törekszik, hogy a neveléstan könyvek elemzése alapján bemutassa a tanítókép összetevőit. Az értekezés szerzője a *tanítóképet* az adott korszak közgondolkodásában megjelenő mentális konstrukcióként értelmezi. Az értekezés forrásain keresztül, ennek egy szűkebb területe, az elemzett neveléstan könyvek tanítóképe vizsgálható. Az ideális tanító képe egyrészt a tanítók öntudatáról tanúskodik, amely sajátos arculatot ad a néptanítói szakmának, munkáját igényes és felelősségteljes tevékenységnek tünteti fel, és utal arra, hogy bizonyos képességekre van szükség ahhoz, hogy ezeket a tanító megvalósítsa. Az idealizált tanító képe azt írja le, milyennek látták az elemzett könyvek szerzői a vizsgált időszakban a jó tanítót. Vizsgálja, melyek voltak azok az erények, amelyekkel rendelkeznie kellett ahhoz, hogy a tanító nevelő és oktató munkája, a társadalommal és a gyermekekkel való kapcsolata hatékony legyen.

A neveléstani kézikönyvek repertoárjából kiválasztott művek, a kutatási kérdéseknek és céloknak megfelelően, az elemzések három irányát jelölik ki:

1. *A tanítókép összetevőinek elemzése:* a neveléstani könyvek szerzői milyen pedagógiai követelmények alapján tartották elképzelhetőnek a hatékony nevelői–oktatói tevékenységet? Az elemzések alapján rekonstruálható-e egy idealizált tanítókép? Milyen tanítófelfogást tükröz a szerzők nevelésmódszertannal, jutalmazással kapcsolatos álláspontja? Megfigyelhető-e valamiféle változás a néptanítói szaktudás alakulásában az elemzett neveléstani könyvekben, a vizsgált időmetszetben?

2. *A tanítói kézikönyvek és tankönyvek összehasonlító vizsgálata:* megfigyelhető-e különbség a neveléstani kézikönyvek szerzőinek a pedagógus hierarchiában betöltött szerepe és a tankönyvek tanítóval kapcsolatos elvárása között?

3. *A magyar és német neveléstani könyvek összehasonlító vizsgálata:* kimutatható-e a 20. századi könyvekben az új pedagógiai és pszichológiai törekvések hatására a néptanítói szakma tudáskonstrukciójának változása? Milyen párhuzam figyelhető meg a magyar és német tanítóképben?



4. ábra  
A forráselemzés rendszere

A fentebb említett idealizált tanítókép összetevői, a tanítói hivatáshoz szükségesnek tartott tulajdonságok három fő szempont szerint kerülnek elemzésre:

1. Az első csoportba tartozik *az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés és a tanítói feladatok kapcsolatának vizsgálata*. A pedagógiai könyvek első fejezeteikben általában filozófiai antropológiai síkon foglalkoznak az ember általános és specifikus sajátosságaival (Pukánszky, 2005), ami alapján feltételezhetően rekonstruálható a kor embereszménye. Ennek megfelelően valószínűsíthető, hogy feltárhatóvá válik az, hogy a tanítónak milyen állampolgárrá kellett formálnia a gyermeket.

2. Elemzésre kerülnek *a népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények*. A könyvek többsége külön fejezetet szentel a tanítói hivatás jellemzőinek ismertetésére. A tanítói hivatásról szóló fejezet elemzése alapján feltehető, hogy a testi alkalmasságra és viselkedésre, a szakmai tulajdonságokra, továbbá az életmódra és a magánéletre vonatkozó elvárások meghatározhatók.

*A tanító személyére vonatkozó elvárások* vizsgálatánál választ remélhetünk arra, hogy melyek voltak azok a belső és külső tulajdonságokra vonatkozó elvárások, amelyek ahhoz voltak szükségesek, hogy a tanító el tudja fogadtatni önmagát a gyermekekkel, a szülőkkel, a szűkebb társadalmi csoportok (település, egyházközösség, család) tagjaival, és mindennek érdekében erkölcsös magatartást tudjon képviselni.

*A tanítók szakmai felkészültségére* vonatkozó elvárások arra a kérdésre keresik a választ, hogy a neveléstani munkák szerzői milyen gyakorlati illetve elméleti elvárásokat fogalmaztak meg a tanítók hivatására, a szakmai felkészültségre vonatkozóan, továbbá melyek azok a képességek, ismeretek, amelyeket a szerzők elvártak a tanítótól annak érdekében, hogy a gyermekek fejlődését szolgálják.

*A társadalmi- és magánéletről* vonatkozó elvárások vizsgálatánál elemzésre kerül, hogy a tanítóknak az iskolán kívül a szűkebb társadalmi környezettel (település, egyházközösség, család) szemben milyen kötelezettségei voltak, valamint leírja, hogy a tanító magánéletével, életmódjával szemben mit tartottak ideálisnak.

3. A harmadik csoportba *a népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatköreinek vizsgálata* tartozik. A könyvek gyakorlati nevelési módszertannal foglalkozó fejezeteiben, mint a jutalmazás és a büntetés praktikus kérdéseit tárgyaló részekben, valószínűleg elemezhetővé válik a tanító gyermekkel szembeni attitűdje.

Mindezek vizsgálatával választ lehet remélni arra, hogy mi jellemzi a neveléstan könyvek szerzőinek tanítófelfogását, a tanítóval szemben támasztott elvárásokat.

Az elemzések három irányvonala és a kutatás kérdései alapján az értekezés a következő *hipotézisekből* indul ki:

1. A pedagógiai kézikönyvek a társadalmi normarendszer elvárásainak (település lakói, egyházközösség tagjai, oktatáspolitikai képviselői) egy részét leképezve a szövegek elemzésével feltételezhetően alkalmasak a korra jellemző idealizált tanítókép egy adott metszetének a rekonstruálására.

2. A tanítójelöltek és a tanítók számára írt neveléstan könyvek, feltételezhetően tükrözik a tanítóval szembeni társadalmi igények egy részét. Valószínűsíthető, hogy a tankönyvszerzők, a pragmatikus szempontokat figyelembe véve, összetett követelményrendszert írtak le normatív eszménypedagógiájukban a tanítók személyes tulajdonságainak, szakmai tudásának és életmódjának szintjén.

3. A történetileg alakuló, változó korban, az új gyermekközpontú pedagógiai és pszichológiai törekvések hatására, feltételezhetően, a tanítókép új elemei jelennek meg, amelyek a néptanítói szakma tudáskonstrukciójának, énképének változását eredményezhetik, ami az elemzett neveléstan könyvek tanítóképének összetevőiben kimutathatók.

4. A duális iskolarendszerben két funkcióban, tartalomban, beszédmódban egymástól eltérő szakmai csoport jön létre (Németh, 2008), ezért feltételezhető, hogy az elemzett neveléstan könyvek szerzői a pedagógus szakma hierarchiájában betöltött funkciójuk alapján (egyetemi szakember, gimnáziumi tanár, óvónőképző intézeti tanár, tanítóképző intézeti tanár) differenciálást tesznek lehetővé. Valószínűsíthető, hogy a tankönyvírók más szerepkörből kiindulva fogalmazzák meg a néptanítói szakmával szemben támasztott elvárásokat, ami a könyvek szövegeinek tartalmával összefüggésbe hozható.

5. Feltételezhető, hogy a századforduló után megjelenő magyar neveléstan könyvekben, az új pedagógiai és pszichológiai irányzatok megjelenését követően a hagyományos németközpontú pedagógiai gondolkodást egy szélesebb látókörű és orientációjú pedagógiai világgép váltja fel.

6. Valószínűsíthető, hogy az elemzett német neveléstan könyvek azokkal a könyvekkel állíthatók párhuzamba, amelyek a keresztény pedagógia szellemében íródtak, amelyekben a keresztény nevelő ideálja megjelenik.

A feltevések igazolásához a következő *kutatási stratégiák* kerültek alkalmazásra:

1. A kvalitatív vizsgálat során a deduktív kutatási stratégia került alkalmazásra. A kutatás a vizsgálatához az információkat elsődleges forrásból, neveléstani kézikönyvekből és tankönyvekből meríti.

2. A csaknem négy évtizedet átölelő kutatási időszakot (a kiegyezéstől az első világháború kezdetéig) a hagyományos módszerekkel vizsgálva, alapvető kutatási törekvés a leíró, értelmező és összefüggést feltáró kutatási stratégiák alkalmazása.

3. A tankönyveket mindig egy adott kiadásban elemzi, amelyek a vizsgálat tárgyát képező időintervallumban (1867-1914) jelentek meg.

A feltevések igazolása a következő *kutatási módszerek* alkalmazásával történt:

1. A neveléstan könyvek elemzése a klasszikus szövegelemző-filologizáló forráselemzés módszere szerint kerül alkalmazásra. Vizsgálja a tanítóról alkotott „elvont-eszmei síkon” megfogalmazott korabeli elképzeléseket. A neveléstan könyvek elemző bemutatásával akarja feltárni azokat a tartalmakat, amelyek lényeges adalékot jelentenek a korabeli tanító – tanuló, tanító – társadalom viszonyrendszerének értelmezéséhez és a folyamatosan bővülő népiskolai tanítói szaktudás megismeréséhez.

2. Az elsődleges források mellett további másodlagos források: bibliográfiák, forrásmunkák, magyar és német nyelvű tanulmányok kerültek a dokumentumelemzés módszerével feldolgozásra. A tankönyvírók munkásságáról, életéről, pedagógiai nézetéről elsősorban életrajzi lexikonokból, levéltári forrásokból, mint például a *Magyar Tanítóképző*, kaphattunk információkat.

3. Nemzetközi és hazai szakirodalom alapján összehasonlító elemzés foglalkozik a magyar és a német néptanítói szakértelmiség fejlődésével.

4. A magyar és a német neveléstan könyvek összehasonlító elemzése valósul meg.

#### **4.2 A kutatás forrásai, az elemzett neveléstani kézikönyvek és tankönyvek**

A dolgozatban az 1867 és 1914 között megjelent tanítóképzős neveléstan könyvek közül, a dualizmus kori tanítókép vizsgálata céljából, olyan kézikönyvek és tankönyvek kerültek kiválasztásra, amelyek az értekezés szerzője szerint jól reprezentálják a korszakra jellemző neveléstani szakkönyveknek ezt a típusát, valamint több szempont alapján teszik lehetővé az elemzést. A magyar források kiválasztásának két fontos lelőhelye az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, valamint a szarvasi SZIE Tessedik Sámuel Könyvtár. Ez utóbbiban megtalálhatók azok a könyvek, amelyek a tárgyalt időszakban a szarvasi tanítóképző tankönyvei voltak. A két helyen feltárt könyvek listája szinte teljesen megegyezik. Ebből arra következtethetünk, hogy a két intézményben talált neveléstan könyveket használhatták széles körben a vizsgált időszakban, a korabeli tanítóképzőkben. Ezért ezek a művek kerültek elemzésre. A források többsége pragmatikus szempontok szerint írt tankönyv, de vannak közöttük a nevelés és oktatás kérdéseit tudományos elemzés kritériumaival feldolgozó kézikönyvek is, amelyeket hazánkban az egyetemen folyó pedagógusképzésben is használtak. Ez teszi lehetővé azt, hogy vizsgáljuk, milyen összefüggés mutatható ki a neveléstan könyvek

szezőinek a pedagógus szakma hierarchiájában betöltött funkciója, valamint a könyvekben megjelenő, a tanítói hivatással szemben támasztott elvárások között. A szerzők pedagógus hierarchiában betöltött szerepköre és a könyvek tartalmi elemei a tanítókép elemzésében különbségeket eredményezhet.

A témával foglalkozó művek két típusából került kiválasztásra tíz magyar és négy német mű. Az első típusba a nevelés és oktatás kérdéseit a tudományos elemzés kritériumai szerint feldolgozó *kézikönyvek* tartoznak, amelyek a népiskolai tanítók képzését, a pályán lévő pedagógusok önképzését is elősegíthették. A kézikönyvek gyakran több kötetten keresztül, az adott kor tudományos eredményeit figyelembe véve, részletes aprólékossággal taglalták a nevelési és oktatási, – a tágabb értelemben vett „neveléstani” – módszertani kérdéseket. Ilyen alkotásnak tekinthető *Lubrich* négykötetes neveléstudományi monográfiája és *Felméri* neveléstudományi összegző munkája. A második típusba tartoznak a népiskolai tanítók és a tanítói pályára készülők számára gyakorlatias céllal írt *tankönyvek*, amelyeket normaiskolákban, református kollégiumokban, katolikus vagy protestáns tanítóképzőkben használtak. Ebbe a kategóriába sorolható a választott források közül nyolc magyar szerző alkotása, így *Mennyey*, *Kiss* és *Öreg*, *Emericzy*, *Bárány*, *Peres*, *Erdődy*, *Baló*, *Weszely* munkája, valamint a porosz tanítói szemináriumokban használt négy tankönyv, így *Kellner*, *Kehrein* és *Keller*, *Ostermann* és *Wegener*, valamint *Volkmer* neveléstana. Az elemzett tanítóképzős tankönyvek többsége egykötetes volt, ez alól kivételt képez *Ostermann* és *Wegener*, valamint *Volkmer* írása.

A porosz tankönyvek tartalmi elemei szoros összefüggést mutatnak az 1854-es *Ferdinand Stiehl* által a népiskolák, preparandisták és a szemináriumok számára kidolgozott szabályzatok (Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen) és az 1872-es *Karl Schneider* által megalkotott rendelkezések (Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen) szemléletével. Két olyan könyv került kiválasztásra, ami a *Stiehl*-féle szabályzatok szellemében íródott, így *Kellner* [1855] (1868), illetve *Kehrein* és *Keller* [1876] (1906) munkája, és két olyan könyv, ami már az új rendelkezések előírásait vette figyelembe, így *Ostermann* és *Wegener* [1882-1883] (1902), valamint *Volkmer* (1914) alkotása. *Kellner* keresztény pedagógia szellemében írt művének elemzését indokolja, hogy hatása több hazai neveléstani munkában kimutatható, így például hivatkozik rá *Mennyey*, *Bárány* és *Lubrich*. Neveléstanában *Kehrein* és *Keller*, hasonlóan *Kellner*hez, szintén a keresztény pedagógiából indul ki. *Ostermann* és *Wegener* munkájának 1882-83-ban megjelenő első kiadása már az általános rendelkezések idején megjelent, és a tantervek kiadása után 1901-től 1910-ig folyamatosan megjelentették. A szerzőpáros

felhasznált irodalomként feltünteteti *Kellner* Népiskolai neveléstanát, valamint *Kehrein* és *Keller* Nevelés és oktatás kézikönyve címmel megjelent munkáját. Az elemzett *Kehrein* és *Keller* 1906-ban megjelent könyve jóval az általános rendelkezések után jelent meg, de még mindig inkább a szabályozások szellemében íródott, míg *Ostermann* és *Wegener* munkájának 1902-ben megjelent kiadása már az általános rendelkezések figyelembevételével készült. Ez indokolja a könyvek elemzésének sorrendjét. 1901 után *Kehrein* és *Keller* helyett a katolikus szemináriumokban, *Volkmer* Népiskolai pedagógia alapjai (Grundriß der Volksschulpädagogik) című könyvét használták, ami *Ostermann* és *Wegener* művétől inkább formailag, mint tartalmilag különbözik. Ebből is látható, hogy a négy könyv szorosan kapcsolódik egymáshoz.

A legkorábbi vizsgált magyar könyvet *Mennyey József* írta, amelynek első kiadása 1866/67-ben jelent meg, de az 1869-ben megjelenő második és bővített kiadása lett az elemzés tárgya. A német könyvek közül a legkorábbi mű *Lorenz Kellner* Volksschulkunde (Népiskolai ismeretek) című, 1855-ben megjelenő munkája, aminek hatodik, átdolgozott, 1868-ban megjelenő kiadása került elemzésre. A munkák sorát pedig *Weszely Ödön* 1905-ben és *Franz Volkmer* 1914-ben megjelenő könyve zárja. A magyar szerzők óvónőképző intézeti tanárként (*Peres*), tanítóképző intézeti tanári vagy igazgatói tapasztalattal (*Mennyey*, *Kiss* és *Öreg*, *Emericzy*, *Bárány*, *Erdődy*, *Weszely*), gimnáziumi tanárként (*Lubrich*), valamint egyetemi szakemberként (*Felméri*) írták művüket. A német szerzők tanítói szemináriumban szerzett tapasztalattal alkották meg munkájukat (*Kellner*, *Kehrein* és *Keller*, *Ostermann* és *Wegener*, *Volkmer*).

#### *A feldolgozott művek listája:*

1. *Mennyey József* (1869): *Nevelés és tanítástan*. Eggenberger Akadémiai Könyvkereskedése, Pest.

„Nevelés- és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára legújabb és legjobb kútfők után kidolgozta *Mennyey József*, tanítóképző-tanár s a kalocsai tanítóképezde s elemi minta- főtanoda igazgatója. A m. kir. Egyetem által pályadíjazott és a m. k. Közoktatási Ministerium által papjelölteknek és segédtanítóknak ajánlott munka. Második javított és bővített kiadás. 1869-ben kiadja Eggenberger Akad. Könyvkereskedése. (Hoffmann és Molnár.)” (A háromkötetes tankönyv első kiadása 1866/67-ben jelent meg Kalocsán, a harmadik javított és bővített kiadás, Budapesten 1875-ben.)

2. *Lubrich Ágost* (1878): *Neveléstudomány*. „Hunyadi Mátyás” Intézete, Budapest.

„Neveléstudomány. Műveltebb közönség számára. Írta *Garamszeghi (Lubrich) Ágost* m. k. egyetemi r. tanár. Harmadik kiadás.” Budapest, 1878. Nyomtatott a „Hunyadi Mátyás” Intézetben. (A négykötetes mű első kiadása Pozsonyban, 1868-ban jelent meg.)

3. Kiss Áron és Öreg János (1879): *Nevelés és oktatástan*. Dobrowsky és Franke Könyvkereskedése, Budapest.

„Nevelés és oktatástan. Írták dr. *Kiss Áron és dr. Öreg János*. Második, teljesen átdolgozott kiadás. Budapest. Kiadja a Dobrowsky és Franke Könyvkereskedése. 1879.” (A könyv első kiadása 1876-ban, a negyedik újonnan átdolgozott kiadás 1895-ben jelent meg, Budapesten.)

4. Emericzy Géza (1882): *Népiskolai neveléstan*. Dobrowsky és Franke tulajdona, Budapest.

„Népiskolai neveléstan. Tanítók és tanítóképezdék számára. *Dr. Emericzy Géza*, tanítóképezdei igazgató. Budapest, 1882. Dobrowsky és Franke tulajdona” „A gyakorlatias szempontok szerint megírt tankönyv különös jellemzője, hogy igen alaposan taglalja az iskolai élet szervezettani kérdéseit, bemutatja a rend és fegyelem fenntartásának eszköztárát”. (Pukánszky, 2005).

5. Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.

„A neveléstudomány kézikönyve. Írta *Felméri Lajos*. Második javított kiadás. Budapest, Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Kolozsvár. Szerző saját kiadása, 1890. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája.” (Az első kiadás ugyanebben az évben jelent meg.) „A kolozsvári professzor neveléstan könyve új paradigmát képvisel a 19. századi magyar neveléstani könyvek sorában. Szerzőjét a herbártiánus pedagógiával szembeni távolságtartás jellemzi, a francia és angol szerzők hatása viszont egyértelműen kimutatható gondolkodásmódjában. A Neveléstudomány kézikönyve átfogó szintézisét nyújtja a neveléssel-oktatással kapcsolatos korabeli legfrissebb ismereteknek, emellett színes stílusban megírt élvezetes olvasmány” (Pukánszky, 2005):

6. Bárány Ignác (1896): *Tanítók könyve*. Lauffer Vilmos tulajdona, Budapest.

„Tanítók könyve. Kalauz a nevelés és tanítás vezetésére. Írta *Bárány Ignác*, átdolgozta Bárány Gyula. Hetedik, átdolgozott kiadás. Budapest, 1896. Lauffer Vilmos tulajdona.” (A könyv első kiadása 1866-ban jelent meg.)

7. Peres Sándor (1904): *Neveléstana*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés, Budapest.



„*Peres Sándor* Neveléstana. Budapest, 1904. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása.” A könyvet a téma újszerű feldolgozómódja, erőteljes szociálpedagógiai irányultsága jellemzi.

8. Erdődy János (1905): *Neveléstan*. Lauffer Vilmos-féle Könyvkiadóhivatal, Budapest.

„Neveléstan tanítóképző intézeti növendékek, tanítójelöltek és tanítók számára. Írta *Erdődy János* TK. Igazgató. Negyedik átnézett kiadás. Budapest, Lauffer Vilmos-féle Könyvkiadóhivatal, 1905.” (A mű első kiadása 1881-ben jelent meg Kassán).

9. Baló József (1905): *Népiskolai nevelés-és oktatástan*. Lampel R. Könyvkereskedése, Wodianer F. és Fiai részvénytársaság, Budapest.

„Népiskolai nevelés- és oktatástan a tanító- és tanítóképző-intézetek III. osztálya számára. Az új tanterv figyelembevételével. Írta Dr. *Baló József*, a Budapesti Állami Tanítóképző igazgatója. Budapest, 1905. Lampel R. Könyvkereskedése, Wodianer F. és Fiai részvénytársaság.”

10. Weszely Ödön (1905): *Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan*. Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai) Cs. és Kir. Udvari Könyvkereskedés kiadása, Budapest.

„Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan. Tanító- és tanítóképzők számára. Írta Dr. *Weszely Ödön*. Budapest, 1905. Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai) Cs. és Kir. Udvari Könyvkereskedés kiadása.”

11. Lorenz Kellner (1868): *Volksschulkunde*. Druck und Verlag von D. Bädeker, Essen.

*Volksschulkunde*. Ein Hand- und Hilfsbuch für katholische Seminare, Lehrer und Schulfseher. Von *Lorenz Kellner* Regierungs- und Schulrat. Sechste, sehr verbesserte und vermehrte Auflage. Essen, Druck und Verlag von D. Bädeker.” [Népiskolai ismeretek. Egy kézi- és segédkönyv katolikus szemináriumok, tanítók és tanítójelöltek számára. Lorenz Kellner. Hatodik jelentősen átdolgozott és kibővített kiadás. Essen, D. Bädeker nyomtatása és kiadása. 1868.] A szerző, a „Népiskolai ismeretek” című munkája által vált ismertté. (Az első kiadás egy évvel a Stiehli szabályozások után 1855-ben jelent meg. Hetedik javított kiadás 1874-ben jelent meg.)

12. Joseph Kehrein és Adam Keller (1906): *Handbuch der Erziehung und des Unterrichts*. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh, Paderborn.

„*Kehrein-Keller*: Kehrein–Kellers Handbuch der Erziehung und des Unterrichts, zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer. Zwölfte Auflage von Dr. A. Keller und J. Brandenburger. Paderborn. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh. 1906. [Kehrein–

Keller nevelés és oktatási kézikönyve szemináriumi hallgatók és népiskolai tanítók számára. Tizenkettedik kiadás Dr. A. Kellertől és J. Brandenburgertől. Paderborn. Ferdinand Schöningh nyomtatása és kiadása. 1906.] (A könyv első kiadása 1876-ban jelent meg, a mű jelentőségét mutatja, hogy 1908-ig további tizenkét kiadást élt meg.)

13. Wilhelm Ostermann és Ludwig Wegener (1902): *Lehrbuch der Pädagogik*. Schulzesche Hof = Buchhandlung und Hof = Buchdruckerei, Oldenburg.

„Lehrbuch der Pädagogik von Dr. W. Ostermann (Provinzialschulrat in Breslau) und L. Wegener (Seminar-Oberlehrer in Oldenburg). Durch Reskript des Königl. Preuß. Kultusministeriums vom 25. Februar 1890 zum Gebrauch an den preußischen Lehrerseminaren gestattet. Erster Band. 1. Teil. Zwölfte Auflage. Oldenburg, 1902. Schulzesche Hof = Buchhandlung und Hof = Buchdruckerei. U. Schwarz.” [A pedagógia tankönyve Dr. W. Ostermann (tartományi tanügyi tanácsos) és L. Wegenertől (szemináriumi vezető tanár Oldenburgban). Engedélyezve a királyi porosz kultuszminiszteriumi rendelettel 1890. február 25-től a porosz tanári szemináriumok használatára. Első kötet. 1. rész. Tizenkettedik kiadás. Oldenburg, 1902. Schulzesche Udvar = Könyvkereskedés és udvar = könyvnyomda. U. Schwarz.] (A mű első kiadása 1882/83-ban jelent meg az általános rendelkezések idején és az új tantervek kiadása után 1901-től 1910-ig folyamatosan kiadták.

14. Franz Volkmer (1914): *Grundriß der Volksschulpädagogik*. Druck und Verlag von Frankes Buchhandlung, Habelschwerdt.

„Grundriß der Volksschul-Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Bearbeitet von Schulrat Dr. Volkmer. Erster Band. Elemente der Psychologie, Logik und systematischen Pädagogik. Habelschwerdt. Druck und Verlag von Frankes Buchhandlung, J. Wolf. 1914.” [A népiskolai pedagógia áttekintése áttekinthető bemutatásban. Készítette Dr. Volkmer. Első kötet. A pszichológia, logika és szisztematikus pedagógia. Habelschwerdt. Kiadja és nyomtatja a Frankes Könyvnyomda, J. Wolf. 1914.]

## 5. A kiválasztott neveléstani kézikönyvek és tankönyvek elemző vizsgálata

### 5.1 Mennyey József: Nevelés- és tanítástan (1869):

*Mennyey József*<sup>11</sup> háromkötetes pedagógiai tankönyvének első kiadása 1866/67-ben jelent meg, amit még több kiadás követett. Elemzésre az első kötet került, ami négy részből áll. A bevezető részben az ember természetének bemutatásából indul ki, az első rész általános neveléstani fejezet, amit az ember testi és szellemi nevelésével foglalkozó rész követ, majd a „tanodaisme” és „tanmódisme” (általános módszertan) zárja a könyvet.

A szerző a bevezető részt antropológiai értekezéssel kezdi. „Az ember józan világnézeti szempontból” című alfejezetben azon gondolatok fedezhetőek fel, amelyek már elődeinél, *August Hermann Niemeyer* és *Szilasy János* könyvében is megjelentek: „A földi lények közül a legtökélyesebb az ember. Ő szellemi életénél fogva, melynek az állatoknál nyomára sem akadunk, egészen kiválik ezekből a sorából, és magasabb, enyészthetetlen érzék fölötti világba is bele tartozik. Az ember szelleme életszerves testével egységgé levén egyesítve, ő az érzéki és szellemi világba van helyezve” (*Mennyey*, 1869. I. 1. o.). *Mennyey* német elődjéhez, *Niemeyerhez* hasonlóan kiemeli az embert a többi teremtett lény közül. Embereszményében az ember tökéletessége révén egyszerre az érzéki és szellemi világnak a tagja, így már a bevezető rész első sorai azt érzékeltetik az olvasóval, hogy *Mennyey* keresztény pedagógiát ír.

Az ember természetének tárgyalásakor az ember háromféle „életrendszerét”, a szellemi, az érzéki és a testi élet jelenségeit taglalja: „Emberben a szellemnek a testtel való egyesülése teszi az ő külön természetét” (*Mennyey*, 1869. I. 1. o.). A testhez kötött szellemi lény erőteljes mivoltát hangsúlyozza a szerző, majd bemutatja a magasabb szellemi funkciókat, melyek szerve az agy, amiről a következő gondolatokat írja: „Ezen magasabb szellemi élettevelgések szervüül általán az agy (nagy agy) vétetik föl, melyben az ember egész életszervezetét összpontosulva látjuk, s ebből is egygyel több okunk van annak föl vételére, hogy a szellem és test egy egységet képez; valamint az agy alkotásából annak föl vételére, hogy a szellem a testet maga szerént alkotja” (*Mennyey*, 1869. I. 3. o.).

---

<sup>11</sup> *Mennyey József* (1823-1889) a Nyitra megyei Kis Dovornyában született. Érsekújváron és Nyitrán végzett bölcséleti és teológiai tanulmányokat. Az érsekújvári tanítóképző intézet – *Eötvös József* által kinevezett – tanára (1848–1856). A városban megszervezte Magyarország első cigányiskoláját (1856). A piarista tanítórend tagjaként bölcséleti és teológiai tanulmányokat folytatott (a rendből 1848-ban kilépett). A kalocsai képző tanára, majd igazgatója (1856–1869). 1873-tól Vas megyébe került tanfelügyelőnek, ahol több iskola létrehozásában tevékenykedett. Írásaiban a nevelés és oktatás kérdései mellett a cigányság nevelésének ügyével foglalkozott (*Szinnyey*, 1902).

A szerző könyvében részletesen foglalkozik az ember fejlődésének szakaszaival, melyben a következő periódusokat különbözteti meg: gyermekkor (1-6.), serdülő korszak (7-12-14-16.), serdültkor (18-22-24. életév). A kalocsai tanár szerint a nevelés elsősorban „ifjkorban”, 6-7 éves kortól serdülésnek induló ifjagnál, míg a népnevelés a „serdülőkorban” lehetséges, mivel a „serdült ifjkor” elérésével megszűnik a népiskola hatása növendékeire. Ebből is úgy tűnik, hogy *Mennyey* jelentős szerepet tulajdonít a népiskolai tanító tudatos nevelő munkájának, ami a néptanítók szakmai fejlődésének egyik fontos eleme.

A könyv egyik sajátossága, hogy részletesen tárgyalja a gyermekek lélektani megfigyelésének tapasztalatait, így például különbséget tesz a gyermekek nemi jellegéből adódó sajátosságok között. Míg a fiúk esetében inkább a racionális gondolkodás és a kitartás, addig a lányoknál az érzelem a meghatározó: „A férfi a külsőnek, az egésznek, a nő inkább a bensőnek, az aprólékosnak áttekintésére alkalmas; a férfi érzelmei hidegebbek és higgadtabbak, a nő érzelmeiben melegebb s bensőbb; a férfi akarata kifelé, a nőé önmagában erélyesebb; a férfi vágyai s törekvései kifelé irányulnak, a nő kifelé irányuló vágyait s törekvéseit is önmagába betéríti; a férfi családi életkörén kívül, a nő családi életkörén belül szert hatni. Mindezekből látszik, hogy a két nem egymásnak kölcsönös kiegészítésére van teremtvé” (*Mennyey*, 1869. I. 20. o.).

*Mennyey* osztja a felvilágosodás íróinak a nevelés lehetőségébe és szükségességébe vetett hitét. Hangsúlyozza, hogy az ember a rendeltetését csak a társadalomban, nevelés által érheti el. Nézete szerint az ember „rendeltetése után csak oly társadalomban törekedhetik, életföladatát csak oly társadalomban oldhatja meg, mely őt testi és szellemi életének fejlődésében s alakulásában elősegíti, és csakis úgy, ha más, testi és szellemi öntekönyságra eljutott (nagykorú) emberek reá szándékosan hatnak, azaz ha neveltetik” (*Mennyey*, 1869. I. 23. o.).

A *Christian Wolff*-féle képességlélektan felfogásmódja tükröződik, amikor a szerző az emberben rejlő tehetségek kibontakoztatásának szükségességéről és lehetőségéről ír: „A teremtő adott ugyan az embernek fönséges tehetségeket, adott ezek mindegyikéhez fejlődési s cselekvési ingert épúgy mint a növénymagba ébrenyt; de ebben a fejlődés- és cselekvésnek, az életnek csak lehetősége fekszik, a tetteges fejlődés- és cselekvéshez még más valami is szükségeltetik, és e más: a tehetségekre külről jövő reáhatás, mely az ébrenyt is felkölti” (*Mennyey*, 1869. I. 23. o.). Ezekben a gondolatokban, *Niemeyer*hez hasonlóan, kiemelt szerepet kap a tanító tudatos nevelő hatása, akinek feladata a gyermekekben rejlő tehetség kibontakoztatása.

*Mennyey* az Általános elméletek a nevelésről című fejezetben aprólékosan dolgozza ki az ember nevelésével, a nevelés céljaival, valamint a nevelés eredményességének feltételeivel kapcsolatos álláspontját. Összegyűjti a helytelen elvekből kiinduló nevelési elméleteket, mellyel rámutat a korabeli tanítók nevelőmunkájának hiányosságaira.

Már az általános nevelési elméletek tárgyalásának kiindulópontját a nevelő tervszerű tevékenysége adja, mivel a szerző szerint a tervezés nélküli tevékenység nem vezet eredményre: „Aki a még öntehetetlen emberre (gyermekre) szándékosan s öntudattal hat avégből, hogy testi és szellemi képességeit fölélészsze, kifejtse s bizonyos kiszabott irányban öntékonyságra hozza, melylyel ő rendeltetését fölismerni s elérni törekedjék, az az embert (gyermeket) neveli. Az így ható személy: nevelő, a hatást elfogadó és öncselekvésre képesítendő személy: növendék, maga a hatás: nevelés. A nevelő alany a nevelésben, a növendék tárgya a nevelésnek” (*Mennyey*, 1869. I. 26. o.). A tervszerűség mellett a céltudatosság is meghatározó szerepet kap a nevelés folyamatában. A nevelésben bizonyos célt kell meghatározni, melyek a nevelő törekvéseit, tevékenységét is befolyásolják. Nevelési célul kell kitűzni, hogy a gyermek „tehetségei fölélésztvén, bizonyos irányban működő erőkké fejlődjenek” (*Mennyey*, 1869. I. 27. o.). Továbbá a célkitűzésnél a test és a lélek harmónájára kell törekedni, azaz „a növendék szellemi és állati élete összefüggésben fejlődjék, miszerént teste a szellem életét kifejezze, munkálkodását közvetítse, és ő így emberi rendeltetésének összhangzó szellemi és testi öntékonysággal való keresésére fölsegíttessék” (*Mennyey*, 1869. I. 27. o.). A nevelés végcélja, hogy a gyermek élete szabadon, „de az emberiség életével összefüggésben fejtsék ki [...], a növendék értelmes és jó emberré, különösen: jámbor életű kereszténnyé, értelmes és élelmes, jó s tevékeny polgárrá válják” (*Mennyey*, 1869. I. 28. o.).

Akkor lesz hatékony a nevelés, ha a nevelő igyekszik a kitűzött célt megvalósítani, vagyis a társadalom számára önálló, hasznos polgárt nevelni. A nevelés eredményessége érdekében a tanító feladata tehát az, hogy szem előtt tartsa a gyermekek önállóságának kialakítását, a társadalmi életre való felkészítést: „A nevelési eredmények előállítására tehát a nevelés sikerülésére, kettő bír határozott befolyással: a) józan elvek, melyek szerént a nevelés tervszerűen intéztessék, b) a nevelő egyénisége; mikhez c) a köznevelésben ennek czélszerű szervezése járul hozzá” (*Mennyey*, 1869. I. 32. o.).

*Mennyey* neveléstan könyvének jellegzetessége, hogy bemutatja a helytelen elvekből kiinduló nevelési elméleteket, szembe állítva az idealizált tanítóképpel. Az ember „rendeltetésének” „egyoldalú álfölfogásán” alapul az „önző nevelés”, aminek az az elve, hogy az ember egyedül önmagáért létezik. Helytelenül, sokszor a szülők és a nevelők nem veszik figyelembe, hogy az ember „rendeltetése” magasabb és általánosabb. Ezekben a

gondolatokban is érezhető, hogy a nevelés célját a szerző a transzcendencia világába helyezi. Nem ért egyet a „fömláldozó neveléssel”, mely szerint az ember kizárólag másokért létezik, és az „anyagias neveléssel” sem, aminek elve, hogy az ember egyedül a föld számára van teremtvé (Mennyey, 1869. I. 34-35. o.).

Az „emberi természet egyoldalú, vagy álfölfogásán” alapuló helytelen nevelési elméletek között elítéli a „késztető nevelést”, aminek alapelve, hogy „az ember természeténél fogva teljesen rossz” (Mennyey, 1869. I. 35. o.). Éppígy helytelennek tartja a „szenteskedő nevelést”, aminek alapja ugyanaz, mint a „késztető nevelés”, csak más következményeket eredményez. A „szenteskedő nevelés” szerint az embert bűnös tetteire mindennap emlékeztetni kell, hogy bűnhődjön a vétkeiért. A megrendült akarat a szigorú fegyelemmel edzhető. Ez a Szent Ágostontól, majd később Luthertől származó gondolat a gyermek eredendően bűnös természetéről sem vezet eredményre. A szenteskedő nevelés következménye a dacos, komor, elkeseredett, alattomos, szolgai gondolkodású, megátalkodott és hazug gyermek. Ezt a nevelési rendszert Mennyey a methodistáknak és a herrenhuti pietistáknak tulajdonítja. Ugyanilyen elítélendőnek tartja az „emberbaráti nevelést”, ami abból indul ki, hogy „az ember természeténél fogva teljesen jó”: „Ezen föltevésből kiindulva, a nevelésnek nincs egyéb teendője, mint hogy a gyermek testi és szellemi erőit összehangzásban fejlődni és őt, a növényhez hasonlóan, saját természete szerint növekedni hagyja” (Mennyey, 1869. I. 36. o.). Ennek a nézetnek egyik képviselője Rousseau. Nem ért egyet az „önkényes neveléssel” sem, aminek alapja abban az elvben rejlik, hogy az ember természeténél fogva „tabula rasa”, azaz nincs benne eredetileg sem jó, sem rossz tulajdonságok. A nevelés terén tehát ez a Locke-tól származó felfogás is eredménytelen. A helytelen elvből kiinduló nevelési elméletek sorát a „nevelési eszközök egyoldalú, vagy álfölfogásán alapuló” nevelési elméletekkel zárja. Ezek között helytelennek tartja a „kényszer-nevelést”, amely szerint a kényszer azért tekinthető a legjobb eszköznek, mert azzal lehet legegyszerűbb és legkönnyebben célhoz jutni. Mennyey szerint ennek az a következménye, hogy a nevelő számára megszerzett tekintély nem a gyermek tiszteletéből és szeretetéből fog származni, hanem az erőszak és félelem következménye lesz. Elítéli az „elkényeztető nevelést”, ami abból a tételből indul ki, hogy csak azok az eszközök vezetnek célhoz, „melyek a gyermek hajlamaival, vágyaival s vélelmével találkoznak”. Elítéli az „álerényező nevelést” is, aminek alapja az az elv, hogy a jó nevelés egyedüli eszköze „a jámborságra és öntagadásra szoktatás”, figyelmen kívül hagyva a gyermek természetét, képességeit és életkorát. Végül helytelennek tartja a „szabályozó nevelést”, aminek

alapgondolata, hogy a nevelésben az a fő cél, hogy a növendéket soha semmiben ne hagyják magára, hanem a szükséges irányításban részesüljön (Mennyey, 1869. I. 38-39. o.).

Mennyey eszménye a „keresztény nevelés”, amelynek célja „az öntehetetlen embernek segédkezet nyújtani az egyesülésre Krisztussal, s őt oda vezetni, hogy később öntevékenységre jutván, szabad akaratból s örömet törekedjék Krisztushoz hasonlónak lenni és vele egyesülni. [...] Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlóságára!” (Mennyey, 1869. I. 40. o.). A keresztény nevelés az „emberi természet” és „rendeltetés” helyes felfogásából indul ki. Nevelési etikája szerint választja meg a szükséges eszközöket. Ebből adódóan, a tanítói keresztény nevelés legfontosabb alapelve, hogy nevelje a gyermeket „Krisztus követésére és hasonlóságára” (Mennyey, 1869. I. 40. o.).

A nevelő (tanító) című fejezetben a szerző mélyreható aprólékossággal foglalkozik a népiskolai tanító hivatásával, kellékeivel, képzésével és életviszonyaival, amiből következtethetünk a kalocsai paptanár tanítóképére.

A tanítói hivatás című alfejezet a nevelő és a tanító fogalmának értelmezéséből indul ki: „Aki a nevelési elveknek a nevelési eszközök alkalmazásával kifejezést ad, a nevelés munkájába éltető szellemet hoz, az: nevelő; köznevelésben a tanító” (Mennyey, 1869. I. 73. o.). A szerző szerint mielőtt valaki a tanítói hivatás mellett dönt, szem előtt kell tartania, hogy rendelkezik-e azokkal a tulajdonságokkal, amelyek a nevelés eredményességéhez szükségesek. Így a következő kérdéseket kell megválaszolnia magában: „Bir-e ezen hivatás iránt hajlammal, előszeretettel, lelkesedéssel?”, „Van-e benne a hajlam mellett e hivatáshoz szükséges elégséges erő és tehetség?”, „Van-e alkalma, komoly akarata, s határozott törekvése e hivatáshoz igényelt erőinek s tehetségeinek kellő kiművelésére?” (Mennyey, 1869. I. 73-74. o.). A tanítói hivatás meghatározó elemei: a hivatásszeretet, a hivatáshoz szükséges tehetség, művelődésre való szándék a nevelés céljának eléréséhez nélkülözhetetlenek: „Aki tehát szüleitől vagy más, reá befolyással bíró személyektől unszoltatva, vagy a sorstól odasodortatva, vagy éppen mivel úgy gondolja, hogy más pályán nem boldogulhat, – a tanítói pályára adja magát, minden kedv és előszeretettel, minden magasabb indok nélkül, – tartani lehet, hogy a reá bízandó gyermekekkel együtt hajótörést fog szenvedni” (Mennyey, 1869. I. 74. o.). Ezek a sorok is utalnak arra, hogy a dualizmus korában már jól felkészített szakemberekre volt szükség, akik rendelkeztek azokkal a testi és szellemi képességekkel, amelyek a hivatal hatékony betöltéséhez kellettek. A népiskolai tanítók szakmai önmeghatározásának egyik fontos összetevőjévé vált a felelősségteljes tevékenység.

A „tanító kellékei” alfejezetben a szerző a tanítóval szemben támasztott követelményekkel kapcsolatban egy elváráslistát tár az olvasók elé, részletezi a testi, a

társadalmi, az értelmi és az erkölcsi tulajdonságok csoportjait, amelyeket a gyermeknevelés és tanítás céljának megfelelően megkövetelnek a tanítótól.

A tanító „testi kellékei” között elvárt, hogy ép, erőteljes testtel rendelkezzen, ami a tanítói teendők betöltéséhez elengedhetetlenül szükséges, mivel a gyengélkedő tanító teendőit a legjobb szándéka ellenére sem tudja eredményesen, élénken, kitartással végezni. Fontos szerepet kap az „ép, erős melle”, „jó beszédszerve”, „ép s élénk érzékszervei”, mivel azokat, akiknek kiejtésük hiányos, előadásuk lassú, nehézkes, halk, erélytelen, nem jól értik meg, és a gyermekek nem szívesen hallgatják. Elvárt, hogy a tanító testi fogyatékoságoktól mentes legyen, amelyek a gyermekek előtt gúny tárgyává tehetnék, vagy tevékenységében akadályozhatnák.

A társadalmi „kellékeinek” bemutatása, feltételezhetően, a szűkebb társadalmi csoportok, mint az iskolafenntartó, a település lakossága, a szülők, a barátok tanítóval szemben megfogalmazott elvárásait tükrözik. Megkövetelik, hogy testében, ruházatában, otthonában tisztaság, rend, egyszerűség; külső tartásában méltóság, a test feletti önuralom; könnyű és ékes hanglejtés, egyenes testállás, kimért férfias járás; társalgásban udvariasság jellemezze a tanítót. Ezek az erények is utalnak a tanítónak a település közösségeiben betöltött jelentős szerepére.

Az „értelmi kellékeknél” megkövetelik, hogy a tanító rendelkezzen azokkal az ismeretekkel, amelyek a hivatásának betöltéséhez szükségesek. A „szellemi tehetségek” között a „józan ész”, „jó emlékezőtehetség”, „élénk, és termékeny képzelet”, „készség a felfogásban” elvárt. Mindemellett ismernie kell a tanítás elveit, módjait és azt, hogyan tudja a kitűzött célokat elérni, továbbá az elméleti ismeretek mellett gyakorlati jártassággal is rendelkeznie kell: „Világos, alapos és kimerítő ismeret, jártasság- és ügyességig vitt készség mindazokban, mikre a gyermeket tanítani kell, - jártasság azon szakismeretekben, melyek hivatásának betöltését lehetővé teszik vagy könnyítik” (*Mennyey*, 1869. I. 78. o.).

Mindezek mellett a tanítói hivatáshoz sajátosságos erények szükségesek, amelyek nélkül a hivatal betöltése nem lehet eredményes. Elvárták a tanító erkölcsös magatartását, vallásosságát, mivel a vallásosságból származnak azok az erények, amelyek a tanító „áldásos működésének szükséges föltételei”: a hivatalos teendők lelkiismeretes teljesítése, a tudásvágy és szorgalom, türelem és szelídség, „a tanoncok iránti atyai komolysággal és szigorral párosult jóakaró nyájas szeretet és eszélyesség” (*Mennyey*, 1869. I. 78. o.).

A további tankönyvek elemzése szempontjából érdekes, hogy csupán *Mennyey* pedagógiájában jelenik meg ennyire hangsúlyosan az egész életen át tartó művelődés szerepe, amiről a következő gondolatokat írja: „Bármennyire tökéletes volna is a tanítójelölteknek



képzése a képezdében vagy a tanító-növeldében, nekik mégis, ha ebből a tanítói pályára lépnek, egész életükön át maguk tovább művelniük kell. A legderekabb tanító az, aki mindig talál tanulni valót” (Mennyey, 1869. I. 79. o.). Ezekben a sorokban magában rejlik a tanítóképzés burkolt kritikája is, amit a szerző neveléstani kézikönyvében azért nem részletez, mert véleménye szerint az már túllépne a tervezett könyv terjedelmén. Az önképzés lehetőségei közt fontosnak tartja a mindennapos felkészülést a neveléshez és a tanításhoz, a szükséges ismeretek bővítését, valamint az „értekezleteket”, „vitatkozásokat” és „olvasóköröket”.

Mennyey részletes leírást ad a tanító iskolán kívüli meghatározó szerepéről is: „Az ő tevékenysége a tanoda korlátain kívül is terjeszkedik; mert nyilvános hivatalt visel, mert a szülők, az egyházi s világi elöljárók nem lehetnek közönyösek aziránt, hogy mily állást foglal el irányukba azon személy, kire a legdrágább kincs, a gyermekekben a jövő nemzedék, van bízva” (Mennyey, 1869. I. 84. o.).

A település életét a családi élethez hasonlítja. Ahogy a családba lépő idegennek is, úgy a tanítónak is a település irányába úgy kell közelednie, hogy a megbecsülést kivívja. A település lakóihoz való viszonya alapján ítélték meg a szülők, hogy a reá bízott gyermekükkel hogyan fog foglalkozni, amit a következő idézet is tükröz: „Ha a tanító már legelső beléptével a községbe elégületlen, mogorva arcot hoz magával, megvetéssel s keserűséggel szól helyzetéről, a lakosok tudatlanságáról, durvaságáról, a vidék kietlen zordonságáról, és mielőtt képességeit megismertette vagy legkevesebbet is tett volna, máris sokféle igénnyel áll elő: a népnek józan érzülete mindezekből könnyen kitalálja, hogy ő ki örömtelen jött s örömtelen fog tartózkodni körében, nem fog gyermekeivel örömmel és önfeláldozással foglalkozni” (Mennyey, 1869. I. 85. o.). A településsel való jó viszony kialakításának alapja a nép iránt tanúsított tisztelet és ragaszkodás volt. Az iskola sikerességét tehát nagyban befolyásolta, hogy a nép a tanítót tudta-e tisztelni és szeretni. Annak érdekében, hogy a tekintélye megmaradjon, fontos volt, hogy mellékkeresetként csak olyan foglalkozást vállaljon, ami összeegyeztethető a tanítói hivatással. Így tekintélyrombolónak számított a kézművesség és a vadászat. Óvakodni kellett az olyan egyletekbe való belépéstől, amelyek „a közjó czége alatt veszélyes törekvéseket rejtenek” (Mennyey, 1869. I. 86. o.).

A település lakóival való megfelelő kapcsolat fenntartása érdekében a néptanítónak az egyházzal szemben is jelentős kötelezettsége volt. Mindenekelőtt tiszteletben kellett tartania a vallását, a pappal békében s egyetértésben kellett együtt élnie és együttműködnie, iránta tisztelettel kellett viseltetnie. Mindezek mellett az államnak hű alattvalója, engedelmes polgára kellett, hogy legyen, ami a politikai élettől való távolmaradást is magában foglalta.

Viszonylag szűk teret szentel *Mennyey* a jutalmazás és a büntetés kérdéseinek a tárgyalására, mégis érdemes a szerző ezzel kapcsolatos álláspontjára is figyelmet szentelni. A jutalmazás célját abban látja, hogy a gyermeket a jó tevékenységre ösztönözze. A büntetés célja pedig, hogy a gyermeket a helytelen cselekedettől visszatartsa. Mindkét nevelési eljárásnál a tanítónak figyelembe kell vennie a gyermek testalkatát, életkorát, nemét és kedélyhangulatát, és arra is tekintettel kell lenni, hogy korábban milyen bánásmódban részesítették. A jutalmazásnak és a büntetésnek természetesnek kell lennie, azaz úgy kell tünnie a gyermek számára, mintha az a tevékenységéből származna, illetve jó vagy rossz tulajdonságának következménye lenne. Az igazságosság, a következetesség és a mértékletesség szintén meghatározó kívánalmak mindkét nevelési eljárás alkalmazásánál.

A jutalmazás módszerét az erkölcsi nevelés felől közelíti meg a szerző, melynek alkalmazásánál óvatosságra inti a tanítót. „Kellő okossággal és óvatossággal” kell véghezvinni, mivel a gyakori alkalmazás esetén megszokottá válik, és a gyermeknél „rideg gépies szabályszerűséget” idéz elő, ami csökkentheti a tevékenység iránti érdeklődést: „Csak a jó érzületből kiinduló és a szabad akarattól függő jó cselekmények vagy az ezeken alapuló jó tulajdonok lehetnek a jutalmazás tárgyai, ha a gyermeket azokra még így kellene buzdítani” (*Mennyey*, 1869. I. 136. o.). A szerző nézete szerint csak a kitartó szorgalmat, munkakedvet, kitartást lehet jutalmazni, míg az egyszeri jó cselekedet, jóindulat még nem érdemel jutalmat. Ebből adódóan nem kell a gyermeknél olyan pozitív tulajdonságokat jutalmazni, amelyek „a természet adományai”, vagy olyan tevékenységeket, amelyeknek kevés az eredménye, mint pl.: éles és mély értelem, jó emlékezőtehetség.

Megfelelő eljárás a verbális dicséret, a gyermek ártatlan mulatságokra való elengedése, a gyermek előléptetése egy magasabb osztályba, jobb ülőhely vagy mások szorgalmának és viselkedésének felügyelete. *Mennyey* végezetül megemlíti az ajándékokat, amelyek az iskolai pénzalapból, az iskolabarátoktól vagy szülők adakozásából szerezhetők be. Az ajándékok kiosztására ünnepélyes keretek között, a tanév végén kerüljön sor, miközben ügyelni kell arra, hogy a „jutalom czéllá ne váljék”, így a jutalmazás legyen a gyermek számára váratlan.

*Mennyey* hasonlóan differenciáltan mutatja be a népiskolában alkalmazható büntetések típusait is. Így megengedhetőnek tartja a feddést, melynek hatásossága érdekében komolynak és erélyesnek kell lennie, és nem szabad kigúnyolni a gyermeket. Alkalmazhatónak véli a gyermekek eltiltását a játéktól és mulatságtól, a szégyenpadba ültetést, hátrahelyezést az előkelőbb ülőhelyről, valamint a fizikai büntetést. A szerző a mértékletességet hangsúlyozva általában megengedhetőnek tartja a testi büntetést, utalva arra, hogy vannak olyan gyermekek,

akiknél nélkülözhető, de vannak olyanok, akiknél a fenyték szükséges büntetés: „Mielőtt a nevelő testi büntetést szabna a gyermekre, komolyan fontolja meg: vajjon célszerű-e az a büntetendő gyermek erkölcsi javulásának eszközlésére?” (Mennyey, 1869. I. 138. o.). A testi büntetés végrehatásával kapcsolatban felhívja a tanító figyelmét a következő intelmekre: „A kiszabott testi büntetés úgy hajtassék végre, miszerént a gyermek érezze és lássa, hogy a tanító csakis a mindnyájunkat kötelező erkölcsi törvény szellemében büntet, szigorral ugyan, de őszinte részvétellel és színtelen elkeseredéssel a bűnhődőnek erkölcsi sülyedése fölött” (Mennyey, 1869. I. 138. o.).

*Mennyey József tanítóképét vizsgálva, a következő megállapításokat tehetjük:*

A szerző a 232 oldalas könyv első kötetének bevezető részében filozófiai, antropológiai síkon foglalkozik az emberi nem sajátosságaival, majd az első részben részletesen taglalja a nevelésről alkotott általános elméleteket, külön fejezetet szentel a tanítói hivatás sajátosságainak a tárgyalására és a tanítók képzési lehetőségeinek a bemutatására. A jutalmazás és büntetés módszertani kérdéseit mindössze négy oldalban fejt ki, de ebből is következtethetünk az említett nevelési módszerekkel szembeni álláspontjára, és az alkalmazásukhoz kapcsolódó tanítói feladatokra.

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

A szerző a nevelés általános embertani alapjainak értelmezésénél a transzcendencia és az immanencia egységét fejezi ki, miszerint az ember tökéletessége révén egyszerre a földi élet és a túlvilág tagja. Ennek megfelelően fogalmazza meg a keresztény nevelés eszményéből kiindulva a nevelés célját: „Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlóságára!” A tanító feladata tehát, hogy a nevelés során a gyermek testi és szellemi képességeit tudatosan fejlessze, annak érdekében, hogy a gyermek képessé váljon a „rendeltetését” felismerni.

*2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

Mennyey felsorolja a nevelés és oktatás hatékonysága érdekében a tanító hivatásával kapcsolatos mindazon követelményeket, amelyeket a népiskolának a tanítótól a családra, egyházközösségre és társadalmi életre gyakorolt jelentős hatása miatt meg kell követelnie. A tanítóval szemben megfogalmazott elvárások egy tételes listát adnak a testi, a társadalmi, az értelmi és az erkölcsi tulajdonságokról.

A tanító személyére vonatkozó tulajdonságok között az ép, erőteljes test, a jó kommunikációs képesség alapkövetelményként jelenik meg. A testi adottságok mellett az „erkölcsi kellékek” között elvárt a vallásosság, a hivatalos teendők lelkiismeretes teljesítése, tudásvágy, szorgalom, türelem, komolysággal és szigorral párosuló szeretet.

A szakmai elvárások között „az ismeretek és képességek nem csekély öszlete követeltetik” (Mennyey, 1869. I. 77. o.). Ilyen ismeret az ember „rendeltetésének”, az ember és a gyermek természetének, a nevelés és tanítás elveinek és módszereinek ismerete. A könyv praktikus jellegére utal, hogy Mennyey szerint nem elegendő csupán ismeretekkel rendelkezni, hanem azokat alkalmazni is tudni kell: „Világos, alapos és kimerítő ismeret, jártasság- és ügyességig vitt készség mindazokban, mikre a gyermekeket tanítani kell, – jártasság azon szakismeretekben, melyek hivatásának betöltését lehetővé teszik vagy könnyítik” (Mennyey, 1869. I. 78. o.).

A tanítóval szemben megfogalmazott elvárásokat elemezve, jól látható a tanítói feladatok sokszínűsége és kiterjedtsége. Ahhoz, hogy a néptanító hivatását hatékonyan tudja végezni, meghatározó volt a településsel, egyházközösséggel, társadalommal való kapcsolattartás is. A tanítói tevékenység sikerességének elengedhetetlen feltétele volt a település lakossága bizalmának, tiszteletének a kivívása.

A szerző nemcsak a tanítóval szemben támasztott elvárásokat juttatja kifejezésre, hanem érezteti a tanítói hivatással kapcsolatos korabeli problémákat is. Utal a tanítóképzés hiányosságaira, a tanítói hivatás nehézségeire, és részletesen bemutatja a tanítók helytelen nevelési elméletekből kiinduló nevelési felfogását. A következő idézet jól példázza a tanítók gyakorlati munkájának felelősségét és a korra jellemző tanítói hivatás alacsony presztízsét. „Sok jónak sok áldásnak magvai vannak a néptanítók kezeiben, sok nemes vágy érlelődik kebleikben. Adja Isten, hogy jöjjenek reájok is az epedő türelemmel várt jobb napok, s a népnevelésre várt jobb jövő mielőbb jelen legyen!” (Mennyey, 1869. III. 210. o.).

### *3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:*

A szerző szerint a gyermek erkölcsi nevelése érdekében szükség van a jutalmazásra és a büntetésre. A jutalmazás célja a gyermek pozitív viselkedésének és helyes magatartásának megerősítése. Alkalmazásánál a tanítónak ügyelnie kell a mértékre és arra, hogy a kötelességből végzett feladatokat ne jutalmazza. A testi fenyítést bizonyos „gyermektípusok” esetében mértékletes alkalmazás mellett megengedhetőnek tartja, valamint pontosan meghatározza gyakorlati alkalmazásának módjait.

## **5.2 Lubrich Ágost: Neveléstudomány (1878)**

*Lubrich Ágost* „Neveléstudomány”-a, amely az első teljes hazai neveléstudományi rendszernek tekinthető, a jelentős múlttal rendelkező *Milde* – és *Szilasy* – képviselte katolikus pedagógia korszerűsített változatát adja. A négykötetes, nagy sikerű nevelélméleti

szintézisét a pozsonyi gimnázium tanáraként írta meg, aminek elismeréseként 1868-ban elnyerte az akadémiai tagságot, és *Eötvös József* 1870 februárjában kinevezte nyilvános, rendes egyetemi tanárrá. A nevelélméleti munka első kiadása 1869-ben, Pozsonyban jelent meg, melynek nyomán neve országszerte ismertté vált. Neveléstanát a hazafias-keresztény nevelés nagy alkotásaként ünnepelték (*Németh, 1992*). A mű a korszak első nagyszabású pedagógiai szintézisének tekinthető, melynek hatása kimutatható *Fináczy Ernő* és *Weszely Ödön* koncepciójának néhány elemében is. A szerző nem értett egyet *Herbart* pedagógiai elveivel. Részletes didaktikájában és módszertanában jól hasznosítható alapokat nyújtott mind a népiskolai tanítók, mind a középiskolai tanárok számára.

*Lubrich Ágost*<sup>12</sup> a mű első kötetét az általános neveléstan kérdések tárgyalásának szenteli. Az első részben a neveléstan általános embertani alapjait ismerteti, melyből a tanítókép elemzése szempontjából kiemelendő az ember testi és szellemi tulajdonságainak feltárása. A második részben a nevelés és neveléstan alapviszonyaival foglalkozik, melyben részletesen tárgyalja a nevelés lehetőségeit, szükségességét, fogalmát. Ismerteti a nevelés eszközeit, módszereit és elveit, külön fejezetet szentel a nevelő személyiségének tárgyalására.

A szerző a neveléstan általános embertani alapjainak feltárásánál abból az antropológiai gondolatból indul ki, hogy az ember „Istennek egy eszméje, gondolata, tette, mely térben és időben jelenve meg vagyis a külvilág felé irányulva mint test, önmagára és isteni okfőjére visszatekintve pedig mint szellem tűnik fel. Az ember eszerint sem nem csupa test, sem nem csupa szellem, hanem szerves testben élő szellemi lény” (*Lubrich, 1878. I. 23. o.*). Ezek a sorok már utalnak arra, hogy a pesti egyetem professzorának pedagógiai nézeteiben a katolikus pedagógia él tovább: „Az ember a természet és szabadság törvényei szerint vagyis két világban, érzéki- és szellemiben él, mind a kettőben egy magasabb azaz isteni akaratnak rendelve alája” (*Lubrich, 1878. I. 23. o.*). Ahogy az előbbieken *Mennyeynél* tapasztalhattuk, *Lubrichnál* is megjelenik a magasabb célok felé irányuló ember testhez kötött szellemi lény mivoltának erőteljes hangsúlyozása.

*Lubrich* a nevelés értelmezésénél úgy, mint *Niemeyer*, *Szilasy* és *Mennyey*, abból a humanizmusban eredő és a felvilágosodás pedagógusai által újrafogalmazott felfogásból indul ki, hogy az ember bizonyos képességsírákkal jön a világra, amit nevelés útján kell fejleszteni: „Láttuk, hogy az embernek különféle testi és lelki tehetségei vannak. De a

---

<sup>12</sup> *Lubrich Ágost* (1825-1900) Besztercebányán született. A kiegyezés után *Eötvös József* modern kultúrpolitikai koncepciója alapján indította el a hazai tanügy korszerűsítését. A budapesti egyetem pedagógia professzora volt 1870-1900 között. Ezt követően 30 évig állt a tanszék élén, mint annak első ténylegesen működő világi egyetemi tanára. 1871-ben nyerte el az akadémiai levelező tagságot, melyről a következő évben lemondott. Munkája során erőteljesen küzdött a herbarti pedagógia hazai elterjedése és hivatalossá tétele ellen (*Németh, 1992*).

tehetségek nem fejlődten jönnek az emberrel a világra, úgy hogy kellően működnének; hanem a test- szellemi működésnek csak alapját teszik, csak csiráit bizonyos tehetségek fejlődésének, mint ok, nem mint eredmény tűnnek föl” (*Lubrich*, 1878. I. 198. o.). *Herbart*tal ellentétben, aki nem hisz abban, hogy a gyermek lelkében születésekor bármiféle csírákkal, magvakkal rendelkezne, *Lubrich* a nevelést a kertész munkájának mintájára vázolja fel, akinek az a feladata, hogy segítse a veleszületett „tehetségek” kibontakozását. Valószínűsíthető, hogy az a kanti gondolat fogalmazódik itt újjá, miszerint az ember csakis nevelés útján válik emberré. Ezzel szemben *Herbart* az ideális nevelő tevékenységét a szobrászéhoz hasonlítja: „szobrász, kinek a szoborrá alakítandó anyag minősége nem lehet ugyan egészen közönyös; de eszméje mégsem függ az anyagtól; ugyanazon anyagból a legkülönbébb alakokat, ugyanazon alakot a legkülönbébb anyagból csinálhatja. Vagyis nevelési művészetének mindenható erőt tulajdonít” (*Lubrich*, 1875. 83. o. idézi *Pukánszky*, 2005. 182. o.).

A nevelés lehetőségének és szükségszerűségének értelmezéséből kiindulva a nevelés fogalmát a következőképpen határozza meg: „A nevelés alatt a nagykorúnak tudatos, szándékos hatását értjük kiskorúakra, hogy ezek keresztény tökélyesedésüket önállóan eszközölhessék” (*Lubrich*, 1878. I. 205. o.). A nevelés, ami a szerző szerint nemcsak lehetséges, hanem feltétlenül szükséges is, tehát azt jelenti, hogy a gyermeket tehetetlen állapotából önállóvá kell formálni. A nevelés céljának értelmezésekor kettős célkitűzésből indul ki. Egyrészt az eszmények megvalósítása felé törekvő pedagógia által elérni kívánt, vágyott célt a transzcendencia világába helyezi, másrészt az eszményi cél után a nevelés különös céljának értelmezésénél visszatér az empíria birodalmába (*Pukánszky*, 2005; *Lubrich*, 1878).

Az eszményi cél szerint az ember „rendeltetése” az Istenhez való hasonlóság és jámborság, Isten és az ember közötti szeretet, amiről a következő gondolatokat írja: „Már ha e kifejezések fogalmát elemezzük, úgy találjuk, hogy az ember a maga rendeltetését itt a földön soha sem éri el; mert véges korlátozott lény lévén, tökélyre csak a jövőben számíthat, hol Istent színről színre fogja látni. Földi feladata az, hogy rendeltetése felé örökifjú erővel törekedjék, vagyis a Megváltótól hirdetett isteni törvények tökélyesebb valósításában szakadatlanul működjék. Mindezt szabatosan kifejezi e két szó: keresztény tökélyesedés” (*Lubrich*, 1878. I. 179. o.). A nevelésnek az a célja, hogy a mennyországra, „Istenre és Isten országára” kiterjedjen, valamint a gyermeket a nevelési cél hétköznapi realitását figyelembe véve a társas életre felkészítse.

A szerző szerint a nevelés központi alakja a nevelő, ezért műve első kötetének utolsó fejezetében külön fejezetet szentel a nevelő személyiségének tárgyalására. Hosszasan

fejtegeti, hogy ki legyen a nevelő, milyen tulajdonságokkal rendelkezzen, valamint meddig terjedjen a nevelő felelőssége, aminek elemzése alapján jól ábrázolható az általa ideálisnak tartott tanító képe. A nevelő főbb személyiségjegyeit, melyekkel minden neveléssel foglalkozó személynek rendelkeznie kellett, külön alfejezetben részletezi, melyek a következők: 1. „A keresztény nagykorúság”, 2. „A gyermekszeretet”, 3. „A hivatalyszeretet”, 3. „A műveltség”, 4. „A nevelői tekintély”, 5. „A nevelői rátermettség”, 6. „A nevelői tapintat”, továbbá 7. „A nevelő testi kellékei”.

A szerző nézete szerint a nevelő személyiségének fontossága a keresztény nevelésben kapott először hangsúlyos szerepet. Abból indul ki, hogy a keresztény nevelésben a nevelőnek rendelkeznie kellett azokkal a tulajdonságokkal, amelyeket maga is szem előtt tartott a nevelés során: „Maga Jézus is nem csak, vagy kiválólólag tanításánál, hanem összes személyiségénél fogva volt isteni nevelő. Ő tanításának a legszentebb élet világitó és élesztő példáival adott nyomatékot, s egyszerű szavai csudálatos erővel folytak, melyet semmi művészet nem adhat” (*Lubrich*, 1878. I. 369. o.).

A nevelő általános tulajdonságait a nevelés fogalmából vezeti le, amit tudománynak, művészetnek és mesterségnek tart. A nevelés fogalmából következik, hogy a nevelő legfontosabb tulajdonsága a „keresztény nagykorúság”. A nagykorúságot, ami az érettségre utal, konkrét életkorhoz nem köti, de az általános tapasztalatok alapján 20-25 éves korra helyezi. A fiatalabb tanítók esetében úgy véli, hogy ha még a tanítást sikerrel is végzik, a nevelést vagy mellőzik, vagy hiányosan, esetleg rombolóan alkalmazzák. A kereszténység a tanító vallásos-erkölcsös jellemére utal, aki képes „a maga önző, alantias akaratát egy fensőbb isteni törvénynek alárendelni” (*Lubrich*, 1878. I. 373. o.).

A hatékony nevelés legfontosabb feltétele a gyermekszeretet. „Így levén dolog, a nevére méltó nevelő odaáldozó szeretettel fogja ölelni növendékét, mint a teremtés koronáját, melyről az Istenség megbecsülhetetlen értékű képmása sugárzik feléje, de amelyet neki meg kell tisztítani, hogy eredeti fényében tündökölhessék” (*Lubrich*, 1878 I. 377. o.). Ezek a sorok is jól példázzák *Lubrich* vallásos felfogását, ami neveléstanának alapját adja. Úgy vélekedik, hogy hiába rendelkezik valaki az ismeretek sokaságával, széles neveléstani ismeretekkel, ha nem közeledik a gyermekekhez szeretetteljesen. A nevelés sikerének egyik feltétele a gyerekek bizalmának megnyerése, ami a nevelőtől szeretetteljes viszonyulást igényel. Ellenkező esetben a növendék nevelőjéhez való viszonyulását a bizalom helyett a félelem, a távolságtartás fogja jellemezni. Mindezt a szerző szerint jól példázzák a múlt klasszikusainak törekvései is. *Locke* kiemelte a nevelő példaadásának erkölcsi hatását, ami nélkül minden nevelési törekvés „terméketlen”. *Rousseau* szerint lehetetlen a gyermeket jól nevelni, ha a

nevelő maga nem nevelt. *Pestalozzi* módszerének sikerességét szintén a nevelő szeretetteljes személyiségében és erkölcsös, vallásos jellemében véli felfedezni, ami nélkül a nevelés nem lett volna hatékony (*Lubrich*, 1878).

Az ideális tanítóval szemben támasztott követelmények sorát folytatva, a hivatásszeretetet és a műveltséget említi meg a szerző. Ez utóbbi az általános és a szakműveltséget jelenti. A nevelői műveltség fogalmát alapvetően meghatározza a „keresztény nagykorúság”, a „keresztény tökélyesedés”. Az általános műveltség alapjának a szakmai ismeretekben való jártasságot tartja. A tanítás sikerességének elengedhetetlen feltétele a hivatáshoz tartozó szaktudomány, így a neveléstudomány ismerete. Nézete szerint helytelen az a korra jellemző gyakorlat, hogy a neveléstudományban járatlan, felkészületlen nevelő tanítja a gyermekeket: „Vége ott az iskolai fegyelemnek, vége a gyermekek szellemi haladásának, vége sokakra nézve még a jellemnek is, ahol a tanító nem bírja kellőleg tárgyát, vagy ahol nincsen neveléstudományi képzettség. A neveléstudományból fogja látni a nevelő, ki az, kit neki nevelni kell, mivé és hogyan kell azt azzá nevelnie” (*Lubrich*, 1878. I. 386. o.).

*Szilasy János*hoz hasonlóan a nevelői tevékenység egyik leglényegesebb biztosítékának a nevelői személyiség tekintélyét tartja, amit csak az vívhat ki magának, aki maga is a nevelési eszmény szerint él, és példát mutat a tanítványai számára. A tekintély mellett meghatározó erény a nevelő rátermettsége. A rátermettség különböző emberi tevékenység folytatására alkalmas értelmi képességet jelent. A rátermettség függ a nevelői gyakorlattól, de elsősorban veleszületett szellemi képességnek tekinthető. Az erkölcsi gyakorlat képességei közé tartozik, ami lehetővé teszi, hogy a nevelő növendékeire hatni tudjon, illetve felfogását, hajlamait, érdekeit megismerje. Az ideális tanító rendelkezik a tapintat képességével is, ami abban különbözik a rátermettségtől, hogy míg a rátermettség veleszületett tulajdonság, addig a tapintat természeti tehetség, de gyakorlás által fejleszthető. A tapintat „az érzés természeti finomságán nyugvó tapasztalás, gyakorlás által kiművelt ügyesség, mely a másokkal való érintkezésben minden egyes és különösen kétes esetekre a legillőbb, legczélszerűbb eljárást közvetlenül és biztosan fölismerni és teljesíteni képes” (*Lubrich*, 1878. I. 393. o.).

A tanítói erények sorát a nevelő testi tulajdonságainak a felsorolásával fejezi be. Ahhoz, hogy a nevelő hivatását hatékonyan tudja végezni, mindenképp egészségesnek kell lennie, ebből adódóan a tanítóktól elvárt az egészségtan tanulmányozása. A testi egészség az arányos testalkat; a biztos járás; egyenes testállás, valamint az éles elme; a finomhallású fül; az erős mell; az erős, tiszta hang; tiszta beszéd képességeiből tevődik össze. A nevelő megjelenése mintaként szolgál a növendékek számára.



A szerző a tanítói hivatást realizisztikus módon mutatja be, amikor a tanítói erények tárgyalásakor utal a dualizmus kori tanítói gyakorlat hiányosságaira, valamint a tanítás eredményességét befolyásoló korlátozó tényezőkre, a „gyermek tehetségeinek minőségére”, „a növendékek szabad önmunkásságára” és „a körülményekre”. Felismeri az egyéni sajátosságok, egyéni adottságok szerepét, amire a tanítónak tekintettel kell lennie: „A nevelés tehát nemcsak az általános-emberi, hanem a különös egyedi tehetségek korláta közé is nagyon szorítva; ahonnan a nevelés mestersége csak azt fejlesztheti, művelheti, vagy fordítva, ferde működésével zavarhatja, elronthatja, aminek magvát a természet a növendékbe lerakta; ahol nincs mag, ott csirázás, virágzás, gyümölcsözés sem várható.” (Lubrich, 1878. I. 396. o.).

A tanító erényei mellett említést tesz a nevelő rossz tulajdonságairól is, melyek között szerepel a tudatlanság és nyegleség. Ezek azon nevelőket jellemzik, akik nem képezik önmagukat, könnyelműen és készületlenül, lelkiismeretlenül végzik munkájukat. Tevékenységüket nem a hivatásszeretet hatja át, hanem sokkal inkább valamilyen érdek (kényelem, állás, jövedelem, cím, vagy bizonyos körülmények közt tetszik nekik a jó élelem, kiszolgálás, az úriasszony kényelem). Hiányosságait „hízélgéssel” vagy „szolgai alázkodással” próbálják pótolni. Ebből következtethetünk arra a hétköznapi gyakorlatra, hogy a megnyerő magatartással azok a nevelők is biztosíthaták állásukat, akik nem rendelkeztek a megfelelő ismeretekkel. Ez is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a dualizmus korban a tanítók sokszor nem voltak elég felkészültek, hiányos tárgyi és módszertani ismeretekkel rendelkeztek. Ahogy Baska (2001) tanulmányában megállapítja, egyenetlen volt a tanítóképzés színvonala, a tanítói munkakört betöltő személyek kompetenciája.

A téma szempontjából érdemes megnézni, hogy a szerző hogyan vélekedik a nevelés gyakorlati módszertanán belül a jutalmazás és a büntetés kérdéséről. A két nevelési módszer fogalmát a következőképpen értelmezi: „Jutalom alatt a köteles cselekvésnek kellemes következéssel való egybekapcsolását, büntetés alatt pedig azon kellemetlen szellemi, vagy testi érzést értjük, melyet valami erkölcsi vétéshez kötünk” (Lubrich, 1878. II. 412. o.). Mind a jutalmazást, mind a büntetést a gyermek személyisége formálásának megfelelő eszközeként jelöli meg, amelyek alkalmazásánál a tanítónak a mértékletességre kell törekednie: „Nem szabad tehát a jutalmat csupa kegyből, önkényből, ajándékképp osztogatni, a büntetést meg haragból, bosszúból, elrettentésből alkalmazni, hanem csak ott használni, hol a természetes eszközök nem kielégítőek” (Lubrich, 1878. II. 417. o.). A lényeg tehát a személyre szabott alkalmazásban és a helyes arányok megtalálásában rejlik.

A jutalom és büntetéstípusokat két csoportra osztja: a „természetesekre” és a „kényelmesekre”. A természetes a gyermek tevékenységének természetes következményét

jelenti, aminél a tanító feladata, hogy figyelmeztesse a gyermeket a cselekménye és következménye közti összefüggésre. A kényelmes pedig arra a nevelői eljárásra utal, amit a gyermek tette vált ki. Mindkét nevelési eljárás csak bizonyos szabályok figyelembevételével alkalmazható, de amíg más eszköz a tanító számára rendelkezésre áll, addig a jutalmazáshoz és büntetéshez nem célszerű nyúlni.

*Mennyey*hez hasonlóan a jutalmazásnál nem tartja megfelelőnek azokat a jutalmakat, amelyek „a gyermeket nem érdeklik, szivre, akaratra, érzékre nem hatnak” (*Lubrich*, 1878. II. 421. o.). Az érzékeny gyermek formálásánál alkalmazható eszköz, amelynél ügyelni kell arra, hogy a gyermek az érzelmi hatást, az örömet ne becsülje többre, mint a szellemieket. Ártalmasnak tartja azokat a jutalmakat is, amelyek az erkölcsös magatartás kárára, az erkölcstelenségnek pedig előmozdítására szolgálnak; valamint amelyek fizikálisan vagy pszichésen károsan hatnak, mint például a veszedelmes játékok, ártalmas mulatságok. A leghatékonyabb jutalmazási eszköz a nevelő saját személyisége, miszerint a „szeretett szülők és nevelők tetszése, megelégedése, jó akarata iránt nem lehet egykedvű a gyermek. S ha igen, akkor annak oka többnyire a szülők- és nevelőkben keresendő, kik a szeretetet, bizalmat, tekintélyt elvesztették, az által, hogy szeszélyesen bánnak vala gyermekeikkel, szeretetök nyilvánításában pazarok és minden ok nélkül majd tulbarátságosak, majd mogorvák valának stb. Természetes, hogy ilyen eljárás mellett semmire sem mehetnek” (*Lubrich*, 1878. II. 423. o.). A szerző tehát lényegesnek tartja a pozitív megerősítés szerepét. A tanító személye mellett a leghatékonyabbak azok a jutalmak, amelyek a gyermekeket a jó tette ösztönzik, és a rossztól visszatartják. Például „ha a jó lelkültre, jó cselekvésre való buzdítás tekintetéből azon előnyt adjuk a növendéknek, hogy több jót tehessen, alamizsnát osztogasson, még több embernek szerezhessen örömet; vagy ha a kötelesség iránti hűséget valamely jeles irodalmi mű megismertetésével jutalmazzuk stb.” (*Lubrich*, 1878. II. 423. o.). Mindenezek alkalmazásánál azonban a tanítónak törekednie kell arra, hogy a jutalmazás ne váljon elvárásrendszeré.

A büntetésnél megengedhető szükséges esetben a verés és azok az eljárások, amelyek a gyermek lelkére hatással vannak: „Büntetés neve és neme alatt ne csupán verést értsen a nevelő, hanem mindazt, ami a vétkesre érzékileg, vagy szellemileg kellemetlenül hat, ami őt megszomorítja, valamely kedves tárgyának élvezetétől megfosztja” (*Lubrich*, 1878. II. 428. o.).

*Lubrich összefoglaló tanítóképét a következőkben állapíthatjuk meg:*

A szerző a katolikus orientációjú keresztény szemléletből kiindulva fogalmazza meg a nevelés fogalmát és annak célját. A nevelő személyiségére vonatkozó differenciált elvárásokat

határoz meg. Az ideális tanítóval kapcsolatos elvárások egyrészt a keresztény, másrészt a humanista nevelés eszményéből adódódnak. Tanítóképére a sokszínűség jellemző, egyrészt a „keresztény nagykorúságból” következő általános erkölcsi és értelmi tulajdonságokat jelöl meg, mely alapját jelentik minden nevelői tevékenységnek, másrészt a nevelő egyéniségéből adódó sajátosságokat.

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

*Lubrich* a neveléstan általános embertani nézetének kifejtésénél kiemeli, hogy az ember tökéletessége révén egyszerre két szférának, az érzéki és a szellemi világnak, a tagja. *Mennyey* keresztény pedagógiájához hasonlóan a transzcendencia és az immanencia dialektikus egysége jelenik meg a könyvben. A magasabb célok felé irányuló szellemi nevelést hangsúlyozza. A nevelés célja kettős: egyrészt az eszményi cél, a túlivilági életre való felkészülés, másrészt a nevelés „külön célja”, a társadalmi életre való felkészítés, a társadalom számára hasznos polgár nevelése. Ennek megfelelően a nevelés értelmezésénél hangsúlyos szerepet kap a tanító tudatos nevelő tevékenységének szerepe, akinek feladata, hogy a gyermekben rejlő képességeket fejlessze.

*2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A tanító erényei között az általános szellemi és erkölcsi tulajdonságok mellett megtalálhatóak a nevelő egyéni sajátosságaiból adódó tulajdonságok. A szerző a tanítóval szembeni elvárások sorát az emberi tulajdonságokkal kezdi. A szerző a tanító személyes tulajdonságai között legfontosabbnak az erkölcsös és vallásos jellemet, a gyermekszeretetet, a hivatásszeretetet, valamint az egészséget tartja meghatározónak.

A szakmai tulajdonságokat alárendeli a tanító emberi tulajdonságainak. A műveltség szükséges alapja a tanítói hivatásnak, ami az önművelődés igényével szoros kapcsolatban van. Ezeknél a gondolatoknál *Szilasy* hatása figyelhető meg, miszerint sajnálatra méltók azok a növendékek, akiknek tehetsége a nevelők gondtalansága vagy „ügyefogyottsága” miatt örökre eltemetettnek.

*Lubrich* könyvében, *Mennyey* művéhez hasonlóan, érzékelteti a tanítói hivatással kapcsolatban felmerülő gyakorlati problémákat. Részletezi a tanító személyiségének azon tulajdonságait, amelyek a nevelés hatékonyságát negatívan befolyásolták. Mindez jól tükrözi, hogy a tanítói hivatással szemben támasztott követelmények és a gyakorlati munka még nem fedték egymást.

*3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:*

A szerző szükségesnek tartja a jutalmazás és a büntetés alkalmazását, melyek célját a keresztény pedagógia szellemében fogalmazza meg. Mindkét nevelési módszer az Istenhez

vezető út megtalálásához nyújt segítséget. A jutalmazás célja, hogy a gyermek jól cselekedjen, mivel ebben rejlik az embernek „Istenhez való hasonlósága” (Lubrich, 1878. II. 413. o.). A büntetés célja pedig, hogy a gyermek a rosszat kerülje, mivel azt „Isten tiltja” (Lubrich, 1878. II. 413. o.). A verést végső esetben megengedhetőnek tartja.

Mennyey pedagógiájához hasonlóan Lubrich tanítóképének elemzéséből megállapítható, hogy törekszik az eszményi és a realisztikus egymásmellettségének a bemutatására. Az idealizált tanítókép mellett feltárul az eszményi képpel ambivalens módon a valós kép is, amikor a szerző a tanítói hivatás korabeli árnyoldalait, hiányosságait is felvillantja, és a nevelés korlátait mutatja be.

### 5.3 Kiss Áron és Öreg János: Nevelés és Oktatástan (1879)

Kiss Áron<sup>13</sup> és Öreg János<sup>14</sup> a leendő tanítók és a neveléssel foglalkozók számára írt praktikus nevelés- és oktatástani kézikönyvének első kiadása 1875-ben jelent meg, amit több kiadás követett. Az értekezés szerzője vizsgálat tárgyává az 1879-ben megjelent második, átdolgozott kiadást teszi, melyben a szerzők már a kibővített tartalomban foglalkoznak a fegyelmezés és a nevelés kérdésével. Munkájukra elsősorban a német pedagógia és az angol filozófiai gondolkodók hatottak. „Forrásaink az első kiadásnál is említett Dittes, Herbert Spencer, Bain stb. munkáikon kívül Kern Pädagogikája, s Currie-Bihary, Niemayer stb. neveléstanai, s a góthai encyklopädia voltak” (Kiss és Öreg, 1879. Előszó).

---

<sup>13</sup> Kiss Áron (1845-1908) a Szatmár megyei Porcsalmán született, középiskoláit közép- és felsőfokú tanulmányait a sárospataki református kollégiumban végezte. Érettségi után nevelőként tartva fenn magát elvégezte az akadémiát. Több tanítóképző intézetben (Sárospatak, Nagykőrös, Buda) tanított. 1870-ben a nagykőrösi református tanítóképző intézet igazgatójává választották meg. 1870-ben ügyvédi vizsgát tett, majd 1872-ben a Kolozsvári egyetemen bölcsészdoktori vizsgát tett. 1873-ban német és svájci tanítóképző intézeteket látogatott. 1875-ben kinevezték a Gyertyánffy-féle Pedagógiumba a pedagógia tanárának, majd az ebben az intézetben működő, de igazgatásilag önállósuló polgári iskola tanítóképző intézet tanára lett. Tevékenyen részt vett a hazai nép- és polgári iskolai tanítóképzésben, szellemi előkészítője volt az Országos Tanszermúzeumnak, létrehozta a Magyar Pedagógiai Társaságot. Pedagógiai munkássága során hangsúlyt kap a közoktatás elemzése. Tankönyveket, módszertani könyveket, és kézikönyveket írt tanárok, diákok és szülők számára. Szülők számára iskolai rovatot vezetett a Reform című hetilapban. Ő tekinthető a magyar játékpedagógia megteremtőjének (Szinyey, 1899).

<sup>14</sup> Öreg János (1838-1911) a Fehér megyei Pátkán született, a gimnáziumot a pápai kollégiumban végezte. 1856-tól a pesti protestáns papnevelőben teológiát hallgatott. Tanulmányait az utrechti, brüsszeli, párizsi egyetemen folytatta. Utrechtben teológiát, klasszika-filológiát és bölcséletet hallgatott. Hazatérte után lelkészkedett, Szentesen középiskolában tanított. 1874-ben a nagykőrösi tanítóképzésbe került a bölcséleti tanszékre. 1884-től a debreceni gimnáziumban tanított. 1870-ben a középiskolai tanárképzés új rendszere szerint tanári vizsgát tett a pesti egyetem bölcsészkarán mellett működő tanárvizsgálat bizottság előtt, 1879-ben pedig pedagógiából és bölcséletből doktorált. Ezután Debrecenbe került, ahol 1884-ben főgimnáziumi tanárként, majd 1891-től az akadémia tagozatának filozófiatanáraként dolgozott. Mint filozófus több tankönyvet írt, Herbert, Spencer műveinek első fordítója, Losonczy Lászlóval együtt, 1897-ben jelent meg A jog- és állambölcsélet kézikönyve, majd 1898-ban A bölcséleti tudományok című műve (Szinyey, 1905).

*Kiss és Öreg* könyvük bevezető részében a nevelés rövid és tömör, leegyszerűsített stílusban megfogalmazott értelmezéséből indulnak ki. A nevelés alatt tágabb értelemben azon hatások összességét értik, „melyek által valamely fejlődésképes lény rendeltetésének betöltésére képesítetik” (*Kiss és Öreg*, 1879. 1. o.). A nevelésnek azonban e tág értelmén belül egy szűkebb értelmezéssel is élnek, miszerint a nevelés „valamely okos lénynek szándékos és tervszerű hatása a nevelőnek a növendékre a végből, hogy az tehetségeinek összhangzatos kifejtése által rendeltetési célját önállólag elérni képes legyen” (*Kiss és Öreg*, 1879. 1. o.). Látható, hogy a definíció tartalmi jegyeiben megegyezik elődei, *Mennyey* és *Lubrich* gondolkodásmódjával. Ilyen tényező a szűkebb értelemben vett nevelés fogalmában szereplő „szándékos” és „tervszerű” emberi cselekvés. Mint az előzőekben elemzett művek esetében is láthattuk, *Kiss és Öreg* nézete szerint is a gyermek bizonyos „tehetségekkel” rendelkezik, melynek kibontakoztatásához külső segítségre, „egy öntudatos nevelőre” van szükség (*Kiss és Öreg*, 1879. .2. o.).

A nevelés céljának tárgyalásánál a szerzőpáros szakít a korábbi könyvekben szereplő céltani kategóriával: az általában vett „emberré nevelés” kívánalmával. A magyar szerzőpáros az „ember és polgár” duális célkategóriát összeolvasztja, és az embert az egyéniségében ragadja meg, akinek lelkesülnie kell saját nemzetéért, amelyhez tartozik: „Az embert tehát mindenek előtt emberré kell nevelnünk, vagyis ki kell fejtenünk benne mindazon tehetségeket, melyek őt mint az emberi nem egyik tagját megilletik. Mikor ezt mondjuk, nem azt értjük, hogy a nevelésnek valami világpolgáriás irányt kell venni, s a gyermekeket általános emberré nevelni, mert általános ember éppúgy nem létezik, mint a hogy egyéb általános fogalmaknak concret lét meg nem felel. Embert kell nevelnünk tehát, de ez az ember viselje magán az egyéniség minden vonását, legyen hús és vér, s lelkesüljön a nemzetért, melyhez tartozik. Az egyéni tulajdonságok kifejtése adja meg az embernek azon erélyt, mely minden öntudatos és sikerre törekvő cselekvéshez megkívántatik. Az egyéniségéből kivetkőztetett személy gyámoltalanná, tehetetlenné és saját nemének gúnyjává válik” (*Kiss és Öreg*, 1879. 3. o.).

*Kiss és Öreg* a gyermekekben rejlő képességek harmonikus fejlesztésénél már nemcsak a *Mennyey*nél és *Lubrich*nál is megjelenő egyes képességek együttes fejlesztését tartják fontosnak, hanem azzal már összeegyeztethetőnek tartják bizonyos képességek kiemelését is: „E szerint az ember összes erőit, érző, értelmi, érzelmi és akarati képességeit fejleszteni tartozunk. [...] E sokféle tehetségek közül tehát valamelyiknek, kétségkívül a legérdemesebbnek, vezérszerepet kell adnunk, a mely a többieket kormányozza és a saját céljai szerint összhangzatosan fejteni bírja” (*Kiss és Öreg*, 1879. 3. o.). Az értelem a

megszerzett ismeretek segítségével, az örök értékek felé vezeti az embert, azaz „megmutatja nekünk, mi az igaz, mi a jó, mi a hamis, mi a gonosz, még irányt is ad választásunknak, kimutatván, hogy az emberhez illőbb a jónak, az igaznak, mint a hamisnak választása” (*Kiss és Öreg*, 1879. 3-4. o.).

Az előző, elemzett könyvekkel ellentétben a szerzők szakítanak a nevelés mindenható erejében való hittel, mivel ők már számba veszik a természet és a társadalmi környezet hatását is: „Azt meg kell engednünk, hogy a nevelés bármilyen gondos, bármily körültekintő legyen is, az ember fejlesztését egymagában nem eszközölheti. Az emberre történhető minden benyomást se előre látni, se akadályozni nem lehet. A természet és embervilág számos tüneménye hat reánk, a melyek alól nem vonhatjuk ki magunkat. Azonban egészen más dolog ezek kénye-kedvének kitéve lenni, s egészen más ha szabályozásukról egy okos és a hatásokat számbavevő nevelés gondoskodik” (*Kiss és Öreg*, 1879. 4. o.).

Mindezekből adódik az ember „rendeltetése” és a nevelés végcélja: az erkölcs és az erkölcsös jellem kialakítása: „Az erény, még inkább az erényes jellem nemcsak hosszas fejlődés, hanem egyúttal hosszas gyakorlat eredménye is. A nevelés szűk határai közt elérni nem lehet. Azonban: akkor is megtette már a nevelés kötelességét, ha növendékét oda képesíti, hogy saját erkölcsi jellemének fejlesztését saját erejéből végrehajthatja. Ennyit pedig az ész uralma alá hajtott tehetségek öszhangzatos fejlesztése által okvetlenül elérhet” (*Kiss és Öreg*, 1879. 4. o.). *Pukánszky* (2005) a 19. századi neveléstani kézikönyvek elemzéseiben rámutat arra a rendkívül fontos recepció hatására, hogy a szerzőpáros a magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek történetében első ízben építi be koncepciójukba *Herbart* öt erkölcsi eszméjét: a „belső szabadság”, „tökéletesség”, „jóakarát”, „méltányosság” és „jog” ideája mellett az „igazság” kategóriáját is feltüntetik. Az öt eszme a kötet végén a nevelésmódszertannal, fegyelmezőssel kapcsolatos fejezetben kerül ismertetésre. Az erkölcsös jellem nevelési célként való megfogalmazásával a szerzők elkötelezték magukat az eszmények megvalósítása felé törekvő eszménypedagógia mellett.

A szerzők szerint a nevelés sikerét egyrésztől a növendék testi-lelki tulajdonságai, életkörülményei, másrészt pedig a nevelés céljának megvalósítására alkalmas nevelő határozza meg. Arra a kérdésre, hogy milyennek kell lennie a nevelőnek, ha a tanító hivatását sikerrel akarja folytatni, két szóval válaszolnak: legyen hivatására alkalmas, és szeresse is azt. A nevelővel szembeni elvárások sorát – objektív módon – a példaadás igényével kezdik: „Annak a ki egy képzetlen emberi lényt a nemzeti míveltség magaslatára föl akar emelni: magának is ezt a magaslatot, ha elérni nem is, de legalább meg kell közelíteni” (*Kiss és Öreg*, 1879. 9. o.). Ahhoz, hogy a tanítók magatartása példamutató lehessen, elvárják a nevelőtől a

hivatásbeli megfelelést; a műveltséget; a nemzet- és emberismeretet; az élet-, lélek- és erkölcstudományokban való tájékozottságot; a nevelés- és oktatásban szerzett jártasságot. Mivel a nevelő példa, ezért törekednie kell rá, hogy az „erkölcsi tökélye révén” váljon olyan eszményképpé, akire a gyermekek feltekintenek. Elvárt továbbá a társadalmi műveltség, jó modor, ami hozzájárul ahhoz, hogy társaságban méltón megállja a helyét. A tanító tekintélyét előmozdítja, ha igyekszik az alapos műveltsége mellett minden tevékenységében az igazságosságra törekedni, és a társaságban megnyerő magatartású. Mindezek a követelmények a tanító társadalmi környezetének elvárásaira utalnak, melyeknek a tanítónak meg kell felelnie ahhoz, hogy a tanítványai tiszteletét ki tudja vívni. A szakmai elvárások között a szerzőpáros kiemeli, hogy a tekintély megszerzéséhez szükséges a rátermettség, azért hogy képes legyen a körülmények által kívánt legjobb eszközöket alkalmazni. A tankönyvírók ezen tulajdonságot Isten adományának tartják. Ezekben a gondolatokban az 1869-ben megjelenő első tanítóképzős tantervben megfogalmazott elvárások tükröződnek vissza. A tanterv előírása szerint a tanítóképző intézetek célja a „hivatásuk iránt lelkesülő, foglalatosságaikban jártas oly munkás és ügyes tanítókat képezni, kik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva, alapos ismereteik segítségével és kiváltképpen jó példaadással vezessék a gondviselésükre bízott növendékeket: önmunkásságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesebb érzésre és általában a felvilágosodásra” (Az első tanítóképzős tanterv, 1869 idézi *Németh*, 1990).

Szükséges továbbá az is, hogy a nevelő ép, egészséges testtel rendelkezzen, mivel a testi hibák nem elfogadottak a tanítói hivatásban: „A testi hibák könnyen csúfság tárgyává lesznek, az egészség hiánya pedig még azonfelül, hogy a hivatás teljesítését akadályozza, búskomorságot s egyéb visszataszító tulajdonságokat von maga után” (*Kiss és Öreg*, 1879. 10. o.).

Meglehetősen lehangoló képet festenek a szerzők a tanítói pályáról, amikor a tanító hivatásszeretetét meghatározó követelményként fogalmazzák meg: „A hivatalra alkalmasság mellett másodsorban az is megkívántatik a nevelőtől, hogy sok bajjal és kevés örömmel kecsegtető pályáját szeresse. [...] Akit a tanítói hivatással sokszor együttjáró anyagilag nyomasztó helyzet, a szülék és gyermekek néha tapasztalható hálátlansága elkeserít, a kit nem lelkesít a gyermekek olyan szeretete, mely minden örömét a mindennél nemesb emberi lélek eszményi kialakításában találja: annak jobb ha e tövisekkel rakott, de azért a hivatottak előtt vonzó pályát valami más hasznosabb, gyönyörűsebbel cseréli fel.” (*Kiss és Öreg*, 1879. 11. o.). Ezekben a gondolatokban a szerzőpáros rámutat a tanítói szakma áldatlan korabeli helyzetére, ami gyakran kihívások elé állította a hivatalát betöltő személyt. A tanítói szakma

nehézségei között gyakori problémaként jelent meg a tanítók alacsony fizetése, rossz életkörülményei.

A tanítókép megalkotásához szükséges azoknak a módszereknek az elemzése is, amelyek a nevelés végcéljához, a gyermek erkölcsi neveléséhez járulnak hozzá. Mindazokat a módszereket, amelyeket a tanító növendéke erkölcsös magatartásának fejlesztése céljából használ, fegyelmezésnek nevezik a szerzők. Tehát a fegyelmezés nem szorítkozik a nevelő büntető eljárásaira. A növendékek jellemképzésére irányuló fegyelemnek három szakaszát különítik el: a „megelőző”, a „kormányzó” és az „irányzó” fegyelmet.

A „*megelőző fegyelem*” a gyermek testi-lelki fejlődése szempontjából szükséges „jogos vágyainak”, szükségleteinek kielégítésére irányuló törekvéseket jelenti. Célja a „durva és aljas vágyak támadását” megelőzni, amit egyrészt a gyermek foglalkoztatásával, másrészt a tanítói felügyelettel lehet elérni (Kiss és Öreg, 1879. 130. o.). Így magába foglalja például a gyermek táplálását, mozgás lehetőségének biztosítását, a felnőttek munkájába (például: kerti munka) való segítségnyújtást, a játékokat, melyek biztosítása a tanító feladata.

A „*kormányzó fegyelem*” céljának meghatározásánál Herbart hatása fedezhető fel, aki a nevelés három szakaszát különíti el: a kormányzást, az oktatást és a vezetést. Az első szakasznak, a kormányzásnak, a legfőbb feladata a jelenre irányulóan az, hogy törje meg a gyermek akaratosságát. A kormányzás tulajdonképpen a nevelésre való felkészítést jelenti. Mivel a gyermek nem képes a belátásra, kényszerrel kell őt engedelmességre szoktatni. Erre legalkalmasabb eszköznek az állandó foglalkoztatást, az állandó felügyeletet, parancsokat és tilalmakat, a szabadságmegvonást és legvégső esetben a büntetést tartja a német pedagógus (Pukánszky és Németh, 1997). A neveléstani kézikönyv szerzői a „kormányzó fegyelmezés” célját, Herbarttal megegyezően, a nevelő akaratának érvényesítésében látják, mindaddig, amíg a gyermek önálló cselekedetre képessé nem válik: „A kormányzó fegyelmezés célja az, hogy a növendék, mind addig nevelője akaratát teljesítse, a magáé helyett, míg csak kellő belátásra s abból eredő cselekvésre nem birt fölemelkedni. A kormányzó fegyelemnek tehát eszköze, de nem végcélja az engedelmesség. Csak mintegy átmeneti rendszabály ez a növendék önálló, szabad elhatározásból eredő akaratának megvalósítására” (Kiss és Öreg, 1879. 133. o.). A kormányzó fegyelem eszközeként az erkölcsi cselekvéshez szükséges „belátást”, a „parancsot”, az „oktatást”, a „példát” és ezek mellé a cselekvést követő „jutalmazást” és „büntetést” tartják szükségesnek (Kiss és Öreg, 1879. 133-134. o.).

A szerzőpáros szerint a tekintély, a szeretet, valamint a jutalom és a büntetés áll a tanító rendelkezésére a gyermek erkölcsi jellemének fejlesztéséhez. A nevelő tekintélyének összetevői a testi alkalmasság, a szilárd jellem s a művelt elme. A tekintély megszerzése a



gyermekek szeretetétől is függ: „Sokkal előnyösebb indító eszköz a növendékek engedelmisségének kivívására, ha magunkat vele megszerettetni birtuk. [...] Mivel a szeretet gondolkodás, érzelem s akaratközösség: az a nevelő szerettetheti meg magát növendékeivel, ki azokhoz leereszkedni s azokat magához fölemelni tudja” (Kiss és Öreg, 1879. 139. o.). A tankönyvírók, *Herbart* pedagógiájához hasonlóan a nevelés feladatának tekintik az engedelmes gyermek formálását.

A jutalmazás és büntetés céljának és annak módozatainak elemzésénél megállapítható, hogy az eddig vizsgált neveléstani kézikönyvekhez hasonló gondolatokkal találkozhatunk. Mindkét módszer célja a gyermek erkölcsös jellemének fejlesztése, melynek alkalmazásánál a tanítónak mértékletességre, igazságosságra, következetességre kell törekednie. Az előző szerzőkkel megegyezően, megkülönböztetnek természetes és mesterséges jutalmazást és büntetést. A természetes módozat a gyermek tettének természetes következményét akarja utánózni, ami megkívánja, hogy a tett kikerülhetetlen következményeiből álljon, a gyermek cselekedetével arányban legyen, a tevékenységet azonnal kövesse, és mindig azonos maradjon. A mesterséges jutalmazás és büntetés a gyermek tevékenységét követő „gyönyört vagy fájdalmat okozó tények”, melyek lehetnek érzelemre vagy értelemre hatók. Az érzelemre ható jutalmazás eszköze lehet a képes könyv, mulattató, hasznos olvasmányok, valamint újabb jó tett engedélyezése, míg az érzéki büntetés egyik típusa a fájdalom okozása, a másik a gyermek élvezettől való megfosztása.

A szerzők megengedhető büntetésnek tartják indokolt esetben a nevelő részéről a mértékletes testi büntetés alkalmazását: „A fájdalmat okozó testi fenyítéket (verés) nagy elővigyázattal, egyedül csak a nevelő alkalmazhatja. Ennek csakis az érzéki korban vagy azon felül is ott van helye, hol a tuluralgó érzékiség miatt másféle fenyítéssel hatni nem lehet” (Kiss és Öreg, 1879. 144. o.). A testi fenyíték tehát csak addig használható, ameddig a gyermek becsületét nem sérti. Figyelemre méltó, hogy a tankönyvírók könyvének tizenhat évvel későbbi, 1895-ben megjelent kiadásában a testi fenyíték alkalmazását tovább szűkítik. A verést már csak az apa vagy helyettese (gyámja) által tartják végrehajthatónak. Az iskolában azonban kerülendőnek tartják: „Az érzéki büntetés által vagy egyenesen fájdalmat okozunk, vagy csupán valami élvezettől fosztjuk meg a növendéket. A fájdalmat okozó testi fenyítéket (verést) nagy elővigyázattal, egyedül csak az apa vagy helyettese alkalmazhatja” (Kiss és Öreg, 1879. 218. o.).

Az „érzéki élvezet” megvonását szolgáló büntetésnek a bezárást, koplaltatást és a megszokott közegből való távoltartást tartják. Azonban ezek esetében is felhívják az óvatosságra a figyelmet. A bezárásnak mindig felügyelettel kell történnie, mivel a magukra

hagyott gyermekek újra helytelen tettekre vetemedhetnek. Nézetük szerint a koplaltatás csak a testi egészség veszélyeztetése nélkül alkalmazható, míg az eltávolítás csak akkor hat, ha általa a vétkezésre alkalmas társaiktól különítik el a gyermeket. Mindezekből látható, hogy a tanító személyisége meghatározó a növendékek fegyelmezésében, akinek jelenléte megóvja a gyermekeket a helytelen cselekedetektől.

A jellem alakításának harmadik szakasza az „*irányzó fegyelem*”, aminek célja előkészíteni a gyermeket a „szabad önelhatározásra”, és megteremteni az erkölcsös viselkedés alapjait. A gyermek társadalmi életre való felkészítése újabb feladatokat ró a tanítóra. Meg kell ismertetnie a gyermeket a következő erényekkel: barátság, szeretet, fájdalom, igazságérzet, méltányosság, jóakarát stb.

*Kiss Áron és Öreg János tanítóképének jellemzésére a következőket állapíthatjuk meg:*

A szerzőpáros pedagógiai rendszerének vizsgálata alapján jól érzékelhetővé válnak tanítóképüknek markánsabb elemei. A tanító hivatásával kapcsolatos felfogásuk alkalmazkodik a nevelés végcéljához, melynek lényege az erkölcsös jellem fejlesztése. A nevelés sikerét a növendék testi-lelki sajátosságai mellett a nevelés céljának megvalósítására alkalmas nevelőben látják, akitől elvárt, hogy legyen a hivatására alkalmas és szeresse is azt. A tanítás sikerét, az előző könyvekkel megegyezően, bizonyos emberi, szakmai és a társadalom által elvárt tulajdonságok alapján tartják elérhetőnek.

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

A könyv szerkezeti felépítésének sajátossága, hogy az előző két könyvvel ellentétben, a szerzőpáros nem az ember antropológiai értelmezéséből indul ki, hanem a nevelés fogalmának, céljának és eszközeinek értelmezésével kezdi művét. A nevelés definíciója tartalmi jegyeiben megegyezik *Mennyeynek* és *Lubrichnak* a gondolkodásmódjával. A szerzők a nevelést szándékos és tervszerű emberi tevékenységnek tartják, melynek célja egyrészt az emberi „rendeltetés” elérése iránti törekvés. Új vonásként jelenik meg a könyvben, hogy az ember fogalmát az egyéniségben ragadják meg. Ennek megfelelően a nevelés célja: a gyermekből egyéni sajátosságokkal rendelkező embert nevelni, aki lelkesül a nemzetéért. Az előbbieken elemzésre került két könyv gondolkodásmódját meghaladva a szerzőpáros konkrétabbá teszi a nevelésre vonatkozó azon tételt, hogy a gyermekekben rejlő képességeket fejleszteni kell, és szükségesnek tartják bizonyos képességek kiemelését. A szerzők szakítanak a nevelés mindenható erejében való hitével, amikor számításba veszik a környezeti tényezők hatását is. A nevelés legfontosabb célkitűzése az erkölcsös jellem kialakítása.

### *2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A nevelés céljából kiindulva a tanító feladata, hogy a céltudatos nevelő hatások révén fejlessze a gyermek egyéniségét, figyelembe véve az egyes életkorok testi és lelki sajátosságait. Mindazonáltal a tanítónak a nevelés során számolnia kell a gyermek személyiségét befolyásoló spontán hatásokkal is. A nevelés hatékonyságának alapvető feltétele a tanítói hivatásra alkalmas és hivatásszerető tanító. A hivatásszeretet azt feltételezi, hogy a sok esetben az iskolafenntartóknak kiszolgáltatott, alacsony jövedelemmel rendelkező tanító a tanítói hivatás mindennapi nehézségei ellenére munkájában örömet leli, és nem válik pályaelhagyóvá.

### *3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:*

A nevelésmódszertannal kapcsolatos fejezet elemzése alapján differenciált képet kaphatunk a tanító hivatásával szemben támasztott követelményekről. A szerzők felismerik az egyéni sajátosságok figyelembevételének szükségességét, amelynek megismerésére a tanítási óra, a játék és egyéb tevékenységek szolgálnak. Valószínűsíthető, hogy a herbarti koncepcióból integrált bizonyos elemek révén jelenik meg a tanító céltudatos, tervszerű, irányító-vezető tevékenységének, oktató-nevelő munkájának meghatározó szerepe, akinek kellő szigorral kell a gyermek erkölcsi jellemét fejleszteni. Megengedhető nevelési módszernek tartják a testi fenyítést, valamint a bezárást, koplaltatást és eltávolítást. Fontosnak tartják a gyermek engedelmségre nevelése érdekében azt, hogy a tanító szerettesse meg magát a gyermekekkel, példamutató magatartásával, szktudásával vívja ki a gyermekek tiszteletét.

## **5.4 Emericzy Géza: Népiskolai neveléstan (1882)**

*Emericzy Géza*<sup>15</sup> Népiskolai neveléstan című könyvében összefoglalja azokat az ismereteket, amiket a leendő és a gyakorlatban dolgozó tanítónak a nevelés körül feltétlenül tudnia kell. Könyvét a pragmatikus szempontot szem előtt tartva a hazai népnevelési viszonyoknak megfelelően, a magyarországi néptanítók számára írta.

---

<sup>15</sup> *Emericzy Géza* (1838-1887) Szepes megyében, Leibicen született. A gimnáziumi tanulmányait Késmárkon végezte. 1859-től két éven keresztül német egyetemeken (Jéna, Göttingen) folytatott bölcsészeti tanulmányokat, majd Göttingenben bölcsészdoktori címet szerzett. 1862-ben a frissen alapított nyíregyházi evangélikus gimnáziumnak lett a tanára, majd igazgatója. 1869-70 között Németországban, Angliában és Ausztriában tanulmányozta a népoktatás és a tanítóképzés helyzetét. 1871-ben kinevezték az iglói állami tanítóképző intézet élére (*Szinnyey*, 1893).

A könyv bevezető részében a nevelés kérdéseit tárgyalja. A szerző meghatározása szerint, nevelés alatt „egy tájékozott nagykorú nevelőnek azon kiskorú növendékre gyakorolt tervszerű behatását értjük, mely által az utóbbinak testi-lelki tehetségei célirányosan fejlesztetnek” (Emericzy, 1882. 3. o.). A szerző érezhetően a Wolff-féle képességlélektanra építi neveléstanát, ezért hangsúlyozza az emberben már születésétől fogva meglévő potenciális képességek fejlesztésének szükségességét. Nézete szerint a nevelés a gyermek testére, lelkére, az egész emberre kiterjed. Különbséget tesz az ápolás és a nevelés fogalma között, miszerint „azon nevelői ténykedés, a mely csupán a test fejlesztésére vonatkozik, ápolásnak nevezetik, a mely pedig kizárólag a lelki tehetségek ébresztésére és öregbítésére irányul, az a szűkebb értelemben vett nevelés” (Emericzy, 1882. 4. o.). A lelki életet a szerző három csoportra osztja: képzetekre, érzelmekre és akarat-nyilvánításokra. Ezeknek megfelelően a léleknek három fő „tehetségét” különbözteti meg: azt a nevelői tevékenységet, aminek az „ismerő tehetség” fejlesztése a célja, tanítástannak, ami az „érző és akaró tehetség” fejlesztésére irányul, a legszűkebb értelemben vett nevelésnek nevezi (Emericzy, 1882. 5. o.).

A nevelés végcéljának meghatározásánál a szerző abból a kérdésből indul ki, hogy „Mire neveltessék a gyermek?” (Emericzy, 1882. 3. o.). Szerinte a nevelés általános célja nem a testi és lelki képességek különös fejlesztésében kereshető. Mivel a serdülőkor az önálló életre előkészítő korszaknak tekinthető, a nevelés célja magával az élet céljával esik egybe. Ebből adódik a következő kérdés: „Mi mármost az élet célja? [...] Az élet arra való, hogy éljünk, hogy hasznát vegyük, hogy boldogok legyünk” (Emericzy, 1882. 3. o.). Az élet és így a nevelés végcélja tehát a boldogság: „A boldogság önmagában érthető. Az soha nem lehet más célnak eszköze, de igenis minden célnak célja: az öncél. – És így tehát úgy az életnek, mint a nevelésnek végcélja a boldogság” (Emericzy, 1882. 4. o.). Locke a Gondolatok a nevelésről című írásában is hasonló (gondolatokat) eszméket vall az emberi élettel kapcsolatos fölfogásáról. Kifejti, hogy az ember kötelessége a boldogság keresése és a nyomorúság elkerülése. „Az embernek sajátos kötelessége keresni a boldogságot és kerülni a boldogtalanságot, nyomort. A boldogság gyönyörködteti s kielégíti az elmét, a boldogtalanság zavarja, kinozza” (Locke, 1693 idézi Mutschbacher, 1914. 8. o.). Emericzy a boldogságnak különböző fokozatait különíti el, és rámutat arra, hogy ahhoz, hogy az ember a boldogság minél magasabb fokozatát elérje, meghatározott értékekkel kell rendelkeznie: „A boldogságnak azonban értékre nézve fokai vannak. Hogy egy-egy ember azon fokok minél magasabbját érje el, ahhoz egyrészt egészséges, edzett, ügyes test, másrészt kifejlett gondolkozó tehetség, erős, a jóra irányuló akarat, nemesen érző sziv, egy szóval bizonyos műveltség szükséges. Nevezetesen az erkölcsiség a tartós és legértékesebb fokú boldogságnak

elengedhetetlen feltétele, annyira, hogy a nevelés végcélját az erkölcsi jellem fejlesztésében is láthatni” (*Emericzy*, 1882. 4. o.). A boldogság azonban nem a véletlen, a szerencse műve, hanem olyan kincs, amely csak munka árán szerezhető és őrizhető meg. Aki törekszik a boldogság elérésére, az „tökéletes életet visel, a földi hivatását, rendeltetését betölti” (*Emericzy*, 1882. 4. o.). *Emericzy* tehát úgy tekint a gyermekekre, mint akiből a nevelés és tanulás útján boldogulásra képes ember válhat. A nevelés fő feladata tehát, „hogy általa a növendék egy tökéletes élet viselésére, rendeltetésének betöltésére képesíttessék” (*Emiricyz*, 1882. 4. o.).

*Emericzy* a nevelést művészetnek nevezi, melynek gyakorlása attól függ, „hogy a végrehajtó egyéniség a teendőket alaposan, mindenoldalulag, rendszeresen ösmerje” (*Emericzy*, 1882. 10. o.). A nevelés eredményességét tehát a nevelő személyisége, tevékenysége nagymértékben meghatározza. A szerző neveléstan könyvében kevés figyelmet szán a tanító munkájával kapcsolatos elvárások ismertetésére. „A nevelés menete” című alfejezetben tér ki a tanító hivatáshoz szükséges tulajdonságok részletezésére. Szükségesnek tartja a nevelés és tanítás hatékonysága érdekében, hogy a tanító ismerje növendékei természetét és a nevelés végcélját, azaz legyen jártas az embertanban (test- és lélektan) és az erkölcsstanban. Ezek alkotják a neveléshez szükséges két alaptudományt. Mindazonáltal *Emericzy* a tudományokat csak elméleti tájékoztatásnak tekinti, a pragmatizmus jegyében hangsúlyozza az elméletek gyakorlati alkalmazásának szükségességét. A nevelő kellékeinél mindenekelőtt az erkölcsös magatartást tartja kívánatosnak: „szilárd, következetes, kötelességéhez hű, a haza és az emberiség jólétéért lelkesülő, hivatását és növendékeit szerető és nagyra becsülő jellemnek, a ki az elméleti tökéletesbülést azért keresi, hogy gyakorlatában is a tökéletes nevelő eszményképét mind inkább megközelítse. Azért minden leendő és meglévő tanítóra nézve döntő fontosságú követelés: hogy önmívelését jellemének minél tökéletesebb fejlesztésére kiterjessze” (*Emericzy*, 1882. 88. o.).

*Emericzy* neveléstani kézikönyvében A jellemképzés című fejezetben tárgyalja a jutalmazás és büntetés kérdéseit. A tankönyvszerző abból indul ki, hogy a gyermek jellemfejlesztő eszközéül nem elég kizáróan az „engedelmeskedésre szorítást” alkalmazni, hanem arra is törekedni kell, hogy a gyermek megtanuljon saját belátása, szabad választása alapján cselekedni: „Azért oda is törekedjék a tanító, hogy növendéke saját meggondolása, a tette serkentő indok önálló megbirálása, szabad választás és elhatározás folytán cselekedjék” (*Emericzy*, 1882. 78. o.). Mindazonáltal a gyermekek szabad választására a népiskolában az iskola szigorú rendje miatt kevés lehetőség nyílik, ezért csak a középső és még inkább felső szinten lehet az önálló döntéseket biztosítani a növendékek számára. Erre jó alkalmat

nyújtanak különböző tantárgyak, mint a rajz, torna vagy kézimunka, valamint az iskolai kirándulások és ünnepélyek. Az önállóság fejlesztését biztosítja továbbá az iskolán kívüli élet, mint a család vagy az iskolatársakkal való kapcsolat, így a társas nevelés az önálló élet előfutárának nevezhető: „Egyedül a társas élet képes a jellemet üdvösen fejleszteni és e tekintetben a nyilvános iskola a magán-nevelésnél összehasonlíthatatlanul többre becsülendő” (Emericzy, 1882. 79. o.).

Mindezek alapján látható, hogy a gyermek jellemfejlesztésében az iskolának jelentős a szerepe. Az iskola az önállóság fejlődésére a beszéd- és értelemgyakorlatokon keresztül, az olvasmányok, a vallás- és világtörténeti tettek megbeszélésekor tud hatással lenni, valamint a rendtartás is jó alkalmat nyújthat: „A rend szabványai ugyanis a gyermekek által teljesítendő kötelességek, melyekre gyakran, pl. midőn azoknak áthágására csábítottak, külön kell magát elhatározni. Így az iskolai rend követése szabad elhatározás kifolyásává válhat és pedig, minél érettebb a növendék, annál nagyobb mértékben” (Emericzy, 1882. 79. o.).

Már az előbbi idézetek is példázták, hogy a szerző neveléstanában milyen nagy hangsúlyt fektetett a rend és fegyelem pontos kidolgozására, ez jellemzi a jutalmazás és büntetés módszertanának ismertetését is: a jutalmazás alatt azon visszahatást érti, „a melylyel a tanító a növendék cselekedetét fogadja, a dolog természete szerint ama cselekedet, magaviselet következményeként tekinthető. Ezen következmény az egyszerű tudomásul vétel, de a jutalom vagy büntetés alakját is öltheti” (Emericzy, 1882. 80. o.).

A szerző a jutalmazás és büntetés módszereiről írt gondolatmenetében hangsúlyozza a nevelésbe vetett hitét. A korábbi művekhez hasonlóan abból indul ki, hogy a jutalomnak a növendékek cselekedetével összefüggésben kell lennie, mert csak „akkor szoktatja a növendéket a cselekvési indokok helyes, tárgyilagos megbirálásához” (Emericzy, 1882. 80. o.). Ebből adódóan mindkét nevelői eljárás esetén a természetszerűség elvét kell követni. Az erkölcsi tettek egyedüli megfelelő módjának a lelkiismeret helyeslését és a gyermek önmagával való megelégedését, az önbecsülést tartja. Ez utóbbi csak az erkölcsi jellem fejlettsége által valósulhat meg, épp ezért a nevelés kezdetén még kevésbé eredményes, mégis alkalmazni kell, mert „a jóra való tett elismerése buzdítólag, az önállóságra jótékonyan hat” (Emericzy, 1882. 80. o.). A gyermekek „buzdítása” és „dicsérő elismerése” szintén hozzájárulnak a gyermekek egészséges fejlődéséhez.

Emericzy munkájában az előbbi könyvekhez hasonlóan rámutat arra, hogy melyek azok az esetek, amikor nem indokolt a jutalmazás, így pl. a jó emlékezőtehetségű diáknál, aki hiba nélkül felmondja a leckét; az egyszerű kötelesség teljesítése esetén, ami a tanító részéről inkább csak néma tudomásulvételt igényel, a túlzásoktól óvakodni kell. Csak a kitartó munkát

lehet elismerni, mivel a túlzott dicséret következtében a tanuló könnyen elbízhatja magát. A szerző az életkori sajátosságokkal is összefüggésbe hozza a jutalmazást, amire a kellő hatás érdekében, minél idősebb a gyermek, annál ritkábban van szükség.

Azt a kérdést, hogy kell-e a szóbeli elismerésen kívül más jutalmazást is alkalmaznia a tanítónak, a szerző maga válaszolja meg. Úgy véli, hogy a népiskolába járó tanulóknak már tudniuk kell engedelmeskedni, ha pedig nem tudnak, tekintéllyel lehet a gyermeket engedelmességre nevelni. Ebből adódóan *Emericzynél* új vonásként jelenik meg, hogy már a szóbeli dicséreten kívül minden külső kitüntetést kizárandónak tart: „Más külső kitüntetések: rangfokozat szerint ültetés, jelvények viselése, jutalom- vagy aranykönyvbe beírás s effélék hasonlóképen kárhoztatandók.”, mert a jutalmazás azt az érzést keltheti a gyermekben, hogy „nem önmaguknak neveltetnek, hanem díjaztatandó munkát végeznek” (*Emericzy*, 1882. 81. o.). A tanítónak törekednie kell az igazságosságra, így amennyiben nem biztos abban, hogy a tanuló megérdemli az elismerést, inkább ne alkalmazza a jutalmazást: „A valóban érdemesnek meg nem dícsérése épen nem baj; de igenis nagy baj, ha érdemtelenekre vesztegetjük dicséretünket” (*Emericzy*, 1882. 81. o.).

A jutalmazás mellett a legjobb iskolában is szükségessé válik a büntetés beiktatása a gyakorlati munkába. Az iskolai büntetések elsősorban a gyermek magatartásának javítását, „a lelki betegségek meggyógyítását” szolgálják. Ennek értelmében a pedagógia a büntetések „gyógyszerének” tekinthető. Megengedhető büntetés a „dorgálás”, az óra utáni „bezárás”, a testi büntetés és az iskolából való kirekesztés, amelyek megkövetelik a tanítótól a pedagógiai tapintatot, és a büntetések helyes alkalmazását. A „dorgálás” csak olyan gyermeknél szükséges, akinél a gyengébb büntetéssel nem lehet célt elérni. Történhet négyeszmközt, de az egész tanítói testület előtt is. A bezárás főleg „megrögzött kötelességmulasztás” és a szabadidő helytelen eltöltése esetén indokolt.

A szerző a legritkább és legsúlyosabb esetekben a testi büntetést is megengedhetőnek tartja, így nevezetesen az iskolai társak tetteleges bántalmazása, szándékos hazudozás, káromkodás, szemtelenkedés, az iskolai helyiségek bemocskolása, az iskolai vagyon megrongálása, valamint lopás esetén. A felsorolt esetek köre még mindig igen tág keretet ad a tanítónak, de az előbbieken megismert népiskolai rend és fegyelem követelménye érthetővé teszi ezt a viszonylag alacsony tőrésáthárt. Mindazonáltal *Emericzy* egyértelműen kifejti, hogy a leányok testi büntetését nem tekinti helyesnek, „mivel a testi büntetés a leánygyermek gyengébb szervezetét mélyreható megrázkódtatásoknak teszi ki, azonfelül a nő testi sérthetlenségének érzelmét aláássa, leánynövendékekre a testi büntetés férfi tanító által ne alkalmaztassék” (*Emericzy*, 1882. 84. o.). Ha a tanító szerint mégis indokolt, hogy a

lánygyermeket testi büntetésben részesítse, gondoskodjon arról, hogy azt otthon a gyermek édesanyja hajtsa végre. Feltételezhetően a korabeli helytelen gyakorlatot példázzák azok a gondolatok, amit a szerző a testi fenyítés nem megengedhető módozatairól ír: „Már ez által is minden felpofozás, pusztá kézzel, ököllel vagy bottal fejre vagy hátba ütés, ránczигálás teljesen ki van zárva” (Emericzy, 1882. 84. o.). Ezek a testi büntetések a tanító tekintélyvesztéséhez igen, de eredményre nem vezetnek.

Végezetül említést tesz az iskolából való kizárásról olyan gyermekek esetében, akiknél a megengedhető büntetések egyike sem használ: „A rossz példa, a melyet azok szolgálatnak, az egész iskola nevelési feladatára hat kártékonyan. Azért, ha azoknak javíthatatlansága kétségen kívüli, az iskolai széknél lépések teendők, hogy mielőbb az iskolából eltávolíttassanak” (Emericzy, 1882. 85. o.).

*Emericzy tanítói hivatással kapcsolatos szemléletmódjának legjellemzőbb vonásai a következők:*

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

Emericzy a kor szellemét tükröző pedagógiájában abból indul ki, hogy a gyermek bizonyos adottságokkal jön a világra, és a tanító vezetésével képessé válik a világban való boldogulásra. Ennek megfelelően a nevelés alatt a szerző a „tájékozott nagykorú nevelőnek” a gyermekre gyakorolt tudatos hatását érti, annak érdekében, hogy a gyermekben rejlő testi és lelki tulajdonságokat kifejlessze (Emericzy, 1882. 3. o.). A tankönyvíró a nevelés legfőbb célját a boldogságban jelöli meg, melynek alapja, hogy az embert felkészítse a „rendeltetésének” megfelelő „tökéletes élet viselésére” (Emericzy, 1882. 4. o.).

*2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

Az előző könyvek szerkezeti felépítésével ellentétben, a szerző nem szentel külön fejezetet a tanítóval szemben támasztott követelmények ismertetésére. Azokról az egyes fejezetek elemzése alapján vonhatunk le következtetéseket. A tanítói hivatalt betöltő személlyel kapcsolatos elvárásaként fogalmazódik meg az erkölcsös jellem, ami magában foglalja a szükséges erényeket, mint például a következetességet, a gyermekszeretetet, s a hivatásszeretetet. A nevelési teendők gyakorlati alkalmazása mellett lényeges követelményként jelenik meg a tudományokban való jártasság, az embertani és erkölcstani ismeretek megszerzése.

*3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezással kapcsolatos feladatai:*

A könyv gyakorlati nevelési módszertanával foglalkozó fejezetei alapján megállapítható, hogy Emericzy az előző tankönyvírókkal megegyezően, a nevelési módszerek alkalmazása elsősorban az igazságosságot és mértékletességet követeli meg. Különbséget



mutat azonban abban, hogy ugyan a testi büntetést végső esetben megengedhetőnek tartja, de az előző tankönyvírókkal ellentétben ő már különbséget tesz a nemek között. Míg a fiúgyermek esetében a durvaságra és „romlottságra” való hajlam miatt helyesnek véli, addig a lányoknál kifejezetten tiltja az iskolai verést.

### 5.5 Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve (1890)

*Felméri Lajos*<sup>16</sup> 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, mint például *Weitz* és *Willmann*, ezenkívül 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 tűrés-tagadás, hazai paedagogiai íróink nagy többsége az utóbbiak közé tartozik. Bámulatos buzgalommal őrlik le német mestereiknek ezerszer fölelevenített mondókáit, 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).

*Felméri Lajos* A neveléstudomány kézikönyve című főművének második javított és átdolgozott kiadása került elemzésre, ami még ugyanabban az évben jelent meg, mint az első,

---

<sup>16</sup> *Felméri Lajos* (1840-1894) Székelyudvarhelyen született. Tanulmányait Sárospatakon és Budapesten végezte. Mindeközben magánnevelőként tevékenykedett az alispán fia mellett, majd Pesten folytatta tanulmányait. Aktívan részt vett az erdélyi kulturális szervezetek munkájában. Többször tanulmányúton vett részt Angliában, Skóciában, előadásokat hallgatott német egyetemeken. Megfordult Franciaországban, Svájcban és Észak-Itáliában is. Tanári pályafutását a sárospataki főiskolán kezdte, ahol 1868-ban átvette a bölcsészeti tanszéket. A lélektan, logika, vallásbölcselet és esztétika mellett pedagógiát is oktatott, egyre határozottabban foglalkozott egy neveléstani rendszer kialakításának gondolatával. 1872-től a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem, Magyarország második egyetemének a neveléstudomány-tanára lett. Egyetemi tanárként sorra jelentek meg tanulmányai a nevelés és oktatás számos kérdéséről a korabeli erdélyi pedagógiai szaklapokban (*Ágoston*, 1993; *Kenyeres*, 1967).

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, ugyanakkor pedagógiai rendszerének továbbfejlesztésére korai, váratlan halála miatt nem került sor.

A könyv szerkezetének felépítésénél szembevetendő, hogy *Emericzy* művéhez hasonlóan az elemzett kézikönyv nem szentel külön fejezetet a tanítóval kapcsolatos követelmények ismertetésére, mégis meghatározhatók a tanító személyiségjegyeivel, feladataival kapcsolatos elvárások, a néptanítói tudás kompetenciataralmai. Valószínűsíthető, hogy ez abból adódik, hogy a szerző más kötetben kívánta feldolgozni a neveléstudományban mellőzött tanítás kérdéseinek tárgyalását, ami a tanítóval szemben támasztott elvárásokkal is szoros kapcsolatban áll.

*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 szerepe jelenik meg, amelyeket később *Kant* (1803. 13. o.) is hangsúlyozott. „Az erkölcsi képzés által nyer értéket az ember az egész emberiségben.”<sup>17</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>18</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.

*Felméri* a nevelés tágabb és szűkebb értelmezését különbözteti meg. Tágabb értelemben a nevelés fogalmán azoknak a hatásoknak az összességét érti, amelyek az ember

---

<sup>17</sup> Durch die moralische Bildung endlich bekommt er einen Wert in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts (*Kant*, 1803. 13. o.).

<sup>18</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.).

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, erkölcse, világnézete is hatással van az értelmi nevelésre. Ugyanakkor a környezeti tényezők szerepét is említi, a levegőt, a lakást, amelyek a test fejlődésére hatással vannak. 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 mint *Mennyey*, *Lubrich*, *Emericzy* neveléstanában megjelenő, a 18. század végén létrejött *Wolff*-féle képességlélektanra alapozott nevelésemeléttel, 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 köreiben (család, egyház, állam, társaság stb.) a szabadságot okosan használni bírja, s ekként önállóvá lenni tudjon” (*Felméri*, 1890. 117. o.). A 19. századi neveléstanok duális, emberré és polgárrá nevelés célkitűzéseinek egymás mellé helyezésével szemben, *Felméri* célkategóriája itt magasabb szinten, funkcionális egységbe szerveződve jelenik meg. A szerző szerint az egyén ugyanis 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.

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 herbartiánus 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, Herbarttal 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 teremtenie 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 kisértménytel ér fel. Ha a nevelőben igazi lelkesedés delejfolyma 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 egyesői, 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.

A néptanítói szaktudás új eleme a tudományosan megalapozott gyermekismeret. Az első kolozsvári pedagógiaprofesszor a gyermektanulmányi mozgalom hazai képviselőjeként kiemeli, hogy a „nevelés megköveteli ma is a régi, vagy mondhatjuk legrégebb, 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 pszichológia mélyrehatóan keresi a gyakorlati eljárások és kézfogások okát; okát adja, hogy miért helyes ez a szabály s miért nem helyes 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 alaposított nevelői eljárás alkalmazása váltja fel: „A művelt 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 dolgozó társává 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 motivumoknak az állhatatlan figyelem kitaróvá tevésére” (*Felméri*, 1890. 44. o.).

A szakmák létrejöttének tudáskonstrukciós folyamatai új társadalmi és szimbolikus tereket hoznak létre (*Németh*, 2008). Ebből adódóan fontos megvizsgálni a tanító szűkebb társadalmi környezetével, a tanulók családjával és az egyházzal való kapcsolattartásának új feladatkörét 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 küzdelem, 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, bízvást 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 pedagógiaprofesszor 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 házastárssá válása. Híve a családtagok egyenlőségének,

személyiségük tiszteletben tartásának. A gyermek fejlődését leginkább meghatározó tényezőnek a családot tekintette.

A 19. század második felére jellemző modern néptanító az iskolai tanulás szervezésével kapcsolatos módszertani elvekkel, valamint a gyermekek felügyeletével, fegyelmezésével kapcsolatos feladatkörökkel volt leginkább tisztában (*Németh, 2008*). Ezért is lényeges annak a vizsgálata, hogy *Felméri* neveléstan könyvében a jutalmazással és a büntetéssel kapcsolatosan milyen néptanítói feladatokat határoz 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 cselekedetekkel, 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 foganatát 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.).

*Felméri Lajos tanítóképének jellemzésére, a következőket állapíthatjuk meg:*

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. Tanítóképe a gyermekközpontú pedagógia előzményének tekinthető.

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

*Felméri* az ember antropológiai sajátosságainak értelmezésénél megállapítja, hogy az ember társas lény, aki csak a nevelés által válik emberré. Ebből adódik a nevelés feladata, az ember társas életre való felkészítése, a nemzet számára a nemzet által való hasznos állampolgár nevelése. A nemzethez tartozás igénye *Felméri* emberképében új elemként jelenik meg. A kolozsvári professzor kézikönyvét összehasonlítva *Lubrich* kézikönyvével megállapítható, hogy míg *Lubrich* az elemzett 19. századi tankönyvekhez hasonlóan a *Wolff*-féle képességlélektanra alapozza neveléstanát, addig *Felméri* a nevelő hatások céltudatos megszervezését, és az ember társas lényé váló formálását hangsúlyozza.

*2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A tankönyvíró a humánus emberi kapcsolaton nyugvó erkölcsös, gyermekeket szerető tanító eszményképét rajzolja meg. A tanító saját személyes erkölcsi példájával mintaként szolgál. Hivatását a gyermekek iránti szeretet, a tapintat, az igazságosság, s a tapasztalat hatja át. A liberális nevelés nemcsak az ismeretek öncélú átadására törekszik, hanem a tanultság helyett a műveltségre, az egyén nevelésére helyezi a hangsúlyt. A tanító új feladatoként jelenik meg a tapasztalaton alapuló elmélet ismerete: a pszichológiai tájékozottság, ami megkülönbözteti őt a gyermek elsődleges nevelőjétől, az édesanyák természetes nevelésétől. Kíváncsi, hogy empirikus alapokra helyezve ismerje meg a reá bízott gyermeket a pszichológia módszereivel, vegye figyelembe az egyéni különbségeket a módszerek megválasztásában, és tudatos nevelés által készítse fel a gyermeket a társadalomba való beilleszkedésre.

A művelt tanítói személyiségnek példát kell mutatnia a társadalom, s a gyermek számára is. Legyen a szülő helyettese, tanítványai barátja. A tanítónak a nép előtt is ki kellett

vívnia tekintélyét annak érdekében, hogy az iskolában a gyermek nevelőjeként tudjon tevékenykedni.

Mindezek alapján megállapítható, hogy *Felméri* 686 oldalas kézikönyvében, feltételezhetően az új gyermekközpontú pedagógiai és pszichológiai törekvések hatására, új tanítói feladatok jelennek meg, amelyek már a tanítói munka professzionálisabb gyakorlását feltételezi. Ez összefüggésben áll *Felméri* tanítóképével. Nézete szerint a tanító tudományos elméleti, pszichológiai ismeretekkel rendelkező szaktudós, akinek rendelkeznie kell a tanítói hivatáshoz szükséges szakmai ismeretekkel, tudományosan megalapozott gyermekismerettel.

### *3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:*

A szerző 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 fájdalomon 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.

## **5.6 Bárány Ignác: Tanítók könyve (1896)**

*Bárány Ignác*<sup>19</sup> műve először 1866-ban látott napvilágot, amit több kiadás követett. Elemzésre az 1896-ban megjelent, a szerző fia, *Bárány Gyula* által átdolgozott kiadás került. A szerző műve, melyet tanítók számára írt, a korábbi neveléstan könyvek szerkezetétől eltérően, az első fejezetben a testi- és egészségügyi kérdésekkel foglalkozik, majd a nevelés és oktatás kérdései mellett részletesen tárgyalja a módszertani és iskolaszervezetési témaköröket, továbbá a fegyelmetartás eszközeként taglalja a tanítók személyiségével kapcsolatos, a tanítói hivatalra készülőkkel szemben támasztott követelményeket. A könyv utolsó fejezete a kor népoktatásügyi problémáihoz igazodva iskolai egészségügyi kérdéseket

---

<sup>19</sup> *Bárány Ignác* (1833-1882) Pápán született, tanulmányait Pesten, Budán és Szabadkán folytatta. 1854-ben Makón kezdte tanítói pályafutását, ekkor még képzés nélkül. Munkája során új módszereket próbált bevezetni a tanításba. 1857-ben letette a képesítővizsgát Szegeden, majd 1858-ban kinevezték képzőtanárnak a szegedi tanítóképző intézetbe, majd 1861-ben Pestre került. 1869-ben Csurgóra került, majd 1879-ben Csáktornyára tanítóképző intézeti tanárnak, ahol hosszú ideig tevékenykedett. Neveléstan mellett több ábécés, olvasó- és nyelvtan könyve jelent meg (*Szinnyey*, 1891).



dolgoz fel. A tankönyv tudományos elméleti alapokra helyezi a tanítói tevékenységet. Tartalma és formája alárendelődik a tanítóképzés gyakorlati céljainak.

*Bárány Ignác* könyvének második részében a lélektan, az általános és a szellemi nevelés kérdéseit mutatja be, mely kiindulópontját jelenti a tanítóval szemben támasztott követelményeknek. A szerző által meghatározott nevelés fogalma, tartalmi jegye a korábbi neveléstani könyvekkel megegyezik, a 19. század második felében elfogadott, általánossá váló nevelésfogalmakat fogadja el: „A nevelés feladata az embert tettel és tervszerű eljárással úgy képezni, hogy testi és lelki erői felébredjenek, kifejlődjenek és a jóra irányuljanak. A nevelés tehát a nagykoru embernek (nevelőnek) a kiskorura (növendék) gyakorolt szándékos és tervszerű hatása, hogy azt rendeltetésének megfelelő érettségre juttassa. E szerint általában a neveléshöz tartozik minden, mi az emberre nemesítőleg s irányadólag hat” (*Bárány*, 1896. 109. o.). A tömör és pragmatikus meghatározás lényeges eleme a tervszerűség, ami már a korábbiakban *Kiss Áron* és *Öreg János* szerzőpárosnál, valamint *Emericzynél* is megjelent.

A nevelés fogalmából következik, hogy a nevelésnek bizonyos rendszeren kell alapulnia ahhoz, hogy a nevelő a nevelés célját elérje. A szerző *Mennyey József* pedagógiájához hasonlóan, összegyűjti az addigi nevelési rendszereket, amelyek azon alapulnak, hogy vagy félreismerik az ember „rendeltetését”, vagy egyoldalúan fogják fel az ember természetét, vagy pedig tévesen választják meg a nevelés eszközeit. A hibás nevelési elven alapuló nevelési elméletek alapján következtetni lehet arra, hogy milyen nevelői magatartás számított a hétköznapi gyakorlatban hibásnak. Mivel a szerző neveléstani munkáját a szerző tankönyvnek szánta, ezek filológiai elemzésére nem törekszik. Az ember rendeltetésének félreismeréséből származik az „önző nevelés”, ami azon a hibás elven alapul, hogy az ember csak magáért van a világon. A „fömláldozó nevelés” elve az előző ellentéte. Az „anyagias nevelés” abból az alapelvből indul ki, hogy az ember csak a föld számára van teremtve. Az ember egyoldalú felfogásából származik a „kényszer nevelés”, aminek alapja abban az elvben rejlik, hogy az ember természeténél fogva teljesen rossz. A „szenteskedő nevelés” szerint, mivel az ember természeténél fogva rossz, segítséget kívülről kell kapnia. A szerző vitatja az „emberbaráti nevelést” is, mely azt tartja, hogy az ember eredendően jó. Elítéli az „önkéntes nevelést” is, aminek elve, hogy az ember természeténél fogva se nem jó, se nem rossz, hanem olyanná lesz, amilyenné nevelik. A nevelés eszközeinek téves felfogásából származó nevelés közül elsőként az „erőszakoskodó nevelést” említi a szerző, mely szerint elfogadottak a „kényszereszközök”, mert azok a „leggyorsabban és legkönnyebben vezetnek célhoz”. Ugyanilyen elítélendő az „elkényeztető nevelés”, aminek elve, hogy csak olyan nevelési eszközök jók, amelyek megegyeznek a gyermek vágyaival és

nézeteivel. Nem elfogadható az „*álerényező nevelés*” sem, mely szerint a gyermeket természetellenes jámborságra és önmegtagadásra kell szoktatni. A „*gépies nevelést*” szintén elítéli, aminek elve, „hogya a gyermeket magára soha se hagyjuk s őt folyton kormányozzuk és javítgassuk” (Bárány, 1896. 109-111. o.).

A magyar szerző a szoktatás mellett a példaadást tartja a leghatékonyabbnak, illetve az oktatást. A szoktatás a legelső eszköz a nevelésben, amit már csecsemőkortól kezdve alkalmazni kell: „Különösen az akaratra gyakorol befolyást a szokás, azért a nevelőnek kötelessége a jóra rászoktatni, a rossztól pedig elszoktatni a növendéket” (Bárány, 1896. 110. o.). Meghatározó jelentőséget tulajdonít a tanító személyes példájának is: „Tapasztalásból tudjuk ugyanis, hogy az ember ritkán válik jobbá vagy rosszabbá, mint környezete; ennek okát pedig a természetükben rejlő utánzási ösztönben találjuk, mely, mihelyt eszmélni kezdünk, különösen gyermekkorunkban, igen nagy erővel működik” (Bárány, 1896. 111. o.). A jó példa tehát a nevelés fontos eszköze, amennyiben az erőltetettségtől, képmutatástól mentes. Az oktatás, lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a gyermek megismerje az örök értékeket, az „igazat”, a „szépet” és a „jót”, és elérje, hogy a gyermek saját meggyőződése alapján cselekedjen. Jól példázzák ezt a következő sorok: „Mihelyt a gyermek gondolkodni kezd, a szoktatás és példa mellett az oktatásnak is föl kell lépnie, azért az oktatást vagy tanítást a nevelésnek egyik külön ágául tekintjük és szabályai a tanítástanban tüzetesen fordulnak elő” (Bárány, 1896. 111. o.). A szerző szerint a tudatos nevelés legfontosabb eszköze a tanító személyisége, amely utal a népiskolai tanítók szakmásozásával együtt járó szakmai felelősség jelentőségére.

A szerző a nevelés kétféle szabályát különbözteti meg: az általánost és a különöst. Általánosnak azokat nevezi, amelyeket minden nevelési eljárásnál be kell tartani, így legyen természetszerű, életkorhoz alkalmazkodó, egyetemes, vegye figyelembe a gyerek egyéni sajátosságait, tartsa szem előtt az erkölcsi célokat, továbbá legyen szigorú és vallásos. Kiss és Öreg, valamint Felméri pedagógiájához hasonlóan felismeri az egyéni és életkori sajátosságok szükségességét, és szoros kapcsolatba hozza a tanító nevelői eljárását a gyermek személyiségével. A tanítónak a képességek fejlesztésénél figyelembe kell vennie, hogy másképp kell bánni „a vérmes és epés, másképp a méla és nyálkás vérmérsékletű növendékkel” (Bárány, 1896. 112. o.). Egyes gyerekek gyöngédséget, mások pedig szigorúságot igényelnek a tanítótól.

A nevelésre vonatkozó hagyományos kritériumokat továbbfejleszti, és indokoltnak tartja bizonyos képességek kiemelését: „Azon képességeket és hajlamokat, melyek emberi rendeltetésének eléréséhez a gyermeket közelebb hozhatják, vagyis melyek a gyakorlati életre

nézve hasznosíthatók, gondosan kell fejleszteni; azokat ellenben, melyeknek kifejlődése által a nevelés célja meghiusítatnék, vagyis melyek által a gyermek az emberi rendeltetés igazi irányától eltéríttetnék, el kell fojtanunk” (Bárány, 1896. 112. o.). Lényeges elvárásként fogalmazódik meg a következetesség, a túlzott szigorától és engedékenységtől való tartózkodás. Mindezek mellett szükséges a vallásos nevelés, azzal a céllal, hogy a gyermek „Istent megismerje, őt szeresse és neki szolgáljon. Nem elég azonban a növendéket a szükséges vallási ismeretekre oktatni, hanem beléje kell oltani az érzést, hogy Istennél és a vallás kötelességeinél magasztosabb és szentebb nincsen; mert a vallás az embert Istennel és felebarátjával legbensőbbben köti össze” (Bárány, 1896. 113. o.). A szerző pedagógiáját *Mennyey* és *Lubrich* pedagógiájához hasonlóan, a keresztény nevelés szellemében fogalmazta meg.

*Bárány* árnyaltan közelíti meg a tanítóval kapcsolatos elvárásokat. Részletesen tárgyalja a tanítás módja között azokat a tulajdonságokat, amelyek a tanítási módszerekhez tartoznak, valamint a nevelés módszereinek ismertetésénél azokat, amelyek a fegyelem fenntartásának fontos eszköze.

A tanítás eredményességét a tanító személyiségétől teszi függővé. A tanítás módszertanát kiterjeszti a „tanítói modor” tárgyalására is, miszerint a „tanítói modor (vagy hangulat) alatt a tanítónak egész magatartását értjük, melylyel tanításának mintegy lelket ad” (Bárány, 1896. 211. o.). Elismerve a tanítók személyisége közötti különbséget, leírja azokat a tulajdonságokat, amelyek különösen befolyásolják a nevelést és tanítást: „Különösen befolyanak erre mégis a nevelés- és tanításügy iránt való meleg érdekeltség, a szellemi elevenség és külső ügyesség, a kellemes és erélyes hang, a tiszteletet keltő magatartás, a szelídség és szeretet úgy, hogy a kiben ezen kellékek megvannak, annál a jó tanítói hangulat magától is megjő” (Bárány, 1896. 211. o.). A jó tanítói magatartás előnyösen hat a tanításra, pozitív hatással van a tanulókra, ezért a tanítónak ügyelni kell arra, hogy alkalmazkodjon a tanulók egyéni sajátosságaihoz, így például „fiuk közt szigorúbb, míg leányok közt gyöngédebb; serdülő tanulók irányában komoly, míg ifjabbak irányában nyájasabb: magasztosabb tárgyak előadásánál lelkesült, kedélyképző elbeszéléseknél meghatott, elmeképző tárgyakkal élénk” legyen (Bárány, 1896. 211. o.). Feltehetően a korabeli hiányosságokba nyújt bepillantást, amikor a tanítói viselkedés hibáira is rámutat: „A tanító modora igen nagy befolyással van a tanítás sikerére. Így ha a tanító mozdulatlanul áll a tanulók előtt, vagy ha színész módjára viseli magát; ha mereven néz maga elé, vagy ha mint héja jártatja szemeit; ha hideg közönyt nyel, vagy ha gyermekes érzélgéssel adja elő tárgyát; ha

világbölcsessel kérkedik vagy ha ügyetlen élcelkedéssel s aljas tréfákkal akarja magát kedveltté tenni: kockára teszi tanításának minden sikerét” (Bárány, 1896. 211. o.).

A fegyelemtartás elsődleges eszközeként élénk tárul a tanítói elvárások részletes listája, mely szerint az ideális tanítónak rendelkeznie kell a szeretetre való képességekkel, tekintéllyel, éberséggel, rendszeretettel, következetességgel és igazságossággal. A tanítói erények közül a legfontosabb a tanulók szeretetének és bizalmának elnyerése, aminek feltétele, hogy a tanító a gyermekre szerető atyaként tekintszen, és osztozzon a gyermekek örömeiben és bánatában: „A tanító az által szerezheti meg a tanulók szeretetét és bizodalját, ha úgy viseltetik irántuk, hogy azok benne szerető atyjokat tekintsék, ki örömeiben és fájdalmukban egyaránt részt vesz s boldogságukon őszinte jóakarattal munkálkodik (Bárány, 1896. 185. o.). A korabeli jellemző elvárásoknak megfelelően, itt is megfogalmazást nyer a tanító tekintélye a tanítványai és a kisebb társadalmi közösségek előtt: „Tekintélyt azáltal szerezhethet, ha jámbor, istenfélő, alázatos és szerény; ha külső magatartása illemes; ha a szükséges ismeretek birtokában van, erélyes, szilárd, okos és következetes, a tanításban ügyes, hivatalát pedig híven és derekasán tölti be. Azért óvakodnia kell gyöngeségeit elárulni, magát valamely szenvedély rabjának, haragosnak, bosszúállónak feltüntetni; feddhetetlen életet élnie s kerülnie minden illetlenséget vagy aljasságot” (Bárány, 1896. 185. o.). A környezettel való kapcsolattartásban fontos, hogy a szülők és az egyház körében megbecsülést kell szereznie. Be kell tartania az iskolai törvényeket és fegyelmi szabályokat (Bárány, 1896).

A fegyelmezés eszközei között lényeges szerepet kap a szoktatás, ami a tanítónak azt a feladatát jelenti, hogy a gyermekekben kialakít bizonyos cselekedetek iránti fogékonyságot. Ennek érdekében a gyermekeket már kezdettől fogva rendhez és pontossághoz, csendhez és fegyelemhez, szorgalomhoz és engedelmességhez kell szoktatni. A tanító feladata megtanítani a gyermekeknek, hogy tudják, mit kell tenniük, és mit kell kerülniük, amit a parancs vagy tilalom formájában, az iskolai törvényekben is meg kell fogalmazni.

A szerző tág teret szentel a jutalmazás és a büntetés tárgyalásának, amelyet az iskolai fegyelem fenntartása érdekében elengedhetetlenül szükségesnek tart. Mindkét nevelési módszer kétféle típusát különíti el: az érzelmekre és az erkölcsös magatartásra hatót: „Érzékinek vagy testinek az olyan jutalmazást és büntetést nevezünk, mely a testre, általában az érzékiségre hat, ilyen p. a csemegéből, pénzből vagy értékes tárgyból álló jutalom, a koplaltatásból, ütésből, verésből álló büntetés sat. Erkölcsinek vagy szelleminek az olyan jutalmazást és büntetést nevezünk, mely a szellemre, főleg pedig a kedélyre hat, ilyen p. a dicséretből, elismerésből álló jutalom, a dorgálásból, megszegyenyítésből álló büntetés sat.” (Bárány, 1896. 187-188. o.). Az előző neveléstani kézikönyvek mintájára a szerző mindkét

nevelési eljárás további két típusát különíti el: a természetest és a szabadon választottat. A természetes a cselekvésből adódó következményt, míg a szabadon választott azokat az eljárásokat jelenti, amelyek a tevékenységnek nem természetes következményei.

A jutalmazásnál a tanítótól az „eszes eljárás”-t követeli meg annak érdekében, hogy az ne váljon elvárásrendszerre, „mert könnyen megtörténhetnék, hogy oly gyermek, ki gyakran nyert jutalmat, ezt mint megérdemelt bért tekintené és semmit sem tenne jutalomra való számítás vagy kilátás nélkül” (Bárány, 1896. 188. o.). Rámutat arra is, hogy a meg nem érdemelt jutalom irigységet szülhet a többi gyermek között. Ebből adódóan csak „a jóban való állhatatosság” és a „kitartó szorgalom” érdemelnek jutalmazást. A jutalmazásnak, lehetőség szerint, a gyermek tette természetes következményének kell lennie, a kötelesség alól nem mentheti fel a gyermeket.

A büntetés módszerénél szintén a tanító körültekintő és lelkiismeretes eljárása kap központi szerepet, aminél ügyelni kell arra, hogy csak azt szabad büntetni, aminek a gyermek az oka, így a könnyelműségből, a rossz szándékból, hanyagságból vagy restségből származó tetteket. A szerző részletes aprólékossággal fejt ki a büntetés alkalmazását, amit csak akkor szabad alkalmazni, ha már a „jóra való serkentés” és minden egyéb kísérlet meghiúsul. A büntetésben soha nem szabad a „szenvedély által vezetetni”, mert a gúny, bosszú, düh gátolhatják a büntetés eredményességét. Alkalmazásának idejét tekintve néha előnyösebb azt a tanítási órák végére hagyni. Továbbá a tanítónak ügyelnie kell rá, hogy a gyermek testi-lelki fejlődését ne veszélyeztesse, tartsa be a fokozatosságot, lehetőség szerint ritkán alkalmazza, de a végrehatásban legyen kellően határozott és következetes.

A büntetés módozatainál erkölcsi, anyagi és testi fenyítést különböztet meg: „Erkölcsei büntetések gyanánt alkalmazhatók a szigorú tekintet, rosszálló pillantás, figyelmeztetés, intés, rendreutasítás, dorgálás, feddés, megszégyenítés. Az anyagi büntetés nemei lehetnek a padból való kiállítás, bezárás vagy visszatartás az iskolában (fölügyelet mellett s a szülők tudtával), testi fenyítés” (Bárány, 1896. 190. o.). Végző esetben megengedhető módszernek tartja a verést, ha azt a tanító „érett megfontolással” alkalmazza. Felsorakoztatja a nem kívánatos büntetési eszközöket is, így bottal, kötéllel, szíjjal tilos volt a gyermeket büntetni, valamint pofozni, hajánál vagy fülénél fogva rángatni, hátba- vagy fejbeverni (Bárány, 1896). Az iskolai verés kerülendőnek tartott körülményeinek leírásánál, a szerző a korabeli gyakorlatból indulhatott ki, és ezzel mintegy az iskolai élet belső világába enged betekintést.

*Összefoglalva Bárány Ignác tanítóképét, a következőket állapíthatjuk meg:*

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

A szerző Mennyey neveléstanával megegyezően, a keresztény nevelés eszményéből kiindulva fogalmazza meg a nevelés célját, ami a nevelő számára alapelveként szolgál: „Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlóságára” (Bárány, 1896, 109. o.). A tanító feladata tehát, hogy a nevelés során a gyermek testi és szellemi képességeit tudatosan fejlessze, annak érdekében, hogy a gyermek képessé váljon a „rendeltetését” felismerni. A szerző nevelés-definíciója megegyezik a korábbi jellemző 19. századi felfogással. A nevelés alatt egy nagykorú személynek a gyermekre gyakorolt minden olyan tudatos és tervszerű tevékenységét érti, ami a gyermek egészséges testi és lelki fejlődését előmozdítja. A könyvben a duális célkitűzés fogalmazódik meg, miszerint a testi és lelki adottságokkal születő gyermeket keresztény emberré és hasznos polgárrá kell nevelni.

Mennyey tankönyvéhez hasonlóan Bárány összegyűjti azokat helytelen nevelői magatartásokat, amelyek a korabeli gyakorlati munka hiányosságait mutatják. Ez az értekezés szerzője szerint abból adódhatott, hogy a 19. század második felében annak ellenére, hogy az 1868-as népoktatási törvény már kötelezővé tette a tanítói végzettség megszerzését, sok a képzetlen és a pályára alkalmatlan fiatalból vált tanító. Ezt példázza Baska (2001) tanulmányában, egy 1896-ban, a Magyar Kisdiednevelés és Népoktatás című lapban megjelenő, újságcikkből vett idézete, miszerint „Eperjesen évente kétszer „tanítói és cselédvásárt” tartottak, ahová az ország „számtalan sehonnai egyéne” érkezett, hogy pincérnek, gazdasági ispánnak ajánlkozzanak, s ha nem vették fel, tanítónak állt” (Baska, 2001. 67. o.). Gyanítható, hogy azok a tanítók, akik a pálya iránti alacsony motivációval rendelkeztek, kevesebb időt fordítottak a szakmai önképzésre, és így kevesebb ismerettel rendelkeztek az ember antropológiai sajátosságairól, a gyermek életkori sajátosságairól, valamint az alkalmazható nevelési módszerekről.

*2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A céltudatos nevelés legfontosabb eszköze a tanító személyisége. Ennek megfelelően Bárány a tanítás sikerét bizonyos emberi, szakmai és a társadalom által elvárt tulajdonságok alapján tartja elérhetőnek. A tankönyvszerző, felismerve a tanítók nevelési attitűdjei közötti különbségeket, megfogalmazza azokat a kívánalmakat, amelyekkel minden tanítónak rendelkeznie kell a nevelési cél elérése érdekében. Az elvárásrendszer markánsabb eleme a tanító személyes példája és gyermekek iránti szeretete.

### 3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:

A szerző szerint a tanítónak szüksége van a jutalmazásra, fegyelmezésre és a büntetésre. Mivel a gyermek hajlamos a rossz tevékenységre, a tanítónak szükség esetén büntetnie kell a gyermeket. A megfontolt testi fenyítést megengedhető eljárásnak tartja.

A könyv erénye, hogy a leendő tanítójelöltek e tankönyv tanulmányozása során elgondolkodhattak a neveléstani kézikönyvekben megfogalmazott tulajdonságcsoportokról, az elvárásrendszerekről, a korabeli nevelési elméletekről. Rávilágít arra, hogy az iskolák hétköznapi élete és a tankönyvek által ideálisnak tartott kép még sokszor nem fedték egymást.

## 5.7 Peres Sándor: Neveléstan (1904)

*Pukánszky Béla* (2005) neveléstani kézikönyvekkel kapcsolatos vizsgálódásaiban *Peres Sándor*<sup>20</sup> művéről megállapítja, hogy *Neveléstan*-ának kötődése kettős: egyrészt tartalma és a benne tükröződő mentalitása révén sok szállal kapcsolódik a 19. századhoz, másrészt a benne kifejeződő újszerű felfogásmód miatt „a „gyermek évszázadaként” jelölt 20. század teljes jogú szülöttének tekinthető. A tankönyv szerzője *Herbart* elméleti rendszerét kritizálva újraértelmezi a neveléstan alapvető pilléreit. A könyvet a nevelés és oktatás kérdésének újszerű feldolgozásmódja, valamint erőteljes szociálpedagógiai irányultság jellemzi.

*Neveléstan*ának alap gondolatai már az előszóban tetten érhetőek, melyben megjelenik a nemzet fogalmának hangsúlyozása: „Azt akarom, hogy ki-ki ura és szolgálja legyen önmagának; hogy testvérek legyünk a nemzeti közösségben és szolgáljuk becsületesen a nemzeti élet céljait. Azt akarom, hogy a nevelés híven végezze kötelességét, amelyet 'nemzeti nagylétünk' megteremtésében reá róttunk és amelyre vállalkozott” (*Peres*, 1904. Előszó). A bevezető gondolatokban a nemzetállam mint nevelési célkategória jelenik meg. A nemzet fogalmának kiemelése már *Felméri Lajos* rendszerében is látható volt, később pedig a kolozsvári professzor utódja, *Schneller István* a társadalmi közösségi körökről szóló elméletében kiemelt szerepet tulajdonított neki, majd szegedi követője, *Imre Sándor* a „nemzetnevelés” fogalmának megalkotásával új neveléstani kategóriát teremtett. Felfogása szerint legfontosabb az a nevelés, amely a nemzet körében folyik és a nemzetre hat vissza.

---

<sup>20</sup> *Peres Sándor* (1863-1907) a Szatmár megyei Csengerújfaluban született. A máramaroszi gimnáziumba járt, majd tanítóképző intézetet végzett. 1879-től nevelőként tevékenykedett. 1882-ben a losonci tanítóképző intézet gyakorlóiskolájába nevezték ki tanárnak. Polgári iskolai tanítói oklevele megszerzése után először 1892-től hódmezővásárhelyi, majd 1894-től a budapesti óvónőképző intézetnek lett igazgatója. Szerkesztette a *Nevelést*, *Kisdiednevelést*, és a *Népnevelők Könyvtárát*. Cikkei és költeményei különböző folyóiratokban jelentek meg, melyek főleg az óvodapedagógiára és a népoktatásügyre irányultak. Írásai jelentek meg a *Család és Iskola*, a *Magyar Paedagogiai Szemle* és a *Máramarosi Tanügy* című szaklapokban (*Szinyey*, 1905).

*Peres* a korábbi könyvekkel ellentétben nem az ember antropológiai sajátosságainak bemutatásából indul ki, hanem a nevelés fogalmának, a neveléstudomány rendszertanának újraértelmezésével kezdi művét. Kiemeli a nevelő szerepét, aki a társadalom tagjaként fontos szerepet játszik a gyermek nevelésében: „Nem tagadható, hogy a gyermeket maga a nagy társadalom közvetlenül kevésbé neveli; azoknak a nevelését inkább egyes emberek végzik. De kétségtelen az is, hogy ezek az egyes emberek nem mint természeti egyének nevelik a gyermeket, hanem mint társadalmi tagok, mint társadalmi tényezők; egyénítői ők a társadalomnak, kiket a nevelés munkájában az élő társadalom vezet; úgymond mondhatnók, hogy minden egyes nevelő nem egyéb, mint a társadalomnak keze. Ebből az következik, hogy a nevelés fogalmából az egyetemes társadalom alakító munkáját is kihagyhatjuk és ki kell hagynunk, mert a társadalom egyeteme egyes nevelő hatásokat gyakorol ugyan a gyermekekre, de tervszerű alakító munkát nem végez” (*Peres*, 1904. 3. o.). Az idézetből kiderül, hogy a szerző újszerűen értelmezi a nevelés társadalmi szerepét. A nevelésfogalom tartalmát leszűkíti azzal, hogy kizárja belőle a természet és társadalom alakító hatását. Nézete szerint a „nevelés az az öntudatos és tervszerű munka, mely a gyermeket a nemzeti társadalom tényező tagjává alakítja” (*Peres*, 1904. 3. o.). A meghatározás alapján megfogalmazást nyernek a nevelés főbb elemei: az öntudatosság és a tervszerűség, amelyet a szerző elkülönít a természet és társadalom spontán nevelő hatásától. Másfelől viszont a korábbi könyvek nevelés-definíciójához képest bővíti a nevelés tartalmi jegyeit: alkotóelemei közé beemeli a „gondozást”, az „ügyesítést”, a „megélhetésre való tanítást”, a „társadalmi illendőségre való szoktatást”. Új elemként jelenik meg a 20. századi könyvben, hogy a nevelést nem csupán ráhatásnak, hanem „alakító munkának” tekinti, aminek nemcsak a gyermek „belső természetére”, szelleme formálására, hanem „külső természetére”, testi képességeire is ki kell terjednie. Ezzel érezhetően a szerző szembehelyezkedik a herbartiánus pedagógiával, ami a testi nevelést, a gondozást, ápolást kizárja a nevelésből: „A nevelés alakító munka és nem ráhatás, mert utóbbi fogalom csak egyik, bár igen kiváló neme a nevelés munkájának, de nem az egész nevelés. Ha a nevelés merő ráhatás volna, akkor pl. a gondozást, ápolást, a szervezést kizárnók annak köréből, mint ahogy a két előbbit – az ú. n. testi nevelést – a Herbartisták ki is rekesztették, a szervezést pedig nem tudják a rendszerbe beilleszteni; és ki ne tudná, hogy gyakran éppen azzal nevelünk, hogy bizonyos ráhatásokat elhárítunk?” (*Peres*, 1904. 4. o.).

A nevelésen belül megkülönböztet önnevelést és mások által történő nevelést, a nevelési szinterek alapján családi és iskolai nevelést. Az iskolai nevelésen belül, óvóképző intézet tanáraként és igazgatójaként már elkülöníti az óvodai, továbbá az iskolai és az egyetemi nevelést, valamint az életkori sajátosságokat figyelembe véve kisdéd-, gyermek-,



ifjú- és felnőttnevelést, melyek tartalomban, módszertanban és eszközökben különböznek egymástól. Közös elem a nemzetbe való beillesztés céljának a megfogalmazása (*Peres, 1904. 7. o.*).

A nevelésfogalom sajátosan új tartalmi megközelítésének megfelelően a neveléstudományt két fő részre osztja, melyek a következők: a „társadalmulás-tan” és a „társadalmasítás-tan” (*Peres, 1904. 11. o.*). A „társadalmulás-tan” vizsgálja a gyermek társadalmi taggá és egyénné formálódását, éppen ezért a társadalmi egyénné válással foglalkozik. A „társadalmasítás-tan” pedig arról az alakító munkáról szól, amely a gyermeket a társadalomba való beilleszkedésre alkalmas egyénné alakítja: „elmondja mindazt, amit arról az alakító munkáról tud, amely alakító munka a gyermeket társadalmi egyénné teszi” (*Peres, 1904. 11. o.*). A szerző a „társadalmulás-tan” lényegét a nevelendő gyermekkel való foglalkozásban látja, „amennyiben ez öntudatos és tervszerű alakító munka (nevelés) nélkül fejlődik és alakul” (*Peres, 1904. 14. o.*). Két részre osztja, a „fejlődéstanra” (természetes fejlődés), ami az egyéni fejlődés embertani folyamatával foglalkozik, és „alakulástanra”, (társadalmi alakulás), amely a társadalmi egyén kialakulásának menetét tárja fel.

A tanítói hivatással, a tanító öntudatos és tervszerű munkájával a „társadalmasítás-tan” rész foglalkozik, amelyben megkülönbözteti a gondozást, tanítást, fegyelmezést és szoktatást. A tanító-gyermek kapcsolatát jelzi, hogy a szerző hangsúlyozza, hogy a nevelés nemcsak attól az egyéntől függ, akire vonatkozik, nemcsak a céltől, aminek elérésére törekszik, hanem függ a tényezők és eszközök természetétől is. Hogy mit ért a szerző a tényezők és eszközök alatt, a következő idézet magyarázza meg: „Tényezőknek mondjuk a műveltségnek azt az anyagát, mellyel átalakítunk és azokat a természeti vagy emberi alkotásokat, melyek emez alakító hatást megkönnyítik, bizonyosabbá teszik és fokozzák; eszközöknek mondjuk a nevelő munkát végrehajtó egyéneket, intézményeket s a nevelés munkájához szükséges szerszámokat” (*Peres, 1904. 17. o.*). Ezek alapján a „társadalmasítás-tan” két fő részre osztja a szerző, ami a „társadalmuláson” kívül a nevelőmunkához szükséges: a nevelés végrehajtásával, eszközeivel foglalkozó, „szervezettanra” és a nevelő műveltségi anyaggal és az anyag feldolgozásának, a „nevelő szerszámok” alkalmazásának módjaival foglalkozó „módszertanra” (*Peres, 1904. 17. o.*).

A szerző külön alfejezetet szentel a tanítói hivatás körüljárásának, melyben szakít a korábbi könyvek tanítói hivatáshoz szükséges követelményeinek hagyományos bemutatásával. A tanító személyével, szakmai felkészültségével, valamint a társadalmi és magánszférára vonatkozó elvárásokkal kapcsolatban nem fogalmaz meg elvárásokat. A szerző a témát a tanítói hivatás korabeli helyzetét, hiányosságait figyelembe véve már

racionalisabban, az elvárások sorát leegyszerűsítve, a pragmatizmusra törekedve közelíti meg. A tanító és nevelő fogalmak értelmezéséből kiindulva tárgyalja a tanító nevelői feladatait, a tanítóképzéssel, a tanítói fizetéssel kapcsolatos meglátásait, valamint azt, hogy kit tart a tanítói pályára alkalmasnak.

Gondolatait azzal a már korábbi könyvekben olvasható régi tétellel indítja, hogy „az iskola lelke a tanító” (*Peres*, 1904. 127. o.). A tanítói hivatásban egyre hangsúlyosabb szerepet kapó nevelő feladatot érzékelteti a tanító-nevelő fogalmak értelmezésében is, melyben rámutat arra, hogy a nép helyesebben értelmezi a „tanító” nevet. Míg a nép a tanítót nevelőnek, addig a tanult ember magát tanítónak tartja, aki az „ápolás” és „szoktatás” munkájával nem törődik. Az „ápolás” a szerző szerint, a gyermekről való gondoskodást, azaz a kedvező feltételek megteremtését; az óvást, mely a kedvezőtlen körülményeket elhárítja; valamint a gondozást jelenti, ami az egyéni fejlődést segíti elő. A „szoktatás” pedig azoknak a cselekvéseknek a gyakorlását jelenti, amelyek révén a gyermek ismereteket és tapasztalatokat szerezhet, és érzelmileg is nevelnek: „A tanító nevelő, akinek kötelessége a társadalmasítás összes munkájának elvégzése, aki tehát ápol, szoktat és tanít” (*Peres*, 1904. 127. o.). Ebből következtethetünk arra a nép által megkívánt elvárássra, hogy az iskola tanítója ne csak oktassa, hanem nevelje is a reá bízott gyermekeket, és a nevelés céljának megfelelően segítse a növendékek társadalomba való beilleszkedését.

*Peres* munkájában a népiskolai tanítók képzésével kapcsolatosan erőteljes társadalompolitikai kritika érződik. Szerinte a szakiskolaként működő tanítóképzők nem a szakmai színvonal emelését szolgálták, hanem azt, hogy minél olcsóbb munkaerőt neveljenek. A tanítók számára egyetemi végzettség nem volt előírva, amit a pedagógusi fizetéssel hoz összefüggésbe: „a nép nevelése sok tanítót kíván, sok tanítónak nagy fizetése temérdek pénzt fölemésztene, a fizetés pedig a képzettség szerint mérendő ki: tehát a kisdedek és népiskolai tanulók tanítói csekélyebb képzettségben részesítendőek, hogy olcsóbbak lehessenek, mint a felsőbb iskolai tanítók” (*Peres*, 1904. 129. o.). A tanítói hivatás a 20. század első felében még mindig jellemző hiányosságára mutat rá, amikor megállapítja, hogy sokszor hiányoztak a neveléshez értő, jól képzett tanítók, akik feladatuknak tekintették a gyermekek társadalmi nevelését: „Olcsó tanítóink vannak is, de jók minél kevesebben. Azonban nemcsak olcsó és rossz, hanem drágább és a neveléshez mégsem értő tanítóink is vannak” (*Peres*, 1904. 128. o.). Ezekben a sorokban a szerző egyrészt rámutat arra a problémára, hogy az iskolafenntartók sok esetben oklevél nélküli segédtanítók alkalmazásával kerestek olcsóbb megoldást, másrészt kritikával illeti a korabeli tanítóképzés egyenetlen színvonalát. Ez utóbbi többek között abból adódott, hogy a tanítóképzőbe felvett hallgatók különböző előképzettséggel

rendelkeztek, amint arra *Baska* is utal tanulmányában: „Sokan a falusi elemít követően jelentkeztek felvételre, mások pedig már kijárták a polgári, a reáliskola vagy a gimnázium 1, 2, 3 vagy 4 osztályát is” (*Baska*, 2001, 67. o.).

*Peres* gyakorlati pedagógiája szerint a tanítónak nem elég csak a tudással rendelkeznie, hanem ehhez még a módszertani ismeret és a tanítói munkában való gyakorlottság is kell. A tanítóképzésnek tehát az lenne a feladata, hogy az egyént tanítóvá, nevelővé és ne szaktudóssá nevelje, mivel a népiskoláknak olyan tanítókra van szükségük, akik elsősorban nevelők, és rendelkeznek a hivatásuk betöltéséhez szükséges általános műveltséggel: „Azt, hogy a „szaktudósok” előtt a tudomány a minden, a gyermek a semmi és igen sokszor a tudomány terjesztése is csak teher, népszerűsítése (a laikus gyermekhez való alkalmazkodás) pedig hozzájuk méltatlan, lenézett és megvetett munka, mellyel éppen nem törődnek” (*Peres*, 1904. 130. o.). A tanítóknak nagy a felelőssége abban, hogy az iskolai tananyagot ne öncélúan tanítsák, a szaktudást ne célnak, hanem eszköznek tekintsék, ne tartsanak hosszas előadásokat, valamint ne menjenek bele „elvonat tárgyalásokba”. A pedagógiában jártas és gyakorlott szakember a gyermek fejlődési sajátosságainak megfelelően válassza meg a nevelési eszközeit, és ne értékelje le a „testi cselekvés”, a „képzelet”, a „játék” nevelői hatását.

Arra a kérdésre, hogy ki alkalmas tanítónak, maga a szerző adja meg a választ: „Kétségtelenül helyes, ha a tanító minél több szép és jó tulajdonsággal van felruházva; minden szép és jó azonban benne sem lehet meg együtt, hiszen ő is ember. Ha valaki testileg, lelkileg egészséges, szeret a gyermekekért velük együtt munkálkodni, lelkes magyar hazafi, nem fut az anyagiak után s megszerezte a kellő műveltséget és szakképzettséget: az magyar nevelőnek való” (*Peres*, 1904. 137. o.). Az előző könyvekkel ellentétben a tanítóval szembeni elvárások listáját mellőzi, egyrészt azért, mert mindig kimaradhatnak fontos tényezők, másrészt pedig a lényegtelen a lényeges rovására is mehetne. Új megközelítésbe helyezi a tanítói pályára való alkalmasság vizsgálatát. Véleménye szerint annak megállapítása, hogy ki alkalmas és ki nem a tanítói szakmára, a jövőmondás kategóriájába tartozik. Az előző művekkel ellentétben, a szerző szerint például a testi fogyatékoság, a zenei hallás hiánya még nem zárja ki a legjobb tanítóvá válás lehetőségét. Éppen ezért nem tartja helyesnek a tanítóképzőkbe való felvételkor a tanítói pályára való alkalmasság vizsgálatát sem: „Annak megvizsgálása azonban; ki való tanítónak, ki nem? – egyenlő a jövőmondással, amit ember nem tud s éppen ezért ilyen operettszerűen csinál: X. nem való tanítónak, mert sánta, Y. azért nem, mert gyenge testalkatú. Z. azért nem, mert zenei hallása nincs. Mintha a sánta, a gyenge testalkatú, az énekelni nem tudó emberek nem lehetnének a legjobb tanítók?! –

Sorozásokat tehát ne tartsunk! A tanítói pályára nem való elemeket a szakiskola minden különös mesterkedés nélkül lerázza magáról, az életnek pedig el kell arról a pályáról kergetnie” (Peres, 1904. 137-138. o.).

A vizsgált téma szempontjából lényegesek Peres jutalmazással és büntetéssel kapcsolatos nézetei, amiről a nevelésmódszertannal kapcsolatos fejezete szól, melynek címe A szoktatás módszere. Ebben a fejezetben részletesen tárgyalja a példaadás, utasítás és felvilágosítás, gyakorlás, felügyelet és az igazságszolgáltatás módszereit. A szerző könyve az előző művekkel ellentétben, nem tartalmaz részletesen kidolgozott metodikát a jutalmazással és büntetéssel kapcsolatban, hanem elsősorban az igazságszolgáltatás alfejezeten belül, a hétköznapi pedagógia gyakorlatából kiindulva kritikát fogalmaz meg.

Annak ellenére, hogy a mértékletességet mindkét nevelési módszer esetében már a korábbi neveléstani könyvek is hangsúlyozták, Peres munkája rámutat arra a korabeli iskolai nevelői gyakorlat hiányosságára, hogy a gyakorlatban igen gyakran helytelenül, indokolatlan esetekben is alkalmazták azokat: „Némelyikünk a szigor nevében csak úgy lesi a büntetendő, másoknak a gyöngédség nevében a jutalmazandó eseteket, míg mások a vaskövetkezetesség paripáján nyargalászva büntetnek és jutalmaznak, akár egy tökéletes automata. [...] A tényeket büntetjük vagy jutalmazzuk, nem pedig azt a szellemi, erkölcsi munkát vagy lustaságot, mulasztást, mely a tényeket megteremtette, meglenni engedte” (Peres, 1904. 351. o.). A szerző szerint nem a „tényeket”, azaz a viselkedést, a teljesítményt kell jutalmazni, hanem helyette a mögöttes tartalmakat, a lelki folyamatok értékelését tartja célravezetőnek: „Ha mi minden tényt egyformán büntetünk vagy jutalmazunk: hol van akkor hát az igazság? Igazság szerint azért, amiért mi magunk mit se tettünk, amiért felelősek nem lehetünk, sem büntetésben, sem jutalmazásban nem részesülhetünk; azért a jóért pedig, amiért – ha sikertelenül is – becsületesen küzdöttünk, azért a bűnért, amelybe küzdelmünk ellenére is beleestünk: az igazságnak atyja kegyelmet gyakorol, buzdít, megjutalmaz” (Peres, 1904. 351. o.).

A szerző felteszi azt a kérdést is, hogy mivel büntetnek és jutalmaznak a tanítók, amire válaszként ismételten kritizáló sorok olvashatók. Megállapítja, hogy a négy szemközti intést, a hiba vagy a jótett megbeszélését, a kellemetlen vagy a jóleső érzés felkeltését, valamint a hiba vagy jótett beláttatását csak ritkán alkalmazzák a tanítók, míg a nyilvános megszégyenítést vagy dicséretet, egy-egy feladat unalmas gyakoroltatását, kiállítást, bezárást, az étel megvonását, testi büntetést és anyagi jutalmazást viszont igen gyakran: „Miként büntetünk? Durván és kegyetlenül. Miként jutalmazunk? Önzésre tanítva és elkényeztetve. Igaz ez

minden esetben: igazsága azonban megdöbbentővé válik az anyagi büntetések és jutalmazások során” (Peres, 1904. 353. o.).

Peres az előző művekkel ellentétben, összefoglalásképpen leegyszerűsítve, hat pontban foglalja össze a szükséges nevelői eljárásokat. Így kiemeli, hogy (1) a tanító tartózkodjon a büntetéstől és a jutalmazástól; (2) tanítsa meg a gyermeket a hibák jóvátételére, a kiengesztelésre és megbocsátásra; (3) mindkét módszer hasson a gyermek lelkiismeretére, (4) a gyermek magatartását „javítsa” és ne „megtorolja”; (5) alkalmazása legyen igazságos, (5) s a lehető legenyhébb jutalmazás és büntetés legyen alkalmazva (Peres, 1904. 353-354. o.). Ezekből az alapelvekből is látható, hogy Peres szembe helyezkedik a korábbi tankönyvekkel és nem tartja megengedhető eljárásnak a testi fenyegetés alkalmazását.

Peres Sándor tanítóképét vizsgálva megállapítható, hogy a pragmatizmust szem előtt tartva írja le a tanítóval szemben támasztott meghatározó elvárásokat. A tanítót a gyermek társadalmi nevelésére alkalmas egyénnek tartja, amely egyben tükrözi a gyermeküket népiskolába járató szűkebb társadalmi közösségek elvárását is.

#### *1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

Peres szakít a 19. századi könyvekre jellemző hagyományos feldolgozásmóddal, így tankönyvében nem az ember antropológiai sajátosságainak értelmezéséből indul ki, helyette a bevezető részben újraértelmezi a neveléstan fogalmait, rendszertanát. A szerző nevelés fogalmának újszerűsége egyrészt, hogy kizárja belőle a természet és a társadalom hatását, ugyanakkor tartalmi elemeit bővíti. Felméri munkájához hasonlóan, Peres neveléstanában a nemzet fogalmának hangsúlyozása jelenik meg. A nevelés célját a társadalmi életre való felkészítésben, a nemzetbe való beillesztésben látja. Ezzel mintegy követi az 1903-ban megjelenő új tanítóképzős tanterv szemléletét, ami a pedagógiai tantárgyakon kívül azokat a tantárgyakat emeli ki, amelyek a nemzeti nevelésnek, a hazafias szellem ápolásának meghatározó jelentőséget tulajdonít.

#### *2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

Peres jelentős szerepet tulajdonít a tanítónak a gyermek nevelésében, ugyanakkor a könyv praktikus jellegére utal, hogy a szerző, az előbbieken elemzett könyvekkel ellentétben, nem bocsátkozik a tanítókkal szemben támasztott követelmények tételes felsorolásába, helyette a követelmények markáns elemeit emeli ki, konkrét tanítói feladatokat fogalmaz meg. A külső és belső személyes tulajdonságok és szakmai elvárások között fontosnak tartja a testi és lelki egészséget, a gyermekek szeretetét, a szakmai elvárások között az általános műveltséget és a módszertani jártasságot, valamint az öntudatos és tervszerű munkát. Abból a gondolatból kiindulva, hogy nem lehet megjósolni, hogy kiből lehet jó

tanító, új gondolatként jelenik meg *Peres* munkájában, hogy a testi fogyatékoságot, mint például a sántaság, gyenge testalkat, valamint bizonyos „kéességek” hiányát, mint zenei hallás, énekelni tudás, nem tekinti a tanítói szakmára való alkalmatlanságnak. Ebből adódóan a szerző nem tartja helyesnek a tanítóképzőkbe való felvételkor az alkalmassági vizsgát, mivel nem annak kell eldöntenie, hogy ki alkalmas és ki nem a tanítói pályára, mert az csak később, a tanítóképzés során, majd a gyakorlatban dől el.

### *3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:*

*Peres* munkájában hevesen kritizálja a túlzó jutalmazással és büntetéssel kapcsolatos korabeli gyakorlatot. *Felméri*hez hasonlóan megfogalmazást nyer, hogy mindkét módszer célja a gyermek helyes útra való térítése a lekiismeretre való hatáson keresztül. Nézete szerint a mértéktelen fegyelmezés és jutalmazás helyett a tanítótól az igazságosságosság, a gyermekhez való szeretetteljes viszonyulás az elvárt magatartás, ami figyelembe veszi a gyermekek egyéni sajátosságait. A szerző elutasítja a testi fenyítést, amiben már tetten érhető a 19–20. század fordulóján egyre jobban terjedő gyermektanulmányozási mozgalom hatása.

Látható, hogy *Mennyey*, *Lubrich* és *Bárány* neveléstan könyvével ellentétben, *Peres* munkájában már nyoma sincs a keresztény pedagógiából fakadó „Isteni tanítómester” képeinek, akinek az a feladata, hogy felkészítse a gyermeket a földi és a túlvilági feladatokra. Tanítóképében a korabeli oktatásügy problémáit szem előtt tartva, a tanítói hivatás szakmai fejlődését szolgáló tanítóval szemben támasztott követelmények alapjait fogalmazza meg.

## **5.8 Erdődy János: Neveléstan (1905)**

*Erdődy János*<sup>21</sup> neveléstan könyvének negyedik átdolgozott kiadása a 20. század elején jelent meg, azonban szerkezeti felépítésében és tartalmában kettősség jellemzi. Egyrészt több szempontból kapcsolódik a 19. századi neveléstan tankönyvek tartalmi elemeihez, és törekszik a neveléstan tradicionális felosztásnak a megtartására, másrészt a korszerű pedagógiai nézeteket figyelembe véve, kibővíti pedagógiai rendszerét. Mindez abból következhet, hogy a mű első kiadását 1881-ben adták ki.

---

<sup>21</sup> *Erdődy János* (1844-1904) Késmárkon született. A gimnáziumot Lőcsén, Rozsnyón, Sárospatakon, a tanítóképzőt pedig Kassán végezte, egy ideig jogot is tanult. Tanulmányait a legnagyobb nyomorban végezte, mert szülei szegények voltak. 1865-ben nevelősködött, majd 1866-ban a Sárospatakon, majd 1870-ben Kassán dolgozott népiskolai tanítóként, ahol a tanítóképző gyakorló iskolájának vezetője lett. 1872-ben tanulmányúton vett részt Svájcban. Visszatérte után 1873-ban képzőintézeti tanárrá, majd 1876-ban igazgató-tanárrá nevezték ki. Népiskolai földrajz-könyveket írt; a nyelvtan, történelem, számtan és természettan tanításához módszertani útmutatókat (vezérkönyveket) adott ki (*Szinnyey*, 1893).

A szerző a bevezető nyitó részben tárgyalja az ember antropológiai sajátosságainak, a nevelés céljának és eszközeinek a kérdéseit. Azt a nézetet vallja, hogy az ember rendeltetésének elérése érdekében testi (növekedés, mozgás, érzékiség) és lelki (ismerés, érzés és akarás) képességekkel rendelkezik: „Ezen képességek belső erő alapján, belülről kifelé és a külső tárgyak hatása alatt erősödnek vagyis fejlődnek” (Erdődy, 1905. 2. o.). Ebből adódóan a nevelést tágabban értelemezve az emberben rejlő adottságok fejlesztését hangsúlyozza: „Érettkorú embernek fejletlen, tehát kiskorú emberekre való hatásait tágabb értelemben vett nevelésnek nevezzük” (Erdődy, 1905. 2. o.). A nevelés körébe tartozik tehát minden olyan felnőtt ember által a gyermekekre gyakorolt hatás, amely a gyermek fejlődését elősegíti vagy hátráltatja. A mai olvasó számára meglepő lehet, hogy Erdődy a negatív hatásokat is a tágabb értelemben vett nevelés fogalmába ötvözi: „Szoros értelemben azonban azon szándékos és tervszerű behatásokat értjük a nevelés alatt, melyeket a szülők, vagy azok, kik ezek helyét pótolják, a gyermekekre gyakorolnak” (Erdődy, 1905. 3. o.). A meghatározásból kiderül, hogy Erdődy kapcsolódik azokhoz a 19. századi tankönyvírókhoz, akik a nevelés értelmezésénél a *Christian Wolff*-féle képességlélektant hívják segítségül.

A tankönyvíró szerint, a képességek fejlesztésén túl, a nevelésnek van az eszmények irányába mutató távlati célja is, mivel az ember rendeltetését csak az erkölcsi tökéletesedésben és az erények gyakorlásában érheti el: „Felébreszteni, fejleszteni, erősíteni és a jóra, az erkölcsre irányítani a kiskorú ember, a gyermek tehetségeit oly annyira, hogy rendeltetését nemcsak felismerni, de ennek megfelelőleg önelhatározásból élni vagyis emberi méltóságához képest létezni tudjon és akarjon is” (Erdődy, 1905. 3. o.). A tanító feladata tehát, hogy a nevelés célját a nevelés során folyamatosan szem előtt tartsa, intézkedéseit, nevelési törekvéseit és a feltételek biztosítását a nevelés végcéljának és rövidebb távú „különös céljának” figyelembevételével végezze.

Erdődy a nevelés „különös célját”, ami megelőzi a távlati célokat, három csoportra osztja: a „testi fejlődés előmozdítása”, az „erkölcsi életre való vezetés”, valamint az „értelmiség emelése és az akarat erő fokozása”. A nevelés céljának ezt a hármas tagolódását megtaláljuk az angolszász felvilágosodás korai képviselője, *John Locke* filozófiájában is, mint írja „A nevelés célja: 1. Erőtéljes, egészséges test. 2. Erényes lélek: az erény megnyilvánulása a finom modor, a bölcs magatartás; «valamennyinek főcélja az erény és bölcsesség». 3. Ismeretek, – ezek azonban az egészséggel, erénnyel, bölcsességgel szemben csak másodrendűek” (Locke, 1693 idézi *Mutschenbacher*, 1914. 26. o.). Mindkét mű részletesen mutatja be az emberi boldogság eléréséhez szükségesnek tartott értékeket: az egészséget, az erkölcsöt, és a tudást. Erdődy neveléstanának a korábbi neveléstan könyvekkel szemben

jellemző sajátossága, hogy részletesen foglalkozik a testi nevelés kérdésével. Az első fejezetben alaposan elemzi mindazokat a tényezőket (táplálkozás, ruházat, a gyermek „tartózkodási helyének” és a tisztántartásnak higiéniai feltételei), amelyek a gyermek egészségmegőrzését szolgálják, továbbá gyakorlati tanácsokat nyújt a szülők és a tanítók számára: „A nevelés első különös vagyis legközelebbi célja tehát a test fejlődésének előmozdítása” (Erdődy, 1905. 3. o.). Az egészség jelentőségét az angol filozófus, *Locke* az emberi boldogság eléréséhez tartja nélkülözhetetlennek. „Egészséges lélek, egészséges testben: ez rövid, de teljes foglalhatja az ember földi boldogságának. Akiben megvan mind a kettő, annak nincs már több kívánnivalója – aki hijjával van bármelyikének, azt nem igen teszi boldoggá semmi más” (*Locke*, 1693 idézi *Mutschenbacher*, 1914. 42. o.). Az egészség alatt azokat a gyakorlati tanácsokat érti, amit a szülők tehetnek a „gyermeküknek egészséges vagy legalább is nem beteges szervezetének megőrzésére és fejlesztésére” (*Locke*, 1693 idézi *Mutschenbacher*, 1914. 43. o.). Ennek megfelelően részletesen ír például a gyermekek öltözködéséről, a ruházatról, az úszás jelentőségéről, a levegőn való tartózkodás előnyeiről vagy a helyesnek vélt táplálkozásról.

*Erdődy* a nevelés második „külön céljának” az erkölcsi nevelést tartja, melynek célja, hogy a gyermeket „rávegye, esetleg kényszerítse észszerű, erkölcsi életre, mikor még saját belátásából ilyenre elhatározni nem képes” (*Erdődy*, 1905. 4. o.). A tanító feladata ennek érdekében, hogy a gyermeket belülről vezérelt ésszerű és erkölcsös életre vezesse, erkölcsi fejlődését tudatos tevékenysége által segítse: „Ezen napról-napra ismétlődő nógatás, esetleg kényszerítés vagyis az erkölcsi életre való vezetés képezi a nevelés második különös célját” (*Erdődy*, 1905. 4. o.). A nevelés emberalakító erejében, a reneszánsz humanistákhoz hasonlóan, az angolszász filozófus *John Locke* és a német filozófia klasszikus képviselője, *Immanuel Kant* is feltétlenül hitt. *Kant* a nevelés célját az ember rendeltetéséből vezette le, ami szerinte nem más, mint a felemelkedés az igazi erkölcsiség szintjére: „Az erkölcsi képzés által nyer értéket az ember az egész emberiségben”<sup>22</sup> (*Kant*, 1803. 13. o.). *Kant* számára a nevelés meghatározó, amivel az ember hatni tud másokra. Ez azt jelenti, hogy a nevelés az emberré válás folyamatában központi szerepet tölt be, mivel az ember azzá lesz, amivé őt a nevelés teszi. Az emberré válás folyamatának végül az egyén erkölcsösségében kell kiteljesednie, mert abban rejlik a rendeltetése. A pedagógia legmagasabb feladata tehát az ember erkölcsi nevelése: „Az ember csak emberré válhat nevelés által. Semmi mássá nem,

---

<sup>22</sup> „Durch die moralische Bildung endlich bekommt er einen Wert in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts” (*Kant*, 1803. 13. o.).



mint amivé a nevelés alakítja. Megfigyelhető, hogy az embert csak ember nevelheti, ember, akit szintén nevelnek”<sup>23</sup> (*Kant*, 1803. 6. o.).

A nevelés harmadik legmagasabb és egyben végcélja az értelmi nevelés: „Azért a nevelésnek harmadfokban oda is kell hatnia, hogy a gyermek mindazon ismeretek birtokába jusson, melyek őt rendeltetésének felismerésére képesítik, és hogy akaratát is olyannyira erősítse és nemesítse, hogy felismert rendeltetését tényleg betölteni is akarja. A nevelés harmadik különös célja tehát a gyermek értelmiségének emelése és akaraterejének fokozása” (*Erdődy*, 1905. 4. o.). A nevelés sikerének feltétele a fokozatos és folyamatos tudatos intézkedés, a keresztény szellemű nevelés, és a nevelés céljának megfelelő nevelési eszközök alkalmazása, mint a testápolás, a fegyelmezés és a tanítás. Amennyiben a gyermek eléri a fizikai, erkölcsi és szellemi érettséget, akkor a nevelés befejeződik: „Ha a nevelés ezen harmadik célt megvalósította, akkor megvalósította egyszersmind a nevelés legmagasabb vagyis végcélját és a nevelés be van fejezve” (*Erdődy*, 1905. 4. o.).

Újszerű a könyv felépítésében, hogy a nevelés- és tanítástanra vonatkozó kérdések tárgyalása után az utolsó fejezetben *Erdődy* visszatér a nevelés fő- és általános elveinek taglalásához, melynek elemzése további fontos részleteket árul el a szerző tanítóképéről. A nevelés elveit az ember „természetéből” és „rendeltetéséből” vezeti le. Az ember természetének megfelelően, a nevelés kritériumaként fogalmazza meg azt az elvárást, hogy a nevelés vegye figyelembe a „gyermek tehetségét”, és alkalmazkodjon ezek „természetszerű fejlődéséhez”, továbbá legyen a nevelés „általános”, ami a gyermekben rejlő összes „tehetségének” fejlesztését, a test és a lélek harmóniájának megteremtését foglalja magában. Látható, hogy *Erdődy* szerint a nevelés mindenekelőtt a jövőnek szól, melynek célja a „tökéletes ember” elérése: „A gyermekből mindenekelőtt embert kell nevelni, és pedig olyat, ki mindinkább munkálja tökéletesbülését és ezt minél nagyobb fokban elérni törekszik is. Erre pedig minden tehetségére van szüksége az embernek. Az oly ember, kiben egyik-másik tehetség aránytalanul kifejlődött, vagy melyben valamelyik teljesen el- vagy visszamarad, a tökéletes ember képét soha nem közelítheti meg” (*Erdődy*, 1905. 121. o.). *Kant* filozófiájában gyökerező gondolatok fedezhetők fel az „emberi tökéletesség” eszményéről, amiről a német filozófus így ír: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb lesz, és hogy minden

---

<sup>23</sup> „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was aus ihm die Erziehung macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen werden sind” (*Kant*, 1803. 6. o.).

következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi természet tökéletességének nagy titka”<sup>24</sup> (Kant, 1803. 6. o.).

A nevelés további fontos elve, hogy legyen összetett, azaz a gyermekre gyakorolt hatások legyenek összhangban egymással, és kezdődjék el minél korábban: „A gyermek tehetségeit minden behatás irányítja. Nem közönyös dolog, kitől s milyen irányban történik ezen behatás. A gyermek lelke születése után egy tiszta laphoz hasonló, melyre ha nem írunk mi, majd ír más. Azt pedig soha sem tudjuk, ki lesz ez a más, s mit ír majd rá, jót-e vagy rosszat. Hogy ez utóbbinak elejét vegyük, nem szabad a nevelést későre hagynunk, hanem minél korábban kell azt megkezdenünk” (Erdődy, 1905. 124. o.). Locke az értelmi nevelés kérdéséről hasonló gondolatokat fogalmaz meg, amikor arról ír, hogy az emberi lélek születésekor olyan, mint a tiszta lap („tabula rasa”).

A gyermek pedagógiai szempontú tanulmányozását fontosnak tartja Erdődy. Feltételezhetően, a 19-20. század fordulóján kibontakozó új pedagógiai és pszichológiai irányzatok hatására, lényegesnek tartja a gyermekek közötti különbségek figyelembevételét: „Jóllehet az ember erői lényegileg azonosak, mégis találhatók minden gyermekben az erők minőségére és fokára nézve bizonyos különbségek és eltérések, melyek a nem, kor, véralkat, szervezet, az első benyomások, környezet, nevelés, éghajlat, táplálkozás stb. folytán állanak be és melyeknél fogva a gyermek úgy testileg, mint lelkileg sajátos átalakulást vesz s mutat” (Erdődy, 1905. 125. o.).

Szembetűnő, hogy a gyermek egyéni sajátosságainak a módszertani megismerése milyen részletes aprólékossággal jellemzett. A tanító információkat gyűjthet a gyermekről a spontán tevékenységek megfigyelése közben, ami többek között irányulhat a gyermek arckifejezésének, testtartásának, mozgásának, családi viszonyainak, a családban uralkodó légkörnek a megismerésére. Ismereteket szerezhethet a szülők, cselédek, gyermektársak meglátásai alapján is, amelyben szem előtt kell tartani, hogy a vélemények nem mindig objektívek, így például a szülők elfogultan vélekedhetnek a gyermekükről: „Felvilágosítást, tájékoztatást nyújtanak még a másoknak, ú. m. a szülőknek, cselédeknek, gyermektársainak ítéletei. Az ily ítéleteknek azonban feltétlenül nem adhatunk hitelt, mert a szülők, különösen az anya, sokkal jobbnak tünteti föl gyermeköket s hibáit csak úgy mellékesen, mintegy mentegelve érintik. A cselédek ismét rendszerint rosszabbnak tüntetik azt fel s csak a mellékkörülményekből, melyeket ítéleteikbe beleszőnek, gyaníthatunk a gyermek igazi

---

<sup>24</sup> „Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur” (Kant, 1803. 6. o.).

természetére. A gyermekek még legőszintebben mondják egymás tetteit, ha indulatok nem vezérlik s meg nem vesztegetik őket” (Erdődy, 1905, 127. o.). Erdődy neveléstanában a gyermek megismerésének alapelveit részletesen mutatja be, melyek összefüggésben állnak a tanító új szakmai feladataival. Lényeges követelmény, hogy a tanító a gyermekről ne egy-két megnyilvánulása vagy tette után alkosson véleményt, hanem a megfigyelés legyen folyamatos és rendszeres, vegye figyelembe a gyerekek egyéni és életkori sajátosságait, valamint legyen tényszerű. Ez utóbbi elvárásra mutat példát a következő gondolat: „Túlzó a nevelő, ha a gyermekeket netalán kisebb-nagyobb hibák miatt megjavíthatatlan gonoszoknak, a jó gyermekeket pedig már tökéletes lényeknek nyilatkoztatja” (Erdődy, 1905, 126. o.).

A szerző kiemeli az adatok rögzítésének szükségességét. Előírja, hogy a tanító vezessen a gyermek fejlődéséről naplót, melyben a gyermek állapotára és családi viszonyaira vonatkozó adatokat kell rögzítenie meghatározott szempontok alapján. Információt kell gyűjteni a szülők műveltségi és vagyoni helyzetéről, foglalkozásáról, a gyermek fejlődése iránt mutatott érdeklődéséről, továbbá a gyermekkel való bánásmódról, a szülők jelleméről és életkoráról, a testvérek számáról és neméről, valamint a rokonok, cselédek, szomszédok gyermekre gyakorolt hatásáról. A gyermek testi és lelki fejlődési sajátosságaira vonatkozó adatokat kell rögzíteni. Mindezek alapján következtethetünk arra, hogy a szerző neveléstanára a 19. század végén hazánkban is megjelenő gyermektanulmányi mozgalom és az empirikus gyermeklélektan tudományos eredményei hatást gyakoroltak.

A nevelői eljárások közül, a vizsgált téma szempontjából, fontos kiemelni az önállóságra nevelésről szóló alfejezetet, melyben a hagyományos „hallgatás és leckefelmondás iskolájának” nevelési gyakorlatával szembeszállva, a korszerű pedagógiai felfogásra jellemző kezdeményezés fedezhető fel: „Kivánja meg a nevelő, hogy a gyermek kutasson, vizsgáljon s maga állapítsa meg az ismereteket; mások után vakon ne induljon, mit mások mondanak, boncolás nélkül igaznak el ne ismerje. De nemcsak okulás, hanem cselekvés tekintetében is önállóvá, szabaddá kell a gyermeket tenni. [...] De hogy ezen állapot beálljon, nem elég a gyermeknek csak értelmiséget emelni, hanem cselekvésre is mindinkább nagyobb és nagyobb tért kell neki engednünk. Az oly gyermek, kit a cselekvésben folytonosan korlátoznak, kinek csak azt és akkor szabad cselekednie, amit mások előírnak, s amikor ezek megengedik, az cselekvésében soha nem lesz önálló. Amikor a gyermek önmagától ismeri fel és teszi a jót és helyest, ne korlátozzuk őt, engedjük neki a cselekvésben teljes szabadságot” (Erdődy, 1905. 133. o.). Az önkibontakoztatás nevelési irányzatának motívumai a gyermekek szubjektív meggyőződését erősítik. Éppen ezért, a hagyományos iskolákkal ellentétben, a tanulónak nem az a feladata, hogy passzív befogadó legyen, hanem

az, hogy önálló tevékenysége által tapasztalatokat gyűjtsön. Ebben a folyamatban fellelhető a korabeli modern tanító új feladata, az önálló tevékenység feltételeinek megteremtése és a kitartásra nevelés, amely fokozza a gyermek önbizalmát.

A szerző népiskolai neveléstanában aprólékosan kimunkált fejezetet találhatunk a fegyelmezésről, melyben részletesen taglalja a jutalmazás és büntetés metodikáját: „A gyermekeknek erkölcsi cselekvésekre, tehát erényes életre való rávezetését, mielőtt még azok önmagukat saját belátásukból ilyenre elhatározni képesek volnának, általában fegyelmezésnek mondjuk” (Erdődy, 1905. 30. o.). Mindezekből következnek a fegyelmezés alapelvei. A fegyelmezés ne legyen se túl engedékeny, se túl szigorú. A fegyelemnek a gyermekben még hiányzó erkölcsi belátást kell pótolnia, ugyanakkor ne nyomja el, hanem fejlessze a gyermekek szabadságát és tevékenységét. A tanítótól elvárható, hogy alkalmazkodjon a gyermek életkori sajátosságaihoz, és nevelői intézkedéseinek sikertelenségét a saját eljárásaiban, a fegyelmezési eszközök helytelen megválasztásában és alkalmazásában keresse. Követelmény továbbá, hogy a tanító csak végső esetben forduljon az igazgatóhoz vagy iskolaszékhez segítségért, mert az a tekintélyét rombolná a gyermekek előtt.

A fegyelmezésnek két fő eszközét különíti el a szerző: a „szoktatást” és a „példaadást”. A „szoktatáson” belül aprólékos kidolgozottsággal ír a parancsról, a jutalmazásról és büntetésről, melyeknél behatóan tárgyalja a tanítótól elvárt magatartásformákat és követendő elveket: „Hogy a gyermekek helyes irányban cselekedjenek és ebben kitartók maradjanak: 1. Világosan adja a nevelő tudtokra, mit kell tenniük s mit kell kerülniök; vagyis parancsoljon és tiltson. 2. Ha valamely gyermek a parancsok megtartásában különösen kitünik, nyilvánítsa vele való megelégedését és serkentse a többieket is példájának követésére elismerés, kitüntetés és jutalom által; ellenesetben, ha valamely gyermek a parancsról megfélekedzik, azt figyelembe nem veszi, vagy áthágja: figyelmeztesse, intse, feddje vagy fenytse; vagyis a gyermekeknek a jóban való megerősítésére alkalmazásba kell vennie a jutalmazást, a rossztól való visszatartására a büntetést” (Erdődy, 1905. 33. o.). A parancs alkalmazásánál a nevelőnek törekednie kell az ésszerű, világos, rövid, határozott hangvételű megfogalmazásokra, következetességre és mértékletességre, valamint arra, hogy szóban és ne írásban parancsoljon.

Erdődy neveléstan könyvében a jutalmazás és a büntetés differenciált eszköztára érhető tetten. Minden olyan intézkedés, amivel a gyermekben a jó tettel járó érzést megerősíteni kívánja a nevelő, a jutalmazást, illetve minden olyan intézkedést, mellyel a gyermeket a rossz tettel járó kellemetlen érzéseket erősíteni, a rossztól visszatartani kívánja, a büntetést jelenti. A tankönyvíró szerint mindkét eszközt mértékletesen és megfelelően

megválasztva kell alkalmazni. Mindazonáltal jobbnak tartja az olyan iskolát, amelyben csak ritkán van szükség az említett nevelési eljárásokra.

A jutalmazás háromféle módját említi meg: a meglegedés kinyilvánítását (dicséret, buzdítás, ígéret), a kitüntetést (osztályozás, verses könyvbe való bejegyzés, előkelőbb helyre való ültetés, megtisztelő megbízatás) és az ajándékok osztogatását. A tankönyvíró szerint a tanító és a tanuló bensőséges viszonya a tanítói tekintély alapját jelenti, amely hozzájárul a gyermek engedelmességéhez is: „A gyermeket nem a jó tettel járó benső meglegedés, hanem első sorban nevelőjéhez való személyes vonzódása köti a jóhoz, az erényhez. Minél bensőbb viszony fejlődik ki a nevelő és a nevelendő között; minél inkább ismeri el a gyermek nevelője tekintélyét: annál szivesebben hajtja akaratát annak akarata alá; annál készségesebben követi szavát; annál nagyobb súlyt fektet nevelőjének jóindulatára; annál jobban megbecsüli szeretetét s annál inkább igyekszik meglegedését megnyerni és a maga részére biztosítani” (Erdődy, 1905. 41-42. o.). Ezekből a gondolatokból a korabeli modern pedagógiára jellemző új tanítói szerep vonásai tükröződnek vissza: a tanító és a tanuló erőteljes távolságtartó viszonya oldódni látszik, a jó tanító átérzi tevékenységének a súlyát, a humánus személyiségén keresztül pozitív irányba tudja befolyásolni a gyermekek magatartását, szorgalmát. Ennek megfelelően felértékelődik a tanító felelősségteljes munkája, ösztönző magatartása. Az elismerés kifejezése megjelenhet például az elismerő tekintet vagy barátságos arckifejezés formájában. A dicséret a gyermek előmenetelének, szorgalmának és jó magaviseletének jutalmazását jelenti, ami elősegíti a gyermek önbizalmának erősítését, jó tettekre való ösztönzését, a buzdítás ennek még erőteljesebb kifejezése, míg az ígéret, bizonyos feltételek mellett, bizonyos élvezet előtérbe helyezését jelenti. Ez utóbbit csak ritkán és kellő óvatossággal lehet alkalmazni.

A szerző szerint az osztályozás a jó magaviseletre és szorgalomra ösztönzi a gyermeket, abban az esetben, ha azzal a tanító nem „pazarul” és nem „fukarul” bánik, hanem szigorú igazságossággal alkalmazza, és csak a valódi érdemet tünteti ki vele. A könyvből az is kiderül, hogy az osztályozást főhatósági utasításra kellett havonként, de rendszerint negyedévenként elkészíteni. Az erkölcsös magaviselet értékelésére: dicséretes, jó, tűrhető, valamint a szorgalom osztályzatára: dicséretes, változó, hanyag, továbbá a tanulásban való előmenetelre: kitűnő, jeles, jó, elégséges és elégtelen minősítést alkalmaztak. Ez a századforduló után megjelenő új adminisztratív teendő is utal az iskola szakszerű működtetéséhez szükséges néptanítói tudás új kompetenciartalmára.

A szerző a büntetés hatását ugyanarra az alapra helyezi, mint a jutalmazást: a helyes nevelő és nevelendő viszonyra, a gyermek érzelmeire és érzékenységére. A gyermeket a

rossztól ugyanis az elégedetlenség kifejezése vagy a megszegés, illetve a megfélemlítés tarthatja vissza. A büntetés valamennyi típusát tovább differenciálja. Így az elégedetlenség kinyilvánítása körébe tartozik az intés vagy figyelmeztetés, a helytelenítés, a rosszallás és rendreutasítás; a megszegés büntetések közé a dorgálás, a közönyösség kimutatása, az elkülönítés, a tisztségtől való megfosztás, az iskolába tanítási idő után történő bezárás és a szegyenkönyvbe való beírás, a megfélemlítő büntetések körébe pedig a fenyegetés és a testi büntetés. A fenyegetés célja a megfélemlítés, ami a rossz tett ismétlése vagy a kötelesség ismételt elmulasztása esetében kellemetlen következményeket helyez kilátásba. A szerző megengedhető büntetésnek tartja a testi büntetés alkalmazását, ami olyan gyerekeknél elkerülhetetlen, akiknél az állati természet felszínre került: „De azért mégsem szabad a gyermekkel, habár állati természete vett is rajta erőt, embertelenül bánni” (Erdődy, 1905. 50. o.). Érdekes eleme Erdődy neveléstan könyvének, ahogy különbséget tesz a testi büntetések súlyossága között. A tanító kezébe adja annak eldöntését, hogy milyen intenzitású legyen a verés, mivel ő ismeri a gyermek érzékenységet: „A büntetést magának a nevelőnek kell végrehajtania, mert neki kell legjobban tudnia, milyen nagy legyen a büntetés, hogy a gyermek egészségének ne ártson és mégis elég érzékeny legyen” (Erdődy, 1905. 51. o.). A korszakra jellemző gyakorlati jelenség problémája kerül felszínre, amikor arról olvashatunk, hogy sok helyen a testi fenyítést az iskolai büntetésben megtiltották, amire nézete szerint nem pedagógiai okból, hanem egyik-másik tanító durvasága miatt került sor. Erdődy egyértelműen kifejti, hogy a testi büntetést pedagógiai oknál fogva az iskolából nem lehet kitiltani, de annak alkalmazásánál törekedni kell arra, hogy ritkán kerüljön rá sor, valamint a tanító kerülje a kemény büntetést, „illelmes módon büntessen”, a tanítás ideje alatt lehetőleg ne alkalmazza az iskolai padban, mert könnyen előfordulhat, hogy más gyermeket talál el.

Erdődy neveléstanának új eleme a jutalmazással és büntetéssel kapcsolatban, hogy felhívja a figyelmet a nevelési módszerek következetes és a nevelő személyek által egységesen, a gyermek előtt egyetértve használt alkalmazás szükségességére. „Nagy esztelenség az, ha a nevelő-személyek különösen az apa és anya, a szülők és a tanító, a gyermek irányában alkalmazandó eljárásában egyet nem értenek, vagy, ha talán még a gyermek szeme előtt s füle hallatára rosszalják az eljárást s az egyikök által büntetett gyermeket védik, dédelgetik s különféle módon kárpótolni igyekeznek azt a kiállított büntetésért. – Ha már nem is helyeselhetjük is a másik nevelő-személy által alkalmazott eljárást, legalább ne mutassuk ezt a gyermek előtt, még távolról se éreztessük s értessük meg vele, hogy az irányában alkalmazott eljárással nem vagyunk megelégedve” (Erdődy, 1905. 40. o.).

Látható, hogy az iskolai fegyelem és a tanulók megtanítása az iskolai kötelességek pontos teljesítésére szoros kapcsolatot mutat, amit a szerző elsősorban a tanító egyéniségétől tesz függővé: „Amilyen a tanító, olyan az iskola.” Az iskola visszatükrözi a tanító egész személyiségét. Ez az ő tulajdonságainak fotográfiája. A tanító személyiségénél nincs biztosabb és jelesebb eszköze a fegyelemnek, mert, ha emberül képes helyét betölteni, úgy lassan-lassan minden nehézségen diadalmaskodik” (Erdődy, 1905. 60. o.). A jó tanítóval szemben támasztott követelmények meghatározására részletes elváráslistát készít, aprólékosan mutatja be a külső testi és társadalmi, valamint belső értelmi, szakmabeli és erkölcsi tulajdonságokat. A testi kellékek között az egészséges, erős testalkat, „egészséges mell”, „éles látás”, „finom hallás”, „hibátlan beszéd” jelenik meg. Itt visszatükröződnek a tankönyvíró elődöknél már megfogalmazást nyert társadalmi elvárások a tanító tekintélyes megjelenésével kapcsolatban, ami a társadalomban, a község lakói körében betöltött meghatározó szerepét mutatja: „Testét illetően figyeljen annak tisztaságára, fesztelen s illedelmes tartására, nyugodt mozdulataira, egyenes járására, szíves s nyájas arckifejezésére; ruházatában s lakásában pedig tisztaságot, egyszerűséget s rendet tüntessen föl” (Erdődy, 1905. 60. o.). A szakmai elvárások között a jó megfigyelőképesség, képzelőerő, emlékezőképesség, döntéshozó képesség szükséges, továbbá legyen a tanító mindazon ismeretek birtokában, amelyek a tanításhoz szükségesek, ismerje az ember rendeltetését, a gyermek természetét és fejlődését, a nevelés és tanítás célját, eszközeit és azok alkalmazásának elveit. Erkölcsi szempontból megállapítja, hogy a tanító összes erényének alapját a vallásosság adja, ilyen például a szorgalom és tanulási vágy az önképzés céljából, lelkiismeretesség a hivatásbeli kötelességek betöltésében, a türelem és szelídség, a „tanítványai irányában atyai komolysággal és következetességgel párosult szeretet”, „minden szavában, tettében és viszonyában józan okosság”. Amennyiben a tanító mindezen tulajdonságok birtokában van, nem fog számára a fegyelmezés problémát okozni, mivel mind a gyermekek, mind a szülők körében ki fogja tudni a tekintélyét vívni. Amennyiben a tanítói elvárások sorát tovább olvassuk a hétköznapi gyakorlattól elrugaszkodó, idealizált iskolai kép érhető tetten: „Ha a tanító jeles tulajdonainak tiszteletéhez még a gyermekek szeretete is hozzájárul, akkor az egész iskolai élet egy jóra való családnak képét fogja mutatni. Ily iskolában minden önmagától megy. Ily iskolában teljes odaadással s ragaszkodással csüggnék a gyermekek tanítójukon. Szeméről lesik el kívánságait” (Erdődy, 1905. 61. o.). A testi büntetés elfogadása mellett a tanító szeretetének kifejezése is meghatározó. A szeretet célja a gyermek cselekvéseinek pedagógiailag tudatos irányítása, ami az „atyai tanító” barátságos viszonyulása, atyai gondoskodása révén valósul meg: „Még a legfásultabb szívű gyermek is

megindul és meglágyul, ha tanítójában valódi, igazi barátját s atyját ismeri föl, ha a tanító önzetlen, őszinte jóakaratóból származó részvétét tapasztalja; de csak akkor, ha ezen részvét igazi és nem tettetett. Senki sem tudja a valódi szeretetet a tettetettől olyannyira megkülönböztetni, mint a gyermek. Csak hasonló szülhet hasonlót; csak igazi szeretet szülhet igazi szeretet!” (Erdődy, 1905. 61. o.).

*Erdődy tanítóképét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy tanítóképe eszményített, egy olyan emberideálból táplálkozik, melyben érezhetőek a humanizmus embereszményének motívumai, a Wolff-féle képességlélektan tézisei, az angolszász filozófiai felfogásnak és az empirikus gyermeklélektan az építőelemei.*

### *1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

*Erdődy* könyvében a nevelés értelmezésénél, a tankönyvíró elődeihez hasonlóan, abból indul ki, hogy a gyermek bizonyos testi és lelki képességekkel jön a világra, amit fejleszteni kell ahhoz, hogy a magasabb célok felé vezető „rendeltetését” elérje. A nevelés fogalmának tartalmi elemei között megjelenik a tervszerűség és tudatosság igénye. A nevelés távlati célja az erkölcsi tökéletesedés, ennek megfelelően a tanító feladata tudatos nevelő munkája révén a gyermek erkölcsös jellemének alakítása.

### *2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A nevelés meghatározó szereplőjének a hétköznapi iskolai életben a tanítót tartja, akit egy olyan „tökéletes embernek” rajzol le, aki rendelkezik a tanítói hivatáshoz szükséges összes erénnyel, külső: testi és társadalmi és belső: értelmi, szakmabeli és erkölcsi tulajdonságokkal. A tanító fő feladatának tartja, hogy tudatos pedagógiai tevékenysége által a gyermekben rejlő adottságokat kifejlessze, és a kanti filozófiában gyökerező „erkölcsi tökéletesség” elérésének irányába vezesse. *Erdődy* könyvében a hagyományos neveléstani koncepciók mellett a korszerű pedagógiai motívumok a tanító-tanuló bensőséges viszonyrendszerében fedezhetők fel, melyek a korábbi nevelési gyakorlatra jellemző erőteljes távolságtartó attitűd feloldásának szükségességét sugallják. Megfigyelhető, hogy az egyéni sajátosságok szerepének felismerése mellett részletesen tárgyalja a gyermek megismerésének körülményeit. Felismeri a gyermek önálló tevékenységének hasznát, melynek feltételeit a tanítónak kell megteremtenie.

### *3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:*

A tanító gyakorlati munkájára vonatkozó nézetek elemzése alapján ellentmondásos megállapításokkal találkozhatunk. Egyrészt a testi büntetés létjogosultságának elfogadásával találjuk szembe magunkat, mellyel csatlakozik a 19. századi tankönyvíró elődeihez, másrészt megjelenik a humánus, empátiát tükröző, szeretetteljes „atyai tanító” képe. Érdekes



összehasonlításra ad lehetőséget a szerző verésről szóló szemlélete. A szerző a testi büntetéssel kapcsolatos álláspontját a könyv 1889-ben megjelenő második kiadásához képest, az 1905-ben megjelenő negyedik átdolgozott kiadásban már lényegesen árnyaltabban fogalmazza meg. *Pukánszky* kutatásai rámutatnak arra, hogy az 1889-es kiadásban „a testi fenytés olyan mérvű tematizálásával, létjogosultságának olyan intenzitású igenlésével találjuk szembe magunkat, amellyel a tankönyv élénken kirí [...] a 19. századi neveléstani könyvek közül” (*Pukánszky*, 2005. 202. o.). A könyv 20. század elején megjelenő kiadása már árnyaltabban tárgyalja a veréssel kapcsolatos kérdéseket. A szerző ugyan továbbra is megengedhető eljárásnak tartja végső esetben, de már annak alkalmazásánál felhívja a mértékletességre a figyelmet. Korának modern felfogását tükrözi a nevelő személyek által alkalmazott következetlen, nem egységes büntetési formák gyermekre gyakorolt negatív hatásának felismerése.

### **5.9 Baló József: Népiskolai nevelés- és oktatástan (1905)**

*Baló József*<sup>25</sup>, a budapesti állami tanítóképző intézet igazgatójának élete és pedagógiai munkássága a neveléstörténeti szakirodalmakban szinte teljesen feltáratlan. Életéről elsősorban életrajzi lexikonokban, pedagógiai nézeteiről levéltári forrásokban olvashatunk, valamint tankönyvei előszavából, s a *Magyar Tanítóképző* című közlönyben közölt írásaiból.

Sok közös vonás mutatható ki *Baló József Népiskolai nevelés- és oktatástan* című munkája és az előbbieken elemzett *Felméri Lajos, A neveléstudomány kézikönyve* című munkája között. A korszak két atipikusnak számító neveléstanában kimutatható a vizsgált időszak jelentős pedagógiai-pszichológiai irányzata, a gyermektanulmány, ami a később kibontakozó reformpedagógiával szorosan összefonódott. *Baló* és *Felméri* szakmai életútjának közös eleme, hogy többször vettek részt külföldi tanulmányúton, ami lehetővé tette számukra a különböző pedagógiai irányzatok tanulmányozását. Feltehetően ennek

---

<sup>25</sup> *Baló József* (1860-1916) Nagybaczonban született. A budapesti általános paedagogium gyakorló-polgáriskolájának tanára. A gimnázium négy alsó osztályát Székelyudvarhelyen végezte, azután a kolozsvári általános tanítóképzőbe került. Miután 1878-ban képesítést nyert, egy évig községi iskolai tanító volt, Alsórákoson. 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. 1883-ban tanulmányutat tett Svájcban, Ausztriában és Németországban. 1887-ben Párizsban töltött két hónapot és körutat tett Angliában és Olaszországban is. 1892-ben bölcsészdoktori oklevelet szerzett, majd 1893-tól a Budapesti Tanítóképző Intézet tanára lett Kisebb-nagyobb cikkeket írt a Néptanítók Lapjába, Felső Nép- és Polgáriskolák Közönlönybe és a Közoktatásba. Az Egyetértés tanügyi rovatában 1887 és 88 között a felső nép- és polgáriskolai egyesületről s általában a polgáriskolákról írt. 1889-től kezdve a Család és Iskola pedagógiai esetek rovatának egyik szerkesztője (*Szinnyey*, 1891).

köszönhető, hogy pedagógiai rendszerük kimunkálására jelentős mértékben hatott a 19. század végén megszülető, tudományos megfigyeléseken alapuló gyermeklélektan, valamint a létrejövő új tudományág, a gyermektanulmány. Míg *Felméri* (1890) az induktív pedagógia előfutáraként (*Köte*, 1997) meghaladta 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 két szerző elemzett könyvének közös vonása, hogy nem szentelnek külön fejezetet a tanítóval kapcsolatos követelmények ismertetésére, mégis megjelennek könyvükben a tanító személyiségjegyeivel, feladataival kapcsolatos elvárások.

*Baló* a tanítók és tanítóképző intézetek 3. osztálya számára írt Népiskolai nevelés- és oktatástan könyve az „új tanterv” figyelembevételével 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.

A Népiskolai nevelés- és oktatástan című munkájában elsősorban saját szemléletére támaszkodva fogalmazza meg gondolatait, figyelembe véve az érvényben lévő népiskolai tantervet és *Rein* „Enzyklopedisches Handbuch” című munkáját. „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* Enzyklopedisches Handbuch-jára nézve kell még itt általában hivatkoznom” (*Baló*, 1905. Előszó). A könyv elemzése alapján megfigyelhető, hogy hatott rá *Rousseau* és *Pestalozzi* munkássága is, valamint kimutatható benne a gyermektanulmányi mozgalom és a pozitívizmus hatása is.

A tanítóról alkotott felfogása már az előszóban tetten érhető, egész könyvének szemléletével olyan tudatos és gondolkodó tanítók képzéséhez kíván hozzájárulni, akik minden esetben körültekintően, az egyéni felelősség tudatában cselekszenek, folyamatosan képzik önmagukat, és képesek a folyamatos haladásra. Ebből a felfogásból kiindulva neveléstani és módszertani nézeteit és minden nevelőmunkát a nevelő tájékozottságától teszi függővé. Ebből adódhat, hogy az előző neveléstan könyvekkel ellentétben, a szerző nem szentel külön fejezetet a tanítóval kapcsolatos követelmények ismertetésére.

*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 kezdődvé, 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-csírák az a tőke, melylyel a nevelőnek okvetlenül számot kell vetni. Az örökölt bentermettségek hatalma 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 magyar nevelésnek tehát nemzeti szelleműnek kell lennie, melyben a tanító feladatának tekinti, hogy legyen tisztában a nemzet fogalmával, ismerje el a magyar nemzetet, ismerje kultúráját, erőit és hiányosságait, és segítse elő a gyermekekben a hazaszeretet kialakítását: „A nevelés társadalmi feladat és munka lévén, s viszont a társadalmi élet a nemzetben érvén 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 közösségben 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 közösségben is irányadó szerepet töltsön be. Mindezek alapján, 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 változatosága miatt nem lehet a nevelés célját általánosan meghatározni. A nevelés társadalmi jellegére

utalva abból a már korábban megjelenő 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 életrevalóság 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 – *Felmérihez* 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 zenészt 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 erkölcstani, 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 nevelést 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 tanító személyes tulajdonságaival kapcsolatban ugyancsak elvárt, hogy legyen jókedvű, ne legyen mogorva, és tetteivel azt sugározza, hogy jól érzi magát az iskolában. Kötelessége, hogy tartsa be az iskola rendjét, semmit ne siessen el, és semmivel ne késsen el.

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 pedagógiát, ami a 19. század végén hazánkban is termékeny talajra talált. „A neveléstannak az élettan és lélektan a legbiztosabb alapjai. Azonban, mivel a nevelésben nem a felnőttek, hanem gyermekek szerepelnek, bizonyos, hogy a fiziológiának és lélektannak idevonatkozólag azon eredményeit célszerű alkalmazni, figyelembe venni, amelyek főképpen a kis gyermek lényének megismerésére 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 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 küzködjen, 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 társaság alapszabályában a gyermekekhez való viszonyulásról a következő olvasható: „...a társaság célja, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja [...] hogy a gyermekszeretet 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.).

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 törekedjen a családdal 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 kapcsolatfelvétel 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. „Ujabbán jönnek közsokásba az iskolában tartandó szülői értekezletek, melyekben az iskolában összegyűlt szülők és tanítók kölcsönös értesüléseket nyernek, úgy az egyes tanulókról, mint általán a tanulósereg 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 egyházzal 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 beletörődnie a társadalommal való együttműködés nehézségeibe, hanem községenként ifjúsági egyesületek alkotását javasolja, aminek lelke a tanító.

*Baló* műve, hasonlóan *Peres Sándor* neveléstan könyvéhez, 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 állapotot 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 büntetés metodikájának 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 oktan 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 másiknak 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 iskola 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.).

*Baló József tanítóképének összegzéseként a következőket állapíthatjuk meg:*

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

*Baló* tankönyvében szakít a 19. századi könyvek jellemző nevelésfelfogásával. Újraértelmezi a neveléstan alapjait, értelmezi a nevelés korlátait, élettani és lélektani hatásait, valamint hangsúlyos szerepet tulajdonít az átöröklésnek. A tanító egyik nevelési feladata a gyermekben születéskor már meglévő jó tulajdonságok megerősítése és a rossz tulajdonságok elnyomása. A nevelés céljának meghatározásánál *Felméri* és *Peres* neveléstanához hasonlóan megjelenik a nemzeti nevelés fontossága. A nevelés végső célja a nemzetbe, a társadalomba való beilleszkedés.

*2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

Tanítóképében erőteljesen érződik a gyermektanulmányi mozgalom hatása. Bőségesen foglalkozik a gyermek biológiai, fiziológiai és lélektani sajátosságaival. A műben a „pszichológus tanító-nevelő” képe jelenik meg, akinek minden feladatát a fiziológiai és pszichológiai tájékozottságának rendeli alá, mivel ez alkotja a tudatos tevékenységének alappillérét. Meghatározó elvárás, hogy a tanító ismerje meg az élettani és lélektani tudományos eredményeket, az öröklés szerepének tudományos elméleteit, és tudja azokat a gyermek megfigyelésére, nevelésére alkalmazni. Ennek megfelelően törekedjen folyamatosan a szakmai ismeretek bővítésére, képezze magát.

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 a megismerése; a gyermekek képességeinek fejlesztése; valamint a szülőkkel való kapcsolattartás. Az iskolai fegyelem és a tanító személyisége között szoros összefüggés mutatható ki. A tanító javasolt fegyvelmezési eszközei a humánus, emocionális jelzővel jellemezhetők, megkívánt a tanító szeretetteljes viszonyulása a gyermekekhez.

A szerző hisz a népiskolai tanítók munkájának kulturális jelentőségében. 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 község lakóival, az egyházközösséggel, a szülői házzal. Ismerje meg a gyermekek otthoni hátterét. Ehhez korának új eszközei a szülői értekezletek tartása; az iskolai ünnepek és kirándulások szervezése, melyek a népiskolai élet hatékony nevelés alkalmi voltak.

### 3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:

A könyv 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. Hasonlóan *Peres* könyvéhez 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.

## 5.10 Weszely Ödön: Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan (1905)

*Weszely Ödön*<sup>26</sup>, a tanítóképzők számára írt neveléstani kézikönyv szerzője, lényegretörő, közérthető stílusban írt összefoglalást nyújt mindarról, „amire a leendő tanítónak a pedagógiából szüksége van” (*Weszely*, 1905. Előszó). Kerüli az eszmei síkon megfogalmazott elmélkedéseket, helyette gyakorlati útmutatást nyújt a tanításra és a fegyelmezésre nézve. Az elméleti és gyakorlati szakember művében elsősorban a több évtizedes különböző iskolatípusokban eltöltött gyakorlati szakmai tapasztalataira támaszkodik, de irányadóak voltak számára a német, angol és francia szerzők munkái is: „Fölhasználtam a külföldi irodalomból mindazt, ami haladást jelez. Külföldi irodalmon nem csupán a német irodalmat értem, hanem az angolt és franciát is” (*Weszely*, 1905. Előszó). Könyvének elsődleges

---

<sup>26</sup> *Weszely Ödön* (1867-1935) Budapesten született. 1886-ban főreáliskolai érettségi vizsgát tett, később ezt kiegészítette görög és latin érettségivel. A pesti egyetemen tanult magyart (ez volt a fő szakja), filozófiát és pedagógiát. 1889-ben szerezte meg a polgári tanári oklevelet a nyelvi szakcsoportból. Tanulmányutat tett Jénában. Az 1890-es évek közepétől pedagógiát tanít a Ranolder Intézet tanítóképzőjében és a rajztanárképzőn, majd a IV. kerületi főreáliskola rendes tanára lett 1899 és 1906 között, 1906-tól pedig az iskola igazgatójaként tevékenykedett. 1894-ben tett bölcsészdoktori szigorlatot magyar irodalomból mint főtárgyból, valamint német filológiából és esztétikából mint melléktárgyakból. Később Budapest közoktatási ügyosztályának munkatársává nevezték ki, őt bízták meg a főváros iskoláinak pedagógiai felügyeletével. 1910-ben a pesti egyetem magántanára lett. Az ő javaslatai és tervei alapján nyitották meg 1912-ben azt a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot, melynek a főigazgatója volt. 1918-ban kinevezték a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem Bölcsészkarának pedagógiai tanszékére, majd 1923-tól az egyetem Pécsre került, ahol *Weszely* lett a bölcsész-, nyelv- és történettudományi kar első dékánja. Részt vett az 1924-es középiskolai törvénycikk előkészítésében. A magyar gyermektanulmányi mozgalomnak létrejöttétől munkatársa, szervezője és aktív vezetője volt. *Nagy László* után újjászervezte a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaságot, aminek elnöke volt. 1934-ben meghívták a budapesti Pázmány Egyetem pedagógia tanszékére. 1935-ben halála előtt néhány hónappal nevezték ki a pesti egyetem pedagógiaprofesszorává, betegsége miatt azonban csak első előadását tudta megtartani. Folyamatosan publikált, számos folyóiratban fellelhető írásai. Tankönyveket írt, és számos pedagógiai tárgyú cikke jelent meg. Tagja volt az Országos Közoktatási Tanácsnak, és szerkesztője volt a *Magyar Pedagógia* című lapnak. Főbb pedagógiai művei *A Modern pedagógia útjain* (1909), *Bevezetés a neveléstudományba* (1923) (*Kéri*, 2000; *Németh*, 2002; *Szinnyey*, 1914).

céljaként a pedagógiai munka tudatosabbá tételét tűzte ki. A mű jelentőségét mutatja, hogy 1905 és 1928 között hat átdolgozott kiadást ért meg.

A nevelés fogalmának értelmezésénél abból a megközelítésből indul ki, hogy amennyiben a nevelés alatt azt a szellemi fejlődést értjük, ami által az ember erkölcsös magatartása kialakul, akkor a nevelésnek nagyon sok tényezője van. Így a nevelői hatások között nemcsak a nevelő, a szülők, a család és az iskola hatása értendő, hanem az „élet ezer apró, változatos benyomása” (Weszely, 1905. 3. o.). A kontrollálható hatások mellett a nem ellenőrizhető hatások is mind hozzájárulnak az egyéniség kialakulásához, ezért a nevelésnek ezeket a tényezőket számításba kell vennie. Ebből adódik a nevelés tömör és pragmatikus meghatározása: „Nevelés alatt e hatások tudatos és tervszerű intézését értjük. Épen a nevelő hatások tervszerű kiválogatása és elrendezése a nevelés” (Weszely, 1905. 4. o.). A nevelés-definícióban megjelenik a tankönyvíró elődökhöz hasonlóan a tudatosság hangsúlyozása, ami a szerző szerint megkülönbözteti a fejlődést a neveléstől. Míg a fejlődés „a különböző hatások alakító erejének az eredménye”, addig a nevelés esetében „e hatások tudatos és erős kezű irányításáról van szó” (Weszely, 1905. 4. o.). A nevelés folyamatának meghatározó intézménye és személye az iskola és a tanító. Az iskola olyan erős tényező, ahol a nevelés minden eszközével a tanító az erkölcsös viselkedés kialakításán munkálkodik. A nevelés hatékonysága érdekében szükség van arra, hogy a többi nevelő tényező is támogassa, és ne rombolja ezt a hatást. „Igazi hatása az iskolai nevelésnek tehát akkor lesz, ha a családi kör, a nemzet szelleme, a vallásos élet, az állami és társadalmi rend, a közfelfogás, az ujság, az olvasmányok, a színház stb. ezt a nevelő hatást elősegítik s nem rombolják le” (Weszely, 1905. 4. o.).

A 19. század felfogásának sajátossága, hogy a gyermek nemcsak a családhoz, hanem a tágabb közösségekhez is tartozott, mint például a nemzethez. Úgy tekintettek a gyermekekre, mint a jövő polgárára, akinek a nemzetével szemben kötelességei lesznek (Pukánszky, 2001). Ez a gondolat él tovább Weszely művében, mikor hangsúlyozza, hogy a gyermek nemcsak a családé, hanem a társadalomé is. Ebből adódik, hogy a tanító nemcsak a szülő nevében nevel, hanem a társadalom megbízásából is, aminek alapja, hogy az iskola összhangban legyen a családdal. Ellenkező esetben „semmivé váló mindkettőnek hatása, ha egymással ellentétben működnek, mert hiszen így kölcsönösen lerombolják, amit a másik épít” (Weszely, 1905. 5. o.).

Az előző mű szerzőjéhez, Baló Józsefhez hasonlóan, itt is pontosan kidolgozott leírást találunk a szülői házzal való kapcsolattartás lehetőségéről. A népiskola korszerű kihívásainak megfelelően, a szülőkkel való jó együttműködés kialakítása érdekében, a tanító elsődleges

feladata, hogy nyerje meg a szülőket az iskolai munka támogatására. Tartsa velük rendszeresen a kapcsolatot, és igyekezzen a szülőket eljárásával, bánásmódjával, modorával meggyőzni arról, hogy gyermeküket szereti, és sorsát szívén viseli, valamint lássa el a szülőket nevelési tanácsokkal. A kapcsolattartás újszerű formáját mutatja be a szerző, amikor az először Svédországban, majd ezt utánozva Németországban és hazánkban is meghonosodó szülői értekezletek funkcióját tárgyalja. Az értekezletek feladatának tartja, hogy hozza közelebb a szülői házat az iskolához, illetve a tanító a szülőkkel közösen értekezzen a szükséges teendőkről. Mindezek mellett a hétköznapi gyakorlat hiányosságai is felvillannak, amikor *Weszely* megállapítja, hogy sem Németországban, sem hazánkban ezek az értekezletek nem tudtak gyökeret verni. Ebből következtethetünk arra, hogy az értekezletekkel kapcsolatos kezdeti lépések még gyakran nem érték el a céljukat, azok sokszor csak tudományos felolvasásokat jelentettek, ami nem tette lehetővé a szülők számára, hogy ők is elmondhassák a véleményüket.

A 20. század elején a pedagógiai gondolkodásra jellemző, hogy egyre többen hangsúlyozták a nevelés nemzeti jellegét, ami megfigyelhető *Weszely* munkájában is. A népiskola meghatározó feladatáént jelenik meg a gyermek nemzet tagjává való nevelésének igénye, amire lehetőség nyílik például a tanítás anyagában, nyelvében és a többi tárgy keretén belül is, valamint a magyar irodalmi művek olvasásán, a hazai történelem nagy alakjainak bemutatásán keresztül: „A tanító szeretettel tárgyalhatja mindazt, ami magyar, ami a mienk. Minden alkalommal igyekeznie kell érzelmi mozzanatokot fűzni tanításához, hogy a tanuló szeresse mindazt, ami magyar. Tiszteletet, ragaszkodást, lelkesedést ébreszthet az ifjú lélekben aszerint, amint a tárgy magával hozza” (*Weszely*, 1905. 7. o.). Végül megemlíti a hazafias ünnepélyeket, amelyek szintén megerősítik a hazafias érzelmeket, és lehetőséget adnak azok kifejezésre juttatására.

A népiskolai nevelés célját az erkölcsös magatartás formálásában látja, ami a jó értékek felismerését és követését jelenti. Elérésére egyrészt a tanítás, másrészt a fegyelmezés áll rendelkezésre. A tanítás a nevelés eszköze, a fegyelmezés pedig a jellemképzése. A tanítás célja tehát, hogy a gyermek az értelmi fejlődése által képessé váljon felismerni, mi a helyes és hogyan cselekedjen, valamint akarja is azt követni. Ebből adódóan a következőképpen definiálja a fegyelem fogalmát: „Fegyelem alatt értjük az akarat alárendelését, legyen az akár egy más egyén (pl. a szülők, a nevelő, a tanítók) akaratának alárendelve, akár törvényeknek (pl. iskolai, állami, vallási v. erkölcsi törvényeknek), akár pedig a saját belátásának alárendelve” (*Weszely*, 1905. 12. o.). A fegyelmezés céljából kiindulva az engedelmesre való nevelésnek négy eszközt különíti el: a szeretetet, a tekintélyt, a jutalmat és a büntetést.

Míg az első kettőt pedagógiai szempontból értékesnek tartja, mert azok nevelő hatásúak és „szellemi természetűek”, addig a jutalmazást és büntetést csak akkor tartja alkalmazhatónak, ha az előbbi eszközök nem bizonyulnak célravezetőnek, mivel azok alapját az önzés és az érdek adja.

A fegyelmezést megkönnyíti, ha a tanulók szeretik a tanítót és szeretik az iskolát. A tanulók szeretetének elnyerése leginkább a tanító növendékéhez való szeretetteljes viszonyulása által érhető el: „Csak az lehet jó tanító, aki szereti a gyermeket. Aki nem tudja a gyermeket szeretni, ne is menjen erre a pályára, mert csak szenvedések láncolata várja. Ha azonban szereti a gyermekeket, sok olyan örömben lehet része, amiről a nagy világ mit sem tud, s amit más pálya nem nyújthat” (Weszely, 1905. 16. o.). A gyermekek megérik, ha valaki pozitív érzelmekkel közeledik hozzájuk, ezért ha a tanító nem is mutatja ki, a tanuló akkor is megéri, hogy ki szereti őt. A szeretet megnyilvánulhat abban, ha a tanító komoly és jószándékú érdeklődést mutat tanítványai felé, meghallgatja őket, megnézi a munkájukat, vagy tesz egy-egy jóindulatú megjegyzést. Mindez a szigorú következetességet sem teszi kizárttá, mivel a szeretet nem abból áll, hogy elengedik a büntetést vagy a feladat elvégzését. A tanítói szeretet fontos követelménye, hogy az legyen általános, mindenkire kiterjedő, és ne mutasson senkivel szemben sem kivételt. A nevelő ne csak a tehetséges, ügyes tanulók iránt, hanem valamennyi tanuló felé mutasson pozitív érzelmi odafordulást.

Az engedelmességre nevelés során meghatározó a tanítói tekintély, amit a tanító egyrészt a hivatalos állásának következményeként, másrészt az egyéni tulajdonságainál fogva szerezhethet meg. A tanítónak törekednie kell tanítványai és a társadalom körében, hogy személyiségével tekintélyt vívjon ki. Amennyiben a tanítónak nincs „egyéni tekintélye”, az csökkenti „hivatalos tekintélyét”, és megbontja a fegyelmet is. A szerző hangsúlyozza, hogy a tanító a saját személyiségén keresztül hat a gyermekekre, ezért részletesen tárgyalja a tanítótól megkívánt tulajdonságokat. A témát realiztikusan megközelítve, nem egy irreális elváráslistát tár az olvasók elé, mert nézete szerint az csak a tökéletes ember rajzát jelenítené meg. A tanítótól a tökéletesség nem várható el, de törekednie kell azon tulajdonságok megszerzésére, melyekre a tanítói pályán szüksége van. Ennek megfelelően azokat az alapvető külső és belső tulajdonságokat sorakoztatja fel a szerző, amelyek a tanító tekintélyének kivívását elősegítik.

A tanító és tanuló kapcsolatában hangsúlyos szerepet kapnak a tanító belső tulajdonságai, melyek mellett nem elhanyagolhatók a külső tulajdonságok sem, mivel a nevelő a gyermekekre elsősorban a megjelenés révén hat. A megjelenés egy része az, aminek előnyeivel nem mindenki rendelkezik, mint a természet, a hang és az arckifejezés, egy része

pedig már az egyéntől függő tulajdonság, mint a taglejtés és a beszéd: „Magas termet, erős hang stb. inkább adnak tekintélyt, mint kis termet, gyöngé hang, szerencsétlen arckifejezés vagy taglejtés” (Weszely, 1905. 20. o.). A tanító tiszteletet keltő megjelenése egyéniségének markáns eleme, ezért nem elhanyagolható kérdés az öltözete, amit a szerző történelmi példákon keresztül is szemléltet. A ruházatra vonatkozó követelmények részletezése a tanító társadalomban betöltött domináns szerepét szimbolizálja, ami a tekintély kivívásának egyik fontos alappillére: „Végül a külső tulajdonságok közé tartozik a ruházatkodás is. Erre is gondot kell fordítani a tanítónak. A gyermek éles szeme erre is figyel. A tanító ruházata legyen tiszta és rendes, hogy e tekintetben például szolgáljon. Ruháját válassza meg jól, komoly legyen az, iskolába illő. Minthogy a mai társadalomban él, ehhez szabja ruháját is, azaz ne legyen különös, de viszont ne is legyen divathős, piperkőc. Ruhája engedjen következtetni jellemére: legyen komoly, de művelt izlésű” (Weszely, 1905. 20. o.). Amennyiben elfogadjuk, hogy a neveléstani kézikönyvek tükrözik saját koruk nevelési gyakorlatát, akkor ezekből a sorokból feltételezhetjük, hogy a tanítók öltözete és megjelenése gyakran nem felelt meg a társadalmi elvárásoknak, nem tükrözte a komoly és tekintélyes tanító képét.

A szerző a külső tulajdonságok mellett hangsúlyozza a belső tulajdonságok szerepét is. A személyiség két meghatározó tényezőjeként jelenik meg a tudás és a jellem, melyek a tekintély kivívásának fontos alapjait képezik: „Aki tudásban fölöttünk áll, azt tiszteljük” (Weszely, 1905. 20. o.). Ebből a gondolatból kiindulva a tanítótól elvárt, hogy rendelkezzen általános és szakmai műveltséggel. Törekedjen az általános és szakmai ismereteinek permanens fejlesztésére, tartson lépést a kor haladó műveltségével, melynek egyik lehetséges eszköze a pedagógiai lapok és munkák tanulmányozása. Így jutunk el Weszely pedagógiájában a tanítói személyiség legmarkánsabb eleméhez, amit a szerző az erkölcsös viselkedésben lát. Megállapítja, hogy a legnagyobb tudás ellenére sem részesülhet a tanító tiszteletben, ha nem jellemes: „A tanító erkölcsi jelleme ragyogjon tisztán, fényesen. A jellem mindenképpen fontos, de kétszeresen az a tanítónál, az ifjúság nevelőjénél, ki hívatva van erkölcsös jellemeket képezni. A világ is sokkal szigorúbb mértéket alkalmaz a tanítóval szemben, mint másoknál” (Weszely, 1905. 21. o.). Az erkölcsös magatartás elemeihez tartozik a becsületesség, az odaadó önzetlenség, az igazságosságra való törekvés, az „erkölcsi tisztaság”, erkölcsös életmód: „De magánélete is legyen tiszta, legyen az erkölcsi élet példaképe. Csak erkölcsi alapon lehet igazi siker és igazi boldogság” (Weszely, 1905. 21. o.).

A tanítóval kapcsolatos elvárásokról további fontos információk tárhatók fel a jutalmazás és a büntetés elemzésével kapcsolatban. E két fegyelmezési eszköz pedagógiai értéke miatt a mértékletes alkalmazás mellett ösztönző erejénél fogva szükséges. Mindkét

eljárás használata a tanítótól megköveteli a tudatosságot és megfontoltságot, szem előtt tartva, hogy a jutalom és a büntetés is csak eszköz, a cél pedig a javítás. Amennyiben a cél nem érhető el, úgy egyik eszköz alkalmazása sem helyes.

„A jutalom kellemes érzelmek fölébresztése a gyermekben, valamely jól végzett munka eredményeképpen. Hatása abban áll, hogy bizonyos általunk kívánt munkafolyamat asszociáltatik egy kellemes érzellel” (Weszely, 1905. 22. o.). A jutalmazás tehát motivációt jelent valamilyen jónak tartott cselekvés elvégzésére, amit a tanítói megerősítés juttat kifejezésre a tanuló számára. A szerző a tankönyvben felsorolt jutalmazási módok kétféle típusát különbözteti meg: az anyagi és erkölcsi jutalmakat, melyek célja az elismerés kifejezése. A két típus közötti különbséget abban látja, hogy míg az anyagi jutalom (pénz, könyv, kép, csemege stb.) önmagában is értéket képvisel, addig az erkölcsi jutalom csak azáltal válik értékessé, hogy elismerést fejez ki. Az anyagi jutalmak közül az iskolában csak a könyv méltó, míg az erkölcsi jutalom az elismerés kifejezésekként mindazt magában foglalja, amit a tanító elismerésül szán, így például van, amikor elegendő egy elismerő tekintet, egy fejbólintás, máskor egy-egy dicsérő szó, jó osztályzat. A nevelés gyakorlatában arra kell törekedni, hogy a gyermek az erkölcsi elismerést tartsa értékesebbnek, és a tanító pozitív visszajelzése legyen az iskolában a legnagyobb, legértékesebb jutalom. Alkalmazásánál szem előtt kell tartani, hogy ne keltsen a többiekben irigységet, szerezzen örömet a jutalmazott számára, és legyen a jutalom a gyermek egyéniségéhez igazítva. Mindezek alapján látható, hogy Weszely pedagógiai rendszerében ennek a nevelési eszköznek a használata a szeretetteljes és tapintatos viszonyulást kívánja meg a tanítótól, ami a humánus tanító-tanuló viszony kialakításához is hozzájárulhat: „De a jutalmazással való bánásmód nagy ügyességet s finom tapintatot kíván. Az ügyes tanító az elismerés nyilvánítását tehát nem tagadja meg, de azonnal hozzá fűzi az új cél kitűzését is, melyre még törekedni kell. Ekkor a gyermek boldog elragadtatásában szívesen törekszik az eredmény fokozására” (Weszely, 1905. 24. o.).

A tankönyvíró a legrosszabb, de mégis indokolt esetben szükséges fegyelmezési eszköznek a büntetést tartja, ami hatását a kellemetlen érzelmek okozásával és a negatív cselekedetek elnyomásával éri el. A jutalmazáshoz hasonlóan a büntetés kétféle típusát különbözteti meg: a fizikai és erkölcsi büntetést. Mindkettő abban egyezik meg, hogy kellemetlen érzelmeket okoz vagy a „test útján” vagy a „szellemi érzelmek” alapján. A „szellemi büntetések” a helytelennek tartott tett kifejezését jelentik, melynek több fokozatát ismerhetjük meg: „A figyelmeztetés az elégedetlenség kifejezése, a szemrehányás, a feddés, a dorgálás: ezek a rosszallás különböző fokozatai” (Weszely, 1905. 26. o.). A jutalmazás és



büntetés alkalmazásánál megfogalmazást nyer a „természetes reakciók tana”, amit korábbiakban már *Rousseau* és *Herbert Spencer* is kiemelt a nevelés szerepében. *Weszely* nézete szerint azonban mivel nincs mindig természetes következménye a gyermek helytelen tettének, az a nevelés gyakorlatában nem lehet mindig kielégítő megoldás. Ismerete mégis nélkülözhetetlen, mert megtanítja a nevelőt arra, hogy mindig törekedjen a jutalmazást és büntetést a gyermek tettének természetes következményeként feltüntetni. A megengedett büntetések között megemlíti az intést szempillantással vagy ujjfelmutatással, általános figyelmeztetéssel vagy néven szólítással; a padban való felállítást vagy a pad mellé állítást legfeljebb 10 percig, a padból való kiállítást, valamint a feddést és dorgálást négy szemközt, illetve nyilvánosan és végül az igazgatói megrovást. E büntetéseket azzal lehet súlyosabbá tenni, ha a szülőket is értesítik róla. A szerző csatlakozik *Peres* és *Baló* pedagógiájához a testi fenyítésről alkotott álláspontjával. Megengedhetetlennek tartja az iskolában a testi büntetés alkalmazását, mivel árt a tanító tekintélyének, a gyermek előtti tiszteletét csorbítja, továbbá mivel azt a gyermek a tanító személyes bosszújának tartja, nincs meg nevelőereje sem. A testi büntetés tiltásának egyik oka a szülők negatív reagálása a veréssel szemben: „A tanító sohase alkalmazzon testi büntetést. Ezzel nem használ sem a tanulóknak, sem az iskolának, sem önmagának. [...] a szülők, akik előtt a gyermek kedves, még akkor sem hajlandók a verést megengedni, ha maguk kegyetlenül is bánnak vele, s így a tanítóban gyermekük üldözőjét, megbántóját látják” (*Weszely*, 1905. 26. o.). *Weszely* kifejezetten tilt tehát mindenféle, akár kézzel, akár eszközzel történő testi büntetést, ami fájdalmat okoz a gyermek számára, mint hajhúzás, fülhúzás, lábujjhegyre állítás, kezek levegőben tartása, térdelés, éheztetés stb. Nem megengedhetők a büntetési feladatok, mivel a munkát ne büntetésnek tekintse a gyermek, valamint az iskolából való kiutasítást, ami ellenkezik az iskolakötelezettség elveivel. Megállapítható, hogy *Weszely*-nél már nyoma sincs a 19. századi könyvek pedagógiai gyakorlatára jellemző testi fenyítés bizonyos esetekben helyeslő megítélésének.

*Weszely Ödön tanítóképének rekonstruálásakor megállapíthatjuk*, hogy a szerző *Peres* és *Baló* neveléstanához hasonlóan a realitásra, pragmatizmusra törekedve fogalmazza meg a tanító hivatásához szükséges követelményeket.

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

Már a könyv bevezető részében az olvasó elé tárul *Weszely* felfogása a népiskola feladatáról és a nevelés céljáról. *Felméri*, *Peres* és *Baló* könyvéhez hasonlóan, a műben megjelenik a nemzeti nevelés hangsúlyozása. A szerző a népiskola és ezen belül a tanító feladatának tartja, a gyermek erkölcsös jellemének alakítását, ami a „nemzeti társadalomba” való beilleszkedést elősegíti. A szerző korának gyakorlati hiányosságára rávilágítva,

egyértelműen érezteti kritikai nézetét a népiskola feladatának helytelen felfogásáról. Nézete szerint a népiskolának nem arra kell törekednie, hogy megtanítsa a gyermeknek mindazt, amire az életben számára szükség lehet, hanem az, hogy lerakja azokat az alapokat, amelyek a gyermek további tanulmányait lehetővé teszik. A népiskola célja tehát kettős: egyrészt a „nép általános nevelőintézete”, másrészt előkészítő iskola a többi tanintézet számára (Weszely, 1905, 3. o.). A tankönyvíró a nevelési tényezők hatásainál már számba veszi a különböző nevelési tényezőket, színtereket: a biológiai meghatározottságot, a család, az iskola, valamint a szűkebb és tágabb környezet spontán, nem ellenőrizhető hatásait. A tanító nevelő feladata ennek megfelelően a nevelő hatások tervszerű „kiválogatása és elrendezése” a gyermek erkölcsös jellemének kialakítása érdekében (Weszely, 1905, 4. o.).

## *2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A 19. századi tankönyvekkel szemben *Weszely* nem kíván tételes tulajdonságlistát meghatározni a tanítókkal szemben. Helyette alapvető elvárásokat fogalmaz meg a tanító személyére, szakmai ismereteire és a szűkebb társadalommal való kapcsolattartásra vonatkozóan, valamint konkrét tanítói feladatokat ír le.

A tanító belső tulajdonságaival kapcsolatos legfontosabb elvárás az erkölcsös magatartás, ami a szerző szerint a tekintély kivívásának alapját jelenti. A külső tulajdonságok egy része természeti adottság, ezt figyelembe véve *Weszely* már nem bocsátkozik a 19. századi könyvekhez hasonló irreális követelmények meghatározásába például a testalkatra, a hangra vonatkozóan. Helyette azokra a külső tulajdonságokra hívja fel a figyelmet, amelyek a tanítótól függenek, így a megjelenésre, a ruházatra, ami a szűkebb társadalmi közösségben a tanító tekintélyének fokozását eredményezhették.

A szakmai elvárások között az általános és korszerű szakmai ismeretek, a folyamatos önképzés jelenik meg, melyek szintén hozzájárultak a tekintély kivívásához és fenntartásához, valamint a tudatos nevelési eljárásnak meghatározó feltételei voltak.

*Weszely* nézete szerint a tanító a társadalom megbízásából a társadalom számára nevel, ami komoly elvárásokat támaszt a tanítóval szemben. A tankönyvben egyértelműen kifejezésre jut, hogy a tanító feladata nem ér véget a tanítás befejeztével, mivel a hivatás eredményes betöltéséhez a tanítónak a felnőtt társadalommal is tartania kell a kapcsolatot. A nevelés hatékonysága érdekében fontos a gyermekek otthoni környezetének megismerése, a szülőkkel való együttműködés. Ugyanakkor kifejti véleményét a szülői érekezetekkel szemben támasztott fenntartásairól, amiből következtethetünk arra, hogy az iskola és a család együttműködésének e fóruma még nem töltötte be kellőképpen funkcióját. A szülők tájékoztatása, nevelési tanácsadása helyett tudományos előadások voltak.

### 3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:

A tanító személyével kapcsolatban fogalmazódik meg a nevelői eljárásoknál a humánus nevelői attitűd kívánalma, ami a testi büntetés alkalmazását kizárta teszi a hétköznapi iskolai gyakorlatban. Tilt tehát minden olyan büntetési formát, ami fizikai fájdalmat okoz a gyermek számára. A szerző testi fenyegetést elutasító véleményében *Baló*hoz és *Pereshez* hasonlóan a 19–20. század fordulóján egyre jobban terjedő gyermektanulmányozási mozgalom hatása érezhető.

#### 5.11 Lorenz Kellner: Volksschulkunde (1868)

*Lorenz Kellner*<sup>27</sup> elkötelezetten fáradozott a népiskolai tanítók anyagi és társadalmi helyzetének javításán. Ismertté elsősorban a *Volksschulkunde* (Népiskolai ismeretek) című könyvével és a pedagógia történetével foglalkozó munkájával vált. A katolikus szemináriumok, néptanítók és tanítóképzős hallgatók számára írt neveléstan könyve több kiadást megélt, elemzésre az 1868-ban megjelent hatodik átdolgozott és bővített kiadás került. Az előszóban kifejti a szerző, hogy célja egy olyan oktatási segédkönyv megírása volt, amely korának aktuális követelményeit figyelembe veszi. Egyrészt a jövőbeli tanítókat megóvjaa a tévutaktól, másrészt a fejlődés alapelveit nyújtja az egyházon belül, és a hasznos hivatalvezetéshez biztosít egyszerű gondolkodásmódot és leírást. Olyan előrelépést és hatást akart művével elérni, hogy a tanítók és tanítójelöltek még nagyobb figyelmet szenteljenek a tanítói hivatásnak. Az első fejezetben a korabeli neveléstan könyvekhez hasonlóan, az ember természetével és rendeltetésével foglalkozik. A mű fejezetei jó eligazítást nyújtottak a korabeli olvasóközönségnek a nevelés és a tanítás gyakorlati kérdéseiben is.

A szerző antropológiai értekezéssel kezdi az első fejezetet. Az ember, természete és rendeltetése. A valódi nevelés fogalma című fejezetben ugyanaz a toposz éled újjá, ami már *Niemeyer*, *Mennyey* és *Lubrich* könyvében is megjelent. A szerző kifejezésre juttatja a

---

<sup>27</sup> *Lorenz Kellner* (1811-1892): Kalteneberben született 1811. január 29-én, a népiskola elvégzése után a heiligenstadti gimnáziumban folytatta tovább tanulmányait. Anyagi okokból a célul kitűzött katolikus teológiai tanulmányait nem tudta folytatni, helyette 1828 és 1831 között a magdeburgi protestáns szemináriumban tanult, ahol a tanulmányait magántanításaiból finanszírozta. A záróvizsgáját kitűnőre teljesítette. 1831-től 1836-ig Erfurtban tanított a dómplébánia fiúiskolában, ahol 1833-ban rektor lett. 1836-ban igazgatója lett a heiligenstadti tanítói szemináriumnak. 1848-tól 1855-ig tanügyi tanácsosként dolgozott Marienwerderben, majd 1892-ig Trierben. 1891-ben a katolikus tanítóegyesület tiszteletbeli tagjává választották. 1892. augusztus 18-án Trierben halt meg. *Lorenz Kellner* a 19. század jelentős katolikus pedagógusának számít. A pedagógiai és politikai tevékenysége mellett terjedelmes írói alkotást hagyott hátra. Elkötelezetten fáradozott a népiskolai tanítók anyagi és társadalmi helyzetének javításán. (On-line megtekintés: <http://de.academic.ru/dic.nsf/meyers/71157/Kellner>, 2011. 07. 03.)

transzcendencia és az immanencia dialektikus egységét, utalva a magasabb szellemi funkciók jelentőségére: „Mindennél többet jelent azonban a szellem előnye, ami által az ember magasan minden más földi teremtmény fölé emelkedik. Képes gondolkodni saját magáról, lényéről, rendeltetéséről, halhatatlan lelke van, ami nagyszerű erővel rendelkezik, szelleme áthatol a földi és égi jelenségeken ok, cél és hatás után kutatva. A nyelv létével egy olyan eszközt birtokol, amivel belső, szellemi életét ki tudja fejezni, és a hozzá hasonlóakkal kapcsolatba tud lépni. Míg a méhek ugyanúgy építik sejtjeiket, mint Ádám korában tették, míg az állatok az ügyesség egyszer meghatározott fokán állnak még ma is, az ember egyre tökéletesebbre képzi magát. Milyen nagyszerű felfedezéseket és találmányokat vitt végbe az ember az évszázadok folyamán, és még ilyen messzire juthat el az ember a tudományok, a művészetek és a vallásosság terén!”<sup>28</sup> (Kellner, 1868. 1-2. o.).

Az igaz nevelés fogalma című alfejezetben az élet lényegét és feladatát a transzcendencia a világába helyezi: „Az élet lényege és feladata abban áll, hogy az Istennel való belső összhangból és közösségből a bűn által kilépett emberiség ezt a közösséget saját elhatározásából ismét helyre állítsa, ezért visszatér az Istenben való élethez, és e célból ismét erőt merít Krisztusból és Krisztus által és az egyház által mutatott és megadott kegyelméből”<sup>29</sup> (Kellner, 1868. 12. o.). Krisztus tehát nemcsak példaképként, hanem az egész emberiség igazi nevelőjeként jelenik meg a műben, ami meghatározza a nevelés magasabb célok felé irányulását.

A szerző szerint a nevelés célját, a bűnből ismét az eredeti méltóságba való emelkedést, csak a Krisztusban való hit által és csak az ő vezetése alatt érheti el az ember: „Épp ezért a keresztyén pedagógiának sem lehet semmilyen más feladata, mint hogy kiskorú gyermekeknek kezet nyújtson ennek az egyesülésnek a létrejöttéhez, hogy oda vezesse őket, hogy később, nagykorúként szabad akaratukból és boldog szellemmel törekedjenek a Krisztussal való közösségre és hasonlatosságra. Céljuk: gondos tanítás, fegyelmezés és

---

<sup>28</sup> „Mehr als alles dies sind es aber die Vorzüge des Geistes, durch welche sich der Mensch hoch über alle andern lebenden Geschöpfe der Erde erhebt. Er kann über sich selbst, über sein Wesen und seine Bestimmung nachdenken, er hat eine unsterbliche Seele, die mit herrlichen Kräften ausgerüstet ist, und sein Geist durchdringt gar viele Erscheinungen auf der Erde und am Himmel nach Ursache, Zweck und Wirkung. Er besitzt in der Sprache ein Mittel, sein inneres, geistiges Leben auch äußerlich darzustellen und sich mit Seinesgleichen in Beziehung zu setzen. Während die Biene noch heute ihre Zellen wie zu Adams Zeiten baut, während die Thiere überhaupt auf der ihnen einmal bestimmten Stufe der Kunstfertigkeit stehen bleiben, kann sich der Mensch fortbilden zu immer größerer Vollendung. Welche großartige Entdeckungen und Erfindungen hat er im Laufe der Jahrhunderte gemacht, und wie weit kann es jeder Einzelne in Wissenschaften und Künsten, wie in der Frömmigkeit bringen!” (Kellner, 1868. 1-2. o.).

<sup>29</sup> „Das Wesen und die Aufgabe des Lebens besteht nunmehr darin, daß die aus der innigen Uebereinstimmung und gemeinschaft mit Gott durch die Sünde herausgetretene Menschheit diese Gemeinschaft aus freier Selbstbestimmung wieder herstellte, daher zum Leben in Gott wieder zurückkehre und zu diesem Zwecke sich in und durch Christus und durch die von ihm gezeigten und gewährten Heilmittel der Kirche wieder aufrichte” (Kellner, 1868. 12. o.).

szoktatás által a felnövekvő embereket abban erősíteni, hogy a Krisztus általi megváltás és a szabad önrendelkezés segítségével ismét azok lehetnek, amivé öröktől fogva teremtettek és rendeltettek. A legvalódibb és legigazibb elv (alapszabály, minden nevelés alapja), amely minden eddig felállított igazságot magában foglal, és ezek tévedéseit elhárítja, nem lehet más, mint: „Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlatosságára!”<sup>30</sup> (*Kellner*, 1868. 12-13. o.).

A szerző visszautasítja a keresztény neveléssel szembeni azon kritikát, hogy a gyakorlati polgári élet követeléseit nem veszi figyelembe, és csak vallásos, és nem a társadalom számára képzett embereket nevel. Megfogalmazása szerint a keresztény nevelés nem becsüli alá a mindennapi élethez szükséges tudást, és az ezzel összefüggésben álló készségeket, mint például a megismerőkészséget. „Ha ezennel a nevelés célját kimondtuk, ezzel semmiféleképpen sem élehetetlen célt fogalmaztunk meg, ami csak előkelő szavakból áll, és a valóságban kivitelezhetetlen marad. Minden esetre van egy ideálunk vagy eszményképünk, de ezt semmiféleképpen sem bízunk az egyén önkényére és értelmezésére, hanem ez egy valódi és igazi életkép, ez az isteni szeretet, amely emberi alakban jelent meg és minden emberi viszonyban jelen van”<sup>31</sup> (*Kellner*, 1868. 13. o.).

Abból a meggyőződésből indul ki, hogy a tudásnak és a képességeknek vallásos alapok nélkül nem lehet valódi értéke és igazi célja, és nem nyújthat elegendő biztosítékot a békére és az emberi társadalom jelenlegi és jövőendő boldogulására. „Csak azt akarja és arra törekszik, hogy minden tudás és képesség vallásos–erkölcsi alapon nyugodjon, és a kereszténység szellemével átítatva a helyes úton maradjon; azt akarja, hogy a földi célok mögött, amire megismeréssel és tudással törekszik, még egy másik, magasabb, isteni cél legyen, és hogy az ember az előbbiben oly módon küzdjön, hogy az egyúttal az utóbbihoz

---

<sup>30</sup> „Daher kann auch die christliche Pädagogik keine andere und erhabenere Aufgaben haben, als den Unmündigen Handbietung zu dieser Vereinigung zu leisten, um sie dahin zu führen, daß sie später als Mündige aus freiem Willen und mit freudigem Geiste nach Aehnlichkeit und Gemeinschaft mit Christo streben. Ihr Ziel ist: Durch sorgfältige Lehre, Zucht und Gewöhnung, so wie durch vorbildliches Beispiel, den heranwachsenden Menschen dahin zu stärken, daß er mittelst der Erlösung durch Christus und durch freie Selbstbestimmung wieder das werde, wozu er von Anbeginn erschaffen und bestimmt worden. Das eigentlichste und wahrste Princip (Grundregel, Erkenntnisgrund aller Erziehung), welches die Wahrheiten aller anderen, bisher ausgestellten in sich vereinigt und deren Irrthümer abweist, kann sein anderes sein, als: „Erziehe den Menschen zur Nachfolge und Aenlichkeit Christi!”” (*Kellner*, 1868. 12-13. o.).

<sup>31</sup> „Wenn wir hiermit den Zweck und das Ziel der Erziehung ausgesprochen haben, so ist damit keineswegs ein unpraktisches Ziel hingestellt, was etwa nur durch vornehme Worte besticht und in Wahrheit unasführbar bleibt. Wir haben allerdings ein Ideal oder Hochbild, aber dasselbe ist keineswegs der Willkühr und Deutung des Einzelnen anheimgegeben, sondern es ist ein wirkliches und wahrhaftiges Lebensbild, es ist die göttliche Liebe, welche in menschlicher Gestalt erschien und in alle menschlichen Verhältnisse eingetreten ist” (*Kellner*, 1868. 13. o.).

közelebb hozza őt.”<sup>32</sup> (*Kellner*, 1868. 14. o.). *Mennyey* és *Lubrich* pedagógiájához hasonlóan, a német tankönyvíró a nevelés célját a túlvilágra helyezi, ami szoros kapcsolatban áll a tanítóval szemben támasztott alapkövetelményekkel. Nézete szerint a keresztény embernek törekednie kell a magasabb célok elérésére, ebből az következik, hogy „csak az lehet igazi nevelő, akit áthatott Krisztus szelleme és melege”<sup>33</sup> (*Kellner*, 1868. 14. o.).

A tanító személyisége, törekvése és hatása című fejezetben mélyrehatóan mutatja be a szerző a tanítóval szemben támasztott követelményeket. Részletesen tárgyalja a népiskolai tanító egyházhoz való viszonyának jelentőségét, az otthoni életével, öltözködésével kapcsolatos kívánalmakat, a helyi lelkésszel való kapcsolatot, az emberekhez való viszonyulását, valamint a tanító mellékfoglalkozásaival, közhasznú tevékenységeivel, tudományos és gyakorlati továbbképzési lehetőségeivel kapcsolatos kívánalmakat.

A német pedagógus abból a megállapításból indul ki, hogy a tanító nemcsak szavaival, hanem a teljes személyiségével, a megjelenésének és jellemének súlyával és méltóságával nevel és tanít: „Semmi sem nevel jobban, mint egy kitűnő ember jelenléte és példája; keveset kell tanítania és prédikálnia, már csendes jelenléte is maga a nap, amely melegít és világít”<sup>34</sup> (*Kellner*, 1868. 237. o.).

A tanító hivatása, felelősségteljes tevékenysége nem ér véget az iskola befejeződésével, hanem iskolán kívülre is kiterjed. Ennek megfelelően a tanítónak arra kell törekednie, hogy az iskolaközösség családjainak körében magatartásával, keresztény életmódjával a tiszteletet kivívja, ami nagy hatással van az iskolán belüli munkájára is: „Épp ezért hívják az elemi iskolai tanítót népiskolai tanítónak, mivel a nép közt él, nem egy tőlük előkelően elzárt személy, hanem közvetlenül a népre hat, és a nép akként ismeri el, hogy gyermekeivel, a legnagyobb bizalommal ajándékozza meg, akit azonban emiatt a bizalom miatt a sajátjaihoz akar sorolni. Ezért figyeli és vigyáz a nép a tanítójára, belső és külső élete nem közömbös számára, azt követeli tőle, hogy méltó legyen feladatára és az irányába tanúsított bizalomra, és egészséges érzékkel és világos pillantással ismeri fel, hogy gyermekeinek tanítója egy bérenc és csak egy hangzatos valaki, mihelyst egész személyisége

---

<sup>32</sup> „Sie will und strebt nur, daß alles Wissen und Können auf religiös-sittlichem Grunde ruhe und, vom Geiste des Christenthums durchleuchtet, auf rechter Bahn verbleibe; sie will, daß hinter dem irdischen Ziele, nach welchem Erkenntniß und Wissen trachtet, noch ein anderes, höheres Ziel in Gott festgehalten werde, und daß der Mensch nach ersterem in einer Weise ringe, welche zugleich dem letzteren näher bringt” (*Kellner*, 1868. 14. o.).

<sup>33</sup> „Daraus folgt freilich, daß nur der ein rechter Erzieher sein kann, welcher selbst vom Geiste Christi durchdrungen und erwärmt ist” (*Kellner*, 1868. 14. o.).

<sup>34</sup> „Nichts erzieht besser, als Gegenwart und Beispiel eines trefflichen Menschen; er braucht wenig zu dociren und zu predigen, schon sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet” (*Kellner*, 1868. 237. o.).

a neki szentelt feladatnak ellentmond és bosszúsággá válik”<sup>35</sup> (*Kellner*, 1868. 238. o.). Az idézet jól tükrözi, hogy a vizsgált időszakban a tanító hivatása szorosan összekapcsolódott a nép véleményével. A nép igen szigorúan ítélte meg a tanítót, aki saját életével példaként állt előtte. Annak érdekében, hogy a nép szeretetét és teljes bizalmát elnyerje, keresztyén ember lévén, kötelessége volt az egyházhoz „melegséggel” és „bensőséggel” tartoznia, aminek a nyilvános és az otthoni életében is meg kellett mutatkoznia. „Épp ezért az iskolát csak ott szeretik, ahol a nép a tanítót is szereti, és hogy a tanítónak főleg tiszteletre és bizalomra kell törekednie, ha azt akarja, hogy vetése termékeny talajba hulljon”<sup>36</sup> (*Kellner*, 1868. 238. o.).

A tanító meghatározó szerepét mutatja, hogy nemcsak az egyházhoz való tartozásával, lakásával, hanem rendezett, tiszta, egyszerű külsejével és ruházatával is példát kellett mutatnia a nép számára. A tanítók társadalmi hovatartozását jelezte az az elvárás is, hogy a tanító megjelenésében ne utánozza a felsőbb társadalmi rétegeket, mivel az megütközést válthatna ki, és elidegenítheti magától az egyszerű vidéki népet. Ez az elvárás utal arra a társadalompolitikai szemléletre, amely nem volt érdekelt a népiskolai tanítók szociális felemelkedésében.

A tanító társadalmi szerepének betöltésénél a szerző a tanítót visszafogottságra és óvatosságra inti a falu lakóival való kapcsolattartásban, az irigység és bizalmatlanság elkerülése végett. Kiemeli, hogy társaságban a tanító tekintélyét és személyes befolyását növeli, ha tapasztalatot szerez a parasztok fő tevékenységében, a földművelésben, és megmutatja, hogy saját kis gazdaságát rendben tudja tartani. Mindez ahhoz is hozzájárul, hogy tisztelni tudja a paraszt munkáját és szorgalmát, valamint ahhoz, hogy őt a nép ne „szobatudósnak” tartsa. Ezért ért egyet a szerző azzal, hogy a tanító fizetésének egy részét természetben kapja, amit saját magának kell az iskolához tartozó telekből és földből kinyernie: „Semmi sem kelthet egy tanítóról kedvezőbb véleményt, mint az az észrevétel, hogy kertjét, faiskoláját rendben tartja, és hogy össze tudja kapcsolni a kellemeset és a szépet a haszonnal. Milyen jó példát mutat ezáltal, mennyivel tökéletesítheti ezáltal a közösség

---

<sup>35</sup> Darum heißt der Elementarlehrer gerade Volksschullehrer, weil er mitten im Volke lebt, nicht eine von ihm vornehm geschiedene Person ist, sondern unmittelbar auf dasselben einwirkt, und vom Volke als der erkannt wird, dem es mit seinen Kindern das größte Vertrauen schenkt, den es aber wegen dieses Vertrauens auch zu den seinigen rechnen will. Darum sieht und achtet aber auch das Volk auf seinem Lehrer, sein ganzes inneres und äußeres Leben ist ihm nicht gleichgültig, es verlangt von ihm, daß er seiner Aufgabe und des bewiesenen Vertrauens würdig sei, und mit gesundem Sinne und ungetrübtem Blicke erkennt es, daß der Lehrer seiner Kinder ein Miethling und nur eine tönende Schelle ist, sobald seine ganze Persönlichkeit der ihm gewordenen Aufgabe widerspricht und zum Aergernisse gereicht” (*Kellner*, 1868. 238. o.).

<sup>36</sup> „Es ist daher ganz natürlich, daß die Schule nur da gedeiht und geliebt wird, wo das Volk auch den Lehrer liebt und daß der Lehrer vor allem sich Achtung und Vertrauen erstreben muß, wenn seine Aussaat in fruchtbares Erdreich fallen soll” (*Kellner*, 1868. 238. o.).

képzését és erkölcsseit!”<sup>37</sup> (Kellner, 1868. 252. o.). Mindazonáltal a nagyobb mezőgazdasági üzemek létrehozására való törekvés már a tanító személyes magatartásának és az iskolai viszonyainak hátrányára szolgál, mivel a javak eladása által a tanító irigységet kelt, valamint a gyakorlati és gazdasági érdekek kerülnek előtérbe, és az iskola mellékessé válik.

A tanítónak a néppel való „barátságos” viszony kialakítása mellett törekednie kell a helyi lelkésszel való jó viszonyra. A tanító iskolai és azon kívüli tevékenységének hatásossága érdekében a német tankönyvíró elengedhetetlenül fontosnak tartja a helyi iskolafelügyelővel vagy a helyi lelkésszel való együttműködő viszony kialakítását. A hétköznapi gyakorlatból kiindulva rámutat arra, hogy amennyiben a tanító és a lelkész közötti jó viszony megbomlik, a tanító befolyása és hivatali tevékenysége veszélybe kerül. Éppen ezért a tanító feladata, hogy segítse elő a megfelelő viszonyt, mivel a lelkész nemcsak előljárója az iskolai hivatalnak, hanem az ő és lelki közössége gondozója is, valamint nemcsak iskolafelügyelői tisztségében, hanem lelkészi méltóságában és tevékenységében is tiszteletet és alázatot kíván. Így például amennyiben az iskolában, a tantervben és a fegyelem terén a tanító változtatást szeretne, előtte meg kell szereznie a lelkész hozzájárulását, és meg kell fogadnia annak tanácsait és nézeteit. Ezt az elvárást támasztja alá az a tény is, hogy a vidéki területeken a népiskolai tanítók túlnyomóan a lelkész felügyelete alatt álltak. „A vallásos tanító kötelezve érzi magát arra, hogy lelkészének megfeleljen és mások előtt is jó példával járjon el, és mindenütt azt mutassa, hogy tudja tisztelni az egyház szolgálójának szent feladatát, annak nehéz kötelezettségeit és lemondásait, és az egyházi teendők szentségét”<sup>38</sup> (Kellner, 1868. 248. o.).

A tanítókkal szembeni elvárások vizsgálatában lényeges kérdés a népiskolai tanítók mellékfoglalkozásának elemzése is. A tankönyvíró a tanítók szociális helyzetéből kiindulva részletesen tárgyalja a megengedhető és a tanítói hivatással össze nem egyeztethető mellékfoglalkozásokat. Mivel az állam és az iskolaközösség a vizsgált időszakban nem volt abban a helyzetben, hogy a tanítók számára a kívánt fizetésemelést megadják, a tanítóknak fizetésük kiegészítésére mellékállás után kellett nézniük, amit gyakran engedéllyel és az érintett felügyelő hivatalok ajánlásával tehettek meg. Ez is azt mutatja, hogy milyen szigorú társadalmi szabályok határozták meg a népiskolai tanítók életét. A tanítók számára ajánlandó

---

<sup>37</sup> „Es kann nicht leicht etwas eine freundlichere Meinung von einem Lehrer erwecken, nicht leicht etwas einen vortheilhafteren Rückschluß auf seine Gesamtbildung veranlassen, als die Wahrnehmung, daß er seinen Garten, seine Baumschule in Ordnung hält und in ersterem das Angenehme und schöne mit dem Nützlichen zu verbinden weiß. Welch gutes einflußreiches Beispiel gibt er hierdurch, wie veredelnd kann er damit auf die Bildung und Sitte einer ganzen Gemeinde einwirken!” (Kellner, 1868. 252. o.).

<sup>38</sup> „Der religiöse Lehrer fühlt sich vor allem verpflichtet, seinen Geistlichen auch nach dieser Seite hin zu achten und darin Anderen mit gutem Beispiele vorzugehen, er zeigt es überall, daß er den heiligen Beruf eines Dieners der Kirche, dessen schwere Verpflichtungen und Entsaugungen und die Heiligkeit seiner kirchlichen Verrichtungen lebhaft zu würdigen weiß” (Kellner, 1868. 248. o.).



mellékfoglalkozások mindig egyházi jellegűek voltak, mivel azok vonták el legkevésbé a tanító figyelmét a munkájától, és az volt a hivatásával leginkább összhangban. Figyelemre méltó, hogy a preparandista képzés, a fiatal emberek felkészítése az iskolai hivatásra nem önálló hivatásként, hanem a népiskolai tanítás mellett ajánlott mellékállásként jelent meg. Megfelelőnek számított a gyümölcsfatermesztés, a méhészkedés, selyemelőállítás, növénytermesztés és kertészet, de csak mértékkel, valamint egyes taneszközök, mint például földgömb, elektromos berendezések, gyógynövénygyűjtemény elkészítése. Minden olyan mellékfoglalkozás azonban, aminek kisipari jellege volt, valamint ami a tanítót és tekintélyét az iskolai ifjúság körében lealacsonyította és nem megfelelő társaságba vezette, tilos volt. Nem voltak összeegyeztethetőek a tanítói hivatással azok a mellékfoglalkozások sem, amelyek a tanítót a közösség pártviszonyaiba keverték bele, mint például perek lefolytatása, ügyvédi üzletek, adóbehajtás, illetve azok, amelyek az érzéki szórakozások jellegét mutatták, mint például a vadászat, tánczenében való részvétel.

A praktikus szempontokat szem előtt tartó neveléstan könyv aprólékosan taglalja azokat a lehetőségeket, amelyek a tanító továbbképzését szolgálják. A német tankönyvíró abból a gondolatból indul ki, hogy az egész élet iskola, amiben soha nem végez az ember, így a tanító feladata, hogy folyamatosan képezze magát. Amennyiben ezt nem teszi meg, az a hivatásában visszalépést eredményez, valamint állása és munkája elveszti az értékét és a tiszteletét. Kiemelve azt a gyakorlati hiányosságot, hogy sok tanító úgy gondolja, hogy a vizsgabizonyítvány megszerzésével már nincs szükségük az órákra készülni, a szerző hangsúlyozza az iskolai oktatásra való rendszeres és lelkiismeretes felkészülés szükségességét. A szerző nézete szerint a tanítási anyag mindig mélyebb megfontolást igényel. A gyermek egyéni és életkori sajátosságait szem előtt tartva, *Kellner* hangsúlyozza, hogy a tanítónak át kell például gondolnia, hogy a tananyag megfelel-e a gyermekeknek. Mivel a tanításnál nemcsak a megértésről és a tudásról van szó, hanem az alkalmazásról is, figyelembe veszi a tanítási anyag gyakorlati hasznát, amikor megfogalmazza, hogy a tanítónak végig kell gondolnia, hogy a tanítandó anyagnak milyen értelme van az életben, valamint milyen gyakorlatok kapcsolhatók a megszerzett tudás rögzítéséhez és a gyakorlati életben való hasznosításához. A tanítónak írásban is fel kellett készülnie a tanítási órákra, ami egy tanév múlva egy teljesen kidolgozott tanmenetet biztosíthatott.

Az iskola mint nevelőintézmény című fejezetben foglalkozik a szerző a büntetés és a jutalmazás módszertani kérdéseivel, amelyek elemzése további fontos részleteket árul el a német pedagógus tanítóképéről. A szerző kifejti, hogy a gyermek tevékenysége és magatartása nemcsak feddésre, büntetésre és jutalmazásra ad okot, de ezek kifejezetten

szükségesek is. Mindhárom nevelési eljárást szorosan összekapcsolja a tanító személyiségével.

A feddést annál hatékonyabbnak tartja, minél inkább sikerül a tanítónak személyiségével megszereznie a gyermek szeretetét és tiszteletét. A tanítónak röviden kell elmondania a feddő mondatokat, és nem büntető prédikációt kell tartania. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a tanító a gyermeket illető feddésnél mindenekelőtt saját pedagógiai eljárásából induljon ki, és gondolkodjon el azon, hogy nem saját hibája vagy pedagógiai balfogása vezette-e a gyermeket ahhoz a lépéshez, amit büntetni készül. Ebből következtethetünk arra a korabeli gyakorlati problémára, hogy feltételezhetően a gyermeknél büntetendő hibát sokszor a tanító helytelen nevelői eljárása idézte elő. Így például gyakran nemcsak az érintett gyermeket feddték meg, hanem az összes tanítványt megbüntették, aminek következtében az ártatlan gyermekekben kétséget ébresztettek tanítójuk igazságosságával és éleslátásával szemben.

*Kellner* a büntetést, akárcsak a magyar tankönyvírók, indokolt esetben, mértékletesen alkalmazva a gyermek formálásánál alkalmas eszköznek tartja: „Ami a büntetést illeti, soha nem lehet figyelmen kívül hagyni a gyerekhez fűződő természetes és nevelési viszonyt, soha nem lehet elfelejteni, hogy a büntetés hatékonysága a lelkiület megrendítésén múlik, és ezért soha nem válhat megszokottá és mindennapivá”<sup>39</sup> (*Kellner*, 1868. 102. o.). Ennek a nevelési módszernek az alkalmazásánál a tanítónak tekintetbe kell vennie a gyermek egyéniségét, valamint tartózkodnia kell a szenvedélyességtől, a kemény vagy nyers szavaktól és a büntetés minden olyan típusától, ami a fenyegetésnek a személyes jellegét erősítené.

A szerző a testi büntetést végső esetben, óvatosságra intve megengedhetőnek tartja. Mindazonáltal hangsúlyozza, hogy annál rosszabb egy iskola, minél több büntetés fordul elő benne. Megítélése szerint tévhit, ha valaki azt a nézetet vallja, hogy az alacsonyabb társadalmi rétegből származó gyerekeket már csak azért is verni kell az iskolában, mert otthon is gyakran verik őket. A szerző szerint az ilyen gyermekek érzéketlenebbek és közömbösebbek lesznek ezzel a büntetéssel szemben, ezért az iskola feladata sokkal inkább a testi fenyegetés helyébe más nevelési eszköz állítása, ami által a gyermek becsületes hajlama és erkölcsi érzéke megerősödik. *Kellner* a fizikai büntetés módozatait illetően egyetlen megfelelő eszköznek a vessző használatát tartja, amit úgy kell alkalmazni, hogy a gyermek szégyenérzetét a tanító ne sértse meg.

---

<sup>39</sup> „Was die Strafe anlangt, so darf hier nie das natürliche und erziehliche Verhältniß zum Kinde außer Acht gelassen, nie vergessen werden, daß die Wirksamkeit der Strafe auf der Erschütterung des Gemüthes beruht, und daß sie deshalb nie zum Gewöhnlichen und Alltäglichen herabfinden darf” (*Kellner*, 1868. 102. o.).

Ezután következik a testi büntetés helyes alkalmazásának ismertetése, amely már jól ismert toposzként jelenik meg az eddig vizsgált dualizmus kori neveléstan könyvek hasonló tartalmú részeiben. Az olyan iskolát, amiben botok, kötelek és más ehhez hasonló kínzóeszközök találhatók, a szerző szerint legcélszerűbb lenne bezárni, vagy a tanítót kiutasítani belőle, mert az ilyen büntetőeszközök arra utalnak, hogy az iskolában egészségtelen és durva légkör uralkodik: „Ha a testi fenyítést vessző segítségével hajtják végre, akkor ennek tisztességes módon kell történnie, úgy hogy ezzel a gyermek szégyenérzetét soha ne sértsük meg. Ezért is ajánlatos, hogy az ütések a hátra, vagy pedig a tenyérre adjuk. Minden körülményes, hosszantartó, a gyerek félelmét fokozó előkészületet kerülni kell, mivel ezek természetellenesek, és a büntetésnek elveszik a valóban apai fenyítés jellege”<sup>40</sup> (Kellner, 1868. 104-105. o.).

A 19. század folyamán alkalmazott iskolai büntetések körülményeire, eszközeire következtethetünk a tilalmas eszközöket felsoroló listából: „Még ha egy egyszeri, helyesen alkalmazott ütés a vesszővel megfelelőnek tűnik is, hogy az olykor csintalanságnak vagy a figyelmetlenségnek azonnal véget vessünk, azok a testi büntetések, amelyek a nyersesség és közömbösség jegyét viselik, mint pl. a füles, hajhúzás, ökölcsapás, fülhúzás teljességgel kerülendő, és egy jó tanítónak szilárd törvénné kell tennie a saját maga számára, hogy ilyeneket semmilyen körülmények között nem enged meg magának”<sup>41</sup> (Kellner, 1868. 105. o.). A fizikai büntetést a szerző csak ott tartja szükségesnek, ahol a gyermeknél a nyers, szemtelen, kitartó dac, tiszteletlenség, gonoszság érvényesül, „ahol olyan engedetlenség alakul ki, ami a tagadás eredményeként és nem a gyermeki könnyelműség vagy a természetes gyengeség következtében jelenik meg”<sup>42</sup> (Kellner, 1868. 105. o.).

A testi fenyítéshez gyakran hozzátartozott a térdepeltetés is, amit a szerző szintén helytelennek tart, mivel az elvonja a büntetett gyermeket az iskolai oktatásban való részvételből a kényelmetlen, gyakran fájdalmas helyzet miatt; akadályozza az osztálytársak figyelmét is. A térdepeltetést azért sem véli helyesnek, mert általa a tanító visszaél az

---

<sup>40</sup> „Wird eine körperliche Züchtigung mittelst der Ruthe vollzogen, so muß dies in einer durchaus anständigen Weise geschehen, so daß dadurch das Schamgefühl des Kindes niemals verletzt wird. Daher empfiehlt es sich auch, die Schläge auf den Rücken oder auf die flachen Hände zugeben. Alle umständliche, weitläufige, die Angst des Kindes steigernde Vorkehrungen sind dabei zu vermeiden, weil sie unnatürlich sind und der Strafe das Gepräge der wahrhaft väterlichen Züchtigung rauben” (Kellner, 1868. 104-105. o.).

<sup>41</sup> „Wenn auch ein einzelner, wohl angebrachter Streich mit der Ruthe geeignet erscheint, hie und da dem Muthwillen oder der Unaufmerksamkeit sofort ein erwünschtes Ende zu machen, so sind doch körperliche Strafen, welche das Gepräge der Rohheit und Gemeinheit haben, wie z. B. Ohrfeigen, Haarzaufen, Schläge mit der Faust, Ohrenreiß durchaus zu vermeiden, und ein guter Lehrer muß es sich zum festen Gesetze machen, sich dergleichen unter keinerlei Umständen zu gestatten” (Kellner, 1868. 105. o.).

<sup>42</sup> „wo sich ein Ungehorsam hervorwagt, der als Resultat der Ueberlegung, nicht aber als Ergebnis findlichen Leichtsinns oder natürlicher Schwäche erscheint” (Kellner, 1868. 105. o.).

alázatosság kifejeződésével, ami az Istennel szembeni mély tisztelet külső jegye, aminek csak istentiszteletkor és imádságokban van helye.

A tanító lelkésszel való kapcsolattartásának szükségességét érzékelteti a német szerző intése, miszerint ha előfordul olyan eset, ami a gyermek testi fenyítését teszi szükségessé, úgy azt a tanító csak a lelki gondozóval történő megbeszélés után a helyi iskolafelügyelővel vagy annak jelenlétében hajthatja végre.

Az iskolai büntetések egyéb módozatai között tesz említést *Kellner* a gyermek iskolában tartásáról, amivel egy időre korlátozzák a gyermek szabadságát; az úgynevezett büntetőpad alkalmazásáról, ahová a tanító bizonyos időre ülteti azokat a gyerekeket, akikkel elégedetlen.

A büntetéssel ellentétben a szerző szűk teret szentel a jutalmazás kérdésének a bemutatására. Megfelelő elismerésnek tartja a tanító barátságos, elismerő szavait, az iskolával tervezett kirándulást, valamint a gyermekkel való beszélgetést a nap vagy a hét végén. Mindazonáltal nem tartja helyesnek a gyakori előre- és visszaültetést, mivel az előnyösebb vagy hátrányosabb hely csak hosszabb munka és kitartó szorgalom eredménye lehet. A jutalmazás alkalmazását illetően arra inti a tanítót, hogy őrizkedjen attól, hogy ígéretnek formájában helyezze kilátásba a jutalmazást, és ezáltal a kötelesség teljesítésének céljaként tüntesse azt fel, valamint kerülnie kell a mesterséges és bizonyos ünnepélyes formával járó jutalmazásokat is.

*Lorenz Kellner tanítóképének jellemzésére a következők állapíthatók meg:*

A tanítók és tanítójelöltek számára írt neveléstan könyv szerkezeti felépítésére jellemző, hogy a népiskolával, népoktatással kapcsolatos témaköröket, valamint a további témákat elaprózva, mélyreható részletességgel mutatja be, ellentétben a későbbi elemzésre kerülő német neveléstan könyvekkel, amelyek tömörebben, strukturáltabban tárgyalják a neveléssel és tanítással kapcsolatos kérdéseket.

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

*Kellner* a keresztény pedagógia szellemében világos antropológiai értekezéssel kezdi könyvét. Kiemeli az embert „tökéletessége” révén a többi teremtetett lény közül. A könyvben szó szerint visszaköszön a nevelés azon alaptétele, amivel már *Mennyey* és *Bárány* könyvében is találkozhattunk, miszerint a nevelés célja, hogy „Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlatosságára!” (*Kellner*, 1868, 13. o.). Ebből adódik a tanító fő feladata, a gyermek földi és túlvilági létre való felkészítése.

### 2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:

*Kellner* tanítóképére elsősorban a keresztény pedagógia gyakorol hatást. Ennek szellemében nagy hangsúlyt fektet a tanító személyiségére, akinek erkölcsös magatartással kell rendelkeznie, vallásosnak kell lennie, melynek szellemében törekednie kell a magasabb célok elérésére.

Az erőteljes társadalmi elvárások következtében a tanítónak nem ért véget a munkája az iskola befejeztével, hanem egész személyiségével, életmódjával az iskolán kívül is példát kellett mutatnia a gyermekek, a település lakói számára. Folyamatosan tartania kellett a kapcsolatot a helyi lelkésszel, az iskolafelügyelővel, a gyermekek, az iskolaközösség családjainak körével: „egy jó tanító az iskolán kívül is tud tanítani és nevelni. Itt nagy érdemeket lehet szerezni, de nem hiányozhat a komoly akarat!”<sup>43</sup> (*Kellner*, 1868. 253. o.).

### 3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:

A gyermek Istenhez vezető útjának megtalálásában segíti a tanítót a jutalmazás és büntetés módszereinek mértékletes alkalmazása. Az óvatossággal alkalmazott testi fenytés végső esetben megengedett, mindazonáltal a nyers és lealacsonyító magatartás nem elfogadott. Ezek a viselkedési formák az iskolai élet helytelen nevelési gyakorlatát sejtetik. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a testi büntetés alkalmazását a tanító csak a lelki gondozóval történt megbeszélés után, a helyi iskolafelügyelővel, vagy annak jelenlétében hajthatja végre.

*Kellner* könyvét elemezve megállapítható, hogy a tanítók hivatásukban betöltött szerepét, magánéletét szigorú társadalmi konvenciók határozták meg. Érezhető, hogy a tanító nemcsak a gyermekek nevelőjének, hanem tágabban értelmezve a „nép” tanítójának számított, különösen a kisebb településekben, ahol a tanító köztisztviselőként álló személy volt.

## 5.12 Joseph Kehrein és Adam Keller: Handbuch der Erziehung und des Unterrichtes (1906)

*Joseph Kehrein* és *Adam Keller* A nevelés és oktatás kézikönyve (Handbuch der Erziehung und des Unterrichts) című munkájának első kiadása 1876-ban jelent meg. A könyv jelentőségét mutatja, hogy a későbbi években gyakran kiadták. Megjelent az 1872-es általános rendelkezések idején is és még nyolc évvel az új tantervek kiadása után, 1901-ben is, majd a 13. kiadás 1908-ban jelent meg. A terjedelmes könyv öt fő részre tagolódik: az első részben a

---

<sup>43</sup> „ein braver Lehrer auch noch außerhalb der Schule Unterricht erteilen und erziehen kann. Hier ist noch großes Verdienst zu erwerben, möchte der ernste Wille nicht fehlen!” (*Kellner*, 1868. 253. o.).

lélektan általános kérdéseivel foglalkozik, a második rész a neveléstan témaköreit tárgyalja, majd az oktatástanra és didaktikára vonatkozó ismeretek mellett foglalkozik a tanítás módjaival és az iskola szervezettani kérdéseivel, melyben részletesen taglalja a tanítóval kapcsolatos elvárásokat. A műben számos bibliai idézet található példaként és illusztrációként egyaránt.

*Joseph Kehrein*<sup>44</sup> és *Adam Keller*<sup>45</sup> már a bevezető részben definiálják a nevelés fogalmát, ami tágabb értelemben egy érett ember szándékos vagy nem szándékos hatását jelenti az ember testi és lelki fejlődésére mindaddig, amíg nagykorúvá és önállóvá nem válik. Szűkebb értelemben a nevelés szándékos, tervszerű hatása egy még fejletlen emberre annak érdekében, hogy a rendeltetésének megfelelően önálló törekvésekre alkalmassá váljon.

A nevelés értelmezésénél a szerzők abból indulnak ki, hogy a nevelés egyidős az emberiséggel. Ebből a nevelési gyakorlatból fejlődött ki a neveléstan, aminek az alapelvei és szabályai a nép által váltak meghatározottá. Ehhez járult hozzá az ember tudománya (az antropológia), a lélektan (pszichológia), amiből kialakult a nevelés tudománya, a pedagógia. Már a bevezető részben egyértelműen éreztetik, hogy keresztény pedagógiát írnak. A tudományok fejlődésének lehetőségét a kereszténységre vezetik vissza, ami lehetővé teszi a tudományok továbbfejlesztését az ember felvilágosítása által, különösen rendeltetésén, bűnbeesésén és megváltásán keresztül. Így keletkezik a keresztény pedagógia. A pedagógia tudományát a tapasztalatok összessége és következménye képezi, ami a gyakorlat számára mértékként szolgál, különösen a nevelő hivatásában. Ennek megfelelően már a bevezető részben utalnak a nevelők tanítói szemináriumokon történő tudományos képzésének szükségességére (*Kehrein és Keller, 1906. 2-3. o.*).

A szerzőpáros neveléstani kérdéseinek tárgyalását az általános embertani alapjaival kezdi. Neveléstudományuk értelmezési alapjait a kereszténység tanai adják, ami meghatározza az ember erkölcsös magatartását. A nevelés szükségességét a bűnbeesésből vezetik le, a gyermek képességeiben pedig a nevelés lehetőségét látják. A nevelés feladata

---

<sup>44</sup> *Joseph Kerein* (1808-1876) német tanár, filológus, történész és a montabauri szeminárium igazgatója. 1823-tól a püspöki gimnáziumban tanult Mainzban. 1831-1834 között a gießeni egyetemen tanult filológiát, eközben foglalkozott a filozófiával, művészettörténettel, matematikával, angollal és franciával is. 1845-ben a nassau-i iskolatanácsos, *Gottfried Seebode* a hadamari gimnáziumhoz hívta tanítani, ahol tíz évig igazgatóhelyettesként dolgozott. 1855-ben a montabauri szeminárium igazgatójává nevezték ki. 1876. március 25-én Montabaurban halt meg. (On-line megtekintés: [http://de.goldenmap.com/Joseph\\_Kehrein](http://de.goldenmap.com/Joseph_Kehrein), 2011. 07. 03.)

<sup>45</sup> *Adam Keller* (1839-1911) Horbachban született, teológus és pedagógus. Tanulmányai után Würzburgban doktorált teológiából, majd Mainzban gyakorlati képzésben részesült. 1862-ben a katolikus Limburgban pappá szentelték. 1863-tól tanítóként dolgozott a latin iskolában Elvilleben (Wiesbaden mellett). 1867/68-ban Erbachba került, ahol lelkészként tevékenykedett. 1869-ben Montabaurban a katolikus tanítói szeminárium hittan tanára lett, de tanított történelmet, franciát és matematikát is. 1884-ben Weiskirchenbe került a lelkészi hivatalhoz, majd 1888 és 1910 között Wiesbaden lelkésze volt. (On-line megtekintés: [http://www.bautz.de/bbkl/k/keller\\_ada.shtml](http://www.bautz.de/bbkl/k/keller_ada.shtml), 2011. 07. 03.)

ennek megfelelően, hogy az embert „rendeltetéséhez” segítse. Az erkölcsi állapot értelmezésénél elhatárolódnak *Rousseau* pedagógiai koncepciójától, miszerint a gyermek mint természeti lény eredendően jó, csak a társadalmi együttélés rontja meg. Úgy vélik, hogy a gyermek bizonyos rossz hajlammal rendelkezik, amit a keresztény pedagógia célja szerint a nevelés által le kell küzdeni. *Kehrein* és *Keller* felfogása az eredendő bűn régi dogmájáról hasonló ahhoz, amit már *Lubrich*nál láthattunk: „Ez az oka annak, hogy a gyermek néhány rossz hajlamot hoz magával a nevelésbe. De a mostani állapotban sem veszett el minden jó tehetség, hanem van természetesen egy jó csíra, amit a nevelésnek kell felébresztenie és gondoznia. Ehhez jön még a keresztelés által a gyermeki szívbe elültetett természetfeletti kegyelmes élet magja”<sup>46</sup> (*Kehrein* és *Keller*, 1906. 176. o.). Ezek a sorok jól tükrözik, hogy a szerzőpáros, a magyar szerzőhöz, *Lubrich*hoz hasonlóan, elfogadja az eredendő bűn régi dogmáját, ami feltételezi a nevelés szükségességét.

A német szerzőpáros neveléstan könyvében *Mennyey* neveléstanához és *Lubrich* neveléstudományi monográfiájához hasonlóan, az eszmények megvalósítása felé törekvő pedagógiát tár elénk, amikor az ember elérni vágyott célját a földi feladaton túl a transzcendencia világába helyezik, majd visszatérnek az empiria birodalmába. A nevelés magasabb célok felé irányuló törekvését hangsúlyozzák: „De az ember rendeltetése nem csak erre a földre korlátozódik; a lélek halhatatlansága egy túlvilági célra utal, és a hit azt tanítja, hogy ez a cél az Istennel való szellemi közösségben található meg, ami egy olyan közösség, amely bár a bűnbeeséssel megszakadt, de a Krisztusi megváltással ismét helyreállt”<sup>47</sup> (*Kerhein* és *Keller*, 1906. 176. o.).

A német szerzők a transzcendencia világából visszalépnek az evilágba, amikor a keresztény nevelés kettős feladatát határozzák meg. A nevelésnek egyrészt a tanulót örök céljának megfelelően kell nevelni, azaz képessé kell tenni arra, hogy erre a célra későbbi életében önállóan törekedjen, és ezt el tudja érni, másrészt figyelembe kell venni, hogy az ember a Földön is él, így földi célja is van, ezért a földi rendeltetésre is nevelni kell. Meg kell tanítani számára, hogy gondoskodni tudjon saját jólétéről és arról, hogy a különböző

---

<sup>46</sup> „Daher bringt das Kind manche verkehrte Neigung schon mit in die Erziehung. Aber auch bei dem jetzigen Zustande ist nicht jede gute Anlage verloren, sondern es ist ein natürlich guter Keim vorhanden, den die Erziehung zu wecken und zu pflegen hat. Dazu kommt der durch die Taufe in das Kindesherz gelegte Same zum übernatürlichen Gnadenleben” (*Kehrein* és *Keller*, 1906. 176. o.).

<sup>47</sup> „Aber seine Bestimmung beschränkt sich nicht auf diese Erde; die Unsterblichkeit der Seele weist auf ein jenseitiges Ziel hin, und der Glaube lehrt, daß dieses Ziel in der seligen Gemeinschaft mit Gott besteht, einer Gemeinschaft, die durch den Sündenfall zerissen war, aber durch die Erlösung in Christo wiedergestellt wurde. Darum soll das irdische Leben auf das ewige Leben hingeorndet werden, und die höchste Aufgabe der christlichen Erziehung ist es, den Zöglingen dahin zu leiten, daß er später dieses sein ewiges Ziel selbstständig erstrebe” (*Kerhein* és *Keller*, 1906. 176. o.).

osztályokra bontott emberi társadalom hasznos tagjává váljon. A földi nevelést az égi nevelés alá rendelik.

*Kellner*hez hasonlóan, a szerzőpáros az 1872-es kultúrharc (Kulturkampf) ellenére a nevelés folyamatában az iskolát, az államot és az egyházat szoros összefüggésbe hozza. A szerzők úgy gondolják, hogy a nehéz helyzetekben csak a vallás teszi az embert képessé a legkomolyabb hivatáshűségre, ezzel a vallás jelentőségét ismét a középpontba állítják. A legjelentősebb nevelési tényezőnek a család mellett az egyházat, az iskolát, a tanítót, a természetet és az életet tartják. A családban az anyának tulajdonítanak nagyobb jelentőséget, majd később a család mellé az egyház lép a „hívek gondozójaként”. A kívánatos azonban az, hogy az iskola, az állam és az egyház együttműködjenek: „Mivel az iskola, az egyház és az állam számára is segítő intézmény, ezért az elérendő ideál az lenne, ha mindkét intézmény, az egyház és az állam, kéz a kézben járnának el az iskolakérdésben, és egyesült erővel dolgoznának az új társadalom helyes kialakításán”<sup>48</sup> (*Kerhein és Keller*, 1906. 183. o.).

Az iskola olyan formális, jól szervezett intézetként jelenik meg a könyvben, ami tartós és állandó hatást gyakorol a gyerekekre. Ezért olyan iskola létrehozására van szükség, ahol képzett, elhivatott és tekintéllyel rendelkező tanítók tanítanak, amit személyiségükkel vívhatnak ki.

A szerzőpáros a tanítót a család, az egyház és az állam segítőjének tartja, aki a gyermekek nevelését végzi. Hivatalának lényeges eleme, hogy „fontos” és „súlyos következményekkel jár”; „nemes” és „szent”; valamint „kötelesség- és felelősségteljes” (*Kerhein és Keller*, 1906. 497. o.). A tanítói hivatal a legszentebb dologgal, Isten hasonmásával, a gyermekkel foglalkozik, aminek az a feladata, hogy a megváltás művét befejezze a keresztyén nevelés segítségével. A tanító tevékenységén számos ember földi boldogsága és végzete múlik, ebből adódóan a tanító szent kötelezettsége, hogy hivatalában hűségesen tevékenykedjen, hogy munkájáról örömmel tudjon beszámolni.

A szerzők aprólékos részletességgel mutatják be, hogy a tanítói hivatás megfelelő betöltéséhez a tanítónak milyen testi, szellemi és erkölcsi tulajdonságokkal kell rendelkeznie. A testi alkalmasság alatt az egészséges, erős testet értik, ami a megerőltető tanítói hivatás betöltéséhez elengedhetetlenül szükséges. Ennek érdekében megkövetelik a tanítótól a rendszeres testedzést, az egészséges életmódot. A betegesség, a testi vagy más fogyatékoság kizáró ok a tanítói pályán. Különösen fontos a jó látóképesség és a hallás. A értelmi képesség

---

<sup>48</sup> „Da die Schule Hilfsanstalt ist wie für die Kirche so für den Staat, so ist als zu erstrebendes Ideal zu betrachten, daß beide, Kirche und Staat, in der Schulfrage Hand in Hand geben und mit vereinten Kräften an der rechten Heranbildung der jungen Gesellschaft arbeiten” (*Kerhein és Keller*, 1906. 183. o.).



a szükséges ismeretekkel való rendelkezést jelenti, mivel csak az tud másokat tanítani, aki maga is kellőképpen képzett. A mű pragmatikus szemlélete tárul elénk, amikor a szerzők utalnak arra, hogy a tanítónak a nevelésre alkalmasnak kell lennie, ami nélkül a sok ismeret semmit nem ér. Ezt részben a természetes adottságra vezetik vissza, részben pedig tanulható folyamatnak tartják. Az erkölcsös magatartás a tanító iskolai, nyilvánosság előtti és a családjában betöltött példamutató szerepe miatt lényeges. Ezzel a szerzők rámutatnak a tanító iskola melletti kisebb társadalmi közösségekkel szembeni kötelességére is. A tanítói erények alapjának a valódi, őszinte istenfélelmet, a vallásosságot tartják, amiből a nevelő fő erénye, a gyermekszerepet származik. *Pestalozzi* hatása érződik az ideálisnak tartott tanítói személyiség leírásánál, miszerint csak a keresztény szeretet szolgálja a gyermek javát, amiből a szükséges pedagógiai érzék is származik a megfelelő fegyelmezési eszközök használatában: „Az isteni gyermekszerepet, ami a kicsiket magához engedi és megáldja, a tanító legfontosabb példaképe. Szeresd, ó keresztény tanító a rád bízott gyerekeket, mint ahogy a Megváltó szereti, és igazi tanító leszel. A szeretet tesz igazi nevelővé, szeretet nélkül nincs üdvös nevelés”<sup>49</sup> (*Kehrein és Keller*, 1906. 499. o.). Elengedhetetlennek tartják a tanító szerénységét és az elégedettségét az „áldásban gazdag, de csendes és fáradtságos munkában” (*Kehrein és Keller*, 1906. 499. o.). A tanító számára a társadalommal való kapcsolattartásban a társasági nemes célú szórakozás épp úgy, mint más ember számára, mértékletesen megengedhető.

A neveléstan könyv a tanítói hivatalra való alkalmasság feltételeinél részletesen tárgyalja A tanító iskolai hivatalának vezetésében (*Der Lehrer in Führung seines Schulamtes*) című fejezetben a tanító gyakorlati munkájával kapcsolatos elvárásokat. Kiindulópontként a tanító hivatásával szemben fontos elvárásként fogalmazódik meg a keresztény pedagógia szellemében, hogy a tanító hivatalát nyugodt, Istenbe vetett bizalommal kezdje meg. A szerzők úgy vélik, hogy mivel a tanító Isten szolgálatában dolgozik, bízhat is a segítségében.

A szűkebb társadalmi csoportok, mint például népiskolák fenntartói, egyház, a közösség szigorú elvárását tükrözik a tanító magánéletével kapcsolatos figyelmeztetések. A tanítónak óvakodnia kellett az alkalmazása előtti viszony kezdeményezésétől, az eljegyzéstől, ami az egész életet meghatározhatta: „Az állandó alkalmazás előtt a tanító ne gondoljon ismeretségre és eljegyzésre. Ezenkívül arra csak utalunk, hogy a legnagyobb óvatosság ajánlott az idősebb diáklányokkal szemben, azért hogy ne csak a Gonoszt, hanem a 'Gonosz árnyékát' is kerüljék. A fiatal férfi soha ne felejtse el, hogy mindenütt vannak rossz emberek,

---

<sup>49</sup> „Der göttliche Kinderfreund, der die Kleinen zu sich kommen lät und sie segnet, ist des Lehrers schönstes Vorbild. Liebe, o christlicher Lehrer, die dir anvertrauten Gotteskinder, wie der Heiland sie liebt, und du bist ein rechter Lehrer. Die Liebe macht zum rechten Erzieher, ohne Liebe keine gedeihliche Erziehung” (*Kehrein és Keller*, 1906. 499. o.).

akik figyelik minden lépését, és félreértéssel gyorsan markukba kerülnek”<sup>50</sup> (*Kehrein és Keller*, 1906. 508. o.).

Szintén a tanítóval szemben támasztott társadalmi követelményt mutatja a tanító elődjéhez való viszonyának leírása. Az új tanítótól elvárt volt, hogy az elődjére és annak korábbi tevékenységére tekintettel legyen. A korábbi tanító baráti közösségében szigorú kritikákat válthat ki, ami árt a tiszteletének, valamint olyan elvárásokat ébreszthet a saját munkájával szemben, amelyekről kétséges, hogy el tudja-e végezni vagy nem. *Kellner* gondolatait idézik a tanító hivatalának megkezdéséhez szükséges elvárások: „Ha az ifjú tanító belép az iskolába, hogy ott megkezdje tevékenységét, úgy, ha lehetséges, barátságosan tanácskozzon elődjével az iskola állapotáról, a különböző csoportokról és a már ezek által elért célokról. Ha ez mégsem történik meg, és anélkül lép be az iskolába, hogy pontosabb tájékoztatást kapna az elődjétől vagy az iskola felügyelőtől, akkor első feladata legyen tájékozódni és az egyes diákok ismereteit és az egész iskola helyzetét megvizsgálni”<sup>51</sup> (*Kellner* idézi *Kehrein és Keller*, 1906, 509. o.).

A műben a tanító rendszeres iskolai élettel és a külső szolgálat ellátásával kapcsolatos feladatáról is részletes leírással találkozhatunk. Ezért érdemes ezeket részletesebben megvizsgálni. A gyermekek iskolába történő felvételével kapcsolatosan a „szeretetteljes apa” képe jelenik meg előttünk. A szerzők a gyermek iskolakezdésének elősegítésére figyelmeztetnek. Nézetük szerint a felvételnek Húsvétkor kell megtörténnie, mivel az első iskolanap meghatározó mind a gyermek, mind az iskola számára. Mivel a gyermek számára az első benyomás, ami éri, a további iskolai életben tartós és meghatározó lesz, a tanítótól elvárható, hogy szeretetteljesen fogadja az új tanulókat.

*Németh* (2008) tanulmányában rámutat arra, hogy a 20. század első felében a fokozott szakmai követelmények mellett új tanítói feladatok is megjelentek, amelyek között fontos szerephez jut az iskolai adminisztráció, ami az iskola szakszerű működtetéséhez szükséges tudás volt. A 19. század második felében megjelenő német szerzőpáros a néptanítói tudás

---

<sup>50</sup> „Vor der festen Anstellung soll der Lehrer nicht an Bekannschaft und Verlobung denken. Es sei ferner nur angedeutet, daß die allergrößte Vorsicht gegenüber größeren Schülerinnen zu empfehlen ist, damit nicht nur das Böse, sondern auch 'der Schein des Bösen' gemieden werde. Der junge Mann vergesse nie. Daß es überall schlimme Menschen gibt, die seine Schritte überwachen und mit Mißdeutungen schnell bei der Hand sind” (*Kehrein és Keller*, 1906. 508. o.).

<sup>51</sup> „Wenn der junge Lehrer in eine Schule eintritt, um darin seine Wirksamkeit zu beginnen, so hat er, wenn es irgend möglich ist, sich freundlich mit seinem Vorgänger zu beraten und von ihm über den Zustand der Schule, über die verschiedenen Abteilungen und das von diesen bereits erreichte Ziel Erkundigen einzuziehen. Ist dieses jedoch nicht ausführbar, und tritt er in die Schule, ohne vom Vorgänger oder vom Orts=Schulinspektor genauere Auskunft erhalten zu können, dann muß es seine erste Aufgabe sein, sich zu orientieren und die Kenntnisse der einzelnen, sowie den Standpunkt der ganzen Schule zu erforschen” (*Kellner* idézi *Kehrein és Keller*, 1906, 509. o.).

elemei között szintén nagy jelentőséget tulajdonít az adminisztratív teendőknek. Ezt példázza, hogy a könyvben egy hosszú lista tárul elénk a tanító ezirányú feladataival kapcsolatban. Ilyen volt például az oltási igazolványok átvétele; a születési és oltási adatok bevezetése a tanulói jegyzékbe; az osztály tanulói névsorának elkészítése nem és csoport szerint rendezve, amit a vizsga alatt a revizor rendelkezésére kellett bocsátani. Elvárás volt továbbá, hogy a tanító az oktatást mindig pontosan kezdje el, és fejezze be áhítattal. A napi munkára mindig felkészülten jelenjen meg. Munkáját mindig szorgalommal, hűséggel, türelemmel és szeretettel végezze. A tanulókat a nyilvános vizsga letételére készítse fel, ahol számot adhatnak a tudásukról és megmutathatják, hogy mire képesek. A vizsga után, a bizonyítvány átadása után, a tanítványokat ünnepélyes keretek között bocsájtja el. Mindezek mellett vezesse az iskolai mulasztásokat, készítsen tanítói beszámolókat, vezessen büntetési könyvet, ami a szükségessé vált testi fenyítékeket rögzíti, vezesse az iskolai hivatalok rendelkezéseit, az iskolai krónikát, ami az iskola folyamatos történetét tartalmazza, a felszerelési tárgyak jegyzékét. Kiemelik, hogy mivel egy igazi tanító az iskolájával egységet alkot, az áthelyezés csak kényszerítő körülmények esetén kívánatos. Minél tovább dolgozik egy helyen kötelességtudóan, annál inkább nő a tekintélye, és annál könnyebb lesz a munkája (*Kehrein és Keller, 1906*). Ezek az elvárások a tanítót felelősségteljes szakemberként tüntetik fel, akinek a feladatához hozzá kellett tartoznia azoknak a speciális ismereteknek, amelyek szükségesek voltak ahhoz, hogy a folyamatosan ismétlődő mindennapi feladatokat ellássa.

A tanítók összetett feladatrendszerének számbavételénél nem hagyhatók figyelmen kívül a tanítói mellékállások, amelyek egy része a szolgálati kötelességhez tartozott, egy részéért pedig plusz fizetséget kaptak, ami hozzájárult a jobb megélhetéshez. Az iskola mestereinek gyakran egyházi szolgálatot kellett teljesíteniük. A tanító vidéken legtöbbször a kántor és az orgonista is volt egyben, amit külön díjaztak. Ebben a helyzetben a tanító az istentiszteletek ünnepélyességét emelte, a vallásos érzések megerősítésében segített, amivel kivívhatta a nép szeretetét és tiszteletét. A gyümölcstermesztés, egy faiskola gondozása szintén a tanító szolgálati kötelességéhez tartozhatott.

A neveléstan könyv szerzői tehát pontosan kidolgozott előírásokat adnak a tanítók iskolához kötött és iskolán kívüli teendőihez. Ugyanilyen aprólékosan kimunkált a szerzőpáros könyvben a fegyelmezés, a jutalmazás és a büntetés módszertana. Az iskolai fegyelmezés alkalmazását a tanító kezébe adják, aminek eredményességét a tanító személyiségéhez kötik. Tételes listát sorolnak fel a tanító személyével kapcsolatos elvárásokról az iskolai fegyelem fenntartása érdekében. Elsőként említik meg a szakmai ismereteket és a pályahűséget, ami tekintélyt ad a tanítónak, és alázatot követel a tanulóktól.

A korábbiakban már említett keresztény szeretet az elvárások sorában itt is megjelenik, amit a tanítónak a rábízott gyermek iránt kell mutatnia, mint írják: „Ez a meleg adó és termékenyítő nap a nevelés terén”<sup>52</sup> (*Kehrein és Keller*, 1906. 201. o.). A tanítótól elvárják az állhatatosság és a megingadhatatlan határozottságot is, mivel csak ezen tulajdonságok segítségével tudja a nevelő a gyermek érdeklődését fenntartani.

A fegyelmezési eszközökhöz kapcsolódó gondolataikat a szerzők a Bibliából vezetik le. A keresztény pedagógia szellemében két olyan nevelési eszközt hívnak segítségül, amelyeket az „isteni nevelő” is alkalmazott kezdetektől: a jutalmazást és a büntetést. A magyar szerzőkkel megegyezően a jutalmazást szükségesnek tartják, de csak indokolt esetben: „Mint az államban, úgy az iskolában sem lehetséges minden jót önállóan jutalmazni. Ezt csak Isten teheti meg. Általában a diáknak abban kell a dicséretet megtalálnia, hogy támogatva érzi magát, és hogy bírja tanítója elégedettségét. Ennél nyomatékosabb kitüntetés kivétel kell, hogy maradjon. Ezért tehát téves az, hogy minden helyes választ „rendben” vagy „jó” kifejezéssel jutalmazunk”<sup>53</sup> (*Kehrein és Keller*, 1906. 211. o.). A szerzőpáros a jutalmazást csak kitartó figyelem, a hű szorgalom, és a jó magaviselet esetén tartják indokoltnak. Legideálisabb módozatának a tanítói elismerést tekintik, ami történhet a tanító tekintetével vagy dicsérő szavaival. Emellett az elismerés fontos eszközeiként tesznek említést a dicséretes osztályozásról, a kitüntető helyről, a kisebb tiszteletbeli feladatok átruházásáról, az ártalmatlan szórakozások engedélyezéséről. Az ajándékok ritka alkalmazására hívják fel a tanítók figyelmét, míg az „anyagi” és „érzékszervi élvezeteket” nem tartják a jutalmazás megfelelő eszközeinek: „A jutalmazás nem lehet pénz, és ha ajándékot választanak, nem szabad hangsúlyt fektetni annak anyagi értékére. A kapzsiságot az iskolának épp oly kevésbé kell támogatnia, mint az élvehajhászást”<sup>54</sup> (*Kehrein és Keller*, 1906. 212. o.).

A büntetésnek háromszoros jelentését különböztetik meg: megjelenik a bűnhődés, a korrigálás és az elrettentés eszközeként. A büntetést alkalmazó tanító ennek megfelelően háromféle szerepet tölt be: a büntetésnél „bíró”, a korrigálásnál „orvos”, az elrettentőnél az „erkölcsi törvény” képviselője. „Bíróként” az a feladata, hogy igazságosan és pártatlanul

---

<sup>52</sup> „Sie ist die erwärmende und befruchtende Sonne bei dem ganzen Erziehungsgeschäft” (*Kehrein és Keller*, 1906. 201. o.).

<sup>53</sup> „Wie im Staate, so ist es auch in der Schule nicht möglich, alles Gute eigens zu belohnen. Das kann nur Gott. Im allgemeinen muß der Schüler seinen Lohn darin finden, daß er sich gefordert fühlt und die Zufriedenheit seines Lehrers besitzt. Eine ausdrückliche Auszeichnung muß Ausnahme bleiben. Es ist also verkehrt, jede richtige Antwort mit einem „Recht” oder „Gut” auszuzeichnen” (*Kehrein és Keller*, 1906. 211. o.).

<sup>54</sup> „Der Lohn darf nicht in Geld bestehen, und wenn Geschenke gewählt werden, so darf nicht auf ihren materiellen Wert Gewicht gelegt werden. Habsucht soll die Schule so wenig fördern als Genußsucht” (*Kehrein és Keller*, 1906. 212. o.).

hasson a gyermek lelkiismeretére. Az iskolai büntetések legfőbb okaként a kifogásolható magaviseletet, vagy a nem elégséges szorgalmat említik meg. „Orvosként” szeretetet és okosságot kell szigorral ötvöznie annak érdekében, hogy a probléma okát felszínre hozza, és ennek megfelelően tudja megválasztani a büntetési eszközt, valamint a büntetéssel emlékeztesse a gyermeket a törvények átlépésének negatív következményeire. Az „erkölcsi törvény” képviselőjeként a tanítónak viselkedésével egyértelműen kifejezésre kell juttatnia a hiba rosszallását, a szabályok megsértése miatti felháborodását, amivel a gyermeket tettének súlyára kell ébresztenie.

Hasonlóképpen a jutalmazáshoz különböző a büntetési eszközök alkalmazhatók. A büntetés módozatait illetően a szerzők elítélik a gyakori és állandó, az igazságtalan és a sértő büntetéseket, mint például a tábla viselését, nyilvános vizsgán történő verést, kigúnyolást. Ugyanerről a témáról *Lubrich* művében a következőket olvashatjuk: „Nagy bűn a meggondolatlan gyermekben a becsület életmagnát, mely most csak éretlen csirákat hajt, a szégyenítő büntetés zord fagyával, érinteni!” (*Lubrich*, 1878. II. 436. o.). Mindazonáltal abból kiindulva, hogy a büntetésnek a vétkes gyermek számára valamilyen kellemetlen érzést kell okoznia, minden olyan büntetést alkalmasnak tartanak, ami a gyermek önérzetére, becsületére hat. Így a fokozatosság elvét figyelembe véve alkalmazhatónak tartják a tekintettel vagy szóban történő feddést, felállítást a padban, átmeneti állóhelyet a padon kívül, állandó elültetést, jegyeket, szórakozásból való kizárást, a szabadság korlátozását iskola utáni bentmaradással összekötve, feladatokkal, valamint a testi büntetést. A szerzőpáros a büntetési eszköz valamennyi fajtáját mélyreható alaposággal írja le. A legelterjedtebb büntetésnek a szidást és a feddést tartják, mivel ezek hatnak legtermészetesebben a gyermek becsületére. *Lubrich* nézetéhez hasonlóan, hisznek a verés jobbító erejében, amit a legvégső esetben megfelelő nevelési eszköznek tartanak, az életkori sajátosságok figyelembevételével. Elsősorban azoknál a „kiskorú” gyermekeknél alkalmazható, akiknél még nem fejlődött ki a becsület érzése, valamint azoknál a diákoknál, akikben „nincs becsületérzés”, tehát „a) ha a többi büntetési mód eredménytelen marad, a becsületérzésre gyakorolt hatás nem érte el a kívánt eredményt (makacs lustaság, hazug természet testileg büntetendő); b) ha egy hiba feltűnően hiányos becsületérzésre vagy a tiszteletadás hiányára utal, pl. nagy durvaság, szégyentelenség, nyakas dac; c) akkor is, ha a diák testi fölényével durva módon visszaél, pl. osztálytársak tetteleges bántalmazása vagy állatkínzás, növények, berendezések, épületek vandál tönkretétele. Ebben az esetben durva testi erejét testi kényszerrel kell a törvény ereje

alá hajtani. Minden egyéb esetben a testi fenytést ne alkalmazzuk”<sup>55</sup> (*Kehrein és Keller*, 1906. 220. o.).

A szerzópáros felhívja a tanítók figyelmét arra, hogy mérlegeljék az alkalmazott büntetések jogosságát. A büntetéshez mint „természetes” fegyelmezési eszközhöz társítják a „természetfeletti” eszközt, mégpedig az isteni kegyelmet: „De kedves tanító, esténként kutasd át lelkedet, hogy néhány büntetést nem lehetett volna-e elkerülni. Minél kevesebb a büntetés, annál jobb az iskola. Ha belépsz az iskolába, akkor lélekben a gyerekek mellett nézd meg védőangyalukat is, akik téged üdvözölnek és arra kérnek, hogy védenceiket szeresd, gondozd és óvd. Soha ne büntess úgy, hogy a védőangyal ezt ne helyeselné. Légy a gyerekeknek igazságos atyjuk. Teljesítsd kötelességed, és megérdemled minden gyermeked védőangyalának köszönetét”<sup>56</sup> (*Kehrein és Keller*, 1906. 221. o.).

*Kehrein és Keller műve tanítóképének jellemző vonásai:*

A szerzópáros tanítóképére, érezhetően a katolikus hitelvek gyakoroltak döntő hatást. Tanítóképüket az értekezés szerzőjének meghatározása szerint, az „Isteni tanítómester” képe jellemzi, aki „apja” a reá bízott gyermekeknek, a közösségnek, és az a feladata, hogy az Úr gyermekeit a keresztény nevelés segítségével felkészítse a földi és a túlvilági feladatokra. Hivatása az atyai kéztől a mindenható Istenhez vezet.

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

A szerzők már a könyv bevezető részében feltárják a nevelés általános embertani alapjait. *Kellner*hez és a magyar szerzők közül *Mennyey*, *Lubrich* és *Bárány* neveléstanához hasonlóan határozzák meg a nevelésdefiníciójukat. Nevelésfogalmukban kiemelik a nevelés tervszerűségét és a születéskor meglévő testi és lelki adottságok alakításának jelentőségét. Az értelmezésben a nevelés célját az ember rendeltetésének megfelelő önállóság elérésében jelölik meg. A keresztény nevelés magasabb célok felé irányuló törekvését határozzák meg, melynek megfelelően az ember rendeltetése nemcsak a földre, hanem a túlvilágra is kiterjed.

---

<sup>55</sup> „a) wenn sich die übrigen Strafen als fruchtlos erweisen, eine Einwirkung auf das Ehrgefühl nicht den gewünschten Erfolg hat (hartnäckige Faulheit, Verlogenheit u. dgl. Sind körperlich zu strafen); b) wenn ein einzelner Fehler einen auffallenden Mangel an Ehrgefühl oder Ehrerbietung zeigt, z. B. große Roheit, freche Schamlosigkeit, hartnäckiger Froß; y) auch dann, wenn der Schüler seine überlegene Körperkraft in roher Weise mißbraucht, z. B. zur Mißhandlung von Mitschülern oder zur Tierquälerei oder zu vandalischer Beschädigung von Pflanzen, Anlagen, Gebäuden u. dgl. In diesem Fall muß seine rohe Körperkraft durch körperlichen Zwang unter das Gesetz gebeugt werden. In allen anderen Fällen ist körperliche Strafe nicht anzuwenden” (*Kehrein és Keller*, 1906. 220. o.).

<sup>56</sup> „Aber lieber Lehrer, erforsche oft am Abend dein Gewissen, ob nicht manche Strafe vermieden werden konnte. Je weniger Strafen, desto besser die Schule. Trittst du in die Schule, dann schau im Geiste neben deinen Kindern deren Schutzengel, die dich willkommen heißen und dich bitten, ihre Schützlinge zu lieben, zu pflegen, zu hüten. Strafe nie so, daß der Schutzengel es nicht billigen müáte. Sei den Kindern ein rechter Vater. Tue deine volle Pflicht, und du verdienst dir den Dank aller Schutzengel deiner Kinder” (*Kehrein és Keller*, 1906. 221. o.).

### *2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A keresztény pedagógiában gyökerező nevelési cél elérése érdekében részletesen tárgyalják a tanító külső és belső tulajdonságaira, valamint hivatására és életmódjára vonatkozó elvárásokat. A szerzőpáros a tanító személyére vonatkozó tulajdonságok között a testi és szellemi alkalmasság összetevői mellett a tanító erkölcsös jellemét meghatározó tulajdonságokat részletezi, ilyen például az Isten- és embertisztelet, valamint a szerénység. Erénye a személyes példaadás, amely alkalmassá teszi, hogy a gyermekek, a család és a környezete számára példaképpé váljon. A tanulóhoz való viszonyt mutatja a tanító másik fő erénye, a gyermekek iránti szeretet, mivel a keresztény szeretet gyakorlása nélkül a nevelő nem lehet jó tanító.

A szerzők részletesen leírják a tanító iskolán belüli szerepe mellett az iskolán kívüli meghatározó szerepét. A tanítónak kapcsolatban kellett állnia az őt körülvevő szűkebb társadalmi közösségek tagjaival. Magánéletében ügyelnie kellett az erkölcsös magatartásra, a kulturált viselkedés szabályainak betartására.

### *3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezővel kapcsolatos feladatai:*

A szerzőpáros szerint a gyermeket Istenhez vezető útjára azok a fegyelmezési eszközök segítik, amelyeket az „Isteni nevelő” is alkalmazott a Biblia szerint, így szükségesnek tartják a jutalmazás és a büntetés mértékletességen alapuló módszereit. Amilyen a tanító, olyan az iskola alapelvből kiindulva aprólékosan mutatják be a fegyelmezés eszközei alkalmazásának törvényszerűségeit. A szerzőpáros a testi büntetést azoknál a gyermekeknél, akiknél még nem fejlődött ki a becsületesség érzése, azaz még nem rendelkeznek a társadalmilag elfogadott erkölcsi értékekkel, elfogadhatónak tartja. A büntetés célja a gyermek magatartásának helyes útra terelése a fegyelmezés általi kellemetlen érzés okozásával.

## **5.13 Wilhelm Ostermann és Ludwig Wegener: Lehrbuch der Pädagogik (1902)**

*Wilhelm Ostermann*<sup>57</sup> és *Ludwig Wegener*<sup>58</sup> tanítóképző szemináriumok számára írt kétkötetes pedagógiakönyvének jelentőségét mutatja, hogy az első kiadástól, 1882-től kezdve 1910-ig folyamatosan, többször kiadták. A királyi, porosz kultuszminisztérium rendelete 1890. február

---

<sup>57</sup> *Wilhelm Ostermann* (1850-1922) Prezelleben született 1850. január 29-én. Teológiai és filozófiai tanulmányait Berlinben, Erlangenben és Göttingenben végezte. 1876-ban filozófiai doktori címet szerzett, majd 1877-től szemináriumi igazgató Oldenburgban. 1899-ben Preußban tartományi tanügyi tanácsossá választották. 1908-tól a berlini tartományi kollégium vezetője. 1922. január 31-én Breslauban halt meg.

<sup>58</sup> *Ludwig Wegener*: tanítóképző szeminárium tanára, Oldenburgban (*Ostermann és Wegener*, 1902).

25-től a porosz tanítói szemináriumok használatára engedélyezte a könyv használatát. Elemzésre, az érvényben lévő tantervnek megfelelően, az 1902-ben megjelent 12., átdolgozott kiadás került, melynek első kötete pszichológiai, neveléstani és oktatástani kérdéseket dolgoz fel, a második kötet pedig a nevelés- és oktatásügy történetével foglalkozik.

A szerzők az első főrész bevezető fejezetében antropológiai kérdésekből indulnak ki. Már az első mondatban *Pestalozzi*<sup>59</sup> szavait idézve felfigyelhetünk emberképükre, miszerint a nevelés alapelveit az ember természete adja, ami utal a nevelés antropológiai jelentőségére. A hatékony nevelés alapja tehát az „ember természetének” alapos ismerete és céltudatos nevelése. A humanisták emberközpontúságának vonásai jelennek meg ezekben a gondolatokban. A nevelést olyan folyamatként határozzák meg, melyben a gyermek egy alacsonyabb, „tökéletlen” állapotból egy magasabb, „tökéletesebb” állapotba kerül, testi és szellemi „tökéllé” fejlődik.

A szerzőknél a nevelés fogalma és célja szorosan összefügg az ember rendeltetésével. A tágabb értelemben vett nevelés a gyermek testi és szellemi formálását jelenti, míg a szűkebb értelemben vett nevelés és oktatás feladata megegyezik: a gyermek boldog és erényes emberré alakítását, vallásosságra, erkölcsösségre nevelését jelenti. *Kant*hoz hasonló gondolatok jelennek meg, aki a nevelés célját az ember rendeltetéséből vezette le, ami szerinte nem más, mint felemelkedés az igazi erkölcsiség szintjére: „Az erkölcsi képzés által nyer értéket az ember az egész emberiségben” (*Kant*, 1803. 13. o.).

*Ostermann* és *Wegener* pedagógiájában az erkölcsösség és a vallásosság szorosan összefüggnek és kapcsolatban állnak egymással, azonban nem azonos értelműek: „Az „erkölcsösség” az emberi akarat és cselekedet önként vállalt összhangja az isteni törvénnyel; a „vallásosság” az Istennel való közösségbeni élet, egész önmagunk odaadása Istennek. Az igazi vallásosság belső szükségyszerűséggel vezet el bennünket az erkölcsösséghez; mert aki saját magát őszintén átadja Istenének, az ezzel akaratát és cselekedeteit is a Jó szolgálatába állítja, amelynek eredője és megtestesítője maga Isten”<sup>60</sup> (*Ostermann* és *Wegener*, 1902. 170. o.). Ebből adódik, hogy a nevelés feladatát nem lehet egyoldalúan erkölcsileg, sem egyoldalúan vallásosan értelmezni. A nevelés feladata „vallási – erkölcsi” egyben (*Ostermann* és *Wegener*, 1902. 170. o.). Az emberi élet legfontosabb célja tehát nem a sokoldalú tudás, nem a gyakorlati használhatóság, hanem az „erkölcsös – vallásos tökéletesség”, ezért az

---

<sup>59</sup> „Die Grundsätze der Erziehung liegen in der Menschennatur” (*Pestalozzi* idézi *Ostermann* és *Wegener*, 1902).

<sup>60</sup> „„Sittlichkeit” ist freibewußte Übereinstimmung des menschlichen Wollens und Handelns mit dem Sittengesetz; Religiosität” (Frömmigkeit) ist Leben in der Gemeinschaft mit Gott, Dahingabe des ganzen Selbst an Gott. Wahre Religiosität führt mit innerer Notwendigkeit zur Sittlichkeit; denn wer sich aufrichtig seinem Gotte hingiebt, stellt damit auch sein Wollen und Handeln in den Dienst des Guten, dessen Urquell und Inbegriff Gott selber ist” (*Ostermann* és *Wegener*, 1902. 170. o.).



iskolának is elsődlegesen ennek a célnak az elérésére kell törekednie (*Ostermann és Wegener, 1902. 171. o.*). E cél elérése az oktatáson keresztül valósulhat meg, ami a gyermek akaratát „komoly munkarendre szoktatja, vallásilag-erkölcsileg tanítja, élő érdeklődést ébreszt benne minden isteni dolog és Jó iránt, és ezáltal igyekezetét, törekvéseit a Jó irányba vezeti” (*Ostermann és Wegener, 1902. 171. o.*).

A német pedagógusok a gyermeket már eleve veleszületett, öröklött vonásokkal rendelkező lényként írják le, ez alapján érzékelhető, hogy nem azonosulnak a környezet és a nevelés hatását túlértékelő locke-i tabula rasa (tiszt lap) szemléletmóddal: „A nevelés semmiféleképpen sem mindenható. A gyermek lelke léte kezdetekor nem tabula rasa (tiszt lap), amiből a nevelés azt csinál, amit akar; hanem néhány velünk született (öröklött) vonás meghatározza fejlődését, és feltételezi a benne kialakuló ösztönök és akaratú megnyilvánulások fajtáját és irányát”<sup>61</sup> (*Ostermann és Wegener, 1902. 171. o.*).

E sorok alapján már nagy vonalakban látható a szerzőpáros tanítóképe: olyan tanító, aki figyelembe veszi a nevelés korlátait, és a nevelés során törekszik jótékony hatásai révén a gyermekben rejlő jó tulajdonságokat megerősíteni, valamint irányt és célt adni a tanuló akaratának, hogy a helyes útra terelje. Ez a nevelési feladat egyrészt a szoktatás és a törvényes fegyelem, mint közvetett akaratú képzés, másrészt a növendék gondolkörére és érzelmi életére gyakorolt szabadabb közvetlen befolyással történhet.

A szoktatás magában foglalja a „gyakorlást” és a „megóvást”, célja tehát egyrészt megerősíteni a gyermeket minden jóban, hozzászoktatni a jóhoz, másrészt figyelmeztetni tetteinek káros hatásaira. Mindez megköveteli a következetes és kitartó nevelői eljárást, a nevelő jó példáját, a folyamatos felügyeletet, és a megfelelő foglalkozásokról való gondoskodást. A tanítótól elvárják, hogy kísérje figyelemmel a gyermek környezetét, játékát, tevékenységeit, és vegye időben észre az esetleges veszélyeket. A felügyeletnek igazodnia kell a gyermek egyéniségéhez, és lehetőség szerint természetesnek kell lennie, ami megnyilvánulhat például a gyermekkel való szorgalmas bánásmódban, játékaiban való részvételben. A tanító legfontosabb feladata azonban, hogy tartsa a kapcsolatot tanítványai hozzátartozóival, ami elősegíti a családi és az iskolai nevelés egységességét, harmóniáját. A praktikus tanácsok a szerzőpáros gyakorlatközpontú nézeteire utalnak, melyben meghatározó

---

<sup>61</sup> „Die Erziehung ist keineswegs allmächtig. Die Seele des Kindes ist beim Beginn ihres Daseins keine tabula rasa (unbeschriebene Tafel), aus der die Erziehung machen könnte, was sie wollte; sondern mancherlei angeborene (vererbte) Züge zeichnen ihr ihre Entwicklung vor und bedingen insonderheit auch die Art und Richtung der nach und nach in ihr aufkeimenden Willensantriebe und Willensäußerungen” (*Ostermann és Wegener, 1902. 171. o.*).

szerepet kap az egyéni vonások tiszteletben tartása. Ez jelenik meg a rendkívüli aprólékossággal kidolgozott büntetés gazdag eszköztárának tárgyalásakor is.

A szerzőpáros nézete szerint a nevelés hatékonyságához nem elegendő a szoktatás, ahhoz hozzá kell tartoznia a „törvény kényszerének” és a büntetésnek is. A törvényi fegyelmen belül a parancsról, a tilalomról és a büntetésekről ír. Ezeket a kérdéseket rendkívüli pontossággal taglalja. A parancs és a tilalom alkalmazásánál felhívja a tanítók figyelmét, hogy a követelmények legyenek igazságosak, egyértelműek, a hangnem, amivel a parancsokat közli, legyen barátságos és egyben komoly, továbbá csak akkor alkalmazza a tanító, ha arra feltétlenül szükség van, valamint a parancs kiadása után, annak teljesítéséhez következetesen ragaszkodik. Mindkét fegyelmezési eszköz alkalmazásánál visszatartják a tanítókat a militarizmusra jellemző nyers és durva parancsoló hangnemtől, ami az érzékeny gyermeki lelket megfélemlíti, és megszünteti a gyermekben a tanító iránti bizalmat.

*Ostermann* és *Wegener* a büntetés alkalmazásához praktikus tanácsokkal szolgál a tanítók és a leendő tanítójelöltek számára. Figyelemre méltó, hogy a szerzők milyen mélyreható alaposággal tárgyalják a büntetés eszköztárát. A büntetés lényegét a testi és szellemi szenvedésben ragadják meg, ami a törvény megszegőjének jár abból a célból, hogy javítsa a magaviseletét, és hogy a társakat elrettentse a hasonló eseményektől. Az iskolai fegyelem érdekében a megengedhető büntetések differenciált eszköztárának körébe tartozik: az intés (jelzéssel, pillantással vagy szóban), felállítás, külön helyre ültetés, büntető feladat adása, tanítás után az iskolába való bezárás, a beírás az osztálykönyvbe, valamint a testi fegyelmezés.

A büntetés alkalmazásához alapos pontossággal, tézisszerűen sorolják fel a tanítótól megkövetelt magatartásformákat és követendő szabályokat. A humánus emberi kapcsolaton nyugvó tanító-tanuló viszonyát sugallja, hogy kerülendőnek tartják a túl kemény és a túl gyakori büntetéseket, aminek megelőzésére elsődlegesen a tanító tekintélye, személyes példája, következetessége és igazságossága, valamint önuralma, a gyermekek megfelelő foglalkoztatása és oktatása szolgálhat. Fontos továbbá a gyermekek egyéni sajátosságainak figyelembevétele, és a vétség természetéhez való alkalmazkodás. A tanítókat visszatartják a hirtelen haragból végrehajtott büntetéstől, és szükségesnek tartják a nevelői szeretet, jó szándék kimutatását. Ezekből az elvárásokból kitűnik, hogy a szerzőpáros érzékeny lelkületű lénynek tekinti a gyermeket, akihez a tanítónak humánusan, empatikus attitűddel kell viszonyulnia: „A büntetés mindig a nevelői szeretet jele legyen. A büntetésből is ki kell éreznie a gyereknek, hogy a nevelő ezt jó szándékkal teszi, a legjobbat akarja neki. Minél inkább ez a helyzet, annál inkább lehet remélni, hogy a büntetés megbánáshoz vezet, és annál

kevésbé kell félni attól, hogy a fenytetés által a nevelő és a tanuló közötti szívélyes viszony csorbul. Ha azonban a büntetés a szeretet jeleként jelenik meg, akkor a nevelő tartózkodjon a hirtelen haragtól és a ridegségtől is”<sup>62</sup> (*Ostermann és Wegener*, 1902. 185. o.). *Ostermann és Wegener* a testi fenytetés alkalmazását a büntetés megengedhető formájának tartja, különbséget téve a nemek között. Fiúk esetében csak szükséges helyzetekben tartják alkalmazhatónak, csak durva erkölcsi vétség esetén, mint például engedetlenség, szemtelen hazugság, gonoszság, állatkínzás. Az „érettebb lányok” fizikai büntetését viszont kategorikusan elutasítják. A lányok büntetésének megtiltásával korábbiakban már találkozhattunk a magyar pedagógus, *Emericzy* neveléstani kézikönyvében is. Tanulságosak a szerzőpáros testi nevelés körülményeivel kapcsolatos sorai, melyek a népiskolai tanító nevelésével kapcsolatos elvárást tükrözik, valamint jelzi a korabeli népiskola belső életének sajátosságait: „Ami a testi fenytetés alkalmazását illeti, a tanító tartsa be azt a szigorú szabályt, hogy soha nem a tanítás alatt hajtja végre a büntetést: egyrészt, hogy ne zavarja a tanítást, másrészt, hogy megvédje magát a harag hatásaitól, amelyek itt veszélyesek lehetnek. Testi fenytetésre mindig valamilyen könnyű botot válasszunk, és a gyermek hátára kevésbé érezhető ütéseket mérjünk. A fejre mért ütés, hajvagy fülhúzás, ökölrel való verés egyáltalán nem megengedhető”<sup>63</sup> (*Ostermann és Wegener*, 1902. 186. o.).

A neveléstanról és az oktatástanról szóló fejezetek lezárásaként a szerzőpáros összefoglalja a jó tanító ideálját, melynek néhány markáns elemét már az előző fejezetekben is megfogalmazták. Alapos részletességgel tárgyalják, hogy a nevelői munka milyen követelményeket támaszt a tanító személyével kapcsolatban. Hangsúlyozást nyer, hogy a nevelő elsődlegesen saját példáján keresztül nevel, ezért rendelkeznie kell azokkal az erényekkel, melyek révén a gyermekek tiszteletét kivívhatja, így a vallásossággal, hivatásszeretettel, őszinteséggel és erkölcsi tisztasággal. Kiemelik a tanító bensőséges érzelmi megnyilvánulásának szükségességét a gyermek irányába, ami a sikeres nevelői eljárások alapját jelentik: „A gyerekhez való viszonyát odaadó szeretet jellemezze. Ezáltal a gyerekekkel

---

<sup>62</sup> „Die Strafe erscheine stets als ein Akt der erziehlichen Liebe. Auch aus der Strafe soll das Kind herausfühlen, daß der Erzieher es gut mit ihm meint, sein Bestes will. Je mehr dies der Fall ist, um so sicherer darf gehofft werden, daß die Strafe zur Reue führt, und um so weniger ist zu befürchten, daß durch die Züchtigung das herzliche Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling beeinträchtigt wird. Soll aber die Strafe als ein Akt der Liebe erscheinen, so hat sich der Erzieher gleich sehr vor aufbrausenden Jähzorn wie vor gleichgültiger Kälte zu hüten” (*Ostermann és Wegener*, 1902. 185. o.).

<sup>63</sup> „Was die Anwendung der körperlichen Züchtigung betrifft, so mache es sich der Lehrer zur strengen Regel, sie nie während des Unterrichts zu vollstrecken: einmal um den Unterricht nicht zu stören und sodann um sich vor Ausschreitungen des Jähzorns zu schützen, die gerade hier besonders gefährvoll sind. Man verwende zur körperlichen Züchtigung immer nur einen leichten Stock und erteile damit dem Rücken des Schülers wenige fühlbare Schläge. Alles Schlagen an den Knopf, Reißen an den Haaren oder Ohren, Faustschläge und ähnliche Mißhandlungen sind durchaus unstatthaft” (*Ostermann és Wegener*, 1902. 186. o.).

igazán szívélyes hangnemet tud kialakítani; képessé teszi őt arra, hogy belemélyedjen a gyermeki természetbe minden gyengeségével és gyönyörűségével együtt át tudja érezni és meg tudja ítélni; jámborrá, szelíddé és türelmessé válik, megtanul bízni a gyermekekben és mindig a legjobbat reméli”<sup>64</sup> (*Ostermann és Wegener*, 1902. 196. o.). A segítő-támogató, humánus tanító-tanuló viszony szükségességét hangsúlyozzák.

Az „igazi nevelő” további jellemző karaktere az „erős akarat”, ami megnyilvánul a komolyságban és következetességben, amivel nevelési szabályait megvalósítja, és a megkövetelt elvárásokat következetesen, igazságosan, előítéletmentesen betartatja. A jó nevelő további elengedhetetlen tulajdonsága a „bölcesség erénye”, mely hozzájárul a nevelési cél érdekében alkalmazott megfelelő nevelési eszközök kiválasztásához, aminek feltétele a gyermeki természet, a külső körülmények (származás, rend, otthoni viszonyok, helyi szokások) ismerete. A bölcességhez szorosan kapcsolódik a „higgadság”, ami lehetővé teszi a józan, megfontolt döntések meghozatalát. Végül a „nevelői tökéletesség” nagymértékű oktatói rátermettséget követel, ami a neveléstől és oktatástól elválaszthatatlan.

Az oktatás hatékonyságának érdekében megkövetelt elvárás a „tananyag ismerete”, a „módszerek ismerete”, a „nyelv tudása”, ami az előadás módjára és kérdezési módszereire irányul, a „szerető szív”, a „fegyelmezési erő”, valamint a „testi erőteljesség és egészség”. „Mivel az egész iskolai munka nevelési feladatokkal van átszőve, ezért a tökéletes tanítónak végső soron tökéletes ’nevelőnek’ is kell lennie egyben. Hogy ehhez mi szükséges, azt már a neveléstan bemutatta”<sup>65</sup> (*Ostermann és Wegener*, 1902. 234. o.). A szerzők tankönyvüket Comenius szavaival zárják: „Szerencsétlen az a képzés, ami nem megy át az erkölcsösségbe, és a vallásosságba. Az Úr félése, ami a bölcesség kezdete és vége, a bölcesség csúcsa és koronája is, mert a bölcesség teljessége az istenfélelem”.<sup>66</sup> (*Comenius idézi Ostermann és Wegener*, 1902. 234. o.).

A német pedagógusok, *Ostermann* és *Wegener* neveléstani munkája több ponton mutat közös vonást *Erdődy* pedagógiai könyvével. A nevelés célját mindkét könyv szerzője az ember rendeltetéséből vezeti le, melynek elérése érdekében legfőbb nevelési elvek között

---

<sup>64</sup> „Sein Verhältnis zu den Kindern muß von dem Geiste hingebender Liebe getragen sein. Durch sie findet er in dem Umgang mit den Kindern den rechten herzlichen Ton; sie befähigt ihn, sich in die kindliche Natur zu versenken und diese mit all ihrer Schwachheit und Herrlichkeit recht zu begreifen und zu beurteilen; sie macht ihn sanftmütig, gelinde und geduldig, lehrt ihn, den Kindern vertrauen, und läßt ihn stets das Beste hoffen” (*Ostermann és Wegener*, 1902. 196. o.).

<sup>65</sup> „Da die gesamte Schularbeit mit erziehlichen Aufgaben durchwoben ist, muß der vollkommene Lehrer endlich zugleich vollkommener „Erzieher” sein. Was dazu erforderlich ist, hat bereits die Erziehungslehre dargethan (*Ostermann és Wegener*, 1902. 234. o.).

<sup>66</sup> „Unfelig die Bildung, welche nicht in die Sitten und Frömmigkeit übergeht. Die Furcht des Herrn, wie sie der Anfang und das Ende der Weisheit ist, ist so auch der Gipfel und die Krone der Weisheit, weil die Fülle der Weisheit ist, den Herrn fürchten” (*Comenius idézi Ostermann és Wegener*, 1902. 234. o.).

emelik ki az egymással szoros összefüggésben álló vallásosságot és erkölcsösséget. Erdődy szerint a vallásosság „élő hit Istenben, szentségének elismerése, jóságába s igazságába vetett bizalom, vele való egyesülésre törekvés, mindennemű gondolkodásunkban, érzésünkben, cselekvésünkben, Istenhez való viszonyunknak és törvényeinek folytonos szem előtt tartása” (Erdődy, 1905. 128. o.). Ostermann és Wegener tömörebben, de tartalmában hasonló gondolatokat fogalmaz meg, szerintük a „vallásosság az Istennel való közösségbeni élet, egész önmagunk odaadása Istennek” (Ostermann és Wegener, 1902. 170. o.). Mind a magyar, mind a német szerzők nagy hangsúlyt fektetnek a gyermek egyéni sajátosságainak figyelembevételére és a környezeti tényezőkre. A nevelés folyamatában meghatározó jelentőséget tulajdonítanak a „tökéletes tanító” személyének. Részletes elváráslistát készítenek a tanítóval szemben támasztott követelményekről, melyek között kiemelik a tanító példamutató magatartását és a gyermekek szeretetét. A testi büntetést mindkét könyv szerzői helyesnek tartják fiúk esetében, a lányoknál viszont a német pedagógusok kifejezetten elítélik.

*Ostermann és Wegener tanítóképét summázva a következő megállapításokat tehetjük:*

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

A szerzők a gyermeket olyan lénynek tekintik, aki bizonyos öröklött vonásokkal jön a világra, amelyek további fejlődését meghatározzák. A gyermeket nevelés útján lehet egy alacsonyabb szintről magasabb, testi és szellemi „tökéllyé” fejleszteni. Ennek figyelembevételével a tanító nevelési feladata, hogy a gyermeket vallásosságra és erkölcsösségre nevelje, a tanuló akaratának célt és irányt adjon, és a helyes útra vezesse. A nevelés és oktatás sikerének alappillére a „tökéletes tanító”, aki saját személyes példával tud elől járni minden erényével, akire a gyermekek tisztelettel néznek fel.

*2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A tanító nevelői praktikumának fontos követelménye a gyerekekhez való szeretetteljes viszonyulás. A tanítói szeretet mellett két további fontos erény a nevelői hűség és gondosság, aminek jele a lelkiismeretesség, a gyermek életének és fejlődésének folyamatos nyomon követése, minden veszélytől való megóvása és a nevelés céljának megfelelően a jóban való támogatása és megerősítése.

*3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai:*

A jutalmazás és büntetés alkalmazásában a tanítónak humánus módon kell eljárnia. A szerzők a fiúk esetében ugyan a fizikai büntetést durva erkölcsi vétés esetén elfogadhatónak tartják, mindazonáltal a túl gyakori és túl szigorú, nyers és durva fenyítés alkalmazását nem tekintik helyesnek, mert az a gyermek érzékeny lelkét csak megfélemlíti. A lányok fegyelmezésével kapcsolatban egyértelműen kifejtik a verés megszüntetésének

szükségességét. A büntetés a tanítótól szerető, igazságos és a gyermeki természetnek megfelelő magatartást követel meg.

#### **5.14 Franz Volkmer: Grundriß der Volkshulpädagogik (1914)**

A kétkötetes pedagógiakönyvének első kötete a pszichológia alapjaival, logikával és a rendszerezett pedagógia kérdéseivel foglalkozik, míg a második kötet a pedagógia történetét mutatja be. Az előszóban a szerző utal arra, hogy a mű célja egyrészt, hogy a szemináriumokon a pedagógia tanítása számára biztos alapokat nyújtson, másrészt, hogy a népiskolai pedagógia átisméltéséhez és széles körű területének megismeréséhez segédeszközt nyújtson. A szerző a „deduktív”, szisztematikus bemutatást alkalmazza könyvében, mivel úgy véli, hogy a tanítónak elsősorban a példák, a megfigyelésekből és a tényekből kell kiindulnia, aminek segítségével tovább fejlődik, valamint az egyedi és a konkrét esetek helyes megítélését megtanulja. A könyv tehát nem kívánja a tanító „fejlődési művészetét” fölöslegessé tenni, amit véleménye szerint egy „induktív” (természetesebb, részletesebb) bemutatás eredményezne. Műve fő erényének az áttekinthetőséget és a világosságot tartja.

*Franz Volkmer*<sup>67</sup> könyve számos irodalmi és vallási idézetet, valamint mondást tartalmaz, amelyek egyrészt az ismeretek konkretizálását, másrészt azok további átgondolását szolgálják. *Volkmer* az előszóban utal arra, hogy a tankönyv felépítésének azért választotta ezt a formáját, mert szerinte a tanító hivatásszeretét növeli, ha a tantójelöltek minden idők nagy tekintélyeinek pedagógiai gondolatait megismerik.

A mű a pszichológiai és logikai ismeretek tárgyalása után a pedagógia kérdéseit taglalja négy részre bontva. Az első részben a pedagógia alapjaival, így a nevelés céljával, a növendékek morális természetével és a tanítói hivatás lényeges jellemzőivel foglalkozik, majd

---

<sup>67</sup> *Franz Volkmer* (1846-1930): német pedagógus, didaktikus és helytörténeti kutató. A királyi gimnáziumot Glatzban végezte, majd 1865-től filozófiát és természettudományt tanult a breslauer egyetemen, ahol 1869-ben doktorált. 1870/71-ben önkéntes egészségügyi szolgálatot teljesített a német-francia háborúban. 1871-ben állami vizsgát tett matematikából, fizikából és filozófiából és még ebben az évben a katolikus Matthias-Gimnázium tanára lett Breslauban. 1874-től az újonnan alapított szeminárium igazgatója lett a felső-sziléziai Zülzben. Három évvel később áthelyezték a habelschwerdter szemináriumba. Az ő irányítása alatt az oktatásügy jelentős fejlődésnek indult és magas zenei színvonalat ért el. 1880-ban egy új, reprezentatív és várostervezési szemináriumi épületet avattak fel. A szemináriumi igazgatói tevékenysége mellett történelemtudománnyal foglalkozott és számos helytörténeti tanulmányt írt Glatz történetéről. *Volkmer* számos publikációt hagyott hátra. A helytörténeti írásai és szerkesztői munkája mellett népdalokat és mondákat gyűjtött és lejegyezte a népszokásokat. Mint didaktikus nagy elismerést szerzett a több mint 300 oldalas *Geschichte der Erziehung und Unterrichts* (A nevelés és oktatás története) című könyvével, amit egész Németországban használtak. Részese volt az általános iskolák és a pedagógusképzés számára készített oktatási program kidolgozásának. 1892-ben munkája elismerésül iskolai szaktanácsadói címet kapott. (Ez abban az időben még nem hivatali elnevezésként volt használatos.) 1899-ben Habelschwerdt városának tiszteletbeli polgárává avatták, ahol 1877 és 1908 között tanítói szemináriumi igazgatóként dolgozott.

az oktatástan témakörét követi a neveléstanról szóló fejezet, amit végül a nevelés és oktatás helyszíneiről és személyeiről, a népiskoláról és a népiskolai tanítókról szóló rész zár.

A szerző a neveléstudománnyal kapcsolatos fejezet bevezető gondolatait a nevelés lényegének és szükségességének meghatározásával kezdi. *Volkmer* definíciójában az elemzett 19. századi tankönyvíró elődök nevelésről alkotott meghatározásának elemei tükröződnek, melyben hangsúlyos szerepet kap egy érett személy kiskorúra gyakorolt céltudatos, tervszerű hatása és a gyermek természetes fejlődését elősegítő tevékenysége bizonyos nevelési célok és „ideálok” alapján. A nevelés tehát „az a szándékos tevékenység, amit a már fejlődés kiforrottságában álló (nagykorú) emberek a még fejletlenre (kiskorúra) hatnak a testi és szellemi fejlesztés céljából”<sup>68</sup> (*Volkmer*, 1914. 153. o.). A nevelés szükségességének értelmezésében a felvilágosodás nevelésközpontúsága, a nevelés emberalakító hatékonyságának a gondolata jelenik meg, amely a humanizmusban, *Erasmus* pedagógiai gondolataiban gyökerezik. A szerző szerint a nevelést az teszi szükségessé, hogy az ember testi és szellemi fejlettségében éretlenül és gyámoltalanul kerül a világra. A jövőbeli életét pedig leginkább a fiatal korában őt ért nevelő hatások iránya határozza meg, azaz olyanná válik az ember, amilyenné a nevelés teszi.

Az előbbi német neveléstani kézikönyvekkel megegyezően a szerző a keresztény pedagógia szellemében a nevelés kettős célját különbözteti meg. Az eszmények megvalósítása felé törekvő pedagógiát mutatja, hogy a nevelés elsődleges célját, a földi feladaton túl, a transzcendencia világába, a túlvilágra helyezi, hangsúlyozva, hogy az ember rendeltetése nemcsak a földre korlátozódik. Majd a transzcendencia világából visszalép az evilágba, és kiemeli, hogy a gyermeket a földi rendeltetésére is nevelni kell. A nevelés célja tehát az erkölcsös és vallásos személyek fejlesztése. A szerző *Kellner* pedagógiájához hasonlóan a nevelőt Isten szolgájának és képviselőjének tekinti a tanuló nevelésében, akinek a nevelés céljának megfelelően, erkölcsös és vallásos jelleme által ki kell tünnie. Nézete szerint a vallástalanság és a jellemtelenség mindig és mindenhol alkalmatlanná teszi a tanítót a nevelői hivatásra. A nevelés legfőbb célját *II. Vilmos* császár rendeletéből idézi: „Minden nevelés célja a jellem testi, tudományos és vallás-erkölcsi iskolázásán és nevelésén egyaránt alapuló képzések együttműködése”<sup>69</sup> (*Volkmer*, 1914. 258. o.).

---

<sup>68</sup> „[...] die absichtliche Tätigkeiten, welche die bereits in der Reife der Entwicklung stehenden (mündigen) Menschen auf die noch unentwickelten (unmündigen) zum Zwecke der leiblichen und geistigen Ausbildung derselben entfalten” (*Volkmer*, 1914. 153. o.).

<sup>69</sup> „Zweck und Ziel aller Erziehung ist die auf gleichmäßigem Zusammenwirken der körperlichen, wissenschaftlichen und religiös-sittlichen Schulung und Zucht beruhende Bildung des Charakters” (*Volkmer*, 1914. 258. o.).

Az általános nevelési irányelvek című fejezetben a nevelés tervszerűségét hangsúlyozva a szerző abból indul ki, hogy a tervszerű nevelés vezérelvek nélkül nem lehetséges. Az általános elveknek pedig igazodniuk kell a nevelés szándékához és végcéljához, az emberi természethez és fejlődésének menetéhez, valamint a körülményekhez, amiben a növendék él. A céltudatosság megkívánja a nevelőtől, hogy vegye figyelembe az ember „természetes” és „természetfeletti” célját úgy, hogy a „természetes” a „természetfelettinek” legyen alárendelve. Megköveteli továbbá, hogy a növendéket az őt nevelő személyek egységes terv szerint és egymással egyetértésben „határozott” és „erkölcsi akaraton nyugvó önállóságra” neveljék. A nevelés természetessége szerint csak olyan eszközök alkalmazása elfogadott, ami az emberi természetnek és a növendék természetének megfelel. Így számításba kell venni a gyermek testi állapotát, a nemek közötti különbséget, a lelki állapotát és temperamentumát, valamint a „különleges kezdeményezéseket”. Magába foglalja továbbá a nevelés sokoldalúságát, ami azt jelenti, hogy ki kell terjednie a növendék összes képességére és adottságára. „Valamelyik jó adottság elhanyagolása, egy emberi természet elleni véték lenne”<sup>70</sup> (Volkmer, 1914. 210. o.). A nevelés további lényeges alapelve, hogy igazodjon a gyermek szociális háttéréhez, valamint annak érdekében, hogy a társadalom és különösképpen hazájának hasznos tagja legyen, részesüljön megfelelő képzésben: „A nevelésnek figyelembe kell vennie a gyermek házának, környékének és a társaságának körülményeit. Ezek határozzák meg a nevelési célok különleges kiválasztását és módszerét, és egy sajátos cselekvési módot”<sup>71</sup> (Volkmer, 1914. 210. o.).

A nevelés céljának eléréséhez nélkülözhetetlen feltétel a nevelési eszközök ismerete, ezért a nevelési alapelveket tartalmazó tanításhoz ezek hozzákapcsolódnak, és a nevelő személyes tulajdonságaival szorosan összefüggésben állnak. A legfontosabb nevelési eszközök között említi meg a parancsot és a tilalmat, a figyelmeztetést és intést, a felügyeletet, a szoktatást, valamint a jutalmazást és a büntetést. Mindezek elemzése alapján lényeges következtetéseket vonhatunk le Volkmer tanítói ideáljáról.

A nevelési eszközök bemutatásának sorát a példával kezdi, ami nagy hatást gyakorol a gyermek személyiségére. Szemléletesebb és hatásosabb, mint a tanítás, mivel tényleges bizonyítékot mutat a jó magatartásra. Ahogy a régi közmondás is mondja: „A szavak törpék, a

---

<sup>70</sup> „Die Vernachlässigung irgend einer Anlage, insoweit sie gut ist, wäre eine Sünde gegen die menschliche Natur” (Volkmer, 1914. 210. o.).

<sup>71</sup> „Die Erziehung berücksichtige die Verhältnisse des Hauses, der Umgebung und Gesellschaft des Kindes. Diese bedingen oft eine besondere Auswahl der Erziehungsziele und Mittel und eine eigenartige Behandlungsweise” (Volkmer, 1914. 210. o.).



példák óriásiak”<sup>72</sup> (*Seneca* idézi *Volkmer*, 1914. 211. o.). Ennek megfelelően a nevelő ebből származó kötelessége, hogy mindig jó példát mutasson, legyen mintakép a gyermekek számára, valamint gondoskodjon arról, hogy a növendékek a környezetükben jó példákat lássanak. A szerző a parancsot és a tilalmat a gyermek akarategyengesége és érzékenysége miatt tartja szükségesnek, mivel a gyermek fejlődése és érettsége még nem teszi lehetővé, hogy ösztönösen jót cselekedjen, és a rosszat elkerülje. Így a nevelőnek kell parancssal és tiltással a növendéket irányítani, valamint bizonyos esetekre vonatkozó követelményeket a gyermek elé állítani. Mindkét nevelési eszköz alkalmazása megkívánja a nevelőtől az érthető és félreérthetetlen, illetve a rövid, energikus és a fiatal gyerekeknél indoklás nélküli utasítást, annak érdekében, hogy a gyermek megtanulja, mit kell tennie. Az utasítás ne a nevelő hangulatából fakadjon, hanem a nevelés céljából és körülményeiből; valamint alkalmazása során lényegretörő legyen, azaz csak a szükségesre szorítkozzon, hogy a növendék önállóságát ne korlátozza. A figyelmeztetés célja a növendéket a jóra ösztönözni, míg az intésnek a tévutaktól kell a gyermeket megvédeni. A figyelmeztetés és az intés megkívánja a nevelőtől a mértékletességet, mivel az „állandó prédikálás, lelkére beszélés közönyössé teszi a növendéket”<sup>73</sup> (*Volkmer*, 1914. 215. o.). A felügyelet a gyermek megfigyelését és fejlődésének figyelemmel kísérését jelenti, annak érdekében, hogy a rossz tevékenységet megakadályozza. *Ostermann* és *Wegener*hez hasonlóan, *Volkmer* is jelentős szerepet tulajdonít a szoktatás eszközének, ami egy tevékenység folytonos ismétlése és a gyakorlás által elsajátított módja, ami megköveteli a nevelőtől a következetes, de túlzott szigor nélküli cselekedetet. Jelentősége különösen fiatal korban nagy, amikor megvan a gyermek képessége arra, hogy a jót begyakorolja, és a rosszat elkerülje.

Mindezen nevelési eszközök mellett a szerző nélkülözhetetlennek tartja a jutalmazást és a büntetést. *Volkmer* mindkét nevelési eszköznek hármass jelentését különbözteti meg: a) „megfizetés”, azaz jutalmazás és büntetés vagy bűnhődés szűk értelemben; b) emlékeztető eszköz a feledékeny gyermekek számára, továbbá c) motiváló hatású a jóra, illetve gyógyító hatású és a rossztól való visszatartó eszköz. A jutalmazással és a büntetéssel kapcsolatos általános szabályokat, melyeket a tanítóknak alkalmazásukkor szem előtt kell tartaniuk, részletesen bemutatja a német pedagógus. Mindenekelőtt elvárt követelmény, hogy mindkét nevelési eszköz legyen egyéni, azaz vegye figyelembe a gyermek testi és lelki állapotát, életkorát, nemét, kedélyállapotát, különleges képességét, a korábbi bánásmódot és az otthoni

---

<sup>72</sup> „Verba docent, exempla trahunt” - „Worte belehren; Beispiele reißen hin” (*Seneca* idézi *Volkmer*, 1914. 211. o.).

<sup>73</sup> „Ein beständiges, unausgesetztes Hineinpredigen in den Zögling stumpft ihn ab” (*Volkmer*, 1914. 215. o.).

körülményeket, valamint a gyermek cselekvése alapjául szolgáló belső érzést. Az előző neveléstani könyvek nézetével egybeesik az, hogy mindkét nevelési eszköz alkalmazásakor a nevelő választott módszerei közül a cselekvés természetes következményeit kell előnyben részesíteni. Kiemeli továbbá a jutalmazás és büntetés erkölcsi természetének figyelembevételét, ami nem a „testi élvezetek vagy fájdalom” miatt, hanem az erkölcsi érzékre gyakorolt hatás miatt maradandó hatású. Elvárásként fogalmazódik meg az igazságosság és az elfogulatlanság a jutalmazás és büntetés alkalmazásánál, különben a gyermekekben ellenséges érzést, irigységet kelthet. *Volkmer* nagy hangsúlyt fektet a mértékletességre, amit *Niemeyer*, *Schiller*, *Kellner* gondolatainak idézésével is alátámaszt. Nézete szerint a jutalmazást és a büntetést szükségtelenül nem szabad használni, mert fennáll a veszélye annak, hogy a gyereket közömbössé teszi és elfásítja. „A gyakori dicséret méreg a fiatal szívnek”<sup>74</sup> (*Niemeyer* idézi *Volkmer*, 1914. 220. o.). „Túl messzire űzve, elkerüli távoli céljának szigorát, és ha túlságosan kíváncsi, szétreped a föld”<sup>75</sup> (*Schiller* idézi *Volkmer*, 1914. 220. o.). „Minél több a büntetés, annál rosszabb az iskola”<sup>76</sup> (*Kellner* idézi *Volkmer*, 1914. 220. o.).

Figyelemre méltó, hogy *Volkmer* milyen részletesen írja le a tanító magatartásának követelményeit a büntetés alkalmazásánál. Kiemeli, hogy a rossz cselekedet mérlegelésénél a tanító kellő komolysággal és a gyermekek becsületérzésének figyelembevételével járjon el. Sose büntessen dühből, ne alázza meg a növendéket, tartson mértéket, de a büntetést ne halassza el, valamint ne gúnyolja a gyermeket, és ne bosszúból alkalmazza a büntetést. *Jean Paul* (születési nevén *Johann Paul Fridrich*), a német romantikus íróját idézve hangsúlyozza, hogy a tanító a végrehajtott büntetés után ne mutasson folytonos felháborodást, és ne maradjon kiengesztelhetetlen. Végezetül felhívja a tanító figyelmét, hogy amennyiben a gyermek magatartásában javulás áll fenn, a büntetést hagyja el.

A szerző részletesen, rangsorolva írja le mindkét nevelési eszköz iskolában alkalmazható formáit. A jutalmazás helyes módjainak tartja a helyeslés kifejezését tekintettel és kézmozdulattal, rövid és találó mondatokkal kifejezett dicséretet, átültetést egy jobb helyre, kis „tiszteletbeli hivatalokkal” való megbízást, ártatlan szórakozások engedélyezését (játékok, elbeszélések, séták), valamint kisebb ajándékok átadását.

Hasonlóképpen a jutalmazáshoz, különböző büntetéseszközöket lehet alkalmazni, melyeknek három fő típusát különíti el: történhet mozdulattal, szavakkal, illetve biztos

---

<sup>74</sup> „Häufiges Lob ins Angesicht ist Gift für das junge Herz” (*Niemeyer* idézi *Volkmer*, 1914. 220. o.).

<sup>75</sup> „Zu weit getrieben, verfehlt die Strenge ihres weisen Zwecks, und allzu straff geplant, zerspringt der Bogen” (*Schiller* idézi *Volkmer*, 1914. 220. o.).

<sup>76</sup> „Je mehr Strafen, desto schlechter die Schulen” (*Kellner* idézi *Volkmer*, 1914. 220. o.).

cselekedettel. Az első csoportba tartozik a komoly, rosszalló tekintettel, valamint az ahhoz párosuló intéssel való (fenyegető ujjak, fej rázása, vállvonogatás) büntetés. A szavakkal történő büntetés akkor indokolt, amikor már a rosszalló arckifejezés nem elegendő. A feddésre rövid és nyugodt komolysággal és csak szükséges esetben kerülhet sor. A harmadik csoportban kerül említésre a cselekedettel történő büntetés, amit már akkor kell alkalmazni, amikor a verbálisan kifejezett intés nem érte el a célját. Így ebbe a kategóriába tartozik a padból való kiállítás vagy egyedül ültetés összeférhetetlenség, pontatlanság, fecsegés esetén. Felhívja azonban a figyelmet arra, hogy tilos a növendéket az iskola ajtaja elé állítani vagy térdepeltetni. Szintén a büntetés elfogadott típusai közé tartozik az egyes szórakozások megvonása, mint például játékból való kizárás; leültetés sokáig tartó figyelmetlenség és tehetetlenség után, és az ülve maradás munkával párosítva.

A szerző a testi fenytést csak legutolsó esetben tartja alkalmazhatónak, így például a pimasz hazudozás, feltűnő durvaság, merev önfejlőség, nyilvánvaló gonoszság, durva szégyentelenség, más tulajdonának szándékos tönkretéve és állatkínzás esetén. A felsorolt esetek köre a mai olvasók számára még mindig meglehetősen tágnak tűnhet, de valószínűsíthető, hogy az akkori rend és fegyelem szigorú előírásai tették szükségessé ezt az alacsony tőrésarárt. Pontos leírás olvasható arról is, hogy mikor és hol történjen a verés. Legjobb az óra végén vagy a szünetben, az osztályteremben, de nem az iskolapadban alkalmazott büntetés. A fenytés lehetséges és kerülendő módszereiről a következőket írja a szerző: „Vesszővel vagy egy közepesen vékony, hajlékony botocskával a hátra. Az már aggasztóbb, ha a csupasz kézre ütnek. Szigorúan tilos a hajkócolás, fül rángatása, ütés ököllel, vonalzóval, mutatópálcával vagy könyvekkel, ütés az arcra vagy a fejre, ütés a mellkasra, hátra vagy más testrésze, a gyerek erőszakos ráncigálása és rázása, röviden az összes, egészségre káros büntetés”<sup>77</sup> (Volkmer, 1914. 224. o.).

Új gondolatként jelenik meg Volkmer művében, hogy a természetfeletti nevelési módszerek szükségességét is hangsúlyozza. Így említést tesz az ima, istentiszteleten való részvétel és a keresztény kegyesség elfogadásának szerepéről, melyek alkalmazása megköveteli a tanítótól, hogy jó példával járjon elől: „Ha a nevelő közömbös, illetlen

---

<sup>77</sup> „Mit der Rute oder einem mäÙig dünnen, biegsamen Stöckchen auf den Rücken. Bedenklicher ist es schon, auf die flache Hand zu schlagen. Streng untersagt sind aber Haarzausen, OhrenreiÙen, Schlagen mit der Faust, mit dem Lineal, Zeigestock oder mit Büchern, Schläge ins Gesicht oder an den Kopf, das StoÙen auf Brust, Rücken oder andere Körperteile, das gewaltsame Zerren und Schütteln der Kinder, kurz alle gesundheitswidrigen Züchtigungen” (Volkmer, 1914. 224. o.).

viselkedést mutat az imádságnál vagy a templomban, akkor hogyan várható el, hogy a növendékei áhítatosak legyenek”<sup>78</sup> (Volkmer, 1914. 225. o.).

A mű utolsó részében a szerző pontos leírást nyújt a népiskola feladatáról és az ahhoz logikusan kapcsolódó azon tulajdonságcsoporthoz, amelyek a tanítótól elvárhatók. A népiskolai tanító meghatározó szerepét hangsúlyozva, mindenekelőtt kiemeli, hogy tevékenysége mélyreható hatással van a gyermekek testi és szellemi fejlődésére és az egész későbbi boldogulásukra: „Amit elvetünk a gyermekek szívében, az az életre fejlődik ki, amit fiatal korban elmulasztunk, később nem lehet könnyen bepótolni”<sup>79</sup> (Volkmer, 1914. 306. o.). Ennek megfelelően egy részletes elváráslistát nyújt, és aprólékosan mutatja be a külső testi, valamint az értelmi, szakmabeli, erkölcsi és társadalmi tulajdonságokat, melyeket meghatározóknak tart a tanító hivatásában.

A tanítói hivatás hatékony betöltéséhez szükséges volt a szűkebb társadalmi környezettel való kapcsolattartás. A szerző nézete szerint a tanítónak a családdal, a közösséggel együtt kell működnie. *Kellner* szavait idézve támasztja alá saját gondolatait: „A jó iskola hamar létrehoz egy jó közösséget”<sup>80</sup> (*Kellner* idézi Volkmer, 1914. 307. o.).

Volkmer a tanító jelentős feladatának tartja, hogy mindennapjai során Isten szavainak megvalósításán dolgozzon. Ezzel mintegy a korábban már elemzett német tankönyvírók művében is megjelenő „Isteni tanítómester” képe tárul elénk. Az Isten szolgálatában álló tanítói hivatás alapvető összetevőinek összefoglalásául *Kellner* gondolataihoz fordul, aki a következőket írja: „A tanító foglalkozásának hárszoros jutalma van, ami a feladata szentségének hitéből származik, a szeretetből, ami a gyerekek szeméből fénylik, és annak reményből, hogy a vetés értelme nem rohad el”<sup>81</sup> (*Kellner* idézi Volkmer, 1914. 308. o.).

Mindezek alapján a tanítói szaktudás alapvető tartalma a tanító testi és a szellemi tulajdonsága. A testi tulajdonságok között szükségesnek tartja az egészséges és erős alkatot, az erős mellkast, az egészséges beszédszerveket és teljesítőképes idegeket. A tanító szellemi tulajdonságait tovább differenciálja a szerző, ami az intellektuális, az erkölcsi és a hangulati tulajdonságokat foglalja magába. Az intellektuális tulajdonságok között megemlíti például a megfelelő szellemi képességeket, a jó memóriát, a gyakorlati elmét, gazdag fantáziát, a jó

---

<sup>78</sup> „Zeigt der Erzieher ein gleichgültiges oder gar unziemendes Benehmen beim Gebete oder in der Kirche, wie kann er dann erwarten, daß seine Zöglinge andächtig sind?” (Volkmer, 1914. 225. o.).

<sup>79</sup> „Was in die Kinderherzen gesät wird, wächst für das Leben; was an der Jugend versäumt wird, kann später nicht mehr leicht nachgeholt werden” (Volkmer, 1914. 306. o.).

<sup>80</sup> „Eine gute Schule macht bald eine gute Gemeinde” (*Kellner* idézi Volkmer, 1914. 307. o.).

<sup>81</sup> „Der Beruf des Lehrers hat eine dreifache Palme; sie entsproßt aus dem Glauben an die Heiligkeit seiner Aufgabe, aus der Liebe, die ihm aus den Kinderaugen entgegenleuchtet, und aus der Hoffnung, daß auf den Geist Gefätes unverweslich ist” (*Kellner* idézi Volkmer, 1914. 308. o.).

beszédkésztséget, a szükséges ismeretek meglétét, az irányítói tehetséget és a széles körű látókört. A szellemi képességek mellett fontos elvárás a tanító vallásos és erkölcsös jelleme, ami nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a gyermek példaképévé váljon. Ezzel a gondolattal már *Ostermann* és *Wegener* könyvében és *Felméri* pedagógiájában is találkozhattunk. *Volkmer* a hangulati tulajdonságok között szükségessé teszi a tanító szeretetteljes viszonyulását a hivatalához, gyerekekehez, a néphez és a hazájához. Pedagógiájában a szeretet nem szentimentális érzelmet jelent, hanem magába foglalja a türelmet, a bátorságot és hűséget, a komolyságot és az apai szigort, valamint a vidám hangulatot és a lelkesedést a jó dolgok iránt.

Mindezeket összevetve, ahhoz, hogy a tanító a közössége tiszteletét és a szeretetét kivívja, lényeges elvárás egyrészt, hogy hívő és kötelességtudó keresztény legyen, rendszeresen látogassa az istentiszteletet, és áhítatos viselkedést mutasson a templomban, másrészt legyen a „hűség példaképe”, és folyamatosan törekedjen a „tökéletességre”. Legyen igazságos és pártatlan a gyerekekkel való bánásmódban, elővigyázatos a testi nevelésben. Továbbá fontos társadalmi elvárásként jelenik meg, hogy éljen példás családi életet, és ne zárkózzon el a közösségi élettől. Vegyen részt például előadások tartásában, tornák, játékok és kirándulások megrendezésében, kórusok vezetésében, valamint a fiatalok művelésében, legyen gondja a 20 éves kort be nem töltött, iskolát elhagyó fiatalokra, amivel a szülők, az iskola és a templom nevelői tevékenységét támogatja, kiegészíti és továbbviszi.

Új gondolatként jelenik meg *Volkmer* könyvében a tanító politikai szerepe, ami feltételezhetően saját politikai nézeteit is jelzi, amikor felhívja a tanítók figyelmét arra, hogy legyenek császárukhoz és birodalmukhoz hűek, és neveljék a tanulókat patriotizmusra: „Legyen hű a császárhoz és a birodalomhoz, nevelje a tanulókat patriotizmusra, de kerülje el, hogy egyoldalú párt szolgálatába lépjen és szerencsétlen politikai forgatagba sodorja magát. A tanítónak hozzá kell járulnia nem csak az ellentétek kiélezéséhez, hanem annak kiegyenlítéséhez, anélkül hogy jellemtelenségbe esne”<sup>82</sup> (*Volkmer*, 1914. 313. o.). A szerző kiemeli továbbá, hogy a fentebb állókhoz viszonyuljon tisztességesen és tiszteletteljesen.

*Volkmer* külön alfejezetben tesz említést a tanítók továbbképzésének szükségességéről, melyből szintén következtetéseket vonhatunk le a tanító iskola falain kívüli szakmai és szabadidős tevékenységeinek elvárásairól. A továbbképzésre lehetőség nyílik a mindennapi lelkiismeretes felkészüléssel a tanításra, a jegyzetfüzetek gondos vezetésével, melyben a tanító a tanítás alatt szerzett tapasztalatait rögzíti. Különböző tanulmányok és

---

<sup>82</sup> „Er stehe treu zu Kaiser und Reich, erziehe die Schüler zum Patriotismus, vermeide es aber, sich in den Dienst einer einseitigen politischen Partei zu stellen und sich in unseligen Parteigetriebe zu stürzen. Nicht zur Verschärfung, sondern zur Ausgleichung der Gegensätze soll der Lehrer beitragen, ohne dabei in Charakterlosigkeit zu verfallen” (*Volkmer*, 1914. 313. o.).

megfelelő olvasmányok által, a kollégákkal és művelt emberekkel együtt töltött idővel, tanítói konferenciákon való részvétellel. A különböző képességek fejlesztése történhet például pihenést, szórakozást szolgáló tevékenységek közben, mint például zene, rajz, gyümölcstermelés, méhészkedés, botanika, kertművelés, virágkertészet.

*A német tankönyvszerző tanítóképének sajátosságait a következőkben összegezzük:*

Normatív eszménypedagógiájában a népiskolai nevelés fő szereplőjének a tanítót tartja, akit egy olyan „tökéletes embernek” mutat be, aki rendelkezik a tanítói hivatáshoz szükséges testi és szellemi tulajdonságokkal, megfelel a hivatásbeli, erkölcsi kívánalmaknak, valamint figyelembe veszi a hivatására és magánéletére vonatkozó társadalmi elvárásokat. *Volkmer* könyvében kifejezésre kerül az önfeláldozó, engedelmes, erkölcsös, vallásos és hazafias alattvaló politikai ideálja, ami a mű gyermek- és tanítóképét meghatározza.

*1. Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés meghatározása és célja:*

*Volkmer* az előző német könyvekhez hasonlóan a gyermekben a születéskor bizonyos képességekkel rendelkező teremtményt lát. A nevelést a kiskorú személyre korlátozza, akinek a testi és lelki tulajdonságait a nevelőnek fejlesztenie kell, a keresztény ember és a társadalom számára hasznos polgár nevelése érdekében. A nevelés távlati célját a földi életen túl a túlvilágra helyezi. Ennek megfelelően a tanítót Isten szolgájának tekinti, akinek feladata, a gyermekek erkölcsös, vallásos magatartásának kialakítása.

*2. A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények:*

A szerző tanítói ideálját a keresztény pedagógia szellemében, az előző német könyvekhez és a magyar *Mennyey*, *Lubrich* és *Bárány* neveléstan könyvekhez hasonlóan az „Isteni tanítómester” képe jellemzi, akinek feladata Isten szavainak megvalósításán dolgozni. A nevelőt a gyermek Istenhez vezető útjára azok a különböző nevelési eszközök segítik, amelyek a nevelési célok elérését biztosítják. A nevelési eszközök között végső esetben megengedhető eljárásnak tartja a testi fenyítés alkalmazását, hangsúlyozva a mértékletességet. Új motívumként jelenik meg a természetfeletti nevelési módszerek szerepének bemutatása, ami megköveteli a tanító példamutató magatartását.

*3. A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezőssel kapcsolatos feladatai:*

A tanító feladata, hogy olyan nevelési eszközöket válasszon, amelyek alkalmasak a tanulók hazafias érzéseinek kialakítására. Nevelje a gyermeket alázatra, önmehtagadásra, áldozati és közösségi szellemre. Ahhoz azonban, hogy az igazi hazaszeretetet ápolni lehessen, a tanítónak mindenképp a vallásos nevelést kell nyújtania. A természetfeletti nevelési módszerek mellett mint például az ima, istentiszteleten való részvétel, az egyházi rend és fegyelem elfogadása, a jutalmazás és a büntetés módszerét szükséges eljárásnak tartja. A testi

fenyítés módszerével a tanítónak végső esetben élnie kell, amivel a gyermeket meg lehet védeni a „tévutaktól”. Részletes leírást ad a verés nem kívánatos körülményeiről, amiből az iskola belső életének, mai olvasó számára ridegnek tűnő világa tárulhat elénk.

## 6. A tanítókép összetevői az elemzett neveléstan könyvek alapján

Az embereszmény és a nevelés egymástól elválaszthatatlan fogalmak, amelyek szorosan összefüggnek a tanítók feladatával, a tanítókkal szemben támasztott követelményekkel. Ebből a gondolatból kiindulva az értekezés szerzője az idealizált tanítókép összetevőit három fő szempont szerint elemezte, vizsgálta 1.: az ember antropológiai sajátosságait, a nevelés és a tanítói feladatok közötti kapcsolatot, 2.: a népiskolai tanítóval szemben megfogalmazott elvárásokat, továbbá 3.: a fegyelmezés, a büntetés és a jutalmazás kérdéseit. Ez a fejezet az elemzett források alapján megkísérli rekonstruálni a dualizmus kori tanítókép egy adott területét. Az elemzések alapján összegzi, hogy a neveléstan könyvek szerzői szerint mi jellemzi a kor embereszményét, mi a nevelés lényege, célja. Milyen elvárásokat tartottak szükségesnek a tanító testi alkalmasságára és viselkedésére, szakmai kompetenciájára, továbbá az életmódjára és magánéletére vonatkozóan.

### 6.1 A neveléstan könyvek forrásai

Megállapítható, hogy a szerzők könyvük megírásakor, főleg külföldi példát vettek alapul. A neveléstan könyvekben többször találkozhatunk hasonló szöveghelyekkel, megfogalmazásokkal, ami a közös gyökereket feltételezi. Hasonló eredményekre jutott a neveléstörténet tankönyveket vizsgálva *Nóvik* (2010) doktori értekezésében. Mindazonáltal valószínűsíthető, hogy a neveléstan könyvek írói saját gyakorlati tapasztalataikat is felhasználták neveléstanuk megírásánál, valamint figyelembe vették a tanítói szakma hétköznapi problémáit. Erre utalnak azok az idézetek, amelyek a tanítói élet nehézségeire, a nevelési gyakorlat hiányosságaira hívják fel a figyelmet, amit a 3. sz. melléklet részletesen ismertet.

*Mennyey, Bárány, Kiss és Öreg* könyvük bevezető részében megnevezik a neveléstani munkájuk elkészítéséhez tanulmányozott szerzőket, azonban a konkrét felhasznált művek címét nem jelölik meg. *Mennyey* például neveléstanának előszavában az általa tanulmányozott szerzők között a következőket sorolja fel: „Egy munkás élet hosszú évsorán tanulmányoztam én nem csupán Ohlert, hanem Diesterweg, Baur, Curtmann, Lindemann, Sylesius, Zeheter, Harnisch, Sailer, Niemeyer, Kellner, Schwartz, Stapf, Wurs, Graser, Hermann, Bormann, Braubach, Vernaleken, Scholtz, Grube, Hentschel, Crüger, Gräfe, Dupanloop, Rousseau, Bačkor, Květ, Havalec s mindazon mások nevelészetis tanirodalmi műveit, kikre munkámban alkalmilag hivatkozom“ (*Mennyey*, 1869, Előszó). *Bárány Ignác* hasonlóan *Mennyey*hez,



főleg német forrásokra támaszkodott neveléstan könyve megírásakor: „Azok számára, kik e munkát először veszik kézbe, szükségesnek tartom megjegyezni, hogy a szerző eredetileg Ohler és Kellner szellemében dolgozott, felhasználva Bartel, Bethes, Hermann, Niemeyer, Purgstaller műveit, a későbbi kiadásokban pedig Schmid K. A., Diesterweg, Hergang, Ludwig, Hug, Oberländer, Crüger, Lüben és dr. Kiss Áron művei szolgáltak forrásokul” (Bárány, 1896. Előszó). Kiss és Öreg a következő munkákat jelöli forrásaiul: *Dittes, Herbert Spencer, Bain, Kern, Niemeyer*.

Összevetve a megnevezett forrásokat, látható, hogy a dualizmus kori szerzők által felhasznált irodalmakban nagy átfedés tapasztalható. Úgy tűnik, hogy *Ohler, Kellner, Niemeyer* és *Diesterweg* számított általánosan elfogadott forrásnak. A tankönyvírók által tételesen felsorolt olvasmányok nyomát igen nehéz lenne egyértelműen kimutatni. A megnevezett szerzők pontos hatása, a kutatás jelenlegi állása szerint nem kideríthető, mivel a szövegekben, *Lubrich* és *Felméri* kivételével, a szerzők nem hivatkoznak pontosan a forrásaikra. Így a szövegszerű elemzések alapján inkább az egyes szerzőkre ható szellemi áramlatok hatása mutatható ki.

*Emericzy, Peres* és *Erdődy* neveléstani munkájukban nem nevezik meg forrásaikat, így egyértelműen nem lehet megállapítani a könyvekre hatást gyakorló filozófiai, pedagógiai irányzatokat. *Emericzy* neveléstanában az angol felvilágosodás és *Locke* hatása, *Peres* művében *Felméri* és a szociálpedagógiai irányzatok hatása, valamint *Erdődy* munkájában *Locke* és az empirikus gyermeklélektan hatása érzékelhető.

*Lubrich* és *Felméri* kézikönyve esetében a felhasznált munkák könnyebben azonosíthatók, mivel szerzői a folyamatos szövegben feltüntették lábjegyzetben a felhasznált forrásokat. Kimutatható, hogy esetükben is erőteljesen van jelen a német pedagógia hatása, *Niemeyer, Diesterweg, Schmid, Curtman* és az értekezésben elemzett német *Kellner* munkája. *Felméri*, saját korát meghaladta, mert tudományos irányultsága jelentősen eltért a kortárs neveléstudományi szakemberektől. Ugyan jól ismerte a német szerzőket, ám a korabeli magyar pedagógiai gondolkodásra nagy hatást gyakorló német filozófiai és pedagógiai irányzatokra csak kisebb mértékben támaszkodott. Saját pedagógiai rendszerének kimunkálásakor elsősorban angol és francia szerzők munkáira épített (*Felméri*, 1890), idézte többek között *Herbert Spencer, James Sully, Alexander Bain* és *Legouvé* 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. Kritikai attitűdjét a herbartianus pedagógiával szemben már monográfiájának előszavában leírta.

A 20. századi szerzők, saját leírásuk szerint, a német munkák mellett már az angol és francia szerzők munkáit is figyelembe vették. Kimutatható ez már *Felméri* munkájában is. *Erdődy* egyértelműen nem fejezi ki, hogy kik hatottak rá neveléstanának megírásakor, de a könyv szövegét elemezve, érezhető az angolszász nevelésfilozófia hatása. Szintén nem utal egyértelműen a felhasznált forrásokra *Peres* sem, de neveléstanában érzékelhető *Herbart* pedagógiai rendszerének kritikája. *Baló* munkájában a német hatás mellett megjelenik az angol pedagógiai gondolkodók hatása is. Munkájában támaszkodik *Pestalozzi*, *Rein* és *Wundt* pszichológiájára. Továbbá forrásai között található *James Sully* munkája, valamint épít *Alexander Bain* gondolataira is. *Weszely* a források pontos megnevezése nélkül már az előszóban kifejti, hogy milyen irodalmakra támaszkodott: „Fölhasználtam a külföldi irodalomból mindazt, ami haladást jelez. Külföldi irodalmon nem csupán a német irodalmat értem, hanem az angolt és franciát is” (*Weszely*, 1905. Előszó).

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

Az elemzett neveléstan könyvek szerzői részletesen foglalkoznak az ember antropológiai sajátosságaival, amiből következtetéseket lehet levonni a korszak embereszményéről, arról, hogy milyen nevelési célt követve, milyen állampolgárrá kellett a tanítónak a gyermeket nevelnie. Az embereszmény egy adott korszak embertípusának idealizált alakjaként értelmezhető, egy elképzelt embertípus.

4. táblázat. *Embereszmény és a nevelés*

Évszázad Elemzési szempontok	19. század	20. század
<b>Jellemző filozófiai, pedagógiai eszmék hatása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanizmus</li> <li>• Felvilágosodás</li> <li>• Keresztény embereszmény</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gyermektanulmányi mozgalom</li> <li>• Empirikus gyermeklélektan</li> </ul>
<b>Embereszmény és nevelés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emberi tökéletesség gondolata</li> <li>• Az ember bizonyos képességcsírákkal jön a világra, amit nevelés útján kell fejleszteni</li> <li>• <i>Nevelés célja:</i> (keresztény) embert és polgárt formálni a gyermekből, hasznos állampolgárrá nevelés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gyakorlatias emberismeret</li> <li>• A gyermek testi, lelki sajátosságainak ismerete, aminek figyelembevételével kell a gyermeket nevelni</li> <li>• <i>Nevelés célja:</i> nemzet számára a nemzet által való nevelés</li> </ul>

Megállapítható, hogy a 19. századi magyar és német neveléstani munkák többségében a szerzők kiemelik az embert a többi teremtett lény közül. A humanizmusra jellemző emberi tökéletesség gondolata idéződik fel a könyvekben, amikor a szerzők az embert a teremtés koronájának tekintik, aki a világ többi teremtményétől mind testileg, mind lelkileg számos előnyében különbözik. A jellemzően keresztény pedagógia szellemében írt neveléstani munkákban (*Mennyey, Lubrich, Bárány*), a nevelés általános embertani alapjainak értelmezésénél a transzcendencia és az immanencia egységét egyértelműen kifejezik a szerzők. Nézetük szerint az ember tökéletessége révén egyszerre a földi élet és a túlvilág tagja. A művekben az emberről mint mérhetetlen értékekkel felruházott teremtményről szóló magasztos hangvételű fejtegetések jelennek meg. A tanító feladata tehát, hogy a nevelés során a gyermek testi és szellemi képességeit tudatosan fejlessze, annak érdekében, hogy a gyermek képessé váljon a „rendeltetését” felismerni. A 19. századi könyvek többségében a tankönyvírók abból a humanizmusban eredő és a felvilágosodás pedagógusai által újrafogalmazott felfogásból indulnak ki, hogy az ember bizonyos képességcsírákkal jön a világra, amit nevelés útján fejleszteni kell. Hangsúlyozzák, hogy az ember a „rendeltetését” csak a társadalomban, nevelés által érheti el. *Felméri, Peres, Baló* és *Weszely* pedagógiájában már érzékelhető a korszerű néptanítói tudás egyik meghatározó motívuma, az ember új antropológiai sajátosságaira alapozódó, gyakorlatias emberismeret. A magasztos eszmények helyett már a pragmatikusabb célok kerülnek hangsúlyozásra a könyvek nevelésről szóló fejezeteiben. Ezt példázza az utóbbi három tankönyv szerkezeti felépítésének sajátossága is. A neveléstani munkák első fejezetükben már nem az ember antropológiai sajátosságainak értelmezéséből indulnak ki, hanem a nevelés általános kérdéseit értelmezik.

A szerzők a nevelés általános kérdéseinek tárgyalásánál kifejezik az ember nevelhetőségéről vallott hitüket. A nevelésfogalmak közös tartalmi elemeként a tanító gyermekre gyakorolt tudatos és tervszerű hatását fogalmazzák meg. A 19. század második felében megjelenő könyvek, jellemzően, duális célkitűzést határoznak meg. A gyermekből embert és polgárt kell formálni, a gyermeket fel kell készíteni a szűkebb és tágabb közösségekbe való beilleszkedésre. A keresztény pedagógia szellemében írt könyvekben a szerzők végső célként a magasabb eszmények felé való törekvést, a túlvilági lét iránti fogékonyság felébresztését határozzák meg. Egyrészt megjelenik az eszményi cél, a túlvilági életre való felkészülés, másrészt a nevelés „külön céljaként” a társadalmi életre való felkészítés, a társadalom számára hasznos polgár nevelése. Ennek megfelelően a tanító feladata a gyermek erkölcsös jellemének fejlesztése, az öntökéletesedés iránti ösztönzése. *Felméri* és a 20. században megjelenő pedagógiakönyvek közül *Baló, Peres* és *Weszely* az

ember antropológiai sajátosságai változásával összefüggésben már nem a hasznos állampolgárrá nevelésről beszél, hanem egyértelműen kifejezik a nemzet számára a nemzet által való nevelés fontosságát. Az új felfogás szükségessé teszi a népiskolai tanító számára a gyermek testi és lelki sajátosságainak tudományos alapokra helyezett ismeretét.

Egyes szerzők a gyermek fejlődésére gyakorolt nevelő hatások tényezőit is számba veszik, és utalnak a nevelési szinterek sokszínűségére. Így *Kiss* és *Öreg* a természet és az embervilág hatását, *Felméri* a gyermek lelkére tett hatások sokszínűségét hangsúlyozza, de hasonló gondolatok figyelhetők meg *Baló* munkájában, aki szerint a nevelés elsődleges és legfontosabb színtere a család, amit a népiskolai nevelés is követ. Fontosnak tartja, hogy a tanító törekedjen a családdal való együttműködésre, a gyermekek otthoni körülményeinek megismerésére. *Weszely* művében figyelembe véve a gyermek fejlődésére ható spontán tényezők szerepét, azt emeli ki, hogy a nevelői hatások között nemcsak a nevelő, a szülők, a család és az iskola hatása értendő, hanem az „élet ezer apró, változatos benyomása” (*Weszely*, 1905. 3. o.). A kontrollálható hatások mellett a nem ellenőrizhető hatások sorozata mind hozzájárul az egyéniség kialakulásához, ezért a nevelésnek ezeket a tényezőket is számításba kell vennie. A korszak felfogásának megfelelően a gyermek nemcsak a családé, hanem a társadalomé is. Ebből adódik, hogy a tanító nemcsak a szülő nevében nevel, hanem a társadalom megbízásából is, aminek alapja, hogy az iskola összhangban legyen a családdal.

### **6.3 A népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények**

A neveléstan könyvek szerkezeti sajátossága, hogy szerzőik külön fejezetben tömören, lényegre törően (*Kiss* és *Öreg*, *Bárány*, *Peres*, *Volkmer*) vagy több alfejezeten keresztül, a könyv összterjedelméhez képest hosszasan, részletes aprólékossággal (*Mennyey*, *Lubrich*, *Erdődy*, *Kellner*, *Kehrein* és *Keller*, *Ostermann* és *Wegener*) tárgyalják a tanítóval szemben támasztott követelményeket. Atipikusnak mondható ebből a szempontból *Emericzy*, *Felméri*, *Baló* és *Weszely* munkája, akik nem külön fejezetben szólnak a tanítóról, mégis átütő a tanító személyiségéről, feladatairól, hivataláról szóló szemléletük. A magyar és német neveléstanai kézikönyvek és tankönyvek szerzői egyetértenek abban, hogy a jó tanító a hatékony nevelés alanyi feltétele, és ennek megfelelően differenciáltan taglalják a tanítóval szemben támasztott követelményeket. A 19. századi neveléstanai munkák részletes listát tartalmaznak a tanítótól megkövetelt tulajdonságokra, a testi alkalmasságra és viselkedésre, a hivatástudatra és az életmódra vonatkozóan. Az elemzett 20. századi művek viszont már lényegesen

racionalisabban fogalmazzák meg a külső és belső tulajdonságokra vonatkozó alapvető elvárásokat, a tanítói feladatokat, amit a 3. sz. melléklet is jól tükröz.

5. táblázat. Tanítókép összetevői

<b>Évszázad</b>	<b>19. század</b>	<b>20. század</b>
<b>Elemzési szempontok</b>		
<b>Tanítókép összetevői</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Külső és belső tulajdonságokra vonatkozó tulajdonságegyüttes, részletes tulajdonságlista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Külső és belső tulajdonságokra vonatkozó alapvető elvárások</li> <li>• Konkrét tanítói feladatok</li> </ul>

*Személyiségbeli összetevők:* A szerzők a testi tulajdonságok között elvárják, hogy a tanító ép, erőteljes és egészséges testtel rendelkezzen. Emellett elvárt a jó kommunikációs képesség, ami mind a település lakói, mind a gyermekek közötti tekintély kivívásának alapja. További elvárásként jelenik meg a könyvekben, hogy a nevelő külső megjelenése mintaként szolgáljon a növendékek előtt, a tanító ne rendelkezzen testi fogyatékoságokkal, mert az a gyermekek előtt gúny tárgyává tehetné, vagy akadályozhatná tevékenységét. A testi fogyatékoság kérdését *Peres* új megvilágításba helyezi munkájában. Abból a gondolatból indul ki, hogy nem lehet előre megjósolni, hogy kiből lehet jó tanító, ezért a testi fogyatékoságot, mint például a sántaság, gyenge testalkat, valamint bizonyos „képeségek” hiányát, mint zenei hallás, énekelni tudás, nem lehet a tanítói szakmára való alkalmatlanságnak tekinteni. Nézete szerint nem helyes a tanítóképző intézetek által alkalmazott felvételi alkalmassági vizsga sem, mivel nem ott kell eldönteni, hogy ki alkalmas és ki nem a tanítói pályára, mert az csak később, a tanítóképzés során, majd a gyakorlatban dől el.

A könyvek szerzői a tanítói hivatás legfontosabb elemének a tanító erkölcsös magatartását tartják, ami magában foglalja a tanító fő erényeit, mint például a vallásosságot, a hivatalos teendők lelkiismeretes teljesítését, tudásvágyat, szorgalmat, türelmet, becsületességet, az odaadó önzetlenséget, az igazságosságra való törekvést, a gyermekek iránti szeretetet és a hivatásszeretetet. A tanítói szeretet a 19. századi könyvek esetében még nem a szentimentális érzelmekre utal, hanem a gyermekhez való „komolysággal” és „szigorral” párosuló viszonyulást jelenti, ami a sikeres nevelői eljárás alapja. A magyar 20. századi könyvekben viszont már érezhető a tanító humánus attitűdjének igénye. A hivatásszeretet kívánalmánál a korabeli tanítói hivatás nehézségei tükröződnek vissza a

tankönyvek soraiban. A szerzők szerint az a tanító, aki hivatását szereti, nagyobb eséllyel marad hű hivatásához, a felmerülő nehézségek ellenére is.

*Szakmai tudás elemei:* A tanító felkészültségére vonatkozó szakmai elvárások között az elméleti és módszertani ismereteket tekintik a szerzők a tanítói hivatás alapjának, ami az önművelődés igényével szoros kapcsolatban van. A tanítónak ismerettel kell rendelkeznie a tanítás elveiről, módjairól, valamint az elméleti ismeretek mellett gyakorlati jártassággal is rendelkeznie kell. A szakmai elvárások között megjelenik a rátermettség igénye, ami hozzájárul a tanítói tekintély előmozdításához. A rátermettséget *Lubrich* veleszületett „szellemi tehetségnek” tartja, ami lehetővé teszi, hogy a nevelő növendékeire hatni tudjon, nézeteit, hajlamát, érdekeit megismerje. *Felméri* és *Baló* a tanítói szaktudás lényeges elemének tartja a pszichológiai tájékozottságot és a gyermekek egyéni sajátosságainak a megismerését. *Erdődy* könyvében ugyan egyértelműen nem fejezi ki, hogy a tanítónak „pszichológusnak” kell lennie, de a gyermek lelki és fizikai sajátosságai megismerésének témaköre az ő könyvében is hangsúlyos szerepet kap, ami összefüggésben áll a tanító új feladataival, mint például a gyermekek otthoni körülményeinek megismerésével, a szülőkkel való együttműködéssel.

*Társadalmi és magánéletére vonatkozó elvárások:* A szerzők lényegesnek tartják a népiskolai tanítók munkájának kulturális jelentőségét. Gondolataik arra utalnak, hogy a tradicionális követelményeknek megfelelően, a korszak ideális tanítójának feladatához a társadalommal való kapcsolattartás is hozzátartozott. A népiskolának hozzá kellett járulnia a nép erkölcsi és értelmi alakításához, aminek feltétele volt, hogy a tanító folyamatos kapcsolatban álljon a község lakóival, az egyházi gyülekezettel, a szülői házzal. A tanító a tágabb környezet megbecsülését „jó modorával”, az emberekhez való tiszteletteljes közeledésével, példamutató magánéletével vívhatta ki. Ez azért is volt lényeges a szerzők szerint, mert gyakran a település lakóihoz való viszonya alapján ítélték meg a szülők, hogy a tanító a reá bízott gyermekükkel hogyan fog foglalkozni. A magyar és a német tankönyvírók szerint a néppel való megfelelő kapcsolat fenntartása érdekében a néptanítónak az egyházzal szemben is jelentős kötelezettsége volt. Mindenekelőtt tiszteletben kellett tartania a vallását, a pappal békében és egyetértésben kellett együtt élnie és együttműködnie, valamint iránta tisztelettel kellett viseltetnie. A népiskolai tanítóknak a lelkészeknek való alárendelt szerepe legerőteljesebben a *Stiehl*-féle szabályozás szellemében írt német neveléstan könyvben, *Kellner* munkájában jelenik meg. Ezt példázza a következő idézet is: „Ahol a tanító és a lelkész közötti jó viszony megbomlott, ott a tanító befolyása és üdvös hivatali ténykedése ki van kezdve, és egész boldogulása, elfogulatlan ténykedése veszélybe kerül. A tanító saját

maga részéről a megfelelő viszonyt segítse elő, hisz a lelkésze nem csupán előljárója az iskolai hivatalban, hanem ő és a közössége lelki gondozója is, és nem csak iskolafelügyelői tisztségben, hanem lelkészi méltóságában és tevékenységében is tiszteletet és alázatosságot kíván”<sup>83</sup> (Kellner, 1868. 248. o.).

Valószínűsíthető, hogy a társadalommal való kapcsolattartásnál a családpedagógiai tevékenység kezdeti lépései jelennek meg, amikor a tankönyvírók (*Felméri, Peres, Erdődy, Baló, Weszely*) kiemelik a szülőkkel történő kapcsolatfelvétel szükségességét, melynek lehetőségei között utalnak az 1901-ben bevezetésre kerülő szülői értekezletek jelentőségére.

A tanító életmódjára vonatkozó elvárások között lényeges a tanító példás családi élete, ami tekintélyének kivívásához és fenntartásához volt szükséges. A tanító nem zárkozhatott el a közösségi élettől, részt kellett vennie a társadalmi rendezvényeken, mint például előadások tartásában, tornák, játékok és kirándulások megrendezésében, énekkórusok vezetésében. A mellékfoglalkozásokat illetően pedig elvárt volt, hogy csak olyan mellékállásokat vállaljon el, amelyek méltóságát nem csökkentik, és az iskola kárára sem mennek.

Megállapítható, hogy a 19. századi magyar és német neveléstan könyvek szerzői a hétköznapi iskolai élet fő szereplőjét, a tanítót olyan „tökéletes embernek” ábrázolják normatív eszménypedagógiájukban, aki rendelkezik a tanítói hivatáshoz szükséges összes erénnyel. A magyar és a német könyvekben egy teljesíthetetlen elvárásrendszer jelenik meg népiskolai tanítókkal szemben mind a viselkedést, a hivatástudatot és az életmódot illetően. A 20. század elején megjelenő magyar neveléstanai kézikönyvek az elvárások sorát – feltételezhetően az új pedagógiai és pszichológiai tudományos ismereteknek köszönhetően – már racionálisabban, leegyszerűsítve, a pragmatizmusra törekedve közelítik meg. Kerülik az eszmei síkon történő elmélkedéseket, valamint a neveléshez és tanításhoz akarnak gyakorlati tanácsokat adni úgy, hogy figyelembe veszik a tanítói hivatás korabeli helyzetét, annak hiányosságait. Kivételt képez *Erdődy* neveléstanai tankönyve, akinek tanítóképe a 19. századi tankönyvíró elődeihez hasonlóan eszményített. Ez abból adódhat, hogy a mű első kiadása 1881-ben jelent meg és így az elemzésre kerülő 1905-ben megjelenő könyv még több ponton kapcsolódik a 19. század felfogásához. Azonban *Peres, Baló* és *Weszely* szakít a korábbi könyvek tanítói hivatáshoz szükséges elvárásrendszerének tradicionális bemutatásával, és a

---

<sup>83</sup> „Wo zwischen dem Geistlichen und dem Lehrer das rechte Verhältnis gestört worden, da ist der Einfluß des Lehrers und dessen gedeihliche Amtsführung an der Wurzel untergraben und das ganze Lebensglück, die heitere umbefangene Fhägkeit wesentlich gefährdet. Der Lehrer hat seinerseits das richtige Verhältniß dadurch zu fördern, daß er es nie vergißt, daß der Geistliche nicht bloß sein Vorgesetzter im Schulumte, sondern auch sein und der Gemeinde Seefolger ist und nicht blos in seiner Eigenschaft als Schulausseher, sondern auch wegen seiner priesterlichen Würde und Wirksamkeit Ehrfurcht und Gehorsam beanspruchen muß” (Kellner, 1868. 248. o.).

tulajdonságok aprólékos részletezése helyett a tanító szakmai feladatait meghatározására helyeződik a hangsúly.

Mindezek alapján látható, hogy a könyvekből kibontakozó tulajdonságegyüttes a tanítói feladatok alapját képezi. Ez is megerősíti azt a tényt, ami már több kutatásban is bizonyítást nyert (pl. *Baska*, 2011; *Németh*, 2008), hogy a tanítónak mintát kellett nyújtania a felnövekvő generációk és a szűkebb társadalmi csoportok (település lakói, gyermekek szülei) számára külsejével, műveltségével, erkölcsös jellemével.

A neveléstan könyvek alapján kirajzolódó idealizált tanítókép motívumaiban érezhető a szemléletváltás az emberről, a gyermekről való gondolkodásban, ami már a filozófiai, eszményi célkitűzések helyett a gyermekre nagyobb figyelmet fordít, és új tanítói feladatokat követel meg. Ugyanakkor a magyar és német neveléstan könyvek alapján kibontakozó idealizált tanítókép nem téveszthető össze a korabeli népiskolai élet hétköznapi belső világával. A neveléstani munkákban érezhető egyfajta kritikus szemlélet a korabeli gyakorlattal szemben, amikor a szerzők például a tanítók alacsony jövedelmezéséről, vagy a tanítótól megkövetelt alázatos, „szerény” magatartásáról, a tanítóképzés hiányosságairól írnak. Találhatunk utalásokat arra, hogy a tanítók nem rendelkeznek kellő ismerettel az ember „rendeltetéséről”, a gyermekről, a népiskola feladatáról, gyakran rosszul választják meg nevelési módszereiket és helytelenül alkalmazzák azokat, valamint kevés figyelmet fordítanak a továbbképzésre. Amennyiben abból indulunk ki, hogy a tankönyvek funkciójukat tekintve normatívak, a kívánatos állapotot írják le, és a tanítóképzés javításához kívánnak hozzájárulni, feltételezhetjük, hogy ezekben a gondolatokban, a magyar és a német tankönyvírók a tanítói szakma alacsony presztízse elleni rejtett kritikája, a tanítók szakmai előrelépés iránti vágya, a szociális felemelkedés iránti szándéka érzékelhető. Azt tükrözik, hogy a tanítói szakmát képviselő felsőbb iskolák tanárai körében igénnyé vált, hogy a népiskolai tanítók helyüket a pedagógiai szakmai világban elfoglalják, és hogy szakértőként elfogadják őket. *Nagy Sándor* (1972) munkájából megtudható, hogy *Nagy László*, a gyermektanulmányi mozgalom hazai képviselője, pályája első részében, tanítóképző intézeti tanárként, sokat tett a tanítóképzés színvonalának emeléséért, a szakszerű irányba való fejlesztéséért. Idevonatkozó munkásságát jelentős javaslatai, előterjesztései, cikkei mutatják. 1906-ban az *Új korszak* című cikkében radikális állásfoglalást fogalmaz meg a dualisztikus iskolarendszer ellen, és a népiskola ügyének megfelelő szintre emelése mellett. „Mi már a hivatásunknál fogva is óhajtjuk azt, hogy a népoktatás eszméje a közoktatási politika csúcsára jusson, és senki sem érzi jobban a közoktatás mai arisztokratikus szervezetének haladását bénító hatását, mint mi, akik a tudományokra képző, vagyis úri iskolák és a népoktatást szolgáló intézménnyel a



parasztiskolák között valamelyes áthidaló helyzetet foglalunk el” (Nagy, 1906 idézi Ballér, 1970. 70. o).

#### **6.4 A népiskolai tanító jutalmazással és fegyelmezéssel kapcsolatos feladatai**

Az elemzett források szerzői differenciáltan mutatják be a népiskolában alkalmazható nevelés helyes módozatainak a lehetőségeit. Ezek között a jutalmazást és a büntetést mint a fegyelemtartás fontos eszközeit, szükségesnek vélik. Kifejezik azonban, hogy addig, amíg a tanító számára a fegyelmezés céljából más eszköz is rendelkezésre áll, addig egyik nevelési módszerhez sem ajánlott nyúlni. A jutalmazás és büntetés célját és típusait illetően sok érdekes párhuzamot lelhetünk fel a könyvekben, melyet részletesen az elemzett könyvek szerinti sorrendben bemutat a 3. számú melléklet. Ebben a fejezetben az értekezés szerzője táblázatos formában összesítette a könyvekben szereplő jutalmazás és büntetés típusait, amiket a nevelő hatások forrása alapján csoportosított. Elemezte a pozitív nevelő hatás érdekében a tanítótól elvárt és a nem elfogadott magatartásformákat. A táblázatok elemzése hozzásegíthet bennünket ahhoz, hogy a korszak nevelési módszereinek sokszínűségéről árnyaltabb képet kapjunk, és rajta keresztül a tanítóval szemben támasztott követelményeket is jobban megismerjük.

A tankönyvírók a jutalmazás és a büntetés célját a gyermek erkölcsi fejlődésének elősegítésében látják. A jutalmazás célja a pozitív magatartás kialakítása, a gyermek jó tevékenységében való megerősítésen, a „kellemes érzés” okozásán keresztül. A büntetés pedig a gyermek rossz cselekedetektől való eltérítése, és az erre való „hajlam elfojtása” a lelkiismeretre gyakorolt „kellemetlen” hatáson keresztül. Ezt a hatást oly módon fejtik ki, hogy a jutalmazó jellegű hatások a „kellemes érzés” okozásán keresztül pozitív érzelmi állapotot idéznek elő, és ennek ismételt átélése ösztönzi a gyermeket a tevékenység megismétlésére. Ugyanakkor a büntetés jellegű hatások negatív érzelmi állapotot idéznek elő, ami a negatív élmények kerülésére, a tanító által megkívánt magatartásformák alkalmazására „serkentik” a gyermeket.

Mindkét nevelési módszer alkalmazásának módját a magyar szerzők egy része (Mennyey, Lubrich, Kiss és Öreg, Bárány, Erdődy, Baló) két csoportra osztja: természetesekre és mesterségesekre. A természetes a gyermek tevékenységének természetes következményét jelenti. Ezt példázza Lubrich neveléstanából vett példa, miszerint természetes büntetésnek számít, ha egy gyermek a dohányzástól rosszul lesz. A tanító feladata, hogy rámutasson a tevékenység és a következmény közötti ok-okozati összefüggésre. Mivel a gyermek tettével a

pozitív vagy negatív következmények nem mindig járnak természetesen együtt, szükség van a „kényelmes”, azaz „mesterséges” alkalmazására is. A „mesterséges” jutalmazási vagy büntetési formák arra a nevelői eljárásra utalnak, amit a gyermek tette vált ki a nevelőből. A „természetes” nevelési hatásokat a szerzők előnyösebbnek ítélik meg, mint a „mesterségeseket”.

A néptanítói szakma egyik legmegalapozottabb és legkidolgozottabb hagyományos területét képezi a jutalmazással és a büntetéssel kapcsolatos módszertan, amivel kapcsolatosan a szerzők gyakorlati tanácsokat fogalmaznak meg. Mindkét nevelési módszernek az alkalmazási lehetőségei nagyon gazdagok. Ebben a sokszínűségben segít bennünket eligazodni, ha rendszerezzük a pozitív magatartásra való ösztönzés és a negatív viselkedés gátlására szükségesnek tartott eljárások típusait, és megpróbálunk általános, a szerzők többsége által elfogadott tételeket találni. Megállapítható, hogy a magyar és a német szerzők mindkét nevelési módszert csak végső esetben tartják szükségesnek. A tankönyvírók hangsúlyozzák, hogy alkalmazásuk csak bizonyos szabályok figyelembevételével kivitelezhető. A nevelőtől megkívánja a gyermek egyéni sajátosságait figyelembe vevő fokozatos és mértékletes, igazságos és következetes eljárást, továbbá a „szigorral párosuló komolyságot”, „óvatosságot”, „okosságot”, valamint a nevelési eszközök alapos ismeretét. A tanító feladata, hogy pozitív mintát nyújtson a növendékek számára, és ítélje meg helyesen a gyermekek cselekedetének indítékát, célját.

6. táblázat. A jutalmazás típusai

<b>A tanító közvetlen személyiségén keresztül ható jutalmazás módjai</b>	<b>A gyermek környezetén keresztül ható jutalmazás módjai</b>	<b>Tárgyi jutalom keresztül ható jutalmazás módjai</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Tetszésnek vagy meglepedésnek kifejezése”</li> <li>- „Erkölcsei tetteik megfelelő és méltó megjutalmazása”</li> <li>- „Buzdítás”</li> <li>- „Dicsérő elismerés”</li> <li>- „Igéret”</li> <li>- „Vállveregetés”</li> <li>- „Simogatás”</li> <li>- „A gyermekkel való elbeszélgetés a nap vagy a hét végén”</li> <li>- „Osztályzatok”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Ártatlan mulatságok megengedése”</li> <li>- „A gyermek érdemesítése mások szorgalmával s viseletével fölötte felügyeletre”</li> <li>- „Társaságban való megjelenés megengedése”</li> <li>- „A gyermek előléptetése érdekesebb ülőhelyre”</li> <li>- „A gyermek előléptetése magasabb osztályba”</li> <li>- „Érdemkönyvbe való beírás”</li> <li>- „Kirándulások”</li> <li>- Kitételezés: „a gyermek jó tulajdonságainak mások előtti elismerése”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Ajándékok”: pl. „darabka cukor”, „csemege”, „képecske”,</li> <li>- „Apróbb játékszerek”</li> <li>- „Képes, hasznos olvasmányok, könyvek”</li> </ul>

Rendszerezve a magyar és német neveléstan könyvekben szereplő megengedett jutalmazás típusait, látható, hogy megtalálhatók közöttük azok a nevelési formák, amelyek közvetlenül a tanító személyiségén keresztül hathattak a gyermek magatartására, és a gyermeket a pozitív megerősítésen keresztül jó tevékenységre ösztönözhatték. Ugyanakkor jelen van a jutalmazás típusainak másik nagy csoportja is. Az ebbe a kategóriába tartozó eljárások a gyermekek közösségi tevékenységrendszerén keresztül fejthették ki a pozitív hatásukat. A távlati célja a közösségbe való beilleszkedés elősegítése lehetett. Alkalmazásukat tekintve, a tanító által „szabadon választott mesterséges” jutalom volt például a tanulók „ártatlan multságokra való engedése”, „társaságban való megjelenés engedése”, a gyermek „érdemesítése mások szorgalma s viselete fölötti felügyeletre”. A harmadik csoportba a tárgyi jutalmak tartoznak, amelyeknél egyes szerzők esetében elvárásként jelenik meg, az átadás ünnepélyes jellege, amivel maradandóbbá lehetett tenni a pozitív élményt. Erre mutat példát a következő idézet is: „Az ajándékok kiosztása lehetőleg ünnepélyesen történjék, szabályszerűen a tanév végén; s főleg arra kell ügyelni, hogy a jutalom czéllá ne váljon” (*Mennyey*, 1869. I. 136. o.). *Lubrich* az ajándékozás ünnepélyes jellegéről szóló gondolatot továbbvezetve, már a jutalmazás túlzó jellegének hátrányára hívja fel a figyelmet: „Adjunk alkalmat a jó tanulónak magát egyszer-másszor kitüntetni: de ne tegyük ezt gyakran, ne bálványozzuk, ne bálványoztassuk a világgal, s még kevésbé tartsunk oly hűhós szemfényfesztő záróünnepélyeket, minőket civilisatoraink akartak meghonosítani köztünk. Az ily bálványozott növendékekből még kevés jóra való jellemet tapasztalunk kifejlődni” (*Lubrich*, 1878. III. 426. o.). *Emericzy* nézete eltér a többi szerzőétől a témát illetően abban, hogy a szóbeli dicséreten kívül minden külső „kitüntetést” kizárandónak tart, mint például a rangfokozat szerinti ültetést, jelvények viselését, jutalom- vagy aranykönyvbe beírást, mert a jutalmazás azt az érzést keltheti a gyermekben, hogy nem önmaguknak neveltetnek, hanem díjazandó munkát végeznek.

A három kategória közül az első csoportba tartozó jutalmazás típusait ítélik meg a szerzők a leghatásosabbnak, mivel azok elősegíthetik, hogy a gyermek azonosuljon a követelményekkel, belsőleg elfogadja, és önmagával szembeni természetes igényként alakítsa ki a megkívánt magatartásformát. Ezt példázza a következő idézet is: „Az akaraterély az, melylyel a gyermeknek egykor érzelmei fölött uralkodnia, a változékonny életviszonyokon fölülemelkednie vagy ezeket hatalmába hajtania kellene. De hogy az akarat erélyes legyen, azt a gyermekben edzeni kell” (*Mennyey*, 1869. I. 138. o.)

Mielőtt szemügyre vennénk a tankönyvszerzők által a tanítók számára ajánlott büntetési formákat, érdemes figyelmet szentelni az állami népoktatási tanintézetek

gondoksága számára írott utasításnak, amely 1868. évi 38. és az 1876. évi 28. törvénycikk végrehajtásához készült. Felhívja a tanító figyelmét, hogy törekedjen arra, hogy intézkedéseivel próbálja megelőzni a gyermeknél a büntetést maga után vonó helytelen tevékenységeket. Továbbá előírja a fegyelmi eljárás fokait arra az esetre, ha a „tanuló durvaságából származó kihágásait, daczoskodását, erkölcstelen beszédeit, a mások tulajdonának megsértésére czélzó hajlamát s több efféléket, ha a tanító egyedül (vagy a hol több tanító működik együtt közösen) megjavítani nem tudná, az esetben az ügyet a gondoksnál kell bejelentenie” (Tóth, 1884).

Az 51. § a fegyelmi eljárás különböző fokait különíti el:

- „1. Szeretettel és komolysággal való intés magánosan.
2. Az ily megintésre nyilvánosan való figyelmeztetés.
3. Megpirongatás magánosan.
4. Megpirongatás nyilvánosan.
5. Székből kiállítás.
6. Tanítási óra utáni fenmarasztás éheztetés nélkül.
7. Tanítási óra utáni fenmarasztás éheztetéssel (megjegyezvén, hogy a fenmarasztás csak nappali órákra terjedhet ki).
8. A szüléknek szó- vagy (i)rásbeli értesítése.
9. Bejelentés a gondoksnál végintézkedés végett” (Tóth, 1884).

Ha szemügyre vesszük ezeket a büntetési formákat, látható, hogy a rangsor egyik alapját az adja, hogy milyen széles körben kerül kifejezésre a gyermek helytelen tevékenységének rosszallása. Így a legenyhébb forma a gyermek számára közvetlenül személyesen közölt intés, majd ezt követi a gyermek közösség előtti figyelmeztetése, majd a szülők és a gondnokság előtti büntetés.

Ezek alapján az értekezés szerzője az elemzett neveléstan könyvekben megjelenő büntetés típusait a nevelő hatások forrása szerint csoportosította. Két kategóriát különített el: a tanító személyiségén keresztül és a gyermekek közössége által ható büntetés módjait ismerteti. Az elsónél a hangsúly a tanító és a tanuló közötti személyes kapcsolatára, a tanító személyes hatására helyeződhetett. A második csoportba sorolt büntetési eljárások vagy közvetlen a társak előtt fejthették ki megszegyenítő hatásukat és a gyermektársakra is okító hatással járhattak, vagy közvetett módon, a közösség révén formálhatták a gyermek személyiségét például azáltal, hogy nem vehettek részt a társak tevékenységében. Ebbe a kategóriába tartozik például a „gyermektársaktól való elkülönítés”, „társaságból való kirekesztés”, vagy tanórák után az iskolába való „bezárás”.

7. táblázat. A büntetés típusai

A tanító személyiségén keresztül ható büntetés módjai	A gyermek környezetén keresztül ható büntetés módjai	A tanítótól nem elfogadott magatartásformák
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Elszomorodás”</li> <li>- „Szigorú tekintet”</li> <li>- „Rosszalló pillantás”</li> <li>- „Figyelmeztetés”</li> <li>- „Elégedetlenség kifejezése”</li> <li>- „Szemrehányás”</li> <li>- „Rendreutasítás”</li> <li>- „Dorgálás”</li> <li>- „Feddés”</li> <li>- „Hidegség éreztetése”</li> <li>- „Közönyösség kimutatása”</li> <li>- „Szidás”</li> <li>- „Fenyegető ujjak”</li> <li>- „Fej rázása”</li> <li>- „Vállvonogatás”</li> <li>- „Koplaltatás”, „Táplálék megtagadása”</li> <li>- „Térdepeltetés”</li> <li>- „Testi fenyíték”, „Verés”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „A gyermekek eltiltása a játéktól”</li> <li>- „Szégyenpadba ültetés”</li> <li>- „Felállítás”</li> <li>- „Padból való kiállítás”</li> <li>- „Gyermektársaktól való elkülönítés”</li> <li>- „Hátrahelyezés magasabb osztályból”</li> <li>- „Társaságból való kirekesztés”</li> <li>- „Óra utáni bezárás” az iskolába</li> <li>- „Kiállítás vagy letérdeltetés a padok elé”</li> <li>- „Megfosztás a tanodai tisztségtől”</li> <li>- „Szégyenkönyvbe való beírás”</li> <li>- „Ülve marasztalás munkával összekötve”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „A gyermek kigúnyolása”</li> <li>- „A gyermek önérzetének megsértése”</li> <li>- „Indulatosság”</li> <li>- „Bosszúból”, „haragból”, „elrettetésből” fakadó büntetés</li> <li>- „Örökös gáncsolás és gyalázás”</li> <li>- „Felpofozás, puszta kézzel, ököllel vagy bottal fejre vagy hátba ütés, ránczigálás teljesen ki van zárva.”</li> <li>- „Szigorúan meg van tiltva a hajborzolás, fül rángatása, ütés ököllel, vonalzóval, mutatópálcával vagy könyvekkel, ütés az arcra vagy a fejre, ütés a mellkasra, hátra vagy más testrészre, a gyerek erőszakos ráncigálása és rázása.”</li> </ul>

Ha alaposabban szemügyre vesszük a büntetési formákat, a mai olvasó számára meghökkentőek lehetnek a javasolt eljárások. Így például a „hidegség éreztetése”, „közönyösség kimutatása”, „koplaltatás” és végső esetben a „testi büntetés” alkalmazása. Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a büntetés formája a „vétség forrására” megy vissza. Így például *Lubrich* szerint, ha a gyermek mások játékát ok nélkül megzavarja, meg kell tiltani a gyermekek társaságában való részvételét. A másik magyarázatot a neveléstan könyvekben szereplő „ember nembeli sajátosságairól”, mai fogalomhasználattal élve a gyermek fejlődési sajátosságairól alkotott felfogásában találhatjuk. Ennek megfelelően addig, amíg a gyermekben az erkölcsös jellem nem alakul ki, szükség van a büntetésre annak érdekében, hogy a nevelő a gyermek „akarátát” irányítani tudja. *Mennyey* így erről: „Különösen az erkölcsi akaraterély az, melynek megszilárdításán leginkább iparkodjék a nevelés, mivelhogy sajátképpen ezen alapul az ember méltósága, s ez ad neki határozottan kifejezett szilárd, és jó jellemet. [...] Hogy a gyermek a jóban kitartó, tehát erkölcsi akaraterélye mindinkább szilárdabbá, edzettebbé legyen, kell: hogy a) a jóban gyakoroltassék

és a jóra szoktassék; b) erkölcsi fogyatkozásai és bajai gyógyíttassanak” (*Mennyey*, 1869. I. 139. o.).

A fizikai büntetés iránti attitűdben már nem annyira egybecsengő a szerzők álláspontja, mint a jutalmazással kapcsolatban. A büntetések között a 19. században megjelent neveléstani kézikönyvekben és tankönyvekben, végső esetben szükséges eljárásként jelenik meg a testi fenyítés alkalmazása. Ez a nevelési eszköz a század során végig a nevelői repertoár fontos része marad. Az elemzett források esetében, a 20. század első felében kiadott magyar pedagógiai munkákban megfigyelhető jelentős változás a testi büntetést illetően, hogy annak iskolai alkalmazását a szerzők kifejezetten tiltják, így *Peres*, *Baló* és *Weszely* elítéli a tanító által alkalmazott verést.

Figyelemre méltó, hogy a magyar és a német szerzők részletes aprólékossággal sorolják fel a büntetés helytelen alkalmazásának eszközeit és módjait, amit a 3. számú melléklet részletesen bemutat. A nem kívánatos büntetési formák betekintést engednek a 19. és 20. század eleji gyerekek iskolai életének a valóságába. Ebből arra következtethetünk, hogy a gyakorlatban a fegyelmezéssel kapcsolatban a 20. század elején továbbra is a hagyományos, testi büntetést elfogadó pedagógiai szemléletmód érvényesült. Erre mutat példát a következő idézet: „Némelyikünk a szigor nevében csak úgy lesi a büntetendő, másoknak a gyöngédség nevében a jutalmazandó eseteket, míg mások a vaskövetkezetesség paripáján nyargalászva büntetnek és jutalmaznak, akár egy tökéletes automata” (*Peres*, 1904, 351).

A 19. századi neveléstan könyvekben a büntetés típusaival, alkalmazásuk körülményeivel foglalkozó fejezetek tartalmában és hangvételében sajátos ellentmondás figyelhető meg a bevezető részben megfogalmazott „emberi tökéletesség” gondolatával, amire korábban már *Pukánszky* (2005) a neveléstani kézikönyvek alapján végzett kutatásában is rávilágít. Arra a megállapításra jut, hogy a tankönyvek bevezető részei mintha nem is ugyanazon lény nevelését taglalnák, mint akire – többnyire a könyvek végén található – gyakorlati nevelési módszerek és tanácsok vonatkoznak, amelyek kirívóan eltérnek az emberről szóló általános fejtegetések alaphangjától.

Amennyiben szemügyre vesszük az elemzett 20. század elején megjelenő magyar neveléstan könyveket, oldódni látszik ez az ellentmondás. Az ember új antropológiai sajátosságaira alapozódó pragmatikus emberismeret és a nevelés gyakorlatára hatni kívánó gyakorlatias tanácsok nagyobb összhangot mutatnak. *Felméri*, továbbá a 20. századi *Peres*, *Baló* és *Weszely* munkájában már nyoma sincs az emberről való magasztos hangvételű értekezésnek. Neveléstanukban sokkal inkább a gyermek egyéni sajátosságainak tudományos alapokra helyezett megismerésére helyezik a hangsúlyt. Ez meghatározta a tanító nevelési

módszereit, ami a testi fenyítés alkalmazását kizárta tette. Ez érdekes azért is, mert hazánkban az 1905-ös népiskolai tanterv előírása szerint az erkölcsi nevelés érdekében a testi büntetés alkalmazása „általában mellőzendő”, annak tiltásáról viszont még nem olvashatunk. *Pukánszky* (2005) vizsgálatából megtudható, hogy egyes 20. századi pedagógiai irodalmakban a testi büntetés alkalmazásának tematikája tovább él, amiben továbbra is szélsőséges véleményeket lehet találni a veréssel kapcsolatban. Ezt példázza *Sachse*, egy német szerző, aki *A testi büntetés története és elmélete* című könyvében magabiztosan deklarálja a testi fenyíték szükségességét.

## 6.5 A neveléstan könyvek elemzése alapján rekonstruálható tanítókép

Az értekezés szerzője szerint az elemzett források lapjain megjelenő idealizált tanítókép három tanítói ideáltípusa, mint narratíva különíthető el. Az idealizált tanítóképekre alkalmazott kifejezések a könyvekben található motívumok alapján fogalmazhatóak meg. Az „atyai nevelő” egy olyan generalizált kép, aminek bizonyos elemei az összes neveléstan könyvre jellemző. Azokban a művekben, amelyek erőteljesen a keresztény embereszményre alapozzák a tanítóképüket, az „Isteni tanítómester” képe (*Mennyey, Lubrich, Bárány, Kellner, Kehrein és Keller, Ostermann és Wegener, Volkmer*), míg azoknál a szerzőknél, akikre érezhetően a modern pedagógiai és pszichológiai tudományos ismeretek hatottak, a „szaktudós-gyermekpszichológus tanító” képe (*Felméri, Baló, Peres, Weszely*) jelenik meg. *Erdődy* művében egyrészt még tovább él a 19. századi könyvekre jellemző „tökéletes ember” képe, amit a nevelés céljaként egyértelműen kifejez, másrészt már részletesen mutatja be az elemzett, 20. századi könyvekre jellemzően, a gyermek megismerésének a nevelés hatékonyságát elősegítő szempontrendszerét.

Az „atyai nevelő” kifejezést az értekezés szerzője a kézi- és tankönyvekben szereplő motívumai alapján konstruálta. A tanítókép kiindulópontja, hogy a gyermek bizonyos képességekkel jön a világra, melynek kibontakoztatásához külső segítségre, egy „öntudatos nevelőre” van szükség. Ennek megfelelően az a tanítói hivatal betöltő személy alkalmas hivatására, aki erkölcsös magatartással rendelkezik, ami magában foglalja a szükséges erényeket, mint például következetességet, gyermekszeretetet, hivatásszeretetet. A nevelés mellett lényeges követelményként jelenik meg a szűkebb társadalmi környezettel való rendszeres kapcsolattartás, példamutató magatartás a hivatásban és a magánéletben egyaránt. Az „atyai nevelőtől” elvárt, hogy saját személyiségével a gyermek számára a második szülői házat teremtsen meg, legyen a szülő helyettese, tanítványai barátja. Ebből adódóan a

fegyelmezési eszközök között a testi fenyítés, a szülők engedélyezett nevelői eljárásának alkalmazása, megengedhető. Ezt példázza a következő idézet is: „A tanító a szülőket helyettesíti, s mint ilyen a szülők büntető jogával is élhet” (Bárány, 1896, 187. o.). A testi fenyítés kérdése azonban időben előrehaladva változó képet mutat, mivel a 20. század elején megjelenő *Peres*, *Baló* és *Weszely* könyve már a verést tiltott nevelési módszerként említik meg. Elutasító nézetükben érezhetően a 19–20. század fordulóján egyre jobban terjedő gyermektanulmányozási mozgalom hatása érhető tetten.

Az „*Isteni tanítómester*” kifejezést a keresztény pedagógiai eszmék motívumai alapján fogalmazta meg az értekezés szerzője, amire az elemzett könyvek közül *Mennyey*, *Lubrich*, *Bárány* és a német szerzők munkái szolgálnak leginkább példát. Ezekben a könyvekben fejezik ki egyértelműen a szerzők, hogy a nevelés távlati célja nemcsak az evilági, hanem a túlvilági létre való felkészítés is. A szerzők a keresztény szemléletből kiindulva értelmezik a nevelés fogalmát és annak célját, aminek eléréséhez differenciáltan taglalják a nevelő személyiségére vonatkozó elvárásokat. Tanítóképükre elsősorban a keresztény pedagógia gyakorol hatást. Az „*Isteni tanítómestert*” a reá bízott gyermekek és a közösség apjának tartják, akinek az a feladata, hogy az Úr gyermekeit a keresztény nevelés segítségével felkészítse a földi és a túlvilági feladatokra. Hivatása az atyai kéztől a mindenható Istenhez vezet. Ebben a folyamatban a tanítót a gyermek Istenhez vezető útjára azok a különböző nevelési eszközök segítik, amelyek a nevelési célok elérését biztosítják. A nevelési eszközök között végső esetben megengedhető eljárásnak tartják a testi büntetés mértékletes alkalmazását.

A „*szaktudós-gyermekpszichológus tanító*” kifejezést az értekezés szerzője a 19-20. század fordulóján megjelenő új pedagógiai és pszichológiai irányzatok elvárásai alapján konstruálta. Ezekben a könyvekben már megjelenik az „új gyermek” típusa. Személyiségjegyeire az iskolai munkában való aktív részvétel, a művészetek iránti fogékonyság, az alkotókedv volt jellemző. Az új gyermekkép új tanítóképet eredményezett, a gyermekről való megváltozott gondolkodás átalakította a tanítókkal szemben támasztott követelményeket. Megkérdőjeleződött a tanító hagyományos tekintélyelvű irányítása. A gyermektanulmányi mozgalom hatása erőteljesen érződik *Felméri* és *Baló* pedagógiájában, akik egyértelműen 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. Tanítóképüket a tudományos



elméleti ismeretekkel rendelkező „gyermekpszichológus” képe jellemzi, aki pszichológiai tájékozottsággal rendelkezik, és alkalmazni is tudja annak módszereit. A „szaktudós” tanítónak a nevelési cél elérése érdekében nemcsak az ismeretek öncélú átadására kell törekednie, hanem a tanultság helyett a műveltségre, az elme finomítására. A művelt személyiség fejlesztése érdekében a tanítónak művelt, erkölcsös egyéniségnek kell lennie, aki jó példaként jelenik meg a társadalom és a gyermek számára.

Lényeges megjegyezni, hogy a vizsgált korabeli neveléstan könyvek alapján fölállított kategóriák a dualizmus korának olyan ideáltípusai lehettek, amelyek ilyen tiszta formában a valóságban nem léteztek, így a tanítóval szemben támasztott társadalmi igényeknek is csak egy részét fejezhetik ki. Ezek az idealizált tanítóképek feltételezhetően a tankönyvírók egymás mellett létező elképzelései voltak, és nem tekinthetők a népiskolai tanítók számára előírt megalapozott és kiforrott irányadásnak.

## 7. Összegzés

A kutatás az ideális tanítóképet vizsgálta tíz, 1867 és 1914 között megjelent magyar és négy német neveléstani kézikönyv és tankönyv tükrében. A pedagógustörténeti szempontú elemzések alapján következtetések vonhatók le a tankönyvírók nevelésről alkotott nézetéről, a szerzők jutalmazással és büntetéssel, testi fenyítéssel kapcsolatos álláspontjáról, valamint a tanítótól elvárt tulajdonságokról. Mindezek alapján következtethettünk a népiskolai tanítók szakmásodásának folyamatát jellemző szaktudás új elemeire, valamint összehasonlítást tehettünk a magyar és német neveléstani kézikönyvek és tankönyvek között.

Az értekezés a szakirodalmi rész első fejezetében ismertette a néptanítói szakmásodás eszmétörténeti hátterét, bemutatta a dualizmus kori magyar és német neveléstani kézikönyvekre és tankönyvekre ható, jellemző pedagógiai, filozófiai és pszichológiai irányzatokat.

A dolgozat második fejezete nemzetközi és hazai irodalmak alapján ismertette, hogy miként alakult ki a magyar és a német pedagógus szakma, milyen jellemzői voltak a népiskolai tanítók szakmásodásának.

Ezt követte a harmadik fejezetben a magyar és porosz néptanítói kézikönyvek és tankönyvek 19. századi megjelenésének összefoglalása. Bemutatta *Niemeyer* hatását a néptanítói kézikönyvek keletkezésére. Az értekezés új tudományos eredménye, hogy a korábbi hazai neveléstörténeti kutatásokhoz kapcsolódva ismertette a porosz tanítói szemináriumokon leggyakrabban használt pedagógiai tankönyveket és a tartalmi elemeit meghatározó szabályzatok – így az 1854-ben megjelenő, *Ferdinand Stiehl*-féle „Porosz szabályzatok a népiskolák, preparandisták és a szemináriumok számára” és az 1872-ben megjelenő, *Karl Schneider* által kidolgozott „Általános rendelkezések népiskolák, preparandisták és a tanítói szemináriumok számára” – főbb alkotóelemeit, valamint készítőinek érezhetően katolikus orientációjú világnézetét. Ebben a fejezetben került bemutatásra a kutatás alapját adó források két típusának megfelelően a kézikönyv és a tankönyv fogalma, szem előtt tartva az 1868-ban életre hívott tankönyvbizottság korabeli meghatározását. A tankönyvek elemzésének relevanciáját támasztotta alá a tankönyv és a társadalom kapcsolatának bemutatásáról szóló alfejezet, amelyben a nemzetközi kutatási eredmények alapján bizonyosságot nyert, hogy a tankönyvek az adott kor társadalmának elvárásait tükrözik, melynek elemzése az értekezés írója szerint hozzájárul a tanítókép kutatásához. Továbbá ismertetésre kerültek a tankönyvkutatások modelljei, melyek közül a kutatás *Lundgreen* téziseire támaszkodott.

## 7.1 Az alkalmazott metodika értékelése

Az értekezés szerzője a szövegelemző-filológiai módszer alkalmazásával azt kutatta, hogy a neveléstan könyvek szerzői milyennek látták a korszakra jellemző ideális tanítót, milyen mentalitást tükröztek a tanítói hivatással szemben.

A dokumentumelemzés módszerével az elsődleges források mellett további másodlagos források: bibliográfiák, forrásmunkák, magyar és német nyelvű tanulmányok kerültek feldolgozásra. A neveléstan könyvek szerzőinek élete, pedagógiai nézete hazai és nemzetközi neveléstörténeti tanulmányok, életrajzi lexikonok alapján került bemutatásra.

Az értekezés szerzője a hazai és nemzetközi forrásmunkák, tanulmányok összehasonlító elemzésével mutatta be a néptanítói kézikönyvek és tankönyvek megjelenését a 19. században. Ismertette a magyar és a porosz tankönyvek keletkezését meghatározó törvényi háttérrel. Összehasonlító elemzésre került a magyar és a német népiskolai tanítók szakmások kialakulása és folyamata, valamint a népiskolai tanítók életkörülményeinek jellemző vonásai.

Előzetesen összeállított szempontrendszer szerint történt a magyar és a német neveléstan könyvek összehasonlító elemzése. A német könyvek elemzése ugyanazon szempontok szerint valósult meg, mint a magyar könyveké, különös tekintettel a föllelhető párhuzamokra.

Az alkalmazott módszerek alkalmasak voltak arra, hogy a neveléstani kézikönyvek és tankönyvek által újabb ismereteket szerezhessünk a néptanítói szakmáról, és következtetéseket vonjunk le a népiskolai tanítók szakmai tudásával szemben támasztott elvárásokról, valamint képet kaphassunk a tanítói hivatás nehézségeiről. Ezek egyrészt gazdagítják a hazai neveléstörténeti kutatások palettáját, másrészt az új eredmények felhasználhatók lesznek a további kutatásokhoz.

## 7.2 Végző következtetések

Az értekezés szerzője az elemzések három irányának megfelelően, így 1. a tanítókép összetevőinek, 2. a tanítói kézi- és tankönyveknek, valamint 3. a magyar és német neveléstan könyveknek összehasonlító elemzése alapján határozta meg a hipotéziseket. A szerzőnek az értekezésben megfogalmazott hipotéziseket sikerült bizonyítania. *Az előzetesen megfogalmazott hipotézisek részben igaznak bizonyultak.* Az eredmények szöveges és táblázatos formában kerültek ismertetésre. Ez utóbbit a 3. sz. melléklet tartalmazza.

1. Bizonyítást nyert, hogy *a pedagógiai kézikönyvek a társadalmi normarendszer elvárásainak (település lakói, egyházközösség tagjai, oktatáspolitikai képviselői) egy részét leképezve, a szövegek elemzésével, alkalmasak voltak a korra jellemző idealizált tanítókép egy adott metszetének a rekonstruálására.*

A dualizmus kori neveléstan könyvek lehetőséget nyújtottak arra, hogy bemutassák a kívánatos tanítói erényeket, melyek elemzése alapján rekonstruálhatóvá vált a könyveket jellemző idealizált eszmény, a tanítói ideál, amit követendő példaként állítottak a szerzők a tanítójelöltek elé. Az idealizált tanítókép megjelenése egyrészt új öntudatról tanúskodik, amely profilt akart adni a tanítói hivatásnak, amely igényes és felelősségteljes tevékenységként jelent meg, másrészt utalt arra, hogy a tanítónak bizonyos képességekre és egyéni feltételekre volt szüksége ahhoz, hogy ezeket megvalósítsa. Az elemzett neveléstan könyvek esetében, a szerzőkre ható filozófiai és pedagógiai eszmék alapján, az értekezés szerzője szerint az eszmei tanítókép három fő ideáltípusa jelenik meg: az „atyai nevelő”, az „Isteni tanítómester” és a „szaktudós-gyermekpszichológus”. Ezek az ideáltípusok azt mutatják, hogy milyen elképzelések jelentek meg egymás mellett az ideális tanítóval kapcsolatban.

A tankönyvírók a hétköznapi gyakorlatból kiindulva rámutatnak a korszakra jellemző tanítói hivatás hiányosságaira, nehézségeire is, mint pl. a tanítóképzés problémái, alacsony tanítói jövedelem, a tanítók helytelen nevelési módszereinek megválasztása. Részletesebben a 3. sz. melléklet mutatja a szerzők kritikai észrevételét a tanítói hivatással kapcsolatban.

2. Sikertült igazolni, hogy *a tanítójelöltek és a tanítók számára írt neveléstan könyvek tükrözik a tanítóval szembeni társadalmi igények egy részét. A tankönyvszerzők, a pragmatikus szempontokat figyelembe véve, összetett követelményrendszert írtak le normatív eszménypedagógiájukban a tanítók személyes tulajdonságainak, szakmai tudásának és életmódjának szintjén.*

A neveléstan könyvekre vonatkozóan az elemzett fejezetek alapján jól nyomon követhető, hogyan kristályosodhattak ki a népiskolai szakmához szükségesnek tartott tanítói erények, hogyan bővült a tanítók feladatköre, a neveléstan könyvek szerzői milyennek látták koruk modern tanítóját.

Az ember általános és specifikus sajátosságaival kapcsolatos fejezetek alapján képet kaphattunk arról, hogy a szerzők szerint a tanítónak milyen nevelési célt követve, milyen állampolgárrá kellett formálnia a gyermeket, továbbá meghatározhatókká váltak a tanító nevelési feladatai. A szerzők az embereszményből kiindulva határozták meg nevelés-definíciójukat, ami alapján részletesen ismertették a tanítóval szemben támasztott

beteljesíthetetlen elvárásrendszert, tulajdonságegyüttest. Bizonyítást nyert, hogy a szerzők a nevelés hatékonyságának feltételét a tanítói hivatásra alkalmas tanítóban látták. A magyar és a német neveléstani kézikönyvek és tankönyvek differenciáltan taglalták a tanítóval szemben támasztott követelményeket.

A szerzők az iskolai fegyelem és a tanító személyisége között szoros összefüggést feltételeztek. A jutalmazás és büntetés kérdésével a neveléstankönyvek szerzői mélyrehatóan foglalkoztak, ez alól kivételt képez *Peres* (1904) munkája, amely az előző művekkel ellentétben nem nyújt külön fejezetben részletesen kidolgozott módszertant, hanem elsősorban az igazságszolgáltatás alfejezeten belül, a hétköznapi pedagógia gyakorlatából kiindulva, kritikát fogalmaz meg. A büntetés kérdésénél sokkal inkább a gyakorlati problémákra hívta fel a figyelmet, minthogy részletes módszertant nyújtana annak alkalmazásához. A könyvek szerzői a két nevelési eszköz céljának, a gyermek tetteinek következményeként kellemes érzelmek előidézését, az ok okozati összefüggés megértését, az akarat alakítását, azaz az erkölcsös viselkedés fejlesztését tartják.

3. Az elemzett könyvek alapján bizonyítást nyert, hogy *a történetileg alakuló, változó korban, az új gyermekközpontú pedagógiai és pszichológiai törekvések hatására a tanítókép új elemei jelennek meg, amelyek a néptanítói szakma tudáskonstrukciójának változását eredményezték, ami az elemzett neveléstan könyvek tanítóképének összetevőiben kimutatható.*

Az új gyermekközpontú pedagógia hatása legerőteljesebben *Felméri* és *Baló* könyvében mutatható ki, de érezteti hatását a többi elemzett 20. századi neveléstan könyvben is. 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 jó nevelővel szemben támasztott szakmai követelmények igazodnak a népoktatásban megjelenő új, korszerű kihívásokhoz.

A századforduló idején a néptanítói korszerű és a gyakorlatban alkalmazható tudás új elemekkel bővült. A modern népiskolai tanító új feladataként jelent meg a gyermekről mint individuumról szóló tudományosan megalapozott ismeretanyag, valamint a tapasztalaton alapuló elmélet ismerete, azaz a pszichológiai tájékozottság, ami megkülönböztette a tanítót a gyermek elsődleges nevelőjétől, az édesanyák „naturalista” nevelésétől. Elvárták, hogy a tanító empirikus alapokra helyezve ismerje meg a reá bízott gyermekeket a pszichológia módszereivel, vegye figyelembe az egyéni különbségeket a módszerek megválasztásában, ismerje meg a gyermekek otthoni környezetét, működjön együtt a szülőkkel, melyre

lehetőséget nyújthattak a szülői értekezletek, az iskolai ünnepek és kirándulások. Az iskolai fegyelem és a tanító személyisége között továbbra is szoros összefüggést feltételeztek.

*Baló* tanítóképének megállapításán erőteljesen érződik a gyermektanulmányi mozgalom hatása. Külön alfejezetet szentel a gyermektanulmányi mozgalom nemzetközi és hazai helyzetének taglalására, elismeréssel méltatja a gyermekek megismerésére világszerte létrejött pedológiát. A tanító minden feladatát a fiziológiai és pszichológiai tájékozottságának rendeli alá, mivel ez alkotja tudatos tevékenységének alappillérét. Meghatározó elvárás, hogy a tanító ismerje meg az élettani és lélektani tudományos eredményeket, az öröklés szerepének tudományos elméleteit, és tudja azokat a gyermek megfigyelésére, nevelésére alkalmazni. *Peres* abból a gondolatból indul ki, hogy kétségtelenül előnyös, ha egy nevelő minél több a tanítói hivatáshoz szükséges elvárással rendelkezik, de mivel nem lehet megjósolni, hogy kiből lehet jó tanító, ezért a testi fogyatékoságot, mint például a sántaság, gyenge testalkat, valamint bizonyos képességek hiányát, mint zenei hallás, énekelni tudás, nem tekinti a tanítói szakmára való kizáró tényezőnek. *Weszely* a tudományos eredmények alapján figyelembe veszi, hogy a megjelenés egy része a természeti adományból adódik, aminek előnyeivel nem mindenki rendelkezik, ezért nem bocsátkozik tételes lista felsorolásába a testi adottságokat illetően. A külső tulajdonságok között a tanító öltözetét tartja meghatározónak, mivel a nevelő elsősorban a megjelenése révén hat a környezetére. Mindhárom szerzőnél, a tanító személyével kapcsolatban, a 20. század új nevelési gyakorlatára jellemzően, fogalmazódik meg a humánus nevelői attitűd, ami a testi büntetés alkalmazását kizártá teszi a hétköznapi iskolai gyakorlatból.

4. Az elemzett források nem igazolták azt a feltevést, hogy *a neveléstan könyvek szerzői a pedagógus szakma hierarchiájában betöltött funkciójuk alapján (egyetemi szakember, gimnáziumi tanár, óvóképző intézeti tanár, tanítóképző intézeti tanár) differenciálást tesznek lehetővé. A tankönyvírók más szerepkörből kiindulva fogalmazzák meg a néptanítói szakmával szemben támasztott elvárásokat, ami a könyvek szövegeinek tartalmával összefüggésbe hozható.*

A neveléstan könyvek szerzői egyetemi professzori, gimnáziumi tanári, az óvóképzésben és a tanítóképzésben szerzett tanári tapasztalattal írták meg művüket. Megállapítható, hogy az elemzett könyvek esetében nem mutatható ki szoros összefüggés a szerzőknél a pedagógiai munka egyes szintjein betöltött szerepük és a tankönyvek tanítóképe között. Megfigyelhető, hogy azok a szerzők, akik gimnáziumi vagy egyetemi tanárként írtak szaktudományos kritériumoknak megfelelően kézikönyvet, így *Lubrich Ágost* és *Felméri Lajos*, elsősorban tudományos alapon álló neveléstani rendszereket dolgoztak ki, amit a

könyvek terjedelme, nyelvezete és szerkezete is bizonyítanak. Neveléstani munkájukban jól hasznosítható alapokat nyújtottak mind a népiskolai tanítók, mind a középiskolai tanárok számára.

A tanítás sikeressége elengedhetetlen feltételének tekintik a hivatáshoz tartozó szaktudományok ismeretét, és hangsúlyozzák, hogy helytelennek tartják azt a korra jellemző gyakorlatot, hogy a neveléstudományban járatlan, felkészületlen nevelő tanítsa a gyermekeket. Azonban megállapítható, hogy a két kézikönyv tanítóképe beilleszkedik az elemzett tankönyvek sorába. Megfigyelhető *Felméri* és *Lubrich* kézikönyvének I. és II. kötetének nyelvezetében, hogy a szerzők a „tanító” szó helyett főleg a „nevelő”, „szaknevelő”, „hivatásos nevelő” kifejezést használják. Ebből a nyelvezeti sajátosságból és a könyvek tartalmi elemzése alapján is arra lehet következtetni, hogy a két kézikönyvben nem a felsőbb iskolák tanárképe jelenik meg, hanem szerzőik olyan alapelveket fogalmaznak meg a gyermekek nevelésével foglalkozók vagy a téma iránt érdeklődő olvasóközönség számára, amelyek mind a népiskolai tanítókra, mind a felsőbb iskolák tanárait egyaránt vonatkozhattak.

A kézi- és tankönyvek tanítóképét az értekezés szerzőjének megállapítása szerint nem a tankönyvírók pedagógusi hierarchiában betöltött szerepe határozta meg, hanem sokkal inkább az általuk képviselt pedagógiai, pszichológiai, filozófiai irányzatok. Ennek alapján tapasztalható, hogy *Lubrich* tanítóképének jellemző összetevői azokkal a könyvekkel mutatják a legtöbb párhuzamot, amelyek jellemzően a keresztény pedagógia szellemében íródtak, így *Mennyey*, *Lubrich* és *Bárány*, valamint a német szerzők műveivel. Ugyanakkor *Felméri* tanítóképében már megjelennek a tudományos ismérvek, mint például a pszichológia, a gyermek megismerésére irányuló tudományos alapokra helyezett módszerek ismeretének kívánalma. Ez azonban az értekezés szerzője szerint nem a könyv műfajának tudható be. Nem abból adódik, hogy a szerző egyetemi szakemberként írta meg a művét, hanem sokkal inkább a *Felmérire* hatást gyakorló új pszichológiai irányzat következménye lehet.

5. Az elemzett források bizonyítják azt a hipotézist, hogy *a századforduló után megjelenő magyar neveléstan könyvekben, az új pedagógiai és pszichológiai irányzatok megjelenését követően a hagyományos németközponitú pedagógiai gondolkodást egy szélesebb látókörű és orientációjú pedagógiai világgép váltja fel.*

Az elemzett dualizmus kori könyvek erőteljes német hatás alatt keletkeztek, azonban a 20. század elején megjelenő könyvekben már az angol és francia szerzők hatása is érzékelhető. A pedagógiai munkák szerzőinek, feltételezhetően, nem kellett önálló forráskutatásokat végezniük neveléstani munkájuk elkészítéséhez, hanem a már akár több

évtizede is létező német nyelvű pedagógiai könyvek alapján írhatták meg munkáikat. Valószínűsíthető, hogy saját tanítói gyakorlati tapasztalataikat is beépítették munkájukba. Erre következtethetünk, amikor a szerzők a hétköznapi gyakorlat nehézségeire is rámutatnak. A 19. századi neveléstan könyvek szerzői forrásként főleg német munkákat jelöltek meg, így elsősorban *Ohler*, *Kellner* (az egyik elemzett német nyelvű forrás szerzője), *Niemeyer*, *Diesterweg* munkájára hivatkoztak. A könyvek olvasása során megállapítható, hogy a 19. század második felében megjelenő könyvek között sok a párhuzam. Többször találkozhatunk hasonló szövegrésszel például az ember antropológiai sajátosságainak értelmezésénél, a nevelés fogalmának meghatározásánál, ami arra utal, hogy ezek a munkák közös gyökerekre vezethetők vissza. A 20. századi könyvek szerzői saját leírásuk szerint, a német források mellett már az angol és francia irodalmat is figyelembe vették. Ennek hatására érezhető a könyvekben a gyermekfelfogás és a tanítókép változása. A 19. századi könyvekben a romantikus gyermekkép jelenik meg (*Németh*; 2008; *Pukánszky*, 2005), amit a 20. századi könyvekben már a darwinista-evolucionista, pozitivista elemekre épülő gyermekfelfogás vált fel, ami kapcsolódik a tanítói feladatok meghatározásának új, pragmatista megközelítéséhez.

6. Igazolódott, hogy az elemzett német neveléstan könyvek azokkal a könyvekkel állíthatók párhuzamba, amelyek a keresztény pedagógia szellemében íródtak, amelyekben a keresztény nevelő ideálja jelenik meg.

A szakmai színvonal fejlődése érdekében, a 19. század második felében, mindkét országban neveléstan kézikönyvek jelentek meg, amelyek egyrészt a tanítóval szembeni társadalmi igényeket, másrészt a tanári társadalom elképzeléseinek egy területét tükrözték vissza a tanító hivatására és életmódjára vonatkozóan. A népoktatás biztos sikerét a tanító személyiségében látták. A 19. század második felében megjelenő tanítók és tanítójelöltek számára írt neveléstan könyvek a népiskolai tanítás színvonalát befolyásolhatták, amelyek hozzá akartak járulni ahhoz, hogy a tanítók a követelményeknek való megfelelés iránti törekvés révén növeljék a szakmai presztízsüket, valamint ahhoz, hogy a tanítókat emlékeztesse az erkölcsi kötelességükre, az állammal és az egyházzal szembeni alázatra.

Az elemzett magyar és német neveléstan kézi- és tankönyvek felépítésére jellemző, hogy az első fejezetben filozófiai, antropológiai kérdéseket tárgyalnak, majd a nevelés általános értelmezésével foglalkoznak. Külön fejezetet szentelnek a jutalmazás és büntetés, valamint a tanítóval szemben támasztott követelmények ismertetésére. A 20. században megjelenő pedagógiai szemináriumok és tanítók számára írt német neveléstan könyvek sajátossága, hogy az 1872-es általános rendelkezések követelményének megfelelően egy könyvben foglalják össze a pszichológiai és neveléstan ismereteket. Így az első részben



alapos részletességgel tárgyalják például a pszichológia feladatát; az idegrendszer működését; az érzékelés, észlelés, képzelet és gondolkodás sajátosságait; valamint az érzelem; a vágy és az akarat jellemzőit. A nevelés legfőbb céljának a vallásos szemlélet kialakítását tartják. Az elemzett magyar neveléstan könyvek a pszichológiára vonatkozó témakörök ismertetésével nem foglalkoznak.

8. táblázat. Párhuzam a magyar és német neveléstan-könyvek között

<b>Művek</b> <b>Elemzési szempontok</b>	<b>Magyar</b> <i>(Mennyey, Lubrich, Bárány)</i>	<b>Német</b> <i>(Kellner, Kehrein és Keller, Ostermann és Wegener, Volkmer)</i>
<b>Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keresztény pedagógia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keresztény pedagógia</li> </ul>
<b>Embereszmény és nevelés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transzcendencia és immanencia dialektikus egysége</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transzcendencia és immanencia dialektikus egysége</li> </ul>
<b>Testi büntetés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritkán alkalmazva megengedhető</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kellner, Kehrein és Keller, Volkmer:</i></li> <li>• Ritkán alkalmazva megengedhető</li> <li>• <i>Ostermann és Wegener:</i></li> <li>• Fiúk esetében alkalmazható, lányok esetében nem</li> </ul>

A keresztény pedagógia szellemében írt neveléstan könyvek jellemző sajátossága, hogy a szerzők kifejezésre juttatják a transzcendencia és az immanencia dialektikus egységét, utalva a magasabb szellemi funkciók jelentőségére. Ez azt jelenti, hogy az embert minden más földi élőlény fölé helyezik, mivel képes gondolkodni saját magáról, lényéről, rendeltetéséről. A nevelés fogalmának értelmezésében a nevelés elsődleges célját, a földi feladaton túl, a túlvilágra helyezik, hangsúlyozva, hogy az ember rendeltetése nemcsak a földre korlátozódik, másrészt fontosnak tartják, hogy a nevelés a gyermeket, a hétköznapi realitást figyelembe véve, a társas életre felkészítse.

Tanítóképüket az „Isteni tanítómester” képe jellemzi, akit a reá bízott gyermekek és a közösség apjának tartanak, akinek az a feladata, hogy az „Úr gyermekeit” a keresztény nevelés segítségével felkészítse a földi és túlvilági feladatokra. Ebben a folyamatban a hangsúly a tanító személyiségével kapcsolatos elvárásoknál a morális értékekre helyeződik.

A testi büntetést a német könyvek szerzői, hasonlóan a 19. századi magyar munkákhoz, ritkán, indokolt esetben megengedhetőnek tartják. Megfigyelhető továbbá

*Emericzy*, valamint *Ostermann* és *Wegener* könyvének azon közös eleme, hogy mindkét könyv szerzője különbséget tesz a nemek között a verést illetően. Míg fiúk esetében megfelelő eljárásnak tartják azt, addig a lányok esetében nem.

Mindezek alapján megállapítható, hogy mindkét országban az idealizált tanítónak az iskolán belüli és az iskola falain kívüli sokrétű tevékenysége révén, az elvárt szociális és erkölcsi példakép szerepét kellett betöltenie. A tanítótól elvárták, hogy a település szellemi vezetője legyen, akinek az iskolaközösséghez tartozó gyermekek családjával szemben is kötelességei voltak. Részt kellett vennie a közösség életében, és aktív szerepe volt a kulturális programokban is. Mindez hozzájárulhatott ahhoz, hogy a tanító tiszteletre méltó személyiséggé váljon, és a lakosság egyre inkább elfogadja őt, mint oktató és nevelő szakembert.

### **7.3 A téma további kutatási lehetőségei**

Az értekezés további kutatások alapját nyújthatja. Értékes eredményeket hozhat a kutatás időbeli kereteinek kiterjesztése, a magyar és német népiskolai tanítóképzésben alkalmazott 1914 után megjelent pedagógiai könyvek tanítóképének összehasonlító vizsgálata.

Az elemzett 20. századi neveléstan könyvek szerzői a 19. század második felében megjelenő könyvekkel szemben a tulajdonságok részletes felsorolása helyett már konkrét tanítói feladatok meghatározására helyezik a hangsúlyt. Ebből azonban még nem állapítható meg biztosan, hogy más 20. századi pedagógiai gondolkodók is a pragmatikus szempontokat szem előtt tartva, az eredményközpontúságra törekedve határozták-e meg az elvárásokat, vagy továbbra is a korábbi könyvekhez hasonlóan teljesíthetetlen tulajdonságlistákkal jellemezték az ideális pedagógust. Feltehető, hogy az elemzett források mellett más, a 20. század első felében megjelenő könyvek is már a hatékonyságközpontúságot tartották szem előtt, és ennek megfelelően nem tulajdonságlistákat határoztak meg, hanem konkrét tanítói feladatokban gondolkodtak, és egyre inkább távolodtak a humanizmusra jellemző tökéletes ember képétől. Ennek vizsgálata további 20. századi tanítói kézi- és tankönyvek elemzését tenné szükségessé.

Mivel a tanítói kézikönyvek ideológiáktól átitatott műfaj, és funkciójukat tekintve normatívak, ezért nem alkalmasak a korszak tanítóképének rekonstruálására, csak a könyveket jellemző ideáltípusok meghatározására. Ahhoz, hogy a korszak tanítóképéről árnyaltabb képet kapjunk, a neveléstan könyveken kívül lényeges lenne a felhasznált források műfaját bővíteni, és a korszak más publikációit elemezni: mint pl. szülők számára írt tanácsadó könyveket, tanítók számára írt pedagógiai folyóiratokat, tanfelügyelők

feljegyzéseit, ünnepi beszédek, visszaemlékezéseket vizsgálni. Ezek elemzéséhez a neveléstörténeti kutatások módszertani eszköztárából az újabb módszerek felhasználása is szükségessé válhat.

Folytatni érdemes a magyar és a porosz tanítókép összehasonlító elemzését, ami további német primer források vizsgálatát teszi szükségessé. Azt, hogy Poroszországban a tanítók személyiségének milyen meghatározó jelentőséget tulajdonítottak, bizonyítják egyes tanítóegyesületek kiadványai, amelyek az üléseken megtartott tanítók előadásainak publikációit tartalmazzák. Erre mutat példát a tanító *Salomon, M.* (1906) A tanítói személyiség jelentőségéről szóló, a 78. Braunschweigi Pedagógusnapokon megtartott előadása.

Annak vizsgálata is további kutatás tárgyát képezheti, hogy a neveléstani vezérkönyvek 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.

## Köszönetnyilvánítás

A munkámhoz nyújtott segítségért köszönettel tartozom témavezetőmnek *Pukánszky Béla* Professzor Úrnak, akire bármikor számíthattam, és mindvégig figyelemmel kísérte a munkámat. Szakmai támogatásával és biztató szavaival, tanácsaival segítette munkámat, alakította neveléstörténeti szemléletemet. Hálás vagyok, hogy lehetővé tette, hogy Berlinben a pedagógiai könyvtárban (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung) és az esseni egyetemen (Universität Duisburg-Essen) kutatómunkát végezzek, ami hozzájárult doktori munkám elvégzéséhez.

Köszönettel tartozom a Neveléstudományi Doktori Iskolának, aminek követelményrendszere, a kurzusok magas színvonala és az oktatók hallgatókhoz való empatikus hozzáállása elősegítette a doktori tanulmányaim elvégzését. Sokat köszönhetek *Németh Andrásnak* és *Dombi Alice*-nek a doktori képzésben nyújtott magas színvonalú neveléstörténeti óráinak, amelyek segítettek dolgozatom írását.

Köszönettel tartozom a házi védelemre kijelölt két opponensemnek *Nóvik Attilának* és *Pethő Villőnek* az értekezéssel kapcsolatosan megfogalmazott hasznos észrevételeikért, javaslataikért, amelyek hozzájárultak a jelen dolgozat végső formájának létrejöttéhez.

Köszönet illeti a Szent István Egyetem Tessedik Sámuel Könyvtár dolgozóit, hogy lehetővé tették számomra, hogy hosszabb időn keresztül használhassam a könyvtár dualizmus kori neveléstan-könyveit, amelyek a dolgozatom forráselemzésének alapját nyújtották. Köszönöm, hogy bármikor számíthattam rájuk a szükséges szakirodalmak beszerzésében.

Hálásan köszönöm családomnak, hogy személyes támogatásukkal és bátorításukkal hozzájárultak doktori munkám sikeres lefolytatásához és az értekezés létrejöttéhez.

## Felhasznált irodalom

- Ábrahám István (1993): A tankönyv funkciói, szerkezeti elemei. Tankönyvműfajok. In: Sz. Kuncze Magdolna (szerk.) *Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők és –szerkesztők számára*. Korona Kiadó, Budapest. 3-11.
- Ágoston György (1993): *Magyar Pedagógusok. Felméri Lajos*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Apel, H. J. (2005): Nachhaltige Abhilfe gegen die Mängel und Gebrechen der Schullehrer-Bildung. Das bayerische Normativ zur Bildung der (Volks-)Schullehrer von 1857 Vorgeschichte, Motive, Ziele, Bewertung, Abänderungen. In: Kemnitz, H. és Ritzi, C. (szerk.): *Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. 127-143.
- Arnhardt, G., Hofmann, F. és Reinert, G.-B. (2000): *Der Lehrer. Bilder und Vorbilder*. Auer Verlag, Donauwörth.
- Ballér Endre (1970): Elmélet és gyakorlat egysége Nagy László munkásságában. Pedagógiai Közlemények, 13. Tankönyvkiadó, 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. Az új tanterv figyelembevételével*. Írta Dr. Baló József, a Budapesti Állami Tanítóképző igazgatója. Lampel R. Könyvkereskedése, Budapest.
- Bárány Ignác [1866] (1896): *Tanítók könyve. Kalauz a nevelés és tanítás vezetésére*. Írta Bárány Ignác, átdolgozta Bárány Gyula. Hetedik átdolgozott kiadás. Lauffer Vilmos tulajdona, Budapest.
- 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.
- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra-könyvek 9*. Iskolakultúra, Pécs.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon I-NY*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Berg, C. (1991, szerk.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band IV. 1870-1918*. Verlag C. H. Beck, München.

- Breznysnyánszky László (2002): A Herbart-paradigma Magyar neveléstani recepciója. *Iskolakultúra*, **12.** 5. sz. 38-43.
- Coriand, R. (2000): *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung*. Ergon Verlag, Würzburg.
- Coriand, R. (2003, szerk.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Geschichte oder Herausforderung? Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Dombi Alice (2002): Gyermekkép-értelmezések a 19 – 20. század fordulóján. *Iskolakultúra*, **12.** 3. sz. 39-46.
- Dombi Alice és Oláh János (2003, szerk.): *A XIX. század jelesei V. A XIX. Századi magyar pedagógusok a polgárosodásért*. APC-Stúdió, Gyula.
- Dombi Alice és Pukánszky Béla (2000): Pósa Lajos, a magyar gyermekvilág ábrázolója és „Az Én Újságom”. In: Dombi Alice – Oláh János (szerk.): *A XIX. Század jelesei IV. Pedagógiai célkitűzések a XIX. Század magyar pedagógiájában*. APC-Stúdió, Gyula. 82-94 p.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868-1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945-1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Edelsheim-Gyulai Lipót (1908, szerk.): *Gyermekvédelmi Lap*. Országos Gyermekvédő Liga, Budapest.
- Emericzy Géza (1881): *Általános tanítástan*. Írta: Dr. Emericzy Géza, tkp. igazgató. Igló, Nyom. Az iglói könyvnyomdában. Schmidt József.
- Emericzy Géza (1882): *Népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképezdek számára*. Írta dr. Emericzy Géza tanítóképezdei igazgató, Dobrowsky és Franke tulajdona, Budapest.
- Erdődy János [1881] (1905): *Neveléstan tanító-képző intézeti növendékek, tanítójelöltek és tanítók számára*. Írta Erdődy János, tk. igazgató. Negyedik átnézett kiadás, Lauffer Vilmos-féle Könyvkiadóhivatal, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (1999): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásokban. *Iskolakultúra*, **9.** 4. sz. 44-53.
- Fáyiné Dombi Alice (2000a): „Oskolai vezérlő fonal” – Tankönyvek és tankönyvírók. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *A XIX. század jelesei II. Emlékezzünk a régiekről*. APC-Stúdió, Gyula. 68-85.

- Fáyné Dombi Alice (2000b): Tanítók és tanítóképezdék. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *A XIX. század jelesei II. Emlékezzünk a régiokról*. APC-Stúdió, Gyula. 97-106.
- Fehér Katalin (2000a): A reformkori katolikus tanítóképzés tankönyvei. *Könyv és nevelés*, **2**. 3. sz. 71-80.
- Fehér Katalin (2000b): Első magyar nyelvű tankönyvek. *Könyv és nevelés*, **2**. 1 sz. 47-53.
- Fehér Katalin (2000c): A pedagógiai gondolkodás és szakirodalom fejlődése Magyarországon a felvilágosodástól a 19. század közepéig. In: Németh András és Tenorth, H.-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 7-67.
- Fehér Katalin (2005): *Sajtó és nevelés Magyarországon 1777-1849*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Második, javított kiadás. Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.
- Foucault, M. (2000): *Az elmebetegség és pszichológia*. A klinikai orvoslás születése. Corvina, Budapest.
- Gáspár László (1999): Gyermekkortörténet. In: Kelemen Elemér (szerk.): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker Kiadó, Budapest. 19-30.
- Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19-20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, **107**. 1. sz. 57-66.
- Gróz Andrea (2007): A pedagógus-gyermek kapcsolat alakulása a dualizmus korában, tanítóképzős pedagógiai szakkönyvek tükrében. PHD értekezés, (kézirat).
- Györgyiné Koncz Judit (2005): *Pályaismeret, pályaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Judit (2003): Tanítói karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 42-52.
- Hegedűs Judit (2004): A gyermekkor-történet a hazai neveléstörténeti kutatásokban. *Iskolakultúra*, **14**. 3. sz. 84-90.
- Heidenrich, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. 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. 35-58.

- Hermann, U. (2004): Der Begründer der modernen Universitätspädagogik: August Hermann Niemeyer (1754-1828). *Neue Sammlung*, 44 sz., 359-382.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. és Cloer, E. (2009): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Hetteche, M. (2008): Christian Wolff. Zalta, E. N. (szerk.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy. (Fall 2008 Edition)*.
- On-line megtekintés: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/wolff-christian>, 2012. 05. 20.
- Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**. 10. sz. 29-36.
- Kálmán György (1985): *A magyar népoktatás vázlatja*. Bevezető az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Kiadványai - Kötetkatalógusok - Népiskolai tankönyvek 1867-1945. c. kötetéhez. In: Pozsár István (szerk.): Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Kiadványai - Kötetkatalógusok - Népiskolai tankönyvek 1867-1945. OPKM, Budapest.
- Kant, I. (1803): *Über Pädagogik*. D. Fridrich Theodor Rink, Königsberg.
- Karády Viktor (2003): Peregrinusok. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 139-140.
- Karlovitz János (1986, szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karlovitz János (2000): Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és nevelés*, **2**. 2. sz. 47-59.
- Karlovitz János (2001): *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kehrein, J., Keller, A. és Brandenburger J. [1876] (1906): *Kehrein-Kellers Handbuch der Erziehung und des Unterrichtes zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer*. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 17-24.
- Kelemen Elemér (1996, szerk.): *Neveléstörténeti füzetek 15. Iskolatörténet – iskolakultúra – neveléstörténeti kutatások*. OPKM, Budapest.
- Kelemen Elemér (1999, szerk.): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker Kiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (2003): A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története a dualizmus korabeli Magyarországon. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 15-16.
- Kelemen Elemér (2004a): A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története a és a pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, **14**. 6-7. sz.



- Kelemen Elemér (2004b): Pedagógusszervezetek és mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra*, **14.** 6-7. sz.
- Kelemen Elemér (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóóság 19-20. századi történetéből. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Keller Márkus (2010): *A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kellner, L. [1855] (1868): *Volksschulkunde*. Ein Hand- und Hilfsbuch für katholische Seminare, Lehrer und Schulaufseher. Von Dr. L. Kellner, Regierungs- und Schulrat. Sechste, sehr verbesserte und vermehrte Auflage. Essen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
- Kemnitz, H. és Ritzi, C. (2005, szerk.): *Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Kenyeres Ágnes (1967, szerk.): *Magyar Életrajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2000): Tudománnyal nevelni tudományra – Weszely Ödön az egyetem eszméjéről. *Új pedagógiai Szemle*, 12. sz. 98-100.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei – A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 229-245.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914*. Pro Pannónia, Pécs.
- Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.
- Kiss Áron és Öreg János [1876] (1887): *Nevelés és oktatástan*. Ötödik újonnan átdolgozott kiadás. Stampfel- féle Könyvkiadóhivatal, Budapest.
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, **3.** 2. sz. 28-51.
- Kornis Gyula (1913): *Értékelmélet és pedagógia*. Különlenyomat a Magyar Paedagógia 1913. évfolyamából, Franklin-Társulat Nyomdája, Budapest.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. O.P.K.M. Budapest.
- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között*. Helikon Kiadó, Budapest.

- Kovács Krisztina (2010): Die Wirkung der Lebensreform und pädagogischen Reformbewegungen in dem Schulgesundheitswesen. *Neveléstörténet*, **7.** 1-2. sz. 43-58.
- Kovács Krisztina (2012): „Az iskola lelke a tanító”. *Iskolakultúra*, **22.** 4. sz. 79-85.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. O.P.K.M. Budapest.
- Kuhlemann, F.-M. (1991): Niedere Schulen. In: Berg, C. (szerk.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band IV. 1870-1918*. Verlag C. H. Beck, München. 79-217.
- L. Dala Mária (1986): A tankönyv és hatása. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 20-49.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Landsheere, Gilbert de (1998): August Hermann Niemeyer (1754-1828). *Prospects, The Quarterly Review of Comparative Education*, **18.** 3. sz. 509-524.
- Lappints Árpád (1986): A tankönyv struktúrájának szerepe a tanulás irányításában. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti Tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 89-127.
- Legouvé, E. (1878): *Atya és fiú a tizenkilencedik században*. Fordította: Feleki József. Franklin Társulat, Budapest.
- Locke, J. [1690] (1979): *Értekezés az emberi értelemről*. I-II. kötet. Fordította Dienes Valéria. Második kiadás. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Locke, J. [1693] (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschenbacher Gyula. Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Lubrich Ágost (1875): *Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis középtanodai tanterv*. Írta Garamszeghi Lubrich Ágost m. kir. egyetemi tanár. Budapest, Lampel Robert bizománya.
- Lubrich Ágost [1868] (1878): *Neveléstudomány*. Műveltebb közönség számára. Írta Garamszeghi Lubrich Ágost m. k. egyetemi tanár. Harmadik kiadás, Budapest, Nyomatott a „Hunyadi Mátyás Intézetben.”
- Luhmann, N. és Schorr, K. E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, **25.** 3. sz. 345-365.
- 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.
- Lüttger, W. (1998): Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse. In: Coriand, R. és Winkler, M. (szerk.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte.* DSV, Weinheim.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában.* OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (2004): Középiszkolai tanárok és képzésük a 19. sz. század második felében. *Iskolakultúra*, **14.** 6-7. sz. 166-171.
- Mennyey József [1866-67] (1869): „*Nevelés- és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok naptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára legújabb és legjobb kútfők után kidolgozta Mennyey József, tanítóképző-tanár s a kalocsai tanítóképezde s elemi minta-főtanoda igazgatója.* A m. kir. Egyetem által pályadíjazott és a m. k. Közoktatási Ministerium által papjelölteknek és segédtanítóknak ajánlott munka. Második javított és bővített kiadás. Budapest, kiadja az Eggenberger Akad. Könyvkereskedése.
- Mészáros István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon.* Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Meyer, H. (1965): *Das Selbstverständnis des Volksschullehrers in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts (1850-1880),* Diss. Münster.
- Mihalovicsné Lengyel Alojzia (2006): A filantropizmus pedagógiája. *Iskolakultúra*, **16.** 4. sz. 111-120.
- Mikonya György (2005): A magyar anarchisták iskolaügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, **15.** 2. sz. 52-62.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra-könyvek 9.* Iskolakultúra, Pécs. 11-37.
- Nagy Sándor (1972, szerk.): *Nagy László válogatott pedagógiai művei.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, **21.** 1. sz. 3-8.
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775-1975).* Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék, Főiskolai Füzetek.
- Németh András (1992): *Lubrich Ágost. Magyar pedagógusok.* OPKM, Budapest.

- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Német András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2003a): Osztrák tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 189-210.
- Németh András (2003b): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 53-68.
- Németh András (2004): Fejezetek az európai család és gyermekkor történetéből. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 250-257. o.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2007): A magyar pedagógiai histográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 13-53.
- Németh András (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*, 3. sz. 279- 290.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 3-4. sz. 303-317.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Szabolcs Éva (2000): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Zoltán és Falus István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 46-76.
- Németh András és Tenorth, H.-E. (2000, szerk.): *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Niemeyer, A. H. (1797): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Ältern, Hauslehrer und Erzieher*. Erster Band. Zente Auflage. Wien, B. Bh. Bauer, priv. Buchdrucker.
- Niemeyer, A. H. [1796, 1814] (1822): *Nevelés és tanítás Tudomány a' Szülék, a' Házi és Oskolai Tanítók' számára* írta német nyelven Niemayer Ágoston Hermann, a' .mint azt az austriai oskolák' állapotját is szem előtt tartván, a' hatodik kiadás szerint rövidebbre szabva kidolgozta Chimani Leopold. Magyarázta, és a' hol szükségesnek láttzott, a'

- Magyar nevendékek' szükségéhez alkalmaztatta Ángyán János veszprémi református predicator és consistorialis assessor. Pesten, 1822, Petróczai Trattner János Tamás' betűivel.
- Nóbik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a 19. századi Kolozsváron. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *A XIX. Század jelesei IV. Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. APC-Stúdió, Gyula. 181-189.
- Nóbik Attila (2001): A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra*, **11.** 4. sz. 65-72.
- Nóbik Attila (2005): Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben. *Iskolakultúra*, **15.** 9. sz. 125-131.
- Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, **16.** 4. sz. 41-48.
- Nóbik Attila (2010): *Klasszikusok és kánonképzés a magyar neveléstörténeti tankönyvekben (1867-1956)*. PHD értekezés, (kézirat).
- Ostermann, W. és Wegener, L. [1882-83] (1902): *Lehrbuch der Pädagogik*. Durch Reskript des Königl. Preuß Kultußministeriums vom 25. Februar 1890 zum Gebrauch an den preußischen Lehrerseminaren gestattet. 1. kötet, 12. kiadás. Schulzesche Hof = Buchandlung und Hof = Buchdruckerei, U. Schwartz.
- Parsons, T. (1968): Professions. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 11. sz. 536-547.
- Peres Sándor (1904): *Neveléstana*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása, Budapest.
- Perlaki Dávid (1791): *A' gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás mellyet a' szüléknek és a gyermek' tanítók' 's nevelőknek kedvéért öszve szedegetett*. Perlaki Dávid A Komáromi Evang. Ekkl. Tanítója Perlaki Dávid (1791): *A' gyermekeknek jó nevelésekről való megyebéli fő Esperestje*. A szegényebb Osk. Tanítóknak, ingyen. Komáromban, Wéber Simon Péter' betűivel.
- Perrot, M. (1999): Rollen und Charaktere. In.: Perrot, M. (szerk.): *Geschichte des privaten Lebens*, Bd. 4. Bechtermünz Verlag, Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Frankfurt am Main. 127-193.
- Pethő László (1991): A tanítók és a társadalom. Történeti szociológiai megközelítés. *Educatio*, Budapest.
- Pethő Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, **19.** 1-2. sz. 3-19.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

- 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 neveléstani kézikönyvekben. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Pukánszky Béla (2007): Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. *Educatio*, 4. sz. 551-564.
- Pukánszky Béla és Németh András (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rein, W. (1892): Zur Schulgesetzgebung. *Deutsche Rundschau*, **18.** 7. sz. 35-49.
- Rein, W. (1897): Zur Frage des Fortbildungswesens in Deutschland. *Deutsche Schule*, **1.** 385-399.
- Rein, W. (1902): Zur Ausbildung der Volksschullehrer. *Thüringer Rundschau*, **2.** 43. sz.
- Salomon, M. (1906): *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit*. Vortrag, gehalten auf dem 78. Braunschweigischen Lehrertage zu Scöningen am 3. Oktober 1906. M. Salomon, Lehrer in Braunschweig. Sonderausdruck aus dem „Neuen Braunschweigischen Schulblatt. Druck von E. Appelhans und Comp, Braunschweig.
- Schadt-Krämer, C. (1990): *Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert: dargestellt am Beispiel der rheinischen Lehrerseminare von 1819 bis 1926*. Hamburger Buchwerkstatt, Hamburg.
- Schiffler, H. és Winkeler, R. (1991): *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Schmitt, H., Tosch, F. és Link, J.-W. (1997, szerk.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Stein, G. (1976): *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Universitäts- und Schulbuchverlag, Saabrücken.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. ELTE, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): „...Tanítói állomásra pályázat hirdettetik...”. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra-könyvek 9.* Iskolakultúra, Pécs. 38-58.
- Szabolcs Éva (2003): Néptanítói álláshirdetések 1901-ben. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 39-41.
- Szabolcs Éva és Hegedűs Judit (2008): A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **18.** 5-6. sz. 76-85.

- Szabóné Fehér Erzsébet (2000): Az első hazai pedagógiai-tankönyv (1797) (2000): In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *A XIX. század jelesei II. Emlékezzünk a régiokról*. APC-Stúdió, Gyula. 47-67.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szilasy János (1827): *A Nevelés Tudománya*. A királyi főiskolák, Budapest.
- Szinnyey József (1891-1914): *Magyar írók élete és munkái*. I-XIV. kötet. Kiadja Hornyánszky Viktor Akadémiai Könyvkereskedése, Budapest.
- Sztrinkóné Nagy Irén (2005): A női szerep változásai és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 63-51.
- Szücsné Molnár Erzsébet (2000): Reformpedagógiai témák "A Gyermekek" című folyóiratban 1907-1934-ig In: Kéri Katalin (szerk.): *Ezerszínű világ*. Pécsi Tudományegyetem – Tanárképző Intézet, Pécs. 147-162.
- 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.
- Thiele, G. (1938): *Geschichte der Preußischen Lehrerseminare*. Erster Teil: Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der preußischen Lehrerseminare. Weidmann, Berlin.
- Titze, H. (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Berg, C. (szerk.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band IV. 1870-1918*. Verlag C. H. Beck, München. 345-369.
- Tóth Lajos (1884, szerk.): *Népoktatási törvények és rendeletek tára*. A népiskolai tanügyre és a vele kapcsolatos szaktanításra (polgári-, ipar-, kereskedelmi iskolákra és tanítóképző intézetekre stb.) vonatkozó törvények, rendeletek, szabályzatok és tantervek gyűjteménye. Hivatalos adatok alapján szerkesztette Tóth József, tanfelügyelő. Kiadja az Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.
- Tóth Pápai Mihály (1797): *Gyermek-nevelésre vezető útmutatás a' s. Pataki Helvetia Confessiot tartó Collégiumban tanító ifjúság számára*. Kassán Elinger János Cs. és királyi privil Könyv-nyomtatónál.
- Uzgalis, W. (2010): John Locke. Zalta, E. N. (szerk.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Winter 2010 Edition). On-line megtekintés: <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/locke>, 2012. 05. 20.

- Vincze Tamás (2003): A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 25-38.
- Volkmer, F. (1914): *Grundriß der Volksschul-Pädagogik in übersichtlicher Darstellung*. Bearbeitet von Schulrat Dr. Volkmer. Elemente der Psychologie, Logik und systematischen Pädagogik. Habelschwerdt. Druck und Verlag von Frankes Buchhandlung, J. Wolf.
- Weszely Ödön (1905): *Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan*. Írta dr. Weszely Ödön, Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása, Budapest.
- Wittmütz, V. (2007): Die preussische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In: Fisch, S., Gauzy, F. és Metzger, C. (szerk.): *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. - Apprendre et enseigner an Allemagne et en France*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. 15-32.
- Wynands, D. P. J. (1989): *Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik - Die Herausbildung des Lehrerstandes im Rheinland während des 19. Jahrhunderts*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main – Bern – New York – Paris.
- Závodszy Géza (1986): Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti Tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 50-68.
- Zimmermann, W. (1953): *Die Anfänge und der Aufbau der Lehrerbildungs- und Volksschulwesens am Rhein. III*. Köln.



## Ábrák jegyzéke

1. ábra. A római katolikusok aránya és a római katolikus tanító(nő)képzők az 1880/1881. tanévben (Forrás: <i>Donáth</i> , 2008a) .....	29
2. ábra. Reformátusok aránya és a református tanítóképzők az 1880/1881. tanévben (Forrás: <i>Donáth</i> , 2008a) .....	30
3. ábra. Evangélikusok aránya és az evangélikus tanítóképzők az 1880/1881. tanévben (Forrás: <i>Donáth</i> , 2008a).....	30
4. ábra. A forráselemzés rendszere.....	73

## Táblázatok jegyzéke

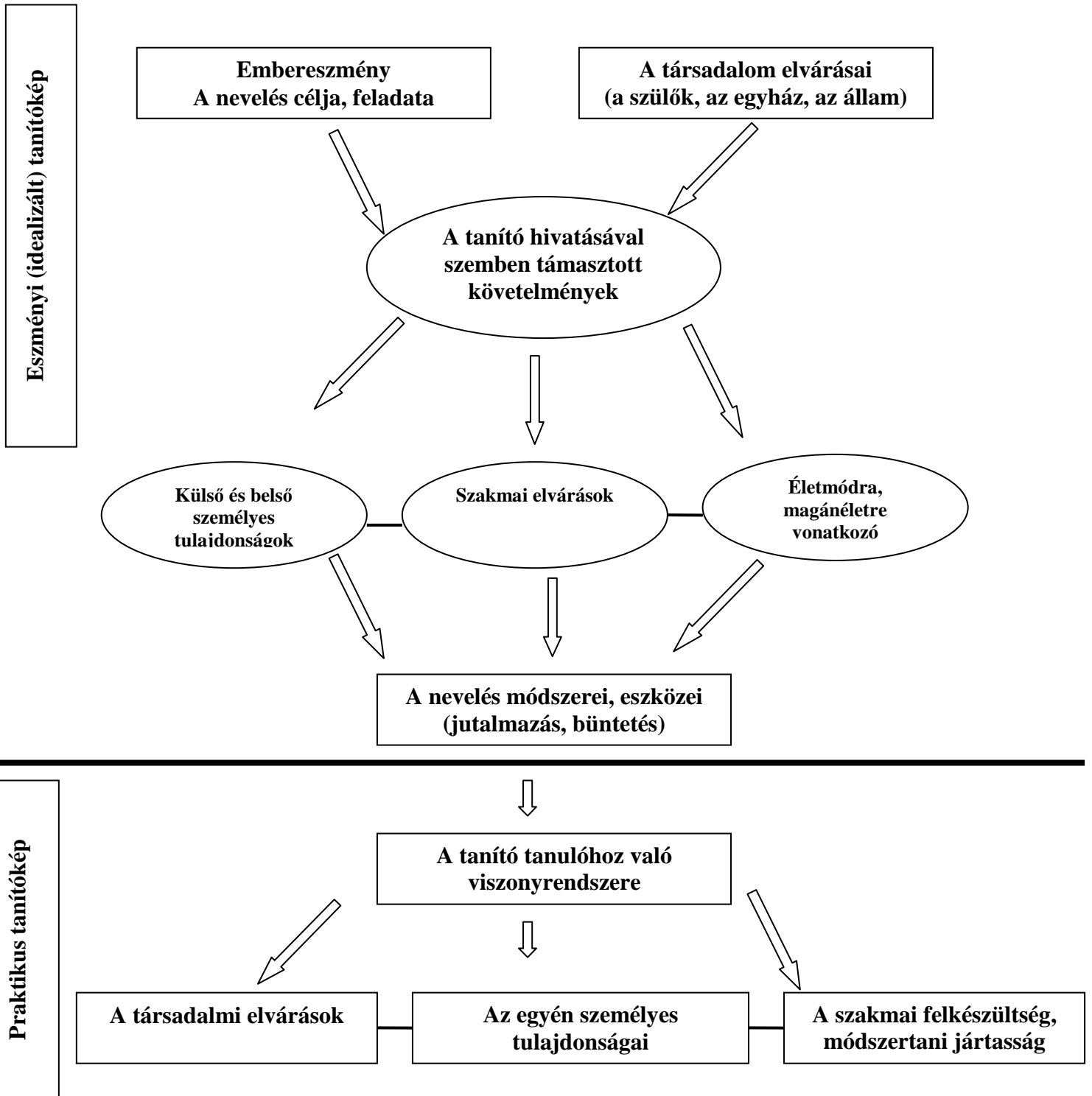
1. táblázat. Az egy elemi iskolai tanítóra jutó tanulók száma, 1900 (Forrás: <i>Nagy</i> , 2001).....	45
2. táblázat. „Az elemi népiskolák, tanulói és tanítóik száma fenntartó szerint, 1891 (Forrás: <i>Nagy</i> , 2001) .....	46
3. táblázat. A porosz és magyar népoktatás jellemzőinek összehasonlítása .....	52
4. táblázat. Embereszmény és nevelés.....	201
5. táblázat. Tanítóképző összetevői.....	204
6. táblázat. A jutalmazás típusai.....	209
7. táblázat. A büntetés típusai.....	212
8. táblázat. Párhuzam a magyar és német neveléstan könyvek között.....	224

## MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet: A tanítókép összetevői. A tanító és az elvárások hálója .....	243
2. sz. melléklet: Az elemzés alapját nyújtó témakörök megjelenése külön fejezetként a neveléstani kézikönyvekben .....	244
3. sz. melléklet: A következtetések táblázatos összegzése.....	245
4. sz. melléklet: Mennyey József: Nevelés- és tanítástan című könyv címlapja (1869).....	261
5. sz. melléklet: Garamszeghi (Lubrich) Ágost: Neveléstudomány című könyv címlapja. Első könyv (1878).....	262
6. sz. melléklet: Garamszeghi (Lubrich) Ágost: Neveléstudomány című könyv címlapja. Második könyv (1878).....	263
7. sz. melléklet: Kiss Áron és Öreg János: Nevelés és oktatástan című könyv címlapja (1879) .....	264
8. sz. melléklet: Emericzy Géza: népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképzők számára (1882) .....	265
9. sz. melléklet: Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve című könyv címlapja (1890) .....	266
10. sz. melléklet: Bárány Ignác: Tanítók könyve című könyv címlapja (1896).....	267
11. sz. melléklet: Peres Sándor: Neveléstan című könyv címlapja (1904) .....	268
12. sz. melléklet: Erdődy János: Neveléstan című könyv címlapja (1905).....	269
13. sz. melléklet: Baló József: Népiskolai nevelés- és oktatástan című könyv címlapja (1905) .....	270
14. sz. melléklet: Weszely Ödön: Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan című könyv címlapja (1905).....	271
15. sz. melléklet: Lorenz Kellner: Volksschulkunde című könyv címlapja (1868).....	272
16. sz. melléklet: Joseph Kehrein és Adam Keller: Handbuch der Erziehung und des Unterrichts című könyv címlapja (1906) .....	273
17. sz. melléklet: Wilhelm Ostermann és Ludwig Wegener: Lehrbuch der Pädagogik című könyv címlapja (1902) .....	274
18. sz. melléklet: Franz Volkmer: Grundriß der Volksschulpädagogik című könyv címlapja (1914).....	275
19. sz. melléklet: Mennyey József: Nevelés és tanítástan című neveléstan <i>tankönyv</i> tartalomjegyzéke.....	276

20. sz. melléklet: Felméri Lajos: A neveléstudomány <i>kézikönyve</i> című <i>kézikönyv</i> tartalomjegyzékéből .....	280
21. sz. melléklet: Lorenz Kellner: Volksschulkunde című neveléstan <i>kézi- és</i> <i>segédkönyv</i> tartalomjegyzéke (1868) .....	283
22. sz. melléklet: Wilhelm Ostermann és Ludwig Wegener: Lehrbuch der Pädagogik című <i>tankönyv</i> tartalomjegyzéke (1902) .....	287
23. sz. melléklet: A magyar egy tanítóval bíró népiskola általános óraterve (1868) .....	290
24. sz. melléklet: A magyar két tanítóval bíró népiskola általános óraterve (1868) .....	291
25. sz. melléklet: A porosz egyosztályos népiskola óraterve (Lektionsplan für einklassige Elementarschule) (1868) .....	292
26. sz. melléklet: A porosz kétosztályos népiskola óraterve (Zweiklassige Schule, Lektionsplan) (1868) .....	293

1. sz. melléklet: A tanítókép összetevői. A tanító és az elvárások hálója



**2. sz. melléklet: Az elemzés alapját nyújtó témakörök megjelenése külön fejezetként a neveléstani kézikönyvekben**

<b>Témák</b>	<b>Mennyey</b>	<b>Lubrich</b>	<b>Kiss és Öreg</b>	<b>Emericzy</b>	<b>Felméri</b>	<b>Bárány</b>	<b>Peres</b>	<b>Baló</b>	<b>Erdődy</b>	<b>Weszely</b>	<b>Kellner</b>	<b>Kehrein és Keller</b>	<b>Osterman és Wegener</b>	<b>Volkmer</b>
Ált. elméletek a nevelésről	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A nevelő (tanító)	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1
Fegyelem (Fegyelmezés)	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Jutalmazás	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Büntetés	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1

### 3. sz melléklet: A következőtetések táblázatos összegzése

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
1. Mennyey József	„Aki a még öntehetetlen emberre (gyermekre) szándékosan s öntudattal hat avégből, hogy testi és szellemi képességeit föléleszsze, kifejtse s bizonyos kiszabott irányban öntekonyóságra hozza, melylyel ő rendeltetését fölismerni s elérni törekedjék, az az embert (gyermeket) neveli.”	<p>- <i>Célja:</i> „Az embert jóra buzdítani és ebben megtartani.”</p> <p>- <i>Jutalmazás módja:</i> a) „Természetes” jutalmak: „a cselekmények természetes kellemes következményeinek a gyermekkel éreztetése” „<i>Amit a néptanító jutalmul adhat</i>”: a) „Tetszésének és megelégedésének kifejezése a gyermek vagy szülői s elüljárói irányában” b) „Ártatlan multságok megengedése” c) „A gyermekeknek előléptetése magasabb osztályba, vagy érdemesebb ülőhelyre, vagy érdemesítése mások szorgalma s viselete fölötti fölügyelésre” d) „Ajándékok”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A gyermeket a rossztól elvonni és erkölcsileg javítani.”</p> <p>- <i>Büntetés módjai:</i> a) „Természetes” büntetések: „a cselekmények természetes kellemetlen következményeinek a gyermekkel éreztetése” „<i>A néptanodai nevelésben következő büntetések alkalmazhatók</i>”: a) „Feddés” b) „Gyermek eltöltése játéktól és mulatságtól” „Szégyenpadba ültetés” „Gyermektársaktól elkülönítés” „Hátrahelyezés magasabb osztályból, vagy előkelőbb ülőhelyről” c) „Testi fenyték”</p> <p>- <i>Testi büntetés:</i> Bizonyos „gyerektípusok” esetében szükséges a testi fenyték mértékletes alkalmazása.</p>	<p>- „<i>Testi kellékek</i>”: a) „Ép, erőteljes test” b) „Ép, erős mell” „Jó beszédszervek” „Ép és élénk érzékszervek” c) „Mentes legyen a tanító feltünőbb testi fogyatkozásoktól”</p> <p>- „<i>Társadalmi kellékek</i>”: a) „Testében, ruházatában, lakában tisztaság, rend, egyszerűség” b) „A jóakarat kifejezésével párosult külső méltóság” „A léleknek az arc és test minden mozdulataiban kifejezendő uralma a test felett” „Keresetlen, könnyű és ékes tag és hanglejtés” „Egyenes testállás, kimért férfias járás, minden szenveltett ünnepegyesség nélkül” c) „Társalgásban fesztelen udvariasság, simaság, s nyájasság”</p> <p>- „<i>Értelmi kellékek</i>”: a) „Szellemi tehetségek”: „Természetes, józan ész” „Jó emlékezőtehetség” „Élénk és termékeny képzelem” „Érzékeny kedély” „Készség a fölfogásban, emlékezésben, valamint a világos gondolkodásban, összefüggő, helyes és folyékony gondolat kifejezésben”</p>	<p>- „<i>Helytelen elvekből kiinduló nevelési elméletek</i>” A) „Az emberi rendeltetés egyoldalú, vagy álfölfogásán alapuló nevelési elméletek” a) „Önző nevelés” b) „Fönládozó nevelés” c) „Anyagias nevelés” B) „Az emberi természet egyoldalú, vagy álfölfogásán alapuló nevelési elméletek” a) „Késztető nevelés” b) „Szenteskedő nevelés” c) „Emberbaráti nevelés” C) „A nevelési eszközök egyoldalú, vagy álfölfogásán alapuló nevelési elméletek” a) „Kényszer-nevelés” b) „Elkényeztető nevelés” c) „Álerényező nevelés” d) „Szabályozó nevelés”</p> <p>- <i>Tanítóképzés kritikája:</i> „E könyv tervezett terjedelmén jóval túllépne, ha a tanítóképzés jelen szervezésének megbírálásába bocsátkoznék, vagy annak az eddig tett tapasztalás után mindinkább követelt újjászervezésének eléje vágni akarna.”</p> <p>- <i>Büntetés alkalmazásának kritikája:</i> „Néha a nevelésből a keresztény szeretet szelleme valóban hiányzik. A gyermekek a tanító részéről egyébbel sem találkoznak, mint önéreztöket sértő ócsárlás- és korholásokkal, melyek jó és rossz, ártatlan és konok gyermeket egyaránt érnek.”</p>

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
1. Mennyey József				<p>b) „Ismeretek és képességek”:          „Az ember rendeltetésének, az ember s gyermek természetének, a nevelés és tanítás elveinek és módjának rendszeres és alapos ismerete”          „Készség a nevelés és tanításban”          „Világos, alapos és kimerítő ismeret, jártasság- és ügyességig vitt készség mindazokban, mikre a gyermeket tanítani kell”          „Jártasság azon szakismeretekben, melyek hivatásának betöltését lehetővé teszik vagy könnyítik”          - „<i>Erkölcsei kellékek</i>”:          a) „A tanítói erények alapja a tiszta szinletlen vallásosság”          b) „A vallásosságból fakadnak a tanítói hivatás betöltéséhez szükséges erények”:          „Hivatali teendők lelkiismeretes betöltése”          „Tudásvágy és szorgalom”          „Türelem és szelídség”          „A tanoncok iránti atyai komolysággal és szigorral párosult jóakaró nyájas szeretet és eszélyesség”</p>	

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
2. Lubrich Ágost	„A nevelés alatt a nagykorúnak tudatos, szándékos hatását értjük kiskorúakra, hogy ezek keresztény tökélyesedésüket önállóan eszközölhessék.”	- <i>Célja:</i> „A gyermek a jót egyedül azért cselekedje, mivel jó, mivel ebben rejlik az embernek Istenhez való hasonlósága, és mivel a jó, az erény, legszebb jutalmat talál a földön az öntudatban.” - <i>Jutalmazás „nemei”:</i> a) „Természetes” b) „Kényelmes”	- <i>Célja:</i> „A gyermek „a rosszat azért kerülje, mivel Isten tiltja, és mivel az öntudatban leli büntetését.” - <i>Büntetés „nemei”:</i> a) „Természetes” b) „Kényelmes” - <i>Testi büntetés:</i> Legvégső esetben alkalmazható a testi fenyíték alkalmazása.	<i>Elvárások:</i> - „A keresztény nagykorúság” - „A gyermekek iránti szeretet” - „A hivatásszeretet” - „A műveltség” - „A nevelői tekintély” - „A nevelői rátermettség” - „A nevelői tapintat” - „A testi kellékek”: - „Egészség” - „Arányos testalkat” - „Éles szem” - „Finomhallású fül” - „Erős mell” - „Erős, szabadon gördülő, tisztacsengésű hang” - „Példamutatás” - „Tapintatosság”	- <i>Jutalmazás és büntetés kritikája:</i> „Hogy némely nevelőnek ellene vannak a jutalmazás- és büntetésnek, annak oka a hibás kezelésben rejlik. Látván, mennyi visszaélés történik ezekkel az eszközökkel, egészen elvetették azokat, ahelyett, hogy célszerű kezelésekről gondoskodtak volna.” - <i>Tanítói hivatásra való alkalmatlanság kritikája:</i> „De fájdalom! Épen a nevelői pálya az, melynek kellékeit ritkán veszik számba, melyen boldog, boldogtalan remekelhet, anélkül, hogy arra legkisebb természeti hajlama volna, vagy legalább ebbeli hiányait, amennyire lehet, pótolni törekednék; a nevelésügy az, melyhez a leggyámoltalanabb is illetékesnek hiszi magát hozzászólhatni, holott ez a legnagyobb mesterség.” - <i>A nevelő rossz tulajdonságai:</i> „A tudatlanság és a nyegleség” „Találkoznak emberek, kik számot nem vetve önmagukkal és értelmi tökéjükkel, kik számba nem véve az okozható kár mennyiségét és súlyát, könnyelműen, készületlenül vállalkoznak nevelői állomások elfoglalására, s elfoglalván azokat, éveken át ugyanazon könnyelműség- és készületlenséggel folytatják dolgukat, hogy ne mondja mesterségüket; könnyelműen és lelkiismeretlenül üzik hosszú idők során a szemfényvesztő üzletet.”



Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
3. Kiss Áron és Öreg János	<p><i>Tágabb értelemben:</i> „Nevelés alatt általában azon hatások összegét értjük, melyek által valamely fejlődésképes lény rendeltetésének betöltésére képesítetik.”</p> <p><i>Szűkebb értelemben:</i> „Valamely okos lénynek szándékos és tervszerű hatása a nevelőnek a növendékre a végből, hogy az tehetségeinek összhangzatos kifejtése által rendeltetési célját önállóság eléréni képes legyen.”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A gyermeket az általa okozott gyönyör által, az erkölcsi törvény szerinti akarat-elhatározásra bírja.”</p> <p>- <i>Jutalmazás módjai:</i> a) „Természetesek”: a tettek természetes következményei b) „Mesterségesek”: a tettek „pótlására kitalált gyönyört okozó tények” - „Érzéki jutalmak”: pl.: képes könyvek, mulattató, hasznos olvasmányok - „Szellemi jutalmak”: elismerés, dicséret.</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A gyermeket az általa okozott fájdalom által, az erkölcsi törvény szerinti akarat-elhatározásra bírja.”</p> <p>- <i>Büntetés módjai:</i> a) Természetesek”: a tettek természetes következményei b) „Mesterségesek”: a tettek „pótlására kitalált fájdalmat okozó tények” - „Érzéki büntetések”: testi fenyítés, bezárás, koplaltatás, a megszokott körből való eltávolítás - „Szellemi büntetések”: feddés, dorgálás”</p> <p>- <i>Testi büntetés:</i> A testi fenyítéket ritkán megengedhető eljárásnak tartja, de csak nagy elővigyázatossággal a nevelő hajthatja végre.</p>	<p><i>Elvárások:</i> - „Tudatosság” - „Hivatásra való alkalmasság” - „Hivatásszeretet” - „Erkölcösös jellem” - „Műveltség” - „Nemzetismeret” - „Emberismeret” - „Az élet-, lélek- és erkölcstudományokban való tájékozottság” - „A nevelés- és oktatásban szerzett jártasság” - „Legyen eszmény a gyermekek számára” - „Társadalmi műveltség” - „Társasági jó modor” - „Igazságosság” - „Nyájas, de azért kellő szigorral párosított magaviselet” - „Rátermettség (feladatok könnyed végrehajtása, a körülményeknek megfelelő eszközök alkalmazása)” - „Egészséges, ép test” - „Mértékletesség” - „Következetesség”</p>	<p>- <i>A tanítói hivatás árnyoldalai:</i> „Akit a tanítói hivatással sokszor együttjáró anyagilag nyomasztó helyzet, a szülők és gyermekek néha tapasztalható hálátlansága elkeserít, a kit nem lelkesít a gyermekek olyan szeretete, mely minden örömét a mindennél nemesb emberi lélek eszményi kialakításában találja: annak jobb ha e tövisekkel rakott, de azért a hivatottak előtt vonzó pályát valami más hasznosabb, gyönyörösebbel cseréli fel.”</p>
4. Emericzy Géza	<p>„A nevelés alatt egy tájékozott nagykorú nevelőnek azon kiskorú növendékre gyakorolt tervszerű behatását értjük, mely által az utóbbinak testi-lelki tehetségei célirányosan fejlesztetnek.”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A szabad elhatározásra nevelésnek hatalmas tényezői.”</p> <p>- <i>Jutalmazás módjai:</i> a) „Lelkiismeret helyeslése” b) „A gyermek önmagával való megegyezése” c) „Az önbecsülés” d) „Buzdítás és dicsérő elismerés”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A szabad elhatározásra nevelésnek hatalmas tényezői” „a javítást, a lelki beteg meggyógyítását czélozza.”</p> <p>- <i>Büntetés módjai:</i> a) „Dorgálás” b) „Bezárás” c) „Testi büntetés” d) „Az iskolából kirekesztés”</p> <p>- <i>Testi büntetés:</i> Legvégső esetben alkalmazható a testi fenyíték fiú gyermekeknél, a lányoknál viszont elítélendő.</p>	<p><i>Elvárások:</i> - „Erkölcösös jellem”: szilárd, következetes, kötelességéhez hű, a haza és az emberiség jólétéért lelkesülő, hivatását és növendékeit szerető és nagyra becsülő - „A növendékek természetének ismerete” - „A nevelés végcéljának ismerete” - „Igazságosság”</p>	<p>- <i>Testi büntetés helytelen alkalmazásának kritikája:</i> „Minden felpofozás, pusztá kézzel, ököllel vagy bottal fejre vagy hátba ütés, ránczígálás teljesen ki van zárva. Egyedül nád- vagy mogyorópálczikával hajtassék végre a testi büntetés; a hatás biztonságának kedvéért pedig végrehajtója a tanító maga legyen.”</p>

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
5. Felméri Lajos	<p><i>Tágabb értelemben:</i> „Nevelés alatt azoknak a hatásoknak az összegét értjük, melyek szellemünk, jellemünk alakulására befolyással voltak; tehát nemcsak a szüleinktől és nevelőinktől kapott leckék, hanem az olvasmányok, hozzánk tartozóink hite, erkölce, világnézete szintűgy részt követelnek a mi szellemünk alakításában, mint a mily részönk van a levegőnek, a táplálkozásnak, a lakásnak testünk fejlesztésében.”</p> <p><i>Szűkebb értelemben:</i> A nevelés tartalma a nevelés azon hatásainak rendszeresítése, „melyekkel egy még fejletlen emberi lény értelmi és erkölcsi dispositióit emberies működésre serkentjük, vagy a kis vadembert civilizáljuk.”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A jó hajlamokat fenntartsa és az ifjút erőfeszítésre sarkalja.”</p> <p>- <i>Jutalmazás módja:</i> Leghatásosabb az erkölcsös magatartásra ható jutalom: mint a nevelő elismerése, helyeslése. Az „anyagi jutalom” esetén legalkalmasabb: a könyv és legrosszabb a pénz, mivel a jutalom értékét nem a tárgyban, hanem az erkölcsi fogalomban van.</p>	<p>- <i>Célja:</i> „Megakadályozni azokat a hajlamokat, melyek a növéndéket kihágásra, vagy bűnre vezethetik.” „Beláttatni a gyermekkel az okozatosságát a helytelen tett és a büntetés között.”</p> <p>- <i>Büntetés módjai:</i> „Megértetés” „Testi büntetés”</p> <p>- <i>Testi büntetés:</i> A mértéktelenül alkalmazott testi fenyítést elutasítja, de a verést nem iktatja ki a fegyelmezés eszköztárából.</p>	<p><i>Elvárások:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alapvető „erkölcsi vonások” („szív, rokonszenv, tapintat, tapasztalat”)</li> <li>- „Igazságosság”</li> <li>- „Szeretet”</li> <li>- „Tudatosság”</li> <li>- „Gyermek alapos ismerete”</li> <li>- „Pozitív minta nyújtása”</li> <li>- „Tapintatosság”</li> </ul> <p><i>Tanítói feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Tapasztalaton alapuló elmélet”: pszichológiai ismeretek</li> <li>- A gyermek egyéni sajátosságainak megfelelő nevelési módszerek megválasztása.</li> </ul>	

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
6. Bárány Ignác	"A nevelés tehát a nagykorú embernek (nevelőnek) a kiskorúra (növendék) gyakorolt szándékos és tervszerű hatása, hogy azt rendeltetésének megfelelő érettségre juttassa. E szerint általában a neveléshöz tartozik minden, mi az emberre nemesítőleg s irányadólag hat."	<p>- <i>Célja:</i> A fegyelemtartás fontos eszköze.</p> <p>- <i>Jutalmazás módjai:</i> a) „Érzéki vagy testi” - „Természetes” - „Szabadon választott”: pl.: „csemegéből, pénzből vagy értékes tárgyból álló jutalom” b) „Erkölcsi vagy szellemi” - „Természetes”: valamely cselekvés természetes következménye - „Szabadon választott”: a cselekvéssel nincsenek természetes összefüggésben pl.: dicséret, elismerés.</p>	<p>- <i>Célja:</i> A fegyelemtartás fontos eszköze.</p> <p>- <i>Büntetés módjai:</i> a) „Érzéki vagy testi” - „Természetes” - „Szabadon választott”: pl.: „koplaltatásból, ütésből, verésből álló büntetés” b) „Erkölcsi vagy szellemi”: - „Természetes”: valamely cselekvés természetes következménye - „Szabadon választott”: a cselekvéssel nincsenek természetes összefüggésben pl.: „szigorú tekintet”, „rosszalló pillantás”, „figyelmeztetés”, „intés”, rendreutasítás”, „dorgálás”, „feddés”, „megszégyenítés”.</p> <p>- <i>Testi büntetés:</i> Az érett megfontolással alkalmazott verés engedélyezett.</p>	<p><i>Elvárások:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Szeretetrevalóság” („szerető atya”)</li> <li>- „Tekintély”</li> <li>- „Éberség”</li> <li>- „Rendszeret”</li> <li>- „Következetesség”</li> <li>- „Igazságosság”</li> <li>- „Szigorúság”</li> <li>- „Vallásosság”</li> <li>- „Lelkiismeretesség”</li> </ul> <p><i>Tanítói feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Körültekingtő eljárás”</li> <li>- „Életkorhoz alkalmazott nevelés”</li> <li>- A gyermek egyéni sajátosságainak figyelembevétele</li> </ul>	<p>- <i>Helytelen nevelői magatartások:</i></p> <p>A) Az ember rendeltetésének félreismeréséből származó: a) „önző (egoisticus) nevelés” b) „förláldozó nevelés” c) „anyagias (materialisticus) nevelés”</p> <p>B) Az ember természetének egyoldalú felfogásából származó: a) „kényszer (despoticus) nevelés” b) „szenteskedő (pietisticus) nevelés” c) „emberbaráti (philantropicus) nevelés” d) „önkénykedő (absolut) nevelés”</p> <p>C) A nevelés eszközeinek téves felfogásából adódó a) „erőszakoskodó nevelés” b) „elkényeztető nevelés” c) „álerényező nevelés” d) „gépies nevelés”</p> <p>- <i>Testi büntetés helytelen alkalmazásának kritikája:</i> „Kerüljünk minden oly előkészületet, mely a félelmet fokozza vagy minket nevetségessé tesz. Büntési eszközül csupán vesszőt (virgácsot) vagy vékony pálczikát szabad használni. Bottal, kötéllel, szíjjal s m. eff. Nem szabad büntetni. Ezenfölül meg van tiltva a gyermeket pofozni, hajánál vagy fülénél fogva rángatni, hátba- vagy fejbeverni.”</p>

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
7. Peres Sándor	„A nevelés az az öntudatos és tervszerű munka, mely a gyermeket a nemzeti társadalom tényező tagjává alakítja.”	- Célja: „A lelki folyamatok értékelése.” - <i>Jutalmazás módja:</i> A legenyhébb jutalmazás alkalmazása.	- <i>Célja:</i> „A hibák jóvátevése”, „kiengesztelése”, „a megbocsátás”, „a gyermek lelkiismeretére gyakorolt hatás”, „javítás” és nem „megtorlás.” - <i>Büntetés módjai:</i> A legenyhébb büntetés alkalmazása. - <i>Testi büntetés:</i> Tiltja a testi fenytést.	<i>Elvárások:</i> - „Tudatosság” - „Tervszerűség” - „Testi és lelki egészség” - „Hazafiasság” - „Szeretet” - „Igazságosság” - „Általános műveltség” - „Módszertani jártasság”  „Az iskola lelke a tanító.”	- <i>A tanítóképzés kritikája:</i> „(...) a nép nevelése sok tanítót kíván, sok tanítónak nagy fizetése temérdek pénzt fölemésztene, a fizetés pedig a képzettség szerint mérendő ki: tehát a kisdedek és népiskolai tanulók tanítói csekélyebb képzettségben részesítendőek, hogy olcsóbbak lehessenek, mint a felsőbb iskolai tanítók.” - <i>Nevelési módszerek helytelen alkalmazásának kritikája:</i> „Némelyikünk a szigor nevében csak úgy lesi a büntetendő, másoknak a gyöngédség nevében a jutalmazandó eseteket, míg mások a vaskövetkezetesség paripáján nyargalászva büntetnek és jutalmaznak, akár egy tökéletes automata.” „Miért és mivel szoktunk büntetni vagy jutalmazni? [...] Tessék a statisztikát megcsinálni s kiderül, hogy a legtöbb büntetést és jutalmat azért kapják gyermekeink, mert a tanulmányban s a rendben elmaradtak, vagy előrehaladtak: sőt igen sokszor kikapnak azért, mert egymáson írásban, rajzban, sügással, elhallgatással, füllentéssel segítenek és dicséretben részesülnek azért, mert egymáson nem segítenek, egymást elárulják. Milyen buta rendőri szellemnek kell uralkodniuk rajtunk, hogy nem az egymáson segítés helyes módjaira tanítunk, nem a tettünkért való felelősségre intünk [...]”

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
8. Erdődy János	<p><i>Tágabb értelemben:</i> „Érettkorú embernek fejletlen, tehát kiskorú emberekre való hatásait tágabb értelemben vett nevelésnek nevezzük”</p> <p><i>Szűkebb értelemben:</i> „Szoros értelemben azonban azon szándékos és tervszerű behatásokat értjük a nevelés alatt, melyeket a szülők, vagy azok, kik ezek helyét pótolják, a gyermekre gyakorolnak.”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A gyermekben a jó tettel járó kedvérzelmet fokozni, őt a jóban megerősíteni és azt vele megkedveltetni.”</p> <p>- <i>A jutalmazás módja:</i> a) „Természetes”: „A tettekből mintegy következményekként folynak.” b) „Szabadon választott”: „A tettekkel természetes összefüggésben nincsenek, hanem a nevelő belátásától és tetszésétől függenek.”</p> <p>- „A megelégedés kinyilvánítása” („dicséret”, „buzdítás”, „ígéret”)</p> <p>- „A kitüntetés” („osztályozás”, „verses könyvbe való bejegyzés”, „előkelőbb helyre való ültetés”, „megtisztelő megbízatás”)</p> <p>- „Az ajándékok osztogatása” („egy darabka cukor”, „egy képecske”, „egy játékszer”, „kirándulások” stb.)</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A gyermekben a rossz tettel járó kedvetlen érzelmeket élénkíteni, őt a rossztól visszatartani és erre való hajlamait csökkenteni és elfojtani.”</p> <p>- <i>A büntetés nevei:</i> a) „Természetes”: „A tettekből mintegy következményekként folynak”; b) „Szabadon választott”: „A tettekkel természetes összefüggésben nincsenek, hanem a nevelő belátásától és tetszésétől függ”</p> <p>- „Elégedetlenség kinyilvánítása” („helytelenítés”, „rosszallás” és „rendreutasítás”)</p> <p>- „A megszegényítő büntetések” („dorgálás”, „közönyösség kimutatása”, „elkülönítés”, „tisztiságtól való megfosztás”, iskolába tanítási idő után történő „bezárás”, „szégyenkönyvbe való beírás”,</p> <p>- „A megfélemlítő büntetések” („fenyegetés” és „testi büntetés”)</p> <p>- <i>Testi büntetés:</i> A testi büntetést olyan gyermekeknél, akiknél az „állati természet” felszínre került megengedhető büntetésnek tartja.</p>	<p>- <i>Testi kellékek:</i> - „Egészséges, erős testalkat” - „Egészséges mell” - „Éles látás” - „Finom hallás” - „Hibátlan beszéd”</p> <p>- <i>Szakmai elvárások:</i> - „Tudatosság” - „Éles észrevedő tehetség” - „Élénk képzelődés” - „Hű és tartós emlékezet” - „Könnyen felfogó, ítélő s követendő tehetség” - „Tanításhoz szükséges ismeretek” - „Az ember rendeltetésének ismerete” - „A nevelés és tanítás céljának, eszközeinek, alkalmazásuk elveinek ismerete” - „A gyermek egyéni sajátosságainak megismerése és ennek megfelelően a nevelési eszközök megválasztása”</p> <p>- „<i>Erkölcsei elvárások</i>”: - „Vallásosság” - „Szorgalom” - „Tanulási vágy az önképzés céljából” - „Lelkiismeretesség a hivatásbeli kötelességek betöltésében” - „Türelem és szelídség” - „A tanítványok irányában atyai komolysággal és következetességgel párosult szeretet” - „Szavakban és tettekben józan okosság”</p> <p>„Amilyen a tanító, olyan az iskola.”</p>	<p>- <i>Testi büntetés helytelen alkalmazásának kritikája:</i> „Testi büntetésre vékony, hajlékony pélcát (nádat) használjunk, s ezzel sem szabad a kéz fejét, az ujjak hegyét, a tenyeret, a fejét vagy más gyengéd tesztet megütöni. A pofozás, fül- és hajrángatás, oldalba ütés és rúgás, öklözés stb. csak a nevelő erőszakoskodó és durva természetéről tesznek tanúságot.”</p>

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
9. Baló József	<p>„A nevelés ezeknek alapján csak abban az esetben cselekszik helyesen, ha a fiziológia és pszichológia alapján előbb megismerkedik az emberi életfolyamatokkal. Másfelől az erkölcsan (ethika), társadalomtan (sociológia), vallás stb. szerint tájékozik azon nagy célok felől, amelyek felé az emberiség a kultúra útján törekszik. Végül a testnek és léleknek e nagy célokra nézve kedvező életfolyamatait a szükséges vagy előállítható hatásokkal előmozdítja, mintegy fejleszti, a károsaknak ígérkezőket pedig visszafojtja vagy elfojtja. [...] E cél kifejtett hatások összege a nevelés és e hatások tapasztalati, tudományos megállapítása és okadatolása a neveléstudomány, melyben tehát a főszerepet a fiziológia és pszichológia viszik.”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A gyermek tetteinek következményeként kellemes érzelmek előidézése, ok okozati összefüggés megértetése, az akarat alakítása.”</p> <p>- <i>Jutalmazás „nemei”:</i> a) „Természetes”: a tett természetes következménye a kellemes érzés b) „Mesterséges”: mesterségesen előidézett kellemes érzés - „Érzéki jutalmak”: pl.: „érzéki örömök”, - „Szellemi jutalmak”: pl.: „dicséret”, „kitüntetés”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „A gyermek tetteinek következményeként kellemetlen érzelmek előidézése ok okozati összefüggés megértetése, az akarat alakítása.”</p> <p>- <i>Büntetés „nemei”</i> a) „Természetes”: a tett természetes következménye a kellemetlen érzés b) „Mesterséges”: mesterségesen előidézett kellemetlen érzés - „Érzéki büntetések”: pl.: „verés” - „Szellemi büntetések”: pl.: „intés”, „feddés”, „dorgálás”</p> <p>- <i>Testi büntetés:</i> Elítéli a tanító testi büntetését. „A tanító ne verekedjék először azért se, mert nem szabad és fegyelmi eljárást idézhet maga elő maga ellen. Végül azért se, mert visszaadhatják neki testileg is, törvényszék elé idézhetik, amire napjainkban szintén vannak esetek.”</p>	<p><i>Elvárások:</i> - „Rátermettség a tanítói szakmára” - „Jó megítélő képesség” - „Hazaszeretet” - „Gyermekek szeretete” - „Jókedvűség” (ami azt sugallja, hogy a tanító jól érzi magát az iskolában)</p> <p><i>Tanítói feladatok:</i> - „Élettani és lélektani tájékozottság” - „Az emberi szervezet életműködése törvényszerűségeinek ismerete - erkölcsani ismeretek” - „Társadalomtani ismeretek” - „Vallási ismeretek” - „Az átöröklés eredményeinek figyelembevétele” - „Pszichológiai jártasság” - „Gyermekpszichológus” - „Foglalkozások szervezése” a gyermekek számára” - „Szakszerű önképzés” - A gyermek családjával való együttműködés - A gyermek otthoni körülményeinek megismerése - „Szülői értekezletek tartása” - Egyházzal való együttműködés - „Iskolai ünnepélyek tartása” - „Kirándulások” szervezése - „Iskola rendjének betartása”</p>	<p>- <i>A magyar gyermekek sajátosságait tanulmányozó mozgalom kritikája:</i> „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.”</p> <p>- <i>A népiskola feladatának helytelen felfogása:</i> „De végzetes hiba volna a népiskola szervezetét időnként és esetleg akként idomítani, amint pl. a gimnáziumra vagy polgári iskolára való előkészítés érdeke kívánná.”</p> <p>- <i>Vallásos nevelés kritikája:</i> „Csak egy a hiba; hol ezt vádolják, hol azt, de az bizonyos, hogy nálunk a vallásos nevelés nem valami tökéletes és ezen a téren sok javítani való van.”</p> <p>- <i>Testi büntetés alkalmazásának kritikája:</i> „A tanító ne verekedjék, mert [...] ebben a verés rossz oldalai emelkednek ki, nem pedig a jó következmények, így pedig csak tovább folytatná az iskola azt, amit műveletlen szülők és társadalom kezdeményeztek, ahelyett, hogy finomságra törne.”</p>

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
10. Weszely Ödön	„Nevelés alatt e hatások tudatos és tervszerű intézését értjük. Épen a nevelő hatások tervszerű kiválogatása és elrendezése a nevelés. A fejlődés nem azonos a neveléssel. A fejlődés az ilyen különböző hatások alakító erejének az eredménye. Ez csak nevelődés. Ott kezdődik a nevelés, ahol e hatások tudatos és erős kezű irányításáról van szó.”	- Cél: „Kellemes érzelmek fölébresztése a gyermekben, valamely jól végzett munka eredményeképpen.” - <i>Jutalmazás „nemei”</i> : a) „Anyagi jutalom”: „olyan, amely magában is, ha nem jutalom gyanánt jutna hozzá valaki, értéket képvisel” (pl.: „könyv”, „kép”, „csemege” stb.) b) „Erkölcsi jutalom”: elismerést fejez ki (pl.: „dicséret”, „osztályzat”)	- <i>Célja</i> : „Kellemetlen érzelmek okozása, valamely cselekedet következményeképpen.” - <i>A büntetés „nemei”</i> : a) „Testi büntetés”: „a test útján, az érzékek útján okozott kellemetlen érzés” (pl.: „éheztetés”); b) „Szellemi büntetés”: „rosszallás kifejezése” (pl.: „figyelmeztetés”, „elégedetlenség kifejezése”, „szemrehányás”, „fedés”, „dorgálás”) - <i>Testi büntetés</i> : Míg a családban addig a korig, amíg a gyermek nem rendelkezik erkölcsi belátással alkalmazhatónak, de helytelennek, addig az iskolában kizártnak tartja a testi büntetés alkalmazását. „A tanító sohase alkalmazzon testi büntetést.”	- <i>Külső tulajdonságok</i> : „Ezek egy része természeti adomány, mely természetesen nem mindenkinek jut osztályrészül.” pl.: jó megjelenés, magas termet, erős hang, szerencsés arckifejezés, jó beszédkészség, taglejtés, ruházzkodás  - <i>Belső tulajdonságok</i> : - „Tudás” (álljon a tanító tudásban magasan a tanítványok fölött): - „Általános műveltség” - „Szaktudás” - „Pedagógiai műveltség” - „Tudatosság” - „Megfontoltság” - „Erkölcsös jellem” - „Hazaszeretet” - „Vallásosság”  <i>Tanítói feladatok</i> : - A szülői ház ismerete - Az iskola rendjének ismerete - Gyermekek szeretete - Szülői értekezletek tartása - Iskolai ünnepélyek rendezése - Kirándulások szervezése - Jó viszony kialakítása a tanulótlarsak között	- <i>A népiskola feladatának helytelen felfogása</i> : „Rosszul fogják tehát föl a népiskola feladatát azok, akik ott a tanulót jövőre pályára akarják előkészíteni, vagy mindarra megtanítani, ami reá nézve hasznos és szükséges lehet. Ez a szakiskolák feladata. Hiszen a népiskolában nem tudhatni, kiből mi lesz, senki sem láthatja előre, milyen ismeretekre lesz annak idejében szüksége az illetőnek.” - <i>Szülői értekezletek kritikája</i> : „Határozott programmal kell ezeket vezetni, de nem oly módon, hogy a szülőknek egy tudományos felolvasást tartunk. Elég egy-két szóval tájékoztatni a feladatról, s azután mindjárt gyakorlati tanácsokat adni arra nézve, mit tegyenek a szülők.” - <i>A tanító általi testi büntetés helytelen alkalmazásának kritikája</i> : „Árt vele a saját lelkének, mert lassankint eldurvul s elszokik az önuralomtól. Árt vele tekintélyének, mert a gyermek nem tisztelheti azt, aki durva, aki magán uralkodni nem tud. Árt társadalmi reputációjának, mert a szülők, akik előtt a gyermek kedves, még akkor sem hajlandók a verést megengedni, ha maguk kegyetlenül is bánnak vele, s így a tanítóban gyermekük üldözőjét, megbántóját látják. Ártat végül a tanítónak ez azért is, mert könnyen a bírósággal gyűlhetik meg a baja.”

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
11. Kellner	„Céljuk: gondos tanítás, fegyelmzés és szoktatás által a felnövekvő embereket abban erősíteni, hogy a Krisztus általi megváltás és a szabad önrendelkezés segítségével ismét azok lehetnek, amivé öröktől fogva teremtettek és rendeltettek. A legvalódibb és legigazibb elv (alapszabály, minden nevelés alapja), amely minden eddig felállított igazságot magában foglal és ezek tévedéseit elhárítja, nem lehet más, mint: «Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlatosságára!»”	- <i>Célja:</i> A gyermeke lelkére gyakorolt pozitív hatás. - <i>Jutalmazás módjai:</i> - Barátságos, elismerő szavak - Iskola által tervezett kirándulás - Gyermekekkel való elbeszélgetés az iskolában a nap vagy a hét végén	- <i>Célja:</i> A gyermeke lelkére gyakorolt pozitív hatás - <i>Büntetés módjai:</i> - Feddés - Iskolában tartás - „Büntetőpad” - „Lekicsinylés” - „Testi büntetés” („verés”, „terdepeltetés”) - <i>Testi büntetés:</i> A testi fenytés alkalmazását ritkán, indokolt esetben megengedhetőnek tartja.  „Minél több a büntetés, annál rosszabb az iskola és a tanító!”	<i>Elvárások:</i> - „Felelősségteljeség” - „Példamutatás” (iskolában, otthon és a házon kívül) - „Vallásosság” - „Barátságosság” - „Rátermettség” - „Jó szellemi adottságok” - „Munka odaadóan való végzése” - „Rendezett és tiszta öltözet”  <i>Tanítói feladatok:</i> - „A fiatalság keresztény képzése az állam és az egyház hűséges és alázatos állampolgáraivá” - „Keresztényi életmód folytatása” - „Az egyházi életben való őszinte részvétel” - „Legyen az állam hűséges alattvalója és alázatos polgára” - „A helyi iskolafelügyelővel és lelkésszel való kapcsolattartásE” - „A falu lakóival való visszafogott, jó kapcsolat” - „Továbbképzés” - „Földművelésben való jártasság”  „Semmi sem nevel jobban, mint egy kitűnő ember jelenléte és példája; keveset kell tanítania és prédikálnia, már csendes jelenléte is maga a nap, amely melegít és világít.”  „[...] az iskolát csak ott szeretik, ahol a nép a tanítót is szereti [...]”	- <i>Testi büntetés helytelen alkalmazásának kritikája:</i> „Ugyanúgy az is tévedés, ha a tanító azt a nézetet vallja, hogy az alacsonyabb társadalmi rétegből származó gyerekeket már csak azért is verni kell az iskolában, mert otthon is gyakran verik őket.” „Egy olyan iskolát, amiben botok, kötelek és más ezekhez hasonló kizsákmányozók találhatók, a legcélszerűbb lenne bezárni, vagy a tanítót kiutasítani belőle, mert az ilyen büntetőeszközök csalhatatlan jelei annak, hogy egy ilyen iskolában egészségtelen és durva légkör uralkodik.” - <i>Tanítói hivatással kapcsolatos tévhit:</i> „Az a tanító tévedésben van, aki azt gondolja, hogy felelősségteljes tevékenysége az iskolával befejeződik, és feladatát a tantervnek megfelelő órákkal ellátta.” - <i>Dalegyletek vezetésével való fenntartások:</i> „A tapasztalat azt mutatja, hogy néhány, különösen a fiatal tanítók közül a többnyire fiatal tanult férfiakból álló dalkör ellen morális kárt szenved, mivel az iskolai élet komolysága és a vidám dalköri élet nem igazán harmonizál egymással. A tanító tehát tartsa magát ahhoz, hogy az egyesület ne feledkezzen meg magáról, hanem csak nemes dalokat adjon elő.”



Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
12. Kehrein és Keller	<p><i>Tágabb értelemben:</i> „Egy érett ember szándékos vagy nem szándékos hatását jelenti az ember testi és lelki fejlődésére mindaddig, amíg nagykorúvá és önállóvá nem válik.”</p> <p><i>Szűkebb értelemben:</i> „A nevelés szándékos, tervszerű hatása egy még fejletlen emberre annak érdekében, hogy a rendeltetésének megfelelően önálló törekvésekre alkalmassá váljon.”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „Kellemes érzés ébresztése”</p> <p>- <i>Jutalmazás módjai:</i> - „Dicséret” - „A tanító elégedett pillantása” - „Dicséretes osztályzat” - „Kitüntető hely” - „Tiszteletbeli feladatok” - „Ajándékok” - „Ártalmatlan szórakozások engedélyezése”</p>	<p>- <i>Célja:</i> „Valamilyen kellemetlen érzést kell, hogy ébresszenek.” „A büntetés szembeszáll a tanuló lustaságával, rossz hajlamaival és rossz akaratával.” „Bűnhődés, emlékeztetés és elrettentés.”</p> <p>- <i>Büntetés módjai:</i> - „Tekintettel vagy szóban történő feddés” - „Felállítás a padban” - „Átmeneti állóhely a padon kívül” - „Állandó elültetés” - „Osztályzat” - „Szórakozásból való kizárás” - „Szabadság korlátozása tanítás utáni iskolában marasztalással” - „Testi büntetés”</p> <p>- <i>Testi büntetés:</i> A testi fenyítés alkalmazását ritkán, indokolt esetben megengedhetőnek tartják.</p>	<p><i>Tanítói hivatásra való alkalmasság feltételei:</i> - „<i>Testi alkalmasság</i>”: - „Egészséges, erős test” - „Jó látóképesség” - „Jó hallás” - „Jó beszélőszervek” - A testi vagy más fogyatékoság kizáró ok.</p> <p>- „<i>Szellemi képességek</i>”: - „Tiszta, egészséges értelem” - „Szükséges ismeretek megszerzése”</p> <p>- „<i>Erkölcsei képességek</i>”: - „Példamutatás” - „Istentisztelet” - „A gyerekek szeretete” - „Szerénység” - „Elégedettség”</p> <p><i>A tanítói hivatás „vezetéséhez” szükséges elvárások:</i> - „A hivatal Istenbe vetett bizalommal való megkezdése” - „Az alkalmazása előtti viszony kezdeményezésétől, eljegyzéstől való óvakodás” - „Az elődhöz való pozitív viszonyulás” - „Az oktatás pontos megkezdése” - „Az oktatás áhítattal, imával és énekkel, vagy legalább imával való befejezése” - „A napi munkára való felkészült megjelenés” - „A munka szorgalommal, hűséggel, türelemmel és szeretettel való végzése” - „A tanulók nyilvános vizsgára való felkészítése” - „Bizonyítványok átadása a tanulók számára”</p>	<p>- <i>A tanítói elődhöz való nem megfelelő viszonyulás:</i> „Az ilyen viselkedés kifogásolható és magának az ifjú tanítónak is hátrányos.”</p> <p>- <i>Dalegyletek vezetésével való fenntartások:</i> „A tanító átveheti dalegyletek vezetését, ha ezáltal nem csökken tanítói méltósága és az iskolának sem lesz kára ebből.”</p> <p>- <i>Alkalmazott büntetések kritikája:</i> „Sértő büntetések: szidások, tábla viselése, nyilvános vizsgán történő verés nyilvánvalóan nem megengedhetőek. Keserű szavak, hideg gúny soha ne kísérje.”</p>

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
12. Kehrein és Keller				<p>- <i>Adminisztratív teendők:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Oltási igazolványok átvétele”</li> <li>- „Születési és oltási adatok bevezetése a tanulói jegyzékbe”</li> <li>- „Az osztály tanulói névsorának elkészítése nem és csoport szerint rendezve”</li> <li>- „Iskolai mulasztások vezetése”</li> <li>- „Beszámolók készítése”</li> <li>- „Büntető könyv vezetése”</li> <li>- „Az iskolai hivatalok rendelkezéseinek vezetése”</li> <li>- „Iskolai krónika vezetése”</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>„A tanító az iskola.”</i></p>	

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
13. Ostermann és Wegener	A tágabb értelemben vett nevelés a gyermek testi és szellemi formálását jelenti. A szűkebb értelemben vett nevelés és az oktatás feladata megegyezik: „a gyermek boldog és erényes emberré alakítását”, „vallásosságra”, „erkölcsösségre” nevelését jelenti.	- <i>Célja:</i> „A jóban való öröm okozása és a jó iránti szeretet növelése és a többiek ezek követésére való ösztönzése.” - <i>Jutalmazás módjai:</i> - „Dicséret” - „Elismerés barátságos szavakkal”	- <i>Célja:</i> „A magaviselet javítása és a társak elrettentése a hasonló eseményektől.” - <i>Büntetés módjai:</i> - „Intés” (jelzéssel, pillantással vagy szóban) - „Felállítás” - „Külön helyre ültetés” - „Büntető feladat adása” - „Tanítás után az iskolában való bezárás” - „Beírás az osztálykönyvbe” - „Testi fegyelmezés” - <i>Testi büntetés:</i> A testi fenyítés alkalmazását a büntetés megengedhető formájának tartják különbséget téve a nemek között. Fiúk esetében csak szükséges helyzetekben tartják indokoltnak, míg az „érettebb lányok” fizikai büntetését kategorikusan elutasítják.	<i>Elvárások:</i> - „Következetesség” - „Példamutatás” - „Igazságosság” - „Vallásosság” - „Hivatásszeretet” - „Őszinteség” - „Erkölcösös jellem” - „Gyermekek szeretete” - „Komolyság” - „Rátermettség” - „Tananyag ismerete” - „Módszerek ismerete” - „Anyanyelv tudása”, ami az előadás módjára és a kérdés módszerére irányul - „A testi erőteljesség és egészség”  <i>Tanítói feladatok:</i> - „Folyamatos felügyelet” - „Megfelelő foglalkoztatásokról való gondoskodás” - „Kísérje figyelemmel a gyermek környezetének játékát” - „Kísérje figyelemmel a gyermek tevékenységeit” - „Vegye időben észre az esetleges veszélyeket” - „A gyermek egyéni sajátosságainak figyelembevétele” - „A gyermeki természet ismerete” - „A gyermek otthoni viszonyainak ismerete”	- <i>Testi büntetés helytelen alkalmazásának kritikája:</i> „A mértéken felüli szigor megkeseríti és megfélemlíti a gyermek lelkiületét; az a nevelő, aki mindig a legmagasabb büntetési mértéket alkalmazza, alkalmatlanná válik arra, hogy ismételt esetekben a büntetést fokozza.”

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
14. Volkmer	„A nevelés az a szándékos tevékenység, amit a már fejlődés kiforrottságában álló (nagykorú) emberek a még fejletlenre (kiskorúra) hatnak a testi és szellemi fejlesztés céljából.”	<p>- <i>Célja:</i> „A gyermeket jóra ösztönözni.”</p> <p>- <i>Jutalmazás módjai:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Helyeslés kifejezése tekintettel és kézmozdulattal”</li> <li>- „Rövid és találó mondatokkal kifejezett dicséret”</li> <li>- „Átültetés egy jobb helyre”</li> <li>- „Kis tiszteletbeli hivatalokkal való megbízás”</li> <li>- „Ártatlan szórakozások engedélyezése” („játékok”, „elbeszélések”, „séták”)</li> <li>- „Kisebb ajándékok átadása”</li> </ul>	<p>- <i>Célja:</i> „Megvédeni a gyermeket a tévutaktól.”</p> <p>- <i>Büntetés módjai:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) „Büntetés mozdulattal”: - „Komoly, rosszálló tekintet” - „Tekintethez párosuló intés” („fenyegető ujjak”, „fej rázása”, „vállvonogatás”)</li> <li>b) „Büntetés szavakkal”: - „Feddés” - „Intés” - „Fenyegetés”</li> <li>c) „Büntetés biztos cselekedettel”: - „Felállás és helyen való állva marasztalás” - „Padból való kiállítás” - „Egyes szórakozások megvonása” - „Ülve marasztalás munkával összekötve” - „Testi büntetés”</li> </ul> <p>- <i>Testi büntetés:</i> Szükséges esetben megengedhetőnek tartja.</p>	<p>- <i>Testi tulajdonságok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Egészséges és erős testalkat”: - „Erős mell” - „Jó hang” - „Erős idegek”</li> <li>- <i>Szellemi tulajdonságok:</i></li> <li>- „Intellektuális”: - „Megfelelő szellemi képességek” - „Jó memória” - „Gazdag fantázia” - „Képzett beszédkészség” - „Irányítói tehetség” - „Szükséges ismeretek elsajátítása”</li> <li>- „Erkölcsei”: - „Vallásos és erkölcsös jellem” - „Példamutatás” - „Komolyság”</li> <li>- „Hangulati”: - „Gyermekek szeretete” - „Hivatásszeretet” - „A nép szeretete” - „Hazaszeretet” - „Vidám hangulat” - „Lelkesedés minden jó iránt” - „Biztos önbizalom”</li> </ul> <p><i>Tanítói feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Társadalommal való kapcsolattartás (iskolába járó gyermekek szülei, egyházközösség, település lakói)</li> <li>- „Isten szavainak megvalósításán való dolgozás”</li> <li>- „Munkában való hűség példakép legyen”</li> <li>- „Folyamatosan törekedjen a tökéletességre”</li> <li>- „Példás családi életet éljen”</li> <li>- „Hozza összhangba a kiadásokat és bevételeket”</li> </ul>	<p>- <i>Testi büntetés helytelen alkalmazásának kritikája:</i> „A tanár soha ne büntessen dühből, ne alázzon meg, tartson mértéket, de ne halassa el a büntetést.” „Szigorúan meg van tiltva a hajborzolás, fül rángatása, ütés ököllel, vonalzóval, mutatópálcával vagy könyvekkel, ütés az arcra vagy a fejre, ütés a mellkasra, hátra vagy más testrésze, a gyerek erőszakos ráncigálása és rázása, röviden az összes egészségre káros nevelés.”</p>

Szerző	A nevelés fogalma	A szerzők jutalmazással kapcsolatos álláspontja	A szerzők büntetéssel kapcsolatos álláspontja	A tanítóval szemben támasztott elvárások	A tanítói hivatás korabeli nehézségeire utaló idézetek
15. Volkmer				<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Legyen hű a császárhoz és a birodalmához”</li> <li>- „A fentebb állókhoz legyen nyitott, tisztességes és tiszteletteljes”</li> </ul>	

4. sz. melléklet: Mennyey József: Nevelés- és tanítástan című könyv címlapja (1869)

# NEVELÉS- ÉS TANÍTÁSTAN

EGYHÁZI S VILÁGI

TANEMBEREK ÉS TANÜGYBARÁTOK

NÉPTANODAI TANÍTÓK ÉS TANÍTÓJELÖLTEK

HASZNÁLATÁRA

LEGUJABB ÉS LEGJOBB KÚTFŐK UTÁN

KIDOLGOZTA

**MENNYEY JÓZSEF,**

TANÍTÓKÉPZŐ-TANÁR S A KALOCSAI TANÍTÓKÉPEZDE S ELEMEN-  
TÁRIS TANODÁJA IGAZGATÓJA.

A M. KIR. EGYETEM ÁLTAL PÁLYADJÁZOTT S A M. K. KÖZOKT. MINISTERIUM ÁLTAL  
PAPJELÖLTEKNEK S NÉPTANÍTÓKNAK SEGÉDKÖNYVÜL AJÁNLOTT MUNKA.

MÁSODIK JAVÍTOTT S BŐVÍTETT KIADÁS.

I. KÖTET.

NEVELÉSTAN, TANODAISME. TANMODISME.

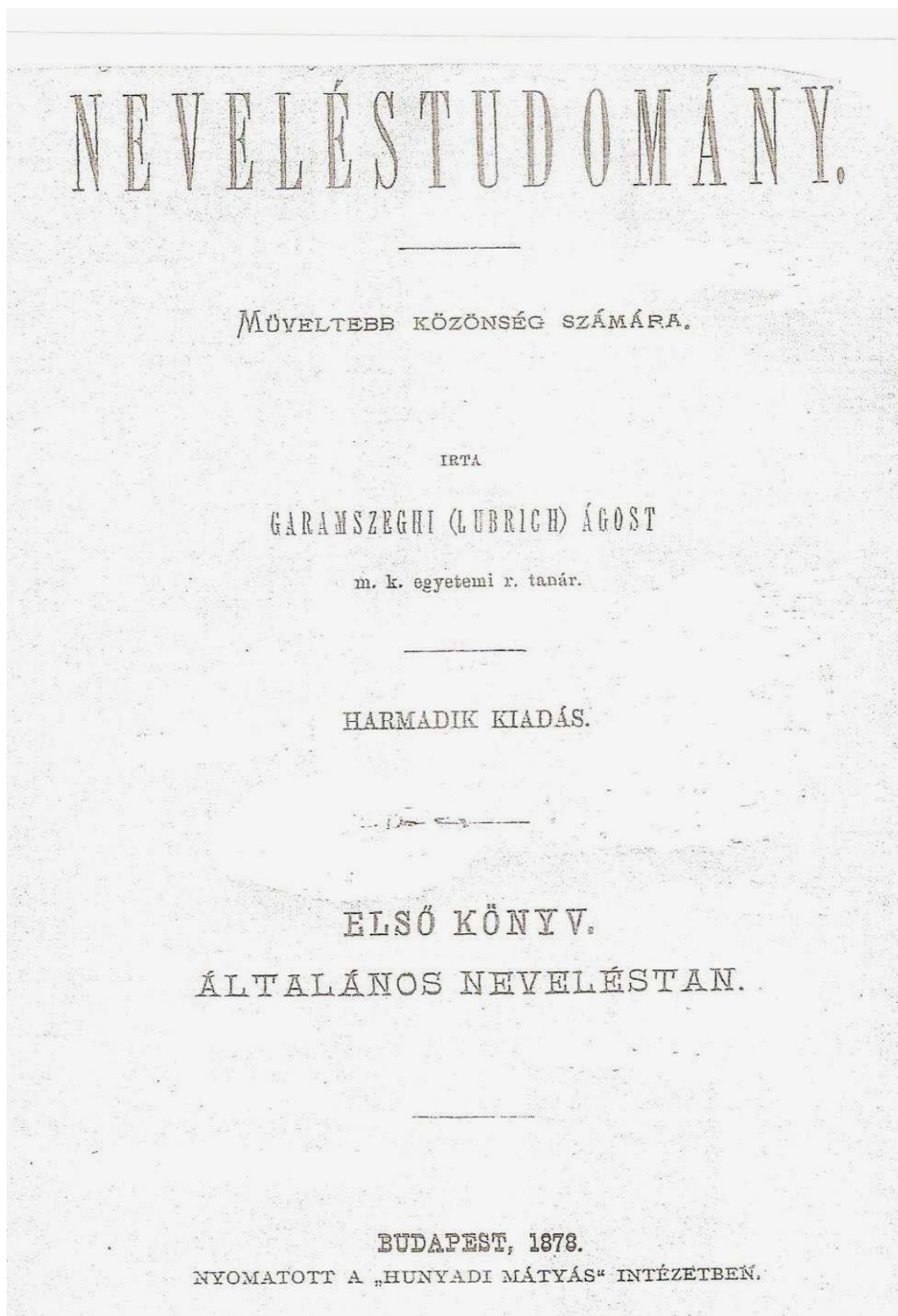
PESTEN. 1869.

KIADJA EGGENBERGER AKAD. KÖNYVKERESKEDÉSE.

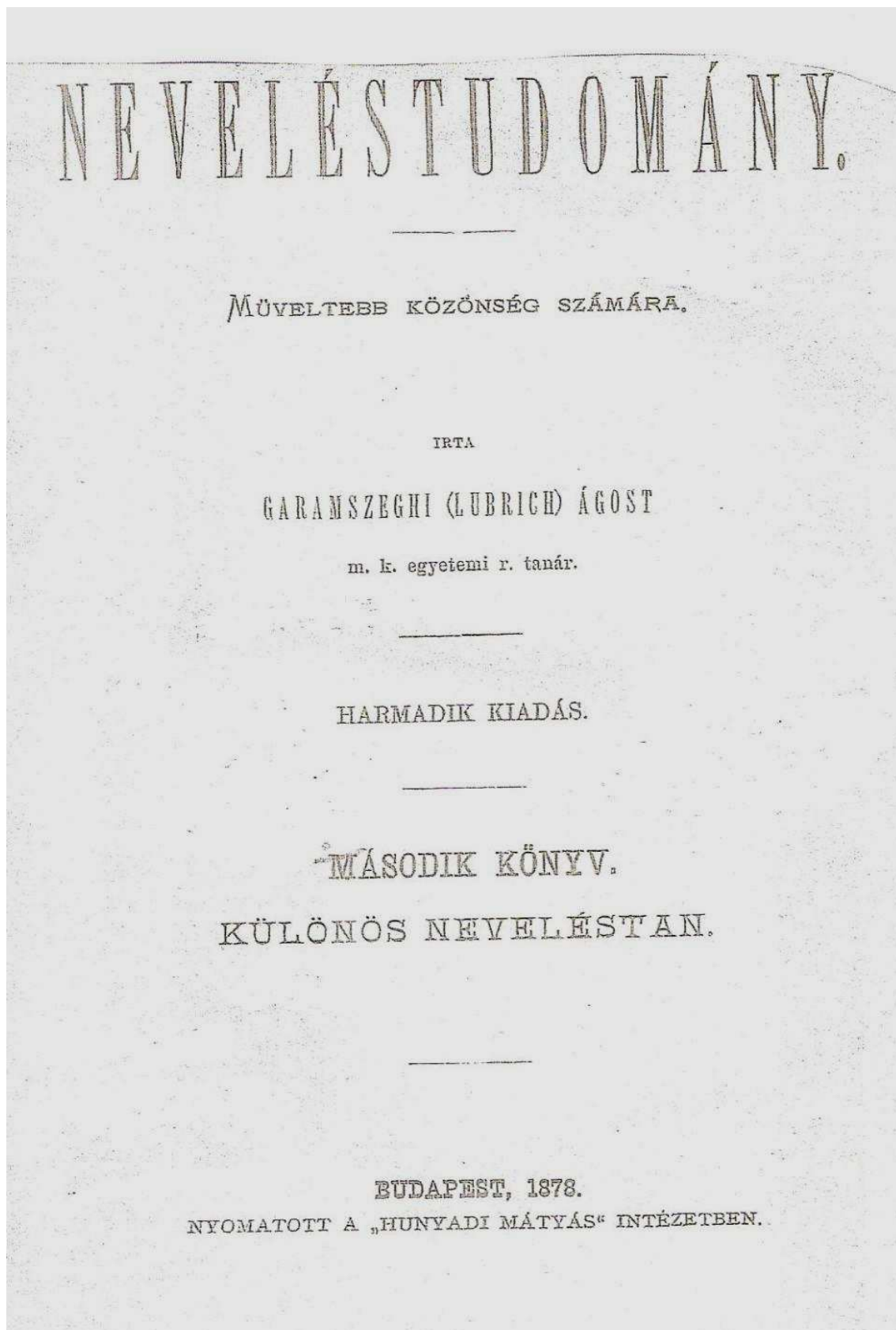
(HOFFMANN ÉS MOLNÁR.)

5. sz. melléklet: Garamszeghi (Lubrich) Ágost: Neveléstudomány című könyv címlapja.

Első könyv (1878)

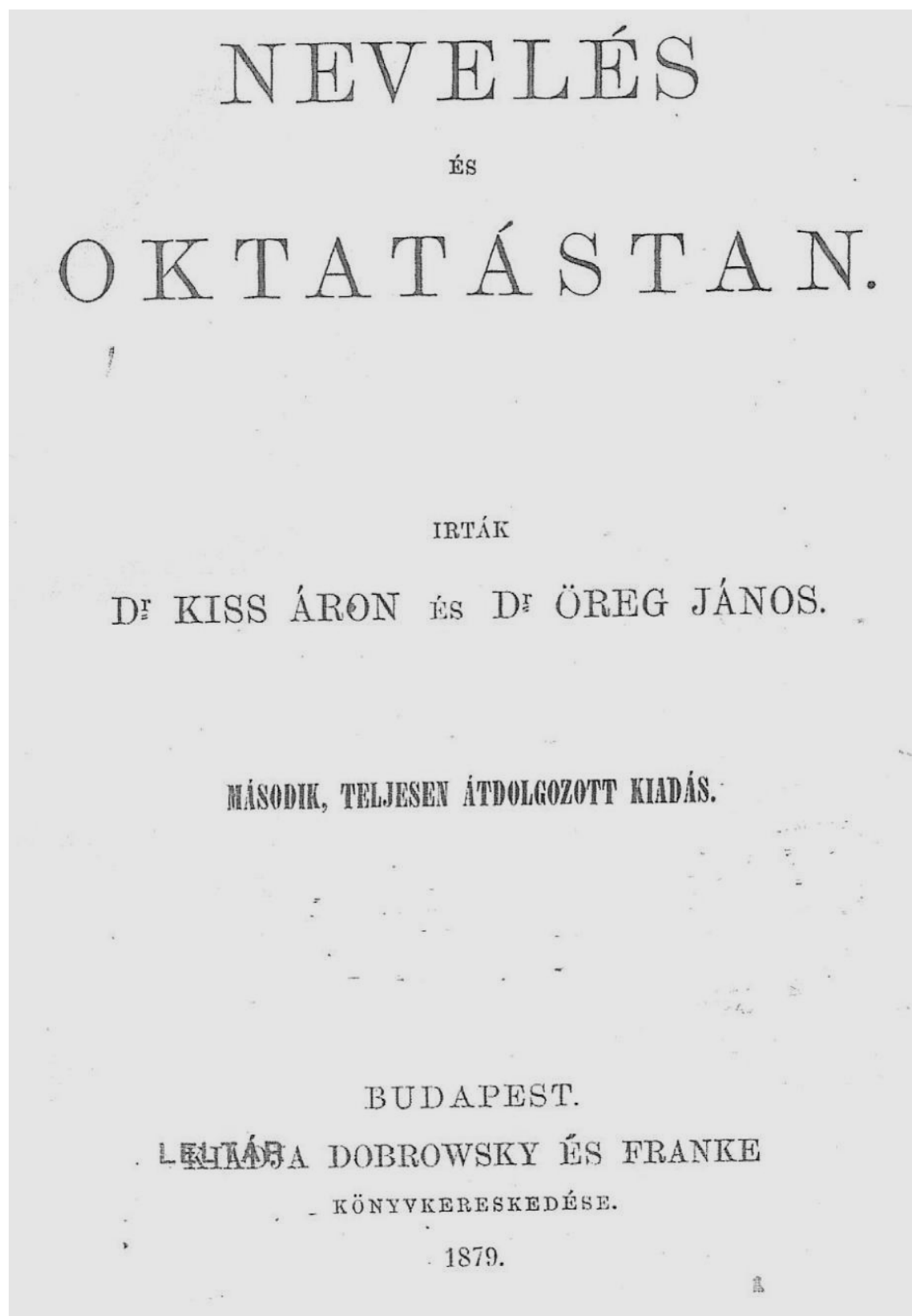


6. sz. melléklet: Garamszeghi (Lubrich) Ágost: Neveléstudomány című könyv címlapja.  
Második könyv (1878)





7. sz. melléklet: Kiss Áron és Öreg János: Nevelés és oktatástan című könyv címlapja  
(1879)



8. sz. melléklet: Emericzy Géza: népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképzők számára  
(1882)

NÉPISKOLAI  
NEVELÉSTAN.

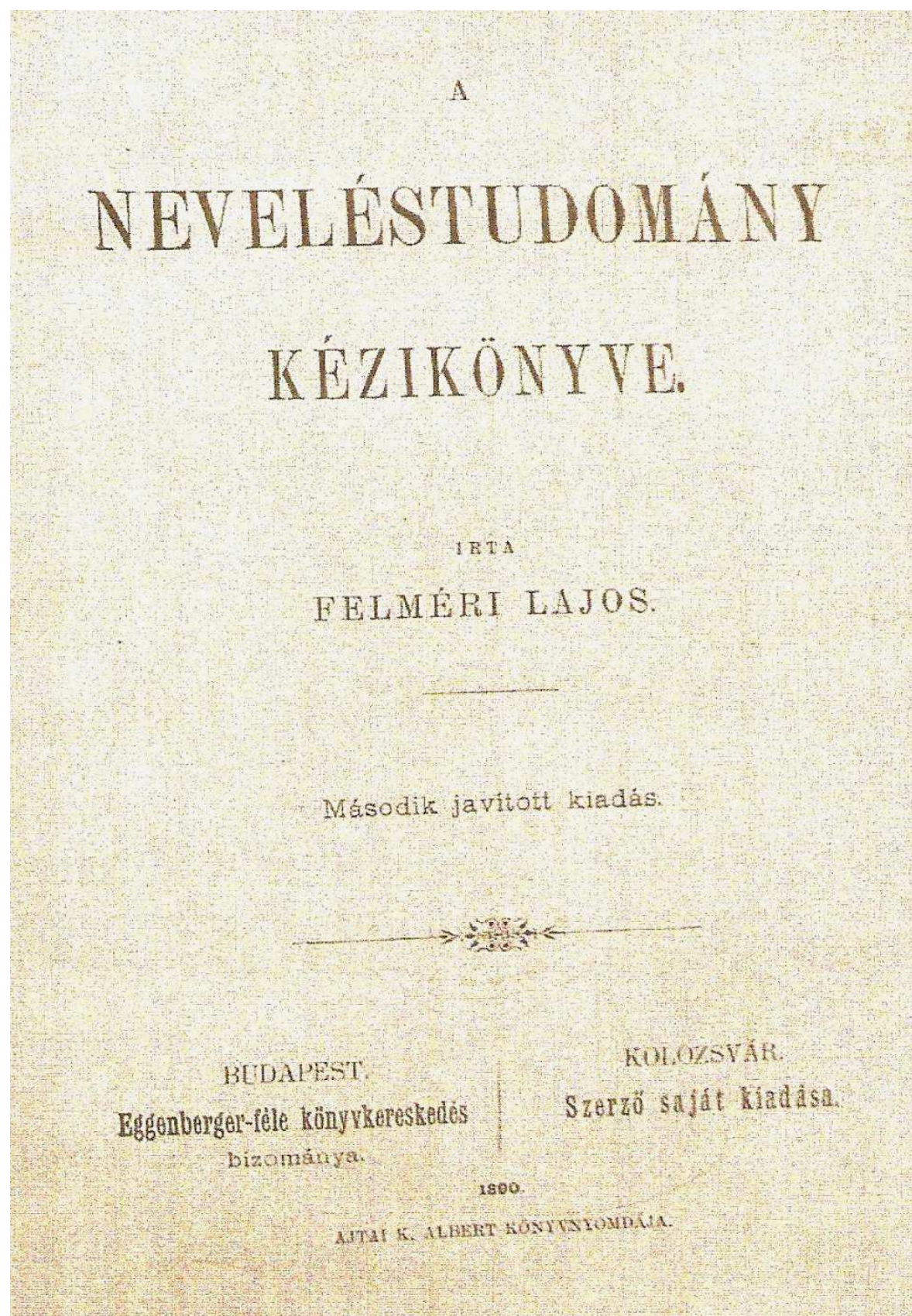
TANÍTÓK ÉS TANÍTÓKÉPEZDÉSZEK SZÁMÁRA.

DR. EMERICZY GÉZA,  
TANÍTÓKÉPEZDEI IGAZGATÓ.



BUDAPEST, 1882.  
DOBROWSKY ÉS FRANKÉ TULAJDONA.

9. sz. melléklet: Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve című könyv címlapja  
(1890)



# TANÍTÓK KÖNYVE.

KALAUZ

A NEVELÉS ÉS TANÍTÁS VEZETÉSÉRE.

ÍRTA

BÁRÁNY IGNÁCZ,

ÁTDOLGOZTA

BÁRÁNY GYULA.

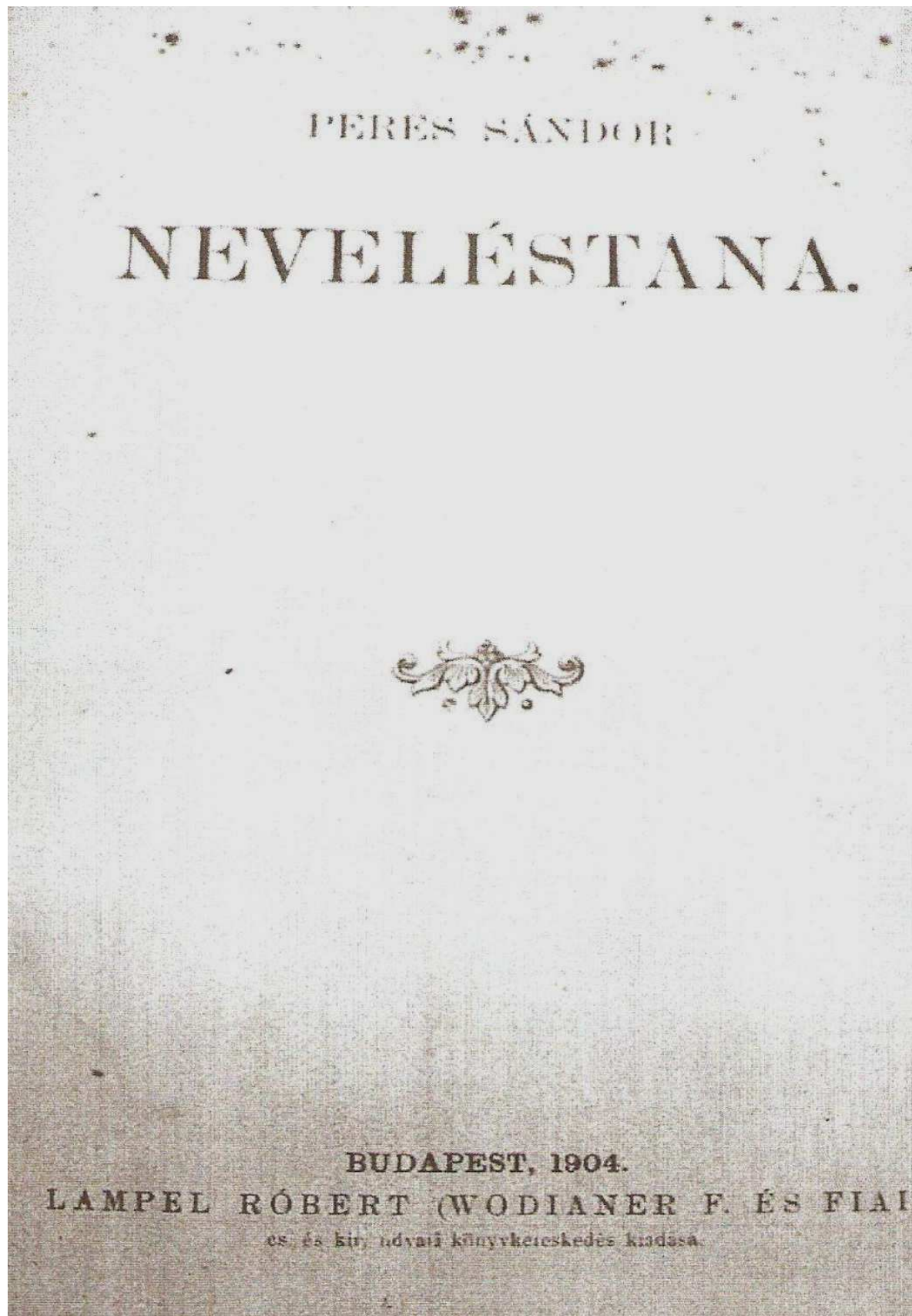
HETEDIK, ÁTDOLGOZOTT KIADÁS.



BUDAPEST, 1896.

LAUFFER VILMOS TULAJDONA.

11. sz. melléklet: Peres Sándor: Neveléstan című könyv címlapja (1904)



12. sz. melléklet: Erdődy János: Neveléstan című könyv címlapja (1905)

# NEVELÉSTAN

TANÍTÓ-KÉPZŐ INTÉZETI NÖVENDEKÉK,  
TANÍTÓJELÖLTEK ÉS TANÍTÓK SZÁMÁRA.

IRTA

ERDŐDY JÁNOS

TK. IGAZGATÓ.

---

NÉGYEDIK ÁTNÉZETT KIADÁS.

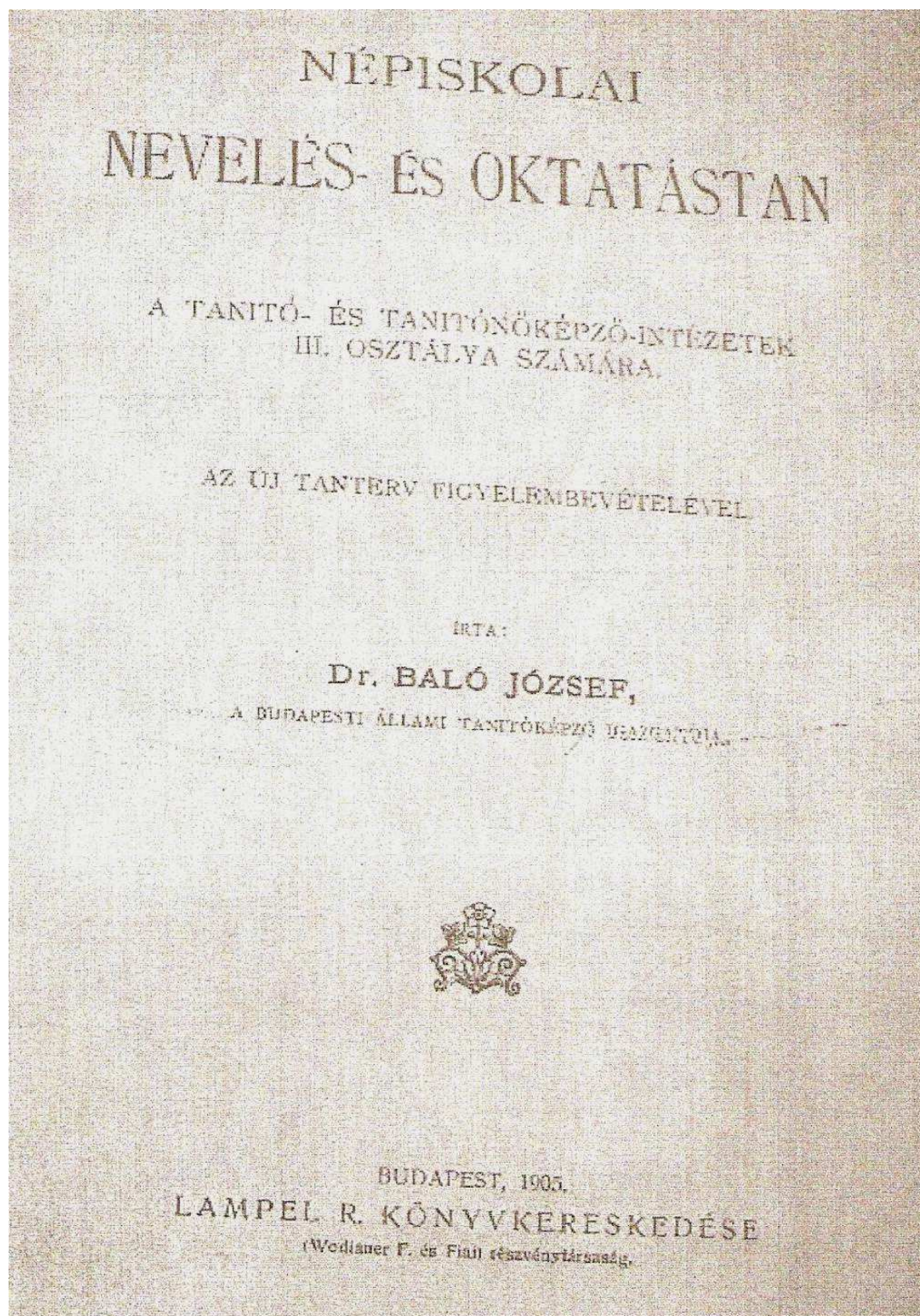
---

BUDAPEST

LAUFER VILMOS-féle KÖNYVKIADÓHIVATAL

1905.

13. sz. melléklet: Baló József: Népiskolai nevelés- és oktatástan című könyv címlapja  
(1905)



14. sz. melléklet: Weszely Ödön: Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan című  
könyv címlapja (1905)

NÉPISKOLAI NEVELÉSTAN,  
TANÍTÁSTAN ÉS MÓDSZERTAN.

TANÍTÓ- ÉS TANÍTÓNŐKÉPZŐ INTÉZETEK SZÁMÁRA.

IRTA :

DR. WESZELY ÖDÖN.

BUDAPEST, 1905

LAMPEL RÓBERT (WODIANER F. ÉS FIAI)

CS. ÉS KIR. UDVARI KÖNYVKERESKEDÉS KIADÁSA.



# Volksschulkunde.

Ein Hand- und Hilfsbuch

für

katholische Seminare, Lehrer und Schulaufsicher.

Von

Dr. L. Kellner,  
Regierungs- und Schul-Rath

---

Sechste, sehr verbesserte und vermehrte Auflage.

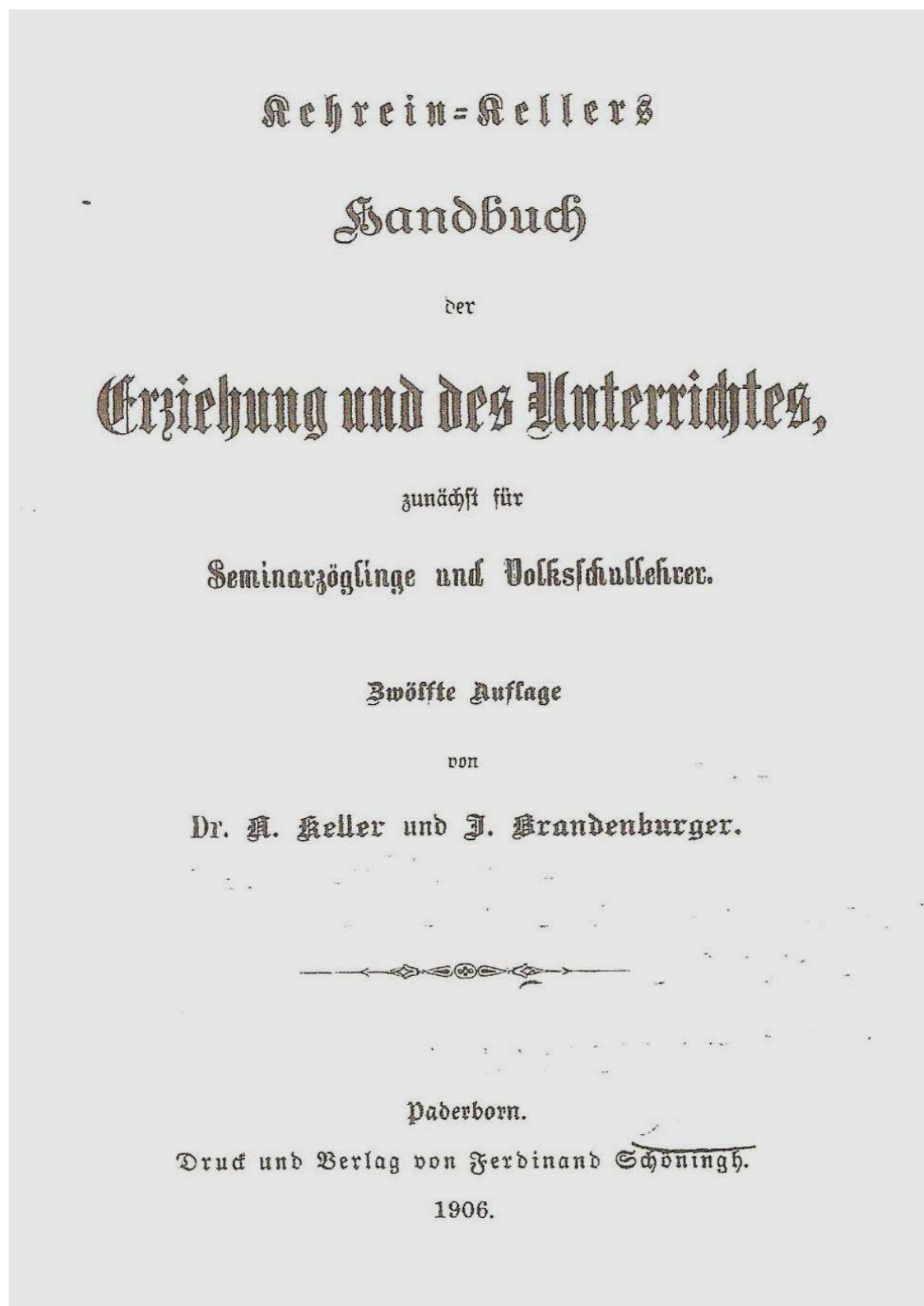
---

Essen,

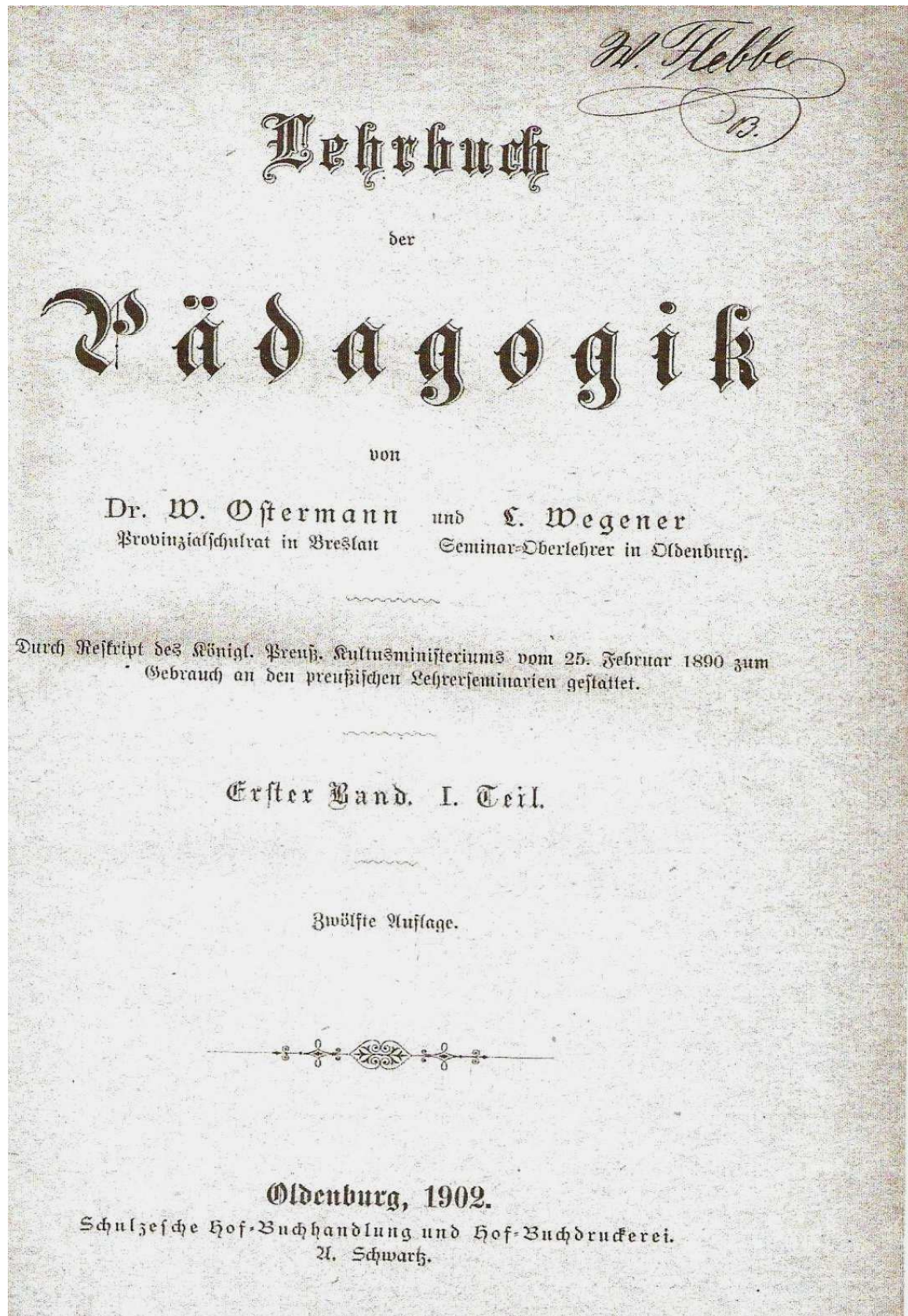
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.

1868.

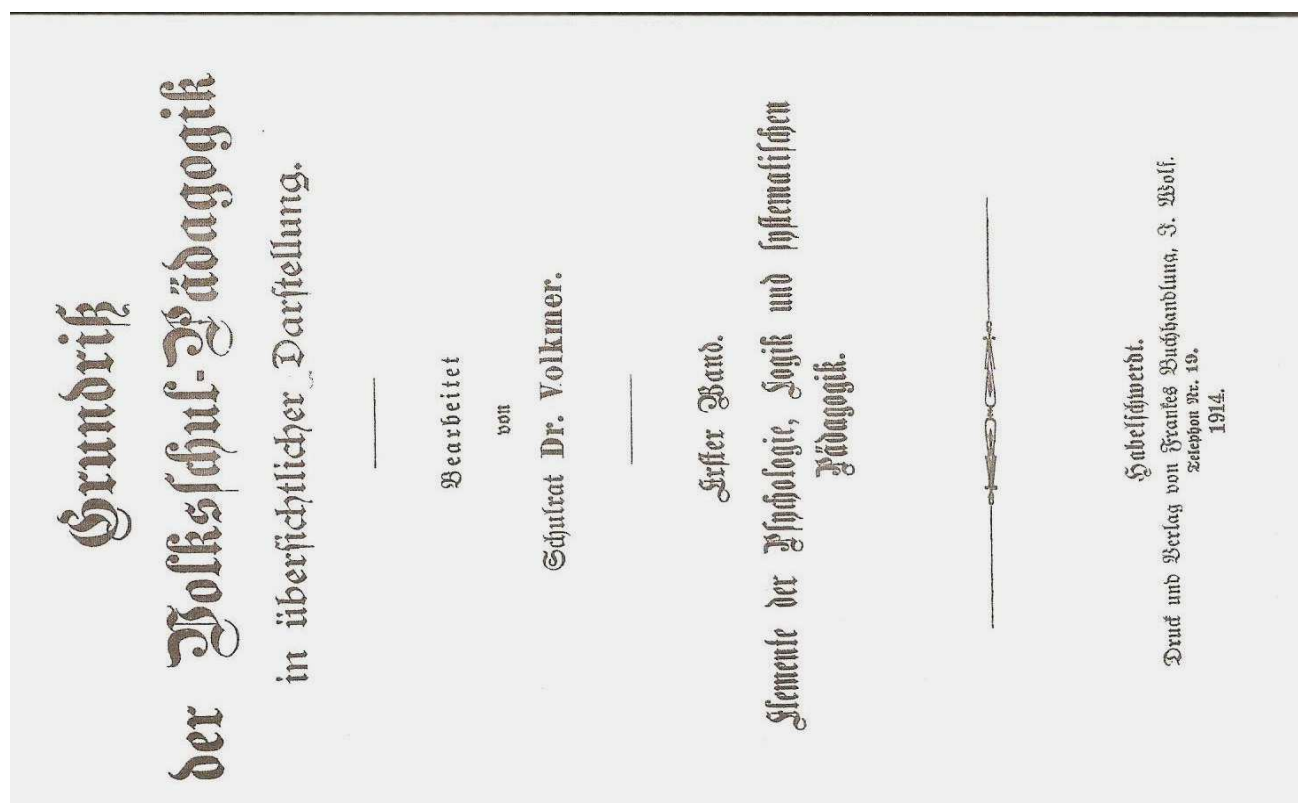
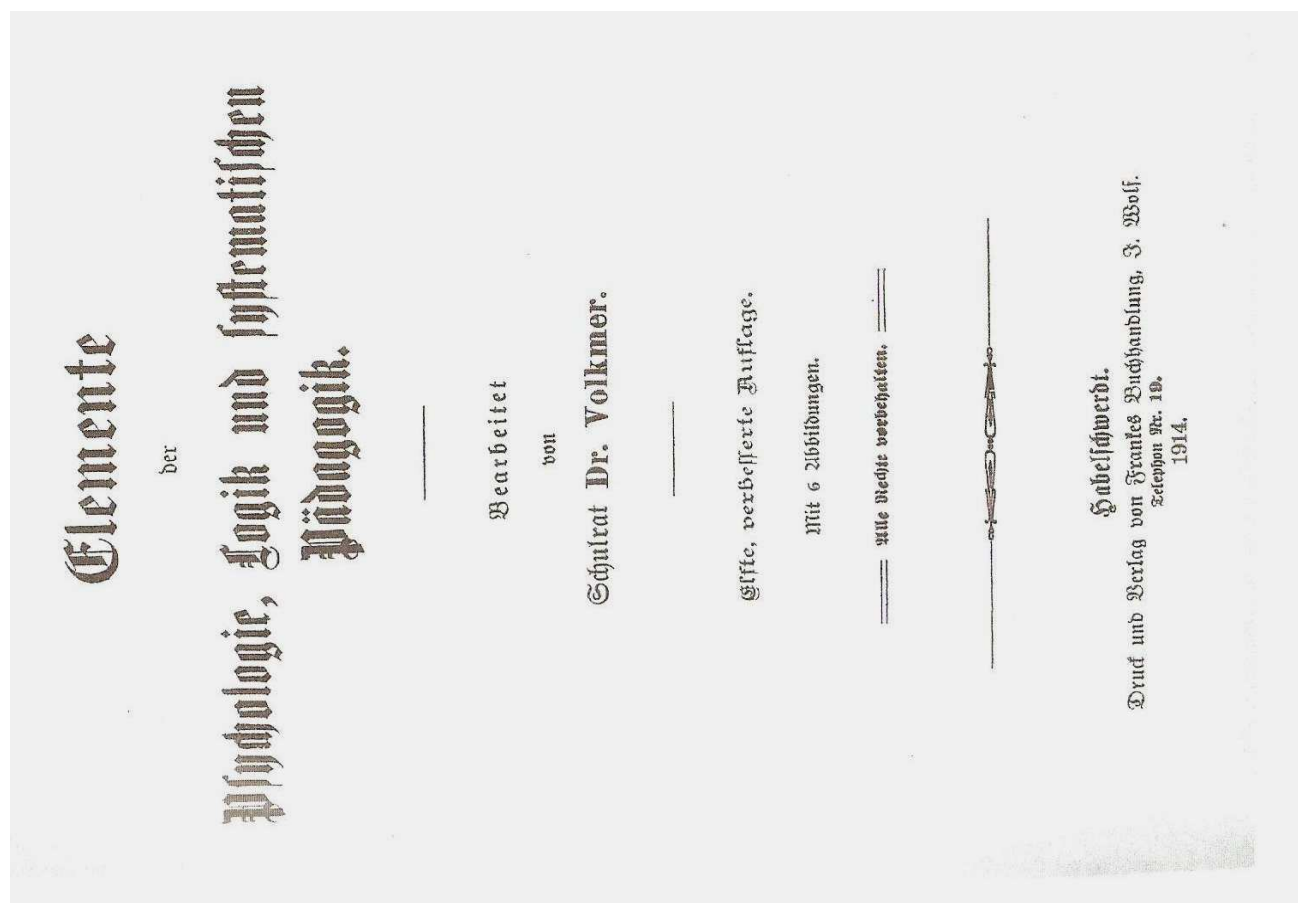
16. sz. melléklet: Joseph Kehrein és Adam Keller: Handbuch der Erziehung und des Unterrichts című könyv címlapja (1906)



17. sz. melléklet: Wilhelm Ostermann és Ludwig Wegener: Lehrbuch der Pädagogik  
című könyv címlapja (1902)



18. sz. melléklet: Franz Volkmer: Grundriß der Volksschulpädagogik című könyv  
címlapja (1914)



19. sz. melléklet: Mennyey József: Nevelés és tanítástan című neveléstan tankönyv  
tartalomjegyzéke

Az I. kötet tartalma.

Bevezetés.

	Lap.
1. §. Az ember józan világnézleti szempontból . . . . .	1
2. §. Az ember természete . . . . .	—
3. §. a) Az ember állati természete, (testi és érzéki élete) . . . . .	5
4. §. b) Az ember szellemi természete, (szellemi élete.) . . . . .	11
5. §. c) Az ember életfejlődése s egyénisége . . . . .	16
6. §. Az ember rendeltetése (józan világnézleti szempontból.) . . . . .	20
7. §. Az ember rendeltetését társadalomban érheti el nevelés által . . . . .	23
8. §. Az ember rendeltetése keresztény szempontból . . . . .	—

I. RÉSZ.

<b>I. Ált. elméletek a nevelésről. 9. §. Nevelni, nevelő, nevendék . . . . .</b>	<b>26</b>
10. §. A nevelésben ezért kell kitűzni . . . . .	—
11. §. Magán- és köz-nevelés . . . . .	28
12. §. A nevelés sikerülése s ennek feltételei . . . . .	31
<b>II. Neveléstudományi elméletek. 13. §. A tervszerű gyermeknevelésnek szükségessége</b>	<b>32</b>
14. §. Helytelen elvekből kiinduló nevelési elméletek . . . . .	34
15. §. Az emberi rendeltetés egyoldalú vagy átfőlfogásán alapuló nevelési elméletek	34
16. §. Az emberi természet egyoldalú vagy átfőlfogásán alapuló nevelési elméletek	35
17. §. A nevelési eszközök egyoldalú vagy átfőlfogásán alapuló nevelési elméletek	38
18. §. A keresztény nevelés . . . . .	39
19. §. A keresztény nevelés célja . . . . .	40
20. §. A keresztény nevelés eszménye (előképe.) . . . . .	40
<b>III. A) A nevelés elvei. 21. §. A nevelés elvek szerint intézendő . . . . .</b>	<b>43</b>
22. §. A keresztény nevelés alapelve . . . . .	—
<b>a) Az embertermészet józan fölfogásán alapuló irányelvek. 23. §. Legyen</b>	
a nevelés természetszerű . . . . .	44
24. §. a) A nevelés a gyermek tehetségeihez és ezek fejlődésmenetéhez tartsa magát	45
25. §. b) A nevelésnek teljesnek kell lenni . . . . .	46
26. §. c) Nevelés által a tehetségeket összhangzásba s egyensúlyba kell hozni	47
27. §. d) A nevelést a növendék egyéniségéhez kell alkalmazni . . . . .	48
28. §. A nevelést a növendék neméhez kell alkalmazni . . . . .	49
29. §. A nevelést a növendék korához kell alkalmazni . . . . .	50
30. §. A nevelést a növendék természetalkatához (temperamentum, naturell)	
kell alkalmazni . . . . .	52
31. §. e) A nevelés legyen kora és folytonos . . . . .	53
<b>b) A növendék rendeltetésének, a nevelés céljának megfontolásából levonható elvek. 32. §. A nevelés vallásos szellemű legyen . . . . .</b>	<b>54</b>
33. §. A józan nevelés az életnek neveljen . . . . .	55
<b>c) A nevelői tevékenység helyes fölfogásából levonható (gyakorlati, tapasztalati) nevelési elvek. 34. §. A nevelés önálló legyen . . . . .</b>	<b>61</b>
35. §. A nevelés okos, éber és gondos legyen . . . . .	63
36. §. A nevelés szerény, csendes, vidám, nyájas legyen . . . . .	65
37. §. A nevelés alapos, türelmes és takarékos legyen . . . . .	66

	Lap.
<b>IV. A nevelés eszközei. 38. §. Nevelési eszközök általán</b>	68
39. §. Oktatás	69
40. §. Példa	—
41. §. Fölvívás és vezérlés	71
42. §. Gyakorlás és szoktatás	—
<b>V. B) A nevelő (tanító). 43. §. A tanító hivatása</b>	73
44. §. A tanító kellékei	75
45. §. 1. A tanító testi kellékei	76
46. §. 2. A tanító társadalmi kellékei	—
47. §. 3. A tanító értelmi kellékei	77
48. §. 1. A tanító erkölcsi kellékei	78
49. §. A tanítók képzése	—
50. §. A képeződékből kikérült tanítók további önképzése	79
51. §. 1. Naponkinti előkészítés a neveléshez és tanításhoz	—
52. §. 2. A gyermeknevelés- és -tanításban szükséges ismeretek körének tágítása	80
53. §. a) Olvasgatás és tanulmányozás	—
54. §. b) Öngyakorlás	82
55. §. c) Értekezletek, vitatkozások, olvasóköri	—
56. §. A tanító életviszonyai	84
57. §. A tanító viszonya a községhez	85
58. §. A tanító viszonya az egyház- és államhoz	86

## II. R É S Z.

### Az ember testi és szellemi neveléséről.

<b>I. A gyermek teste. 59. §. Az emberi test becsé</b>	87
60. §. A testi nevelés természetes eszközei	88
61. §. Levegő	89
62. §. Táplálék	91
63. §. Mozgás — nyugalom	92
64. §. Ruházat	94
65. §. Tisztaság	95
66. §. A testi ügyesség és ildomosság	96
67. §. A testgyakorlatok (mint a testi nevelés mesterséges eszközei.)	97
68. §. Az indulatok és szenvedélyek fölötti uralom	100
69. §. Az érzékszervek képzése	—
70. §. A beszédszervek képzése	102
71. §. A beteg testnek ápolása	103
<b>II. A gyermek lelke. 72. §. Az emberi léleknek becsé</b>	104
73. §. A gyermek lelki tehetségei s ezek művelése	105
74. §. A) Elme	—
75. §. I. A szemléző-tehetség	106
76. §. A szemléző-tehetség művelése	—
77. §. II. A megjelenítő-tehetség	109
78. §. A megjelenítő-tehetség művelése	110
79. §. a) Az emlékező-tehetség (emlé) művelése	—
80. §. b) A képzelő-tehetség művelése	112
81. §. III. A gondolkodó-tehetség	114
82. §. 1) Az értelem művelése. a) A fogalmak	115
83. §. b) Az ítéletek	117
84. §. c) A következtetések	118
85. §. 2) Az ész művelése	119
86. §. B) A kedély	120
87. §. a) Az érzéki (állati) érzetek művelése	121
88. §. b) A szellemi érzetek művelése	—
89. §. A rokonérzelem, (együttérzet, részvét)	123
90. §. Az igaznak érzelme	—
91. §. A szépek érzelme, (szépérzék, izlés)	125

	Lap.
92. §. A jónak érzelme. a) Erkölcsi érzület. b) Vallási érzület . . . . .	126
93. §. C) Akarat. (vágy és törekvés) . . . . .	129
94. §. Az állati akarat művelése . . . . .	130
95. §. A szabadakarat művelése . . . . .	132
96. §. Fegyelem. (Fegyelmezés) . . . . .	133
97. §. 1) Az akarat irányzása . . . . .	—
98. §. Tekintély, törvény . . . . .	—
99. §. Jutalmazás és büntetés . . . . .	134
100. §. Jutalmak . . . . .	136
101. §. Büntetések . . . . .	137
102. §. 2) Az akarat edzése . . . . .	138
103. §. a) Gyakorlás és szoktatás . . . . .	139
104. §. Szoktatás erényekre . . . . .	—
105. §. A gyermektől követelt erények . . . . .	140
106. §. b) Az erkölcsi fogvatkozások gyógyítása . . . . .	142

### III. R É S Z.

#### Tanodaisme.

<b>I. Az elemi tanügy.</b> 107. §. A nevelés és tanítás közötti viszony . . . . .	143
108. §. Tanítás, tananyag, tanoda . . . . .	145
109. §. A néptanoda célja . . . . .	147
110. §. A néptanodának viszonya a családhoz . . . . .	—
111. §. A néptanodának viszonya az egyházhhoz és államhoz . . . . .	149
<b>II. A néptanoda.</b> 112. §. A néptanodai tanítás sikerülésének föltételei . . . . .	151
<b>A) A néptanoda külső szervezete.</b> 113. §. A néptanoda külső szervezetének kellékei . . . . .	152
114. §. 1) Az elemi tanügy szervezete . . . . .	—
115. §. a) A néptanodák kellő számmal legyenek . . . . .	—
116. §. b) A néptanoda jövedelmi alapja . . . . .	153
117. §. c) A tanköteles gyermekek iskoláztatása . . . . .	155
118. §. d) A néptanodák fölötti fölügyelet . . . . .	157
119. §. 2) Az egyes tanodák külső szervezete . . . . .	158
120. §. a) A tanodaépület . . . . .	—
121. §. b) A tanterem . . . . .	159
122. §. c) A tanterem fölszerelése . . . . .	160
<b>B) A néptanoda belső szervezete.</b> 123. §. A tanodák belső szervezetének kellékei . . . . .	—
<b>1) A tanodai fegyelem.</b> 124. §. A tanodai fegyelem fogalma és szükségessége . . . . .	161
125. §. a) Fegyelem idő tekintetéből . . . . .	162
126. §. b) Fegyelem hely tekintetéből . . . . .	164
127. §. c) Fegyelem a tanoncok tevékenysége tekintetéből . . . . .	—
128. §. d) Fegyelem a tanoncok külviselete tekintetéből . . . . .	165
<b>A tanfegyelem föntartásának eszközei.</b> 129. §. a) A tanító személyisége . . . . .	—
130. §. b) A szülők, elöljárók részéről jövő támogatás. — Vizsgák. — Tanodaszemlék . . . . .	—
131. §. c) A tanoncok öszműködése. — Rendezők. — Segédek . . . . .	167
132. §. d) Tanodai törvények . . . . .	—
133. §. e) Jegyzőkönyvek, szorgalmi jegyek. — Szoktatás . . . . .	168
<b>2) Osztályozás.</b> 134. §. Osztályozás szerint különféle néptanodák támadnak . . . . .	169

### IV. R É S Z.

#### Tanmódisme.

<b>I. A tanmód általán.</b> 135. §. A tanmód fogalma s megkülönböztetése . . . . .	173
<b>II. A) Tanítási elvek.</b> 136. §. A tanítási elvek alapja . . . . .	175
<b>1) A gyermektermészeten alapuló tanítási elvek.</b> 137. §. Első elv: „Legyen a tanítás természetszerű” . . . . .	179

	Lap.
138. §. Második elv: „Legyen a tanítás szemléleti“ . . . . .	177
139. §. Harmadik elv: „Legyen a tanítás elemi“ . . . . .	—
140. §. Negyedik elv: „Ugy taníts, hogy a tanítás eredménye ne csak ismeret, hanem képesség is legyen!“ . . . . .	179
<b>2) A tananyagra vonatkozó tanítási elvek:</b> 141. §. Első elv: „A tananyagot megválasztani, fokozatokba összeállítani és részlelni kell . . . . .	181
142. §. Második elv: „Kiválóan az elemeknél kell időzni, azokra gyakran visszatérni, néha a következőkre is előpillantást vetni“ . . . . .	184
143. §. Harmadik elv: „A tananyag öszpontosítandó“ . . . . .	185
144. §. Negyedik elv: „A tanítás kor- és célszerű legyen, az igazságon s valón alapuljon s annak megismerésére vezessen“ . . . . .	186
<b>3) A tanítói eljárásra vonatkozó elvek.</b> 145. §. Első elv: „A tanítás érdekes (vonzó) legyen“ . . . . .	188
146. §. Második elv: „A tanítás erélyes és kitartó legyen“ . . . . .	190
147. §. Harmadik elv: „A tanítás a tanoncok összegét érdekelje“ . . . . .	—
148. §. Negyedik elv: „Tanítás közben ne vesztegelj!“ . . . . .	191
<b>III. B) A tanmód különösen. A) Tanterv.</b> 149. §. A tanterv szükségessége . . . . .	192
<b>1) A tananyag.</b> 150. §. A tananyag megválasztása . . . . .	193
151. §. a) A tantárgyak . . . . .	—
152. §. b) A tananyag terjedelme . . . . .	194
153. §. c) A tananyag beosztása . . . . .	196
<b>2) Tanfolyam.</b> 154. §. A tanfolyam fogalma és megállapításának elvei . . . . .	197
<b>3) Tanrend és tanórabeosztás.</b> 155. §. A tanrend fogalma és kidolgozásának szabályai . . . . .	198
<b>B) Tanmenet.</b> 156. §. A tanmenet fogalma és megkülönböztetése . . . . .	201
<b>C) Tanalak.</b> 157. §. A tanalak fogalma, megkülönböztetése, alkalmazása . . . . .	203
158. §. A közlő előadó tanalak alkalmazása . . . . .	207
159. §. A közlő mintázó tanalak alkalmazása . . . . .	208
160. §. A kérdő tanalak alkalmazása . . . . .	210
161. §. a) A kérdő tanalak előterve . . . . .	—
162. §. b) A kérdések alkotása és intézése . . . . .	212
163. §. c) A felelet . . . . .	217
164. §. Fogalomfejtés. (definitio) . . . . .	220
165. §. A szemléletek és tapasztalati fogalmak értelmezése . . . . .	222
166. §. A belszemléletek, képzetek, elvont fogalmak értelmezése . . . . .	223
167. §. Az érvelés . . . . .	224
168. §. Az önföltaláltatási tanalak alkalmazása. Főldványok . . . . .	226
<b>D) Tanhangulat.</b> 169. §. A tanhangulat fogalma és hatása . . . . .	230
<b>IV. A tanszerkészlet.</b> 170. §. Tanszerek (taneszközök) . . . . .	231



20. sz. melléklet: Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve című kézikönyv  
tartalomjegyzékéből

TARTALOM.		Lap.
<i>Előszó az első kiadáshoz</i>		v
<i>Előszó a második kiadáshoz</i>		ix
<i>Első szakasz. A nevelés általános kérdései</i>		1
I. FEJEZET. <i>A nevelés és az ember.</i> — Az ember és az állat társulása. — Anyagi és szellemi munkacsöre. — A nyelv, mint a művelődés eszköze. — A társulás és nevelés törvénye		3
II. F. <i>Nevelés és erkölcsi természetünk.</i> — A kezdeties ember emotiói természete. — A kül- és beltermészet ismeretének párhuzamában járása. — A nevelt ember jellemvonásai. — Az önkormányzás erélye		14
III. F. <i>Nevelés és erkölcsi természetünk.</i> (Folytatás.) Erkölcsi érzet és felelősség-érzet. — Az eszményi iránti érzék (művészet, költészet és vallás).		23
IV. F. <i>Nevelés és neveléstudomány.</i> — A nevelés kettős arculata: tudomány és gyakorlati ügyesség. — Pusztá tapasztalati nevelés. — A gyermeki természet megfigyelése. — A középkor és a jelenkor nevelése. — A gyermek természete tudományos megfigyelői		33
V. F. <i>Nevelés és a család.</i> — A nő helyzete a régi családban. — Az abszolút-értékű atyai tekintélyen épült család. — A democraticus család. — A nő, mint a férfi versenytársa és az egyenjogosítás (emancipatio) akadályai		47
VI. F. <i>Nevelés és lelki öröklés.</i> — Egyéni és népjellem. — Az öröklés törvényei. — Genius, közép-tehetség és nevelés. — A nevelés módosító hatásai és a neveléstudomány		55
VII. F. <i>Nevelés és nemzeti társadalom.</i> — A társadalom hagyományos kerete és az egyén. — Népies és nemzeties irány a társadalomban. — A 18-ik száz és a nemzeti renaissance. — A Ratio Educationis és a nemzeti nevelés kezdete Erdélyben és Magyarországon		69
VIII. F. <i>Nemzeti nevelés.</i> — A nemzeti nevelés feladata és tényezői sorozata: a háború, a vallás, a műhely, az iroda, a politikai intézmények, napi sajtó, irodalom, művészet, tudomány. — Az iskola munkája a nemzeti nevelésben. — A jelenkori iskola sokalakúsága. — Nemzeti szűri és tartalom az iskolázásban; a nemzeti nevelés és általános nevelés, mint egymás kiegészítői		84

	Lap
IX. F. <i>Nevelés és nevelési irányzatok.</i> — Az utilitarismus hiányai: az encyclopaedismus; a társadalmi solidaritás mellőzése; ellemmondás az ismeret-halmaz és az élet céljai közt; az ifjú elme passivitásra kárhoztatása. — Liberalismus és műveltség; a nemzeti solidaritás megtarantése	105
X. F. <i>A nevelés célja és beosztása.</i> — A nevelés általában. — A nevelés értelmezései: St. Mill, Guizot, Pattison. — Nép-, közép- és felső-isk. nevelés. — A renaissance-kori nevelés célja. — A nevelés szakaszai: a gyermek- és ifjú-kor; a külső és belső tekintély korszaka. — A gyermek és ifjúkor. — Az elsajátítás, vagy a hatások elfogadása és a kibontakozás kora. — A passiv és activ korszak	115
<i>Második szakasz. Testi nevelés</i>	123
XI. F. <i>A testi nevelés általában.</i> — Féltség felfogások. — A testi nevelés fejlődése a renaissance-tól fogva a jelenkorig. — A gyakorlott testi erők szerepe a hadviselésben. — A testi nevelés beosztása (növés és fejlődés, táplálkozás és mozgás, pihenés és alvás)	125
XII. F. <i>A test ápolása.</i> — I. <i>A levegő.</i> — A levegő alkatrészei. — A lélekzés. — Szervezetünk és az égáji viszonyok. A szabad és zárt levegő. — A meleg levegő hatása a művelődésre. — II. <i>A víz.</i> — Működése és alkatrészei. — Édes és ásványos vizek. — A mindennapi fürdő. — A bőr és az ember egyénisége. — III. <i>A ruházat.</i> — A ruha szövete. — A test szabad mozgása. — A derékfűző és veszőlyei. — Lábbeli és kellékei; a magas sark. — A láb gondozása. — Lábkínzás. — A ruházat színe és szabása. — Csinosság. — Az edző és védő rendszer	134
XIII. F. <i>Tápszerek és táplálkozás.</i> — A test élete és az égés. — Az oxydatio folyamata. — A test szövetei elégeése. — A test anyagvesztése. — Tartalék-szövetek. — Az élet műfolyama és az állományok. — A testi erély (munkaerő) vesztése. — A szív munkája. — A testbe vitt anyag és erély: lappangó és mozgó erély. — Anyag és erély átalakulása. — Hő és mozgás. — Hő-vesztés. — A légnemű, szilárd és folyékony tápszerek. — Hús és kenyér. — A fehérje eledlek. — Légenytartalmu eledlek és a munka. — A lélekzés és a zsír. — A munka és az izmok. — A megújító anyag természete. — A szervezet felépülése, s megújódása szerzője: a vér, mint folyékony hús. — A vér alkatrészei. — Az anya-tej. — A cukor és gyümölcs. — A hús és növényi tápszerek hatása a test fejlődésre. — Az egyszerű táplálkozás. — A csemegék és az ingyencség	154
XIV. F. <i>A mozgás és feltételei.</i> — Civilisatio és mozgás-hiány. — A csont- és izomrendszer. — Az idegek, izmok és az akarat. — Az alsó és felső tagok mozgás-összhangja. — Az izmok két csoportja. — A hő, mint a mozgás feltétele	163
FELMÉRI, Neveléstudomány.	43

XV. F. <i>A testgyakorlatok élettana és eredményei.</i> — Alap-, ügyességi- és erőgyakorlatok. — A járás és a munka. — A testgyakorlat és a vele váltakozó lelki működés. — Izomgyakorlat és izomerő aránya. — A futás. — Erőgyakorlat és munka felhalmozódás. — A testi működéseket zavaró erőfeszítés. — A lélekrzés fokozása; elégtelen működéseket zavaró erőfeszítés. — A lélekrzés fokozása; elégtelen működéseket zavaró erőfeszítés. — A gerincoszlop és a törzs szerepe. — A láb, a mell és a medence szerepe	171
XVI. F. <i>Az idegrendszer a testgyakorlatokban.</i> — Az agy szerepe a mozgásban. — Az ü. n. elvesztett idő. — A lappangó izgalom. — A mozgás rendezése. — Az ítélet és akarat szerepe, s a nehézségek gyakorlatai. — Az agy növése és fejlődése más-más útja. — A gyakorlatok változtatása.	179
XVII. F. <i>A játék.</i> — Játék a gyermek munkája. — Különbség a játék és a munka közt. — Játék és képzet-combinatio. — Különbség a fiúk és leányok játéka között. — Az állat és a gyermek játéka. — Játék és a gyermek dramatizáló természete. — A gyermekek társas játéka. — Az alkotás és a gyermek egyéni hajlamai. — Az alaktalan tárgyak és a bevezetett játékszerek. — A játékok beosztása.	187
XVIII. F. <i>Társas játékok és atletikai gyakorlat.</i> — A társas játék, verseny és atletika hatása. — Ósrégi társas játék: a labda. — A labdázás az ó- és új-korban. — A labdázás hasznai. — Atletika az ó-korban. — A régi magyar torna. — Gyaloglás. — Futás. — Ugrás. — Hegymászás. — Vívás. — Ököl-vívás. — Csolnakázás. — Birkózás. — Korcsolyázás. — Kerékpározás. — Uszás. — Tánc.	198
XIX. F. <i>Játék, atletika és torna.</i> — Az iskolai torna fejlődésének okai. — Különbség a játék, atletika és torna hatásában. — A torna gyakorlatok egyoldalúsága. — Játékok hatása a testre és lélekre. — A túlságos tornázás okozta testi bajok és gépiesség. — A játék humanizáló és erkölcsösítő hatása. — A tanító viszonya a játékokhoz régen és ma. — Következtetések.	218
XX. F. <i>Pihenés és alvás.</i> — A pihenés és a szervezet megújulása. — A pihenés eredményei és fokai. — Az alvás és fokozatai.	231
XXI. F. <i>A test erkölcsi tisztasága.</i> — A sarduló kor leányoknál és fiúknál. — A néma bűn és ismertető jelei. — A testre és lélekre ható óvszerek (atletika, foglalkozás, hidegfürdő, kora felkelés. — Plaszt. műrömek szemlélése, felvilágosítás stb.) — A nemi ösztön erkölcsi természete az emberben.	236
<i>Harmadik szakasz Az értelem nevelése</i>	247
XXII. F. <i>Az értelem nevelése általánosan.</i> — Az értelem növése és fejlődése, táplálkozása és gyakorlása. — Az értelem működés-	

## Inhalts - Uebersicht.

### I. Abschnitt.

#### Der Mensch nach seinem Wesen und seiner Bestimmung. Begriff der wahren Erziehung.

Von wem wir allein wahrhaftigen Aufschluß über unser Wesen und unsere Bestimmung erwarten können. S. 1. — Näherer Beweis, daß dieser Aufschluß nur von Gott (der Offenbarung) erwartet werden kann. S. 2. — Was der Mensch nach Gottes Offenbarung ist. S. 3. — Fortsetzung: Das Wesen des menschlichen Geistes, Gottes-ebenbildlichkeit und Gottesähnlichkeit. S. 4. — Fortsetzung: Das Denken. Selbstkenntniß. Weltkenntniß. Gotteserkenntniß. S. 5. — Fortsetzung: Gottähnlichkeit, deren nähere Bestimmung. Freie Selbstbestimmung des Menschen. Abfall von Gott. S. 6. — Folgen dieses Abfalls. S. 7. — Erbsünde. Nothwendigkeit der Erlösung. S. 8. — Erlösung. Kirche. S. 9. — Begriff der wahren Erziehung. S. 10. — Nähere Beleuchtung des Begriffs der Erziehung nach seiner praktischen Seite. Einwürfe gegen die christliche Erziehung und deren Beseitigung. S. 11. — Beschränkung des Begriffs auf die Jugend und die Volksschule. Der 12jährige Jesus im Tempel als Vorbild der Jugend S. 12.

### II. Abschnitt.

#### Das Kind und dessen Eigenthümlichkeiten.

Kenntniß der Kindesnatur, eine Nothwendigkeit für den Erzieher und Lehrer, und gestützt auf die Kenntniß der Menschennatur und auf die Selbstprüfung. S. 13. — Verschiedene Auffassung der Kindesnatur. Auffassung Rousseau's. Folgerungen aus den verschiedenen Auffassungsweisen. S. 14. — Die Kindesnatur. Einfluß der Sinne. Anschauungsvermögen (innerer und äußerer Sinn). S. 15. — Mannigfaltigkeit der Eindrücke und deren Einfluß. Die Sprache als Bildungsmittel. S. 16. — Gedächtniß, Erinnerungskraft, Einbildungskraft. Spiele. S. 17. — Naturtriebe: Thätigkeits-, Geselligkeits-, Nachahmungstrieb. S. 18. — Der Geselligkeitstrieb und dessen erzieherische Bedeutung. Der Nachahmungstrieb. S. 19. — Fortsetzung: Das Gewissen, dessen Entwicklung und Ausbildung. S. 20.

### III. Abschnitt.

#### Die Erziehungsfaktoren, oder wer erzieht und unterrichtet das Kind?

Falsche Ansichten darüber. Einfluß der Mutter. Pestalozzi's Gertrud. S. 21. — Fortsetzung: Werth des Beispiels, der Gewöhnung und Lehre. Deren Verhältniß zu einander und zum Kinde. S. 22. — Der Vater. Gehorsam, dessen Wesen und Werth. Die Geschwister. S. 23. — Einfluß der Natur auf die

Erziehung und Bildung des Kindes. Empfindsamkeit. §. 24. — Die Kirche, deren erziehbliche Einwirkung. §. 25. — Fortsetzung. §. 26. — Fortsetzung. §. 27. — Erziehlicher Einfluß der Schule. §. 28. — Fortsetzung. §. 29.

#### IV. Abschnitt.

##### Zweck der Volksschule und Verhältniß derselben zu den genannten Erziehungsfaktoren.

Falsche Ansichten über den Zweck und das Ziel der Volksschule. Das Wissen und Denken, einseitig aufgefaßt. §. 30. — Beleuchtung dieser falschen Ansichten nach ihren Folgen und ihrem Werthe. §. 31. — Fortsetzung: Wahrer Zweck und richtiger Begriff der Volksschule. §. 32. — Nothwendigkeit der Verbindung der Schule mit den übrigen Erziehungsfaktoren, mit der Familie und der Natur. Vergötterung der Natur. §. 33. — Fortsetzung: Richtige Verbindung der Erziehungsfaktoren. Natursinnigkeit. Die Natur bietet Versinnlichungsmittel. Stellung des Menschen (Kindes) zur Natur. §. 34. — Verhältniß der Schule zur Kirche. Unterordnung der erstern. Religiöser Geist des Unterrichts. §. 35. — Nähere Erörterungen über die Stellung der Volksschule und des Lehrers zur Kirche. Der Lehrer als Kirchendiener. §. 36. — Staat und Kirche in ihrem Verhältnisse zur Schule und zum Lehrer. §. 37. — Erziehung und Unterricht als Aufgabe der Schule sind theoretisch auseinander zu halten. Uebergang zum folgenden Hauptabschnitt. §. 38.

#### V. Abschnitt.

##### Die Schule als Erziehungsanstalt.

Widerspruch im Menschen (Paulus). Der Unterricht soll Wahrheit und daher auch Erziehungsunterricht sein. §. 39. — Bedingungen, unter welchen er so genannt zu werden verdient. Harmonische Bildung der Geisteskräfte. Selbstsucht. Liebe. Gemüthsbildung. §. 40. — Fortsetzung: Bildung des Schönheitssinnes. Poesie und deren erziehblicher Werth. Volkslied. §. 41. — Fortsetzung: Äußere Gestalt der Schule als Bildungsmittel. Anschluß an die Kirche. Deren Symbolik. §. 42. — Pädagogische Einwirkung auf die Einbildungskraft. Die biblischen Geschichten und deren Bedeutung. Legenden. Märchen, deren Werth. §. 43. — Der Erziehungsunterricht in seinem Verhältnisse zum Gedächtnisse. Werth des Gedächtnisses. Mittel zu dessen Unterstützung. §. 44. — Erziehliche Bedeutung der Wiederholung. Auswendiglernen (Katechismus). §. 45. — Der Verstand. Veranschaulichung der Begriffe. §. 46. — Fortsetzung: Abstrakte Begriffe, wie zu veranschaulichen. §. 47. — Erziehliche Thätigkeit in Betreff des Willensvermögens. Autoritätsglauben. Schulgesetze. Aufmerksamkeit. §. 48. — Gewöhnung. Übung. Häusliche Aufgaben, deren Werth und Begränzung. §. 49. — Fortsetzung. §. 50. — Fortsetzung: Einfluß der Correctur der Schularbeiten. Sauberkeit. §. 51. — Strafe (Zucht) und Lohn. Der Tadel, wie er auszusprechen. §. 52. — Belohnungen, wann und wie zu ertheilen. Strafen. §. 53. — Ueber körperliche Züchtigung. §. 54. — Kritik einzelner Strafen: Kneien, Nachsitzen, Fasten, Strafbank, Heruntersetzen. Das Aufseheramt. Unpartheillichkeit. Geschenke. §. 55. — Helfer oder Ordner,

deren Werth und Ueberwachung. Was solchen obliegt. Die Zwischenpausen und deren Benützung. Der Takt in der Schule. S. 56a. Gesundheitspflege, Turnen. S. 56b. Ob der Lehrer sein Aufsichtsrecht auch über die Schule hinaus erstrecken soll. Schulversäumnisse. Gütekinder. S. 57. — Die Geschlechter. Das Mädchen und der Knabe. Deren eigenthümliche Behandlung. Disciplin. Trennung. Lehrerinnen. S. 58.

## VI. Abschnitt.

### Die Schule als Lehranstalt.

Was gelehrt werden soll. Eintheilung der Unterrichtsgegenstände. S. 59. — Zweck und Ziel der einzelnen Unterrichtsgegenstände im Allgemeinen. Religionsunterricht. Das Gebet. S. 60. — Der Sprachunterricht. S. 61. — Fortsetzung. S. 62. — Das Schreiben. Takt Schreiben. S. 63. — Der Gesangunterricht. S. 64. — Das Rechnen. S. 65. — Formenlehre. Zeichnen. S. 66. — Die Realien (Geographie). S. 67. — Fortsetzung: (Geschichte). S. 68. — Fortsetzung: (Naturlehre). S. 69. — Fortsetzung: (Naturgeschichte). S. 70. — Die Methode im Allgemeinen. Mechanismus. Anschaulichkeit des Unterrichtes. Unterrichtsformen. Heuristik. Akroamatik. Das Katechesiren. S. 71. — Fortsetzung: Symbolischer Unterricht. S. 72. — Fortsetzung: Werth der Unterrichtsformen, die dialogische Form. S. 73. — Die Frage, ihr Wesen, ihre Arten, ihre Eigenschaften und Vertheilung. Chor-Antworten. S. 74. — Specielle Stoffanordnung (Methodik) in Betreff der Hauptunterrichtsgegenstände. Religionslehre und biblische Geschichte. Unterste Stufe. S. 75. — Fortsetzung. S. 76. — Fortsetzung. S. 77. — Fortsetzung Mittelstufe. S. 78. — Fortsetzung: Oberstufe. S. 79. — Der Anschauungsunterricht. Vertheidigung desselben. Bilder. Stoffanordnung. S. 80. — Fortsetzung. S. 81. — Fortsetzung. S. 82. — Der Sprachunterricht. Das Schreiblesen. S. 83. — Fortsetzung. S. 84. — Fortsetzung: Das Rechtschreiben. S. 85. — Fortsetzung. S. 86. — Fortsetzung. Fibel. Lesebuch. Correctur. Homonymen. Dictirübungen. S. 87. — Das Lesen mit Ausdruck. Chorlesen. S. 88. — Das Freischreiben. Stylistische Uebungen. Woher der Stoff. Der Brief. S. 89. — Der grammatische Unterricht an sich und in seiner Beziehung zum Lesebuche. Die Mundart. S. 90. — Das Rechnen. S. 91. — Fortsetzung. S. 92. — Die Schuleinrichtung. Methodenwechsel, dessen Gefahren. Rücksicht auf den Vorgänger im Amte. Die Theilung der Schüler in Klassen, wonach sie zu geschehen. Uebung und stille Beschäftigung. S. 93. — Einrichtung des Helferwesens. Erster Eindruck des Lehrers. Consequenz. Lektionsplan. Klassenbuch. Halbtagsschule. S. 94. — Ordnung in der Schule. Stellung der Subsellien. Haltung und Sprache des Lehrers. S. 95.

## VII. Abschnitt.

### Die Persönlichkeit des Lehrers, sein Leben und Streben.

Werth der Vorbildlichkeit im Allgemeinen. Anhänglichkeit an die Kirche. S. 96. — Der Lehrer als Staatsbürger. Sein häusliches Leben. Kleidung. Hausfrau. S. 97a. Lehrerinnen. Deren Verhalten. S. 97b. — Nothwendigkeit der Beschränkung auf den

Beruf. Popularität. Verhältniß und persönliche Haltung gegen den Ortspfarrer. S. 98. — Umgang des Lehrers. Seine Stellung zum Landmann. Ackerbau. S. 99. — Nebengeschäfte. Präparandenbildung. S. 100. — Gemeinnützigkeit des Lehrers. Kirchengesang. Sonntags- und Abendsschule. S. 101. — Fortsetzung: Lesebibliotheken. Vereine. Unterricht in den weiblichen Arbeiten. Obstbaumzucht. S. 102. — Wissenschaftliche und praktische Fortbildung. Ihr rechter Begriff. Vorbereitung auf den Unterricht. Dverbergs Beispiel. S. 103. — Bücher, deren Werth und Kauf. Das Studium der Methode und Hinweisung auf dabei stattfindende Abwege. Wechsel der Schulbücher. Nothwendigkeit der Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsstoff. S. 104. Wie man lesen soll. Excerpte. Studium der Religionslehre und Religionsgeschichte. Musik. Kirchengesang. Volkslied. S. 105. — Studium der Muttersprache. Grammatik. Literatur. Romanlesen. Lateinische Sprache. Naturgeschichte. S. 106. — Die Konferenzen, deren Zweck und Einrichtung. S. 107. — Fortsetzung. S. 108. — Fortsetzung: Lehrerlesevereine. Männerchöre. S. 109. — Öffentliche Prüfungen. S. 110. — Verzeichniß empfehlenswerther Schriften: A. Pädagogik und Methodik. S. 111. — B. Religion und Religionsgeschichte. S. 112. — C. Fabeln, Schullesebücher, Sprachlehren, Privatlektüre (Jugendchriften, Gedichte). S. 113. — Fortsetzung. S. 114. — D. Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre. S. 115. E. Rechnen, Formenlehre, Gesang. S. 116.

### VIII. Abschnitt.

#### Schluß.

**Bild einer guten Schule, und Ermunterung zur Kinderliebe.**  
 (Gedicht von Clemens Brentano.) S. 117 und S. 118.

#### Anhang.

Klassenziele für ein-, zwei- und dreiklassige Elementarschulen.

22. sz. melléklet: Wilhelm Ostermann és Ludwig Wegener: Lehrbuch der Pädagogik  
című tankönyv tartalomjegyzéke (1902)

<b>Inhaltsverzeichnis.</b>		Seite
Einleitung. Begriff und Einteilung der Pädagogik . . . . .		1
<b>Erster Hauptteil. Psychologie.</b>		
Einleitung . . . . .		3
I. Das Nervensystem als Organ des Seelenlebens . . . . .		4
§. 1. Einleitendes: Bedeutung des Nervensystems im allgemeinen . . . . .		4
§. 2. Die Zusammensetzung des Nervensystems . . . . .		5
§. 3. Der Zusammenhang der Nervenzellen unter einander . . . . .		6
§. 4. Der Nervenprozeß . . . . .		7
§. 5. Die Centralorgane des Nervensystems . . . . .		8
1. Das Rückenmark . . . . .		8
2. Das Gehirn . . . . .		9
§. 6. Die peripherischen Nerven . . . . .		13
§. 7. Die Muskelbewegungen . . . . .		15
II. Das Vorstellungsleben der Seele (Empfinden, Vorstellen, Denken) . . . . .		18
§. 1. Die Empfindungen . . . . .		18
1. Das Sehen (Gesichtsempfindung) . . . . .		18
2. Das Hören (Gehörsempfindung) . . . . .		25
3. Das Riechen (Geruchsempfindung) . . . . .		31
4. Das Schmecken (Geschmacksempfindung) . . . . .		32
5. Die Gefühlsempfindungen . . . . .		33
6. Allgemeines über die Empfindungen . . . . .		35
§. 2. Wahrnehmen und Anschauen . . . . .		39
1. Wahrnehmen . . . . .		39
2. Anschauen . . . . .		40
§. 3. Das Vorstellen . . . . .		42
1. Wesen und Unterschiede der Vorstellungen . . . . .		42
2. Bewußtsein und Unbewußtsein der Vorstellungen . . . . .		43
a) Wechsel des Bewußtseins . . . . .		43
b) Wesen des Bewußtseins . . . . .		43
c) Enge des Bewußtseins . . . . .		44
3. Die Association der Vorstellungen . . . . .		46
a) Die Arten der Association . . . . .		47
b) Die Bedingungen der Association . . . . .		50
4. Reproduktion der Vorstellungen . . . . .		51
a) Wesen der Reproduktion . . . . .		51
b) Bedingungen der Reproduktion . . . . .		52
5. Physiologische Bedingungen der Reproduktion und Association . . . . .		56
§. 4. Das Gedächtnis . . . . .		59
a) Wesen, Eigenschaften und Arten des Gedächtnisses . . . . .		59
b) Die Sicherheit des Behaltens und ihre Bedingungen . . . . .		61
c) Pädagogisches . . . . .		64
§. 5. Apperception . . . . .		65
1. Wesen der Apperception . . . . .		65
2. Pädagogisches . . . . .		67
§. 6. Die Aufmerksamkeit . . . . .		68
1. Wesen und Arten der Aufmerksamkeit . . . . .		68
2. Die Bedingungen der Aufmerksamkeit . . . . .		69
3. Pädagogisches . . . . .		73
a) Durch welche Mittel kann der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler erregen . . . . .		73



## VII

	Seite
b) Durch welche Mittel kann der Lehrer das Abschweifen der Aufmerksamkeit verhüten . . . . .	74
§. 7. Die Phantasie oder Einbildungskraft . . . . .	75
1. Wesen der Phantasie . . . . .	75
2. Verschiedenheiten der Phantasie . . . . .	77
3. Bedingungen der Phantasie . . . . .	77
4. Bedeutung der Phantasie für das übrige Geistesleben . . . . .	78
5. Pädagogisches . . . . .	79
§. 8. Das Denken (Verstand, Intelligenz) . . . . .	81
1. Das Wesen des Denkens . . . . .	83
2. Die logischen Denkformen . . . . .	83
a) Der Begriff . . . . .	83
b) Das Urteil . . . . .	87
c) Der Beweis . . . . .	89
3. Verstand und Vernunft . . . . .	92
4. Der Verstand als ursprüngliche Anlage. Die Entwicklung des Verstandes . . . . .	93
5. Gesetze und Kategorien des Denkens . . . . .	95
a) Die Denkgesetze . . . . .	97
b) Die Kategorien . . . . .	97
6. Logik und Erkenntnislehre . . . . .	97
7. Physiologische Begleiterscheinungen des Denkens . . . . .	99
8. Pädagogisches . . . . .	100
III. Die Gefühle . . . . .	103
§. 1. Die Arten des Gefühls . . . . .	103
§. 2. Die geistigen Gefühle im besonderen . . . . .	106
1. Die intellektuellen Gefühle . . . . .	106
2. Die ästhetischen Gefühle . . . . .	107
3. Die socialen Gefühle . . . . .	109
a) Die Mitgefühle . . . . .	109
b) Liebe, Achtung, Vertrauen, Dankbarkeit . . . . .	111
4. Die sittlichen Gefühle . . . . .	112
a) Wesen und Erscheinungsformen . . . . .	112
b) Besondere Erscheinungsformen des sittlichen Gefühls . . . . .	113
c) Sittliche Urteile, sittliches Bewußtsein, Gewissen . . . . .	114
d) Die Bedeutung der sittlichen Gefühle, Pädagogisches . . . . .	115
5. Scham-, Selbst- und Ehrgefühl . . . . .	116
6. Die religiösen Gefühle . . . . .	118
7. Affekte . . . . .	119
§. 3. Allgemeines (Wesen, Entstehungsbedingungen, Bedeutung der Gefühle; Interesse) . . . . .	121
1. Wesen . . . . .	121
2. Bedingungen . . . . .	122
3. Bedeutung . . . . .	123
4. Das Interesse . . . . .	123
a) Begriff und Arten des Interesses . . . . .	123
b) Zusammenhang des Interesses mit dem Gefühl . . . . .	124
c) Das Interesse als Werterinnerung und Werturteil . . . . .	126
d) Die pädagogische Bedeutung des Interesses . . . . .	128
IV. Das Begehren und Wollen . . . . .	129
§. 1. Das Begehren . . . . .	129
1. Das Begehren als Einzelvorgang . . . . .	129
2. Trieb, Neigung und Leidenschaft . . . . .	130
3. Pädagogisches . . . . .	134
§. 2. Das Wollen . . . . .	135
1. Unterschied des Wollens vom Begehren . . . . .	135
2. Die Willensfreiheit . . . . .	136
3. Die Arten des Wollens . . . . .	139
4. Der Charakter . . . . .	140
5. Pädagogisches . . . . .	142

## VIII

	Seite
§. 3. Allgemeines. Der Wille als Anlage. Die Antriebe (Motive) zum Wollen	143
<b>Schlusskapitel. Die Individualität. Die geistige Entwicklung des Kindes. Dasein und Wesen der Seele</b>	<b>145</b>
1. Die Individualität	145
a) Die Individualität im allgemeinen	145
b) Psychische Abnormitäten	147
c) Die Temperamente	149
2. Die geistige Entwicklung des Kindes	150
a) Das Säuglingsalter	150
b) Das Kindesalter	151
c) Das Knaben- und Mädchenalter	152
3. Über Dasein und Wesen der Seele	153
Litteratur zur Psychologie	159
<b>Zweiter Hauptteil. Erziehungslehre.</b>	
A. Lehre von der leiblichen Erziehung	161
1. Die wichtigsten Regeln der Diätetik, die Gesundheit im allgemeinen betreffend	162
a) Die Ernährung des Körpers	162
b) Luft und Atmung	164
c) Circulation und Reinigung des Blutes	164
d) Die Erwärmung des Körpers	165
e) Bewegung und Ruhe des Körpers	166
2. Die diätetische Behandlung des Nervensystems	166
a) Das Nervensystem	166
b) Die Sinnesorgane	167
Litteratur	169
B. Erziehungslehre im engeren Sinne	170
1. Aufgabe	170
2. Möglichkeit und Schranken	171
3. Die Erziehungsmethode	172
I. Die unmittelbare Willensbildung	173
II. Die mittelbare Willensbildung	176
1. Gewöhnung und Zucht	177
a) Gewöhnung	177
b) Gesetzliche Zucht	180
2. Die Erziehung zu freigewollter Ausübung des Guten	187
Schluß. Die Persönlichkeit des Erziehers	196
C. Allgemeine Unterrichtslehre	198
A. Die allgemeinen Aufgaben der Volksschule	198
B. Der Unterrichtsstoff der Volksschule	199
C. Die Unterrichtsmittel	201
D. Die Unterrichtsmethode	203
§. 1. Die Anordnung der Lehrstoffe	203
1. Das Nebeneinander der Lehrstoffe	203
2. Das Nacheinander der Lehrstoffe (Lehrgang)	204
a) Der Lehrgang im Großen (innerhalb ganzer Fächer)	204
b) Der Lehrgang bei Behandlung einzelner Lehrobjekte	207
3. Lehr- und Lektionsplan	210
§. 2. Die Unterrichts- oder Lehrform	212
1. Die vorzeigende Lehrform	212
2. Die vormachende Lehrform	213
3. Die vortragende Lehrform	213
4. Die dialogische Lehrform	216
§. 3. Die allgemeinen Unterrichtsregeln	221
Schluß. Die Person des Lehrers	231
Litteratur zur Erziehungs- und Unterrichtslehre	234

23. sz. melléklet: A magyar egy tanítóval bíró népiskola általános óraterve (1868)

1. Az egy tanítóval bíró népiskola általános óraterve.

Tantárgyak	O s z t á l y o k						A tanító heti órái összege
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	
Hit- és erkölcstan	Együtt 1 1		Együtt 1 1		Együtt 1 1		
Beszéd- és érte- lemgyakorlatok	1	1	.	.	.	.	2
Olvasás-írás	2	2	1	1	1	1	8
Anyanyelvtan	.	.	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	.	.	3
Szám- (és mértan)	1	1	1	1	1 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	6 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>
Földrajz	.	.	3 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	2 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	2 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	.	12 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>
Történelem s polgári jog	.	.	.	.	1 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>	1	2 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>
Terményrajz	.	.	.	.	2 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	3 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>
Természettan	.	.	.	.	2 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	2 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	2 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>
Éneklés	Együtt 1 1		1	Együtt 1 1		1	2
Testgyakorlás	1	1	1	1	1	1	2
Gazdasági és ker- tészeti gyakor- lat	.	.	Nyáron szerda és szom- bat délutánokon				
Az osztály a tani- tótól tanul	7	7	7	7	8	7 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	29 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>

Ezek szerint az egy tanítóval bíró iskolában a tanító rendes órái száma 29<sup>1</sup>/<sub>4</sub>, ehhez járul télen az ismétlő iskola 5 órája, mely azonban nyáron csak két óra.

24. sz. melléklet: A magyar két tanítóval bíró népiskola általános óraterve (1868)

2. A két tanítóval bíró népiskola általános óraterve.

Tantárgyak	A) tanító				B) tanító			A tanító heti órai összege
	O s z t á l y o k							
	I.	II.	III.	Heti órák összege	IV.	V.	VI.	
Hít- és erkölcstan	Együtt 1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub> 1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub> 1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>			.	Együtt 1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub> 1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub> 1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>			
Beszéd- és érte- lemgyakorlatok	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	.	3	.	.	.	
Olvasás-írás	4 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	3	3	10 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	2	2	2	6
Anyanyelvtan	.	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	3	3 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	.	.	3 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>
Szám-(és mértan)	2 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	2 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	2	7	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	2	2	5 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>
Földrajz	.	.	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	1 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	1	1	.	2
Történelem s pol- gári jog	.	.	.	.	.	1	2	3
Terményrajz	.	.	.	.	.	1	1	2
Természettan	.	.	.	.	.	1	1	2
Éneklés	Együtt 1 1 1			1	Együtt 1 1 1			1
Testgyakorlás	Együtt 1 1 1			1	Együtt 1 1 1			1
Gazdasági és ker- tészeti gyakor- lat	.	.	Együtt szerda és szombaton delután			.	.	.
Az osztály a tani- tótól tanul	12	12	11 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	27	11 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	11 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	11 <sup>2</sup> / <sub>4</sub>	26

A) tanító rendes órai száma 27. — Az ismétlő iskola I. osztályában télen tanít még 5, nyáron 2 órán.

B) tanító rendes órai száma 26. — Az ismétlő iskola II. és III. osztályát együtt tanítja télen még 5, nyáron 2 órán.

25. sz. melléklet: A porosz egyosztályos népiskola óraterve ((Lektionsplan für einklassige Elementarschule) (1868)

I. Lektionspläne für einklassige Elementarschulen.

Stunden.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
I. 8-9.	Religion mit Katechismus.	Biblische Geschichte.	Religion und biblische Geschichte.	Hört zu oder schreibt.	Religion und biblische Geschichte.	Religion mit Katechismus.
II. III.	Hört zu, schreibt.	Hört zu, schreibt.	Hört zu.	Biblische Geschichte.	Hört zu, liest.	Hört zu, liest.
I. 9-10.	Schreiben Rechtschreiben, Freischreiben.	Schreiben Abschreiben, Freischreiben.	Schreiben Rechtschreiben, Freischreiben.	Schreiben Abschreiben, Freischreiben.	Schreiben des Auswendig-gelernten.	Schreiben Ein Knabe recitirt aus dem Lesebuche.
II. III.	Singen.	Schreiblesen.	Anschauungs-Unterricht.	Anschauungs-Unterricht mit Schreibübung.	Schreiblesen.	Schreiblesen.
I. 10-11.	Rechnen.	Memoriren. (Katechismus.)	Rechtschreiben oder Zuhören.	Rechnen.	Memoriren. (Katechismus.)	Rechtschreiben oder Zuhören.
II. III.	Abschreiben aus der Fibel.	Rechnen.	Biblische Geschichte.	Abschreiben aus der Fibel.	Rechnen.	Biblische Geschichte.
11-12. Die Stunde von 3-4 läßt sich auch hierher verlegen.	<b>N a c h m i t t a g.</b>					
I. 1-2.	Lesen mit gemeinnützigen Kenntnissen.	Zeichnen aus der Formenlehre	<b>P r e i.</b>	Lesen mit gemeinnützigen Kenntnissen.	Freis Schreiben oder Zeichnen.	<b>R e c i.</b>
II. III.	Zeichnen und Abschreiben	Anschauungs-Unterricht.		Zeichnen und Abschreiben	Anschauungs-Übungen.	
I. 2-3.	Rechnen.	Rechnen.		Rechnen.	Rechnen.	
II. III.	Schreiblesen.	Schreiblesen.		Schreiblesen.	Schreiblesen.	
I. 3-4.	Lesen mit Sprach-Unterricht.	Singen.		Lesen mit Sprach-Unterricht.	Singen von Opern.	<b>Summa.</b>
II. III.	Rechnen.	Hört zu, rechnet oder schreibt.		Rechnen.	Hört zu oder rechnet.	<b>30 Lehrstunden.</b>

Erklärungen: I. bedeutet die Oberklasse. II. u. III. sind die beiden untern Abtheilungen. Die deutsche Schrift deutet auf den unmittelbaren Unterricht des Lehrers, die lateinische Schrift auf Selbstbeschäftigung der Schüler. In den meisten Stunden dieses Planes läßt sich auch mit halbstündigem Unterrichte wechseln; Abthg. I. rechnet 3. B. 1/2 Stunde, dann schreibt sie 1/2 Stunde, Abthg. II. u. III. desgleichen — 23\*

26. sz. melléklet: A porosz kétosztályos népiskola óraterve (Zweiklassige Schule, Lektionsplan) (1868)

Zweiklassige Schule.  
Lektionsplan

für die Unterklasse; 28 Lehrstunden.

	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonntag.
8-9.	Religion u. bibl. Geschichte. Abth. I. u. II. - III. Abth. für beschäftigt.	Religion u. bibl. Geschichte. Abth. III. u. II. - Abth. I. für beschäftigt.	Freis Schreiben. Abth. I. - Abth. II. u. III. Anschauungsübung.	Religion u. bibl. Geschichte. Wie Montags.	Religion u. bibl. Geschichte. Wie Dienstags.	Religion. Abth. I. u. II.
9-10.	Anschauungsüb. m. Schreiben u. Lesen, erst Abth. II. u. III., dann Abth. I.	Schreiblesen. III. u. II. Abth. Schreibübung. Abth. I.	Schreiblesen. III. u. II. Abth. Leseübung. Abth. I.	Anschauungsübung mit Schreiben u. Lesen. Wie Montags.	Schreiblesen. Wie Dienstags.	Schreiblesen. Wie Mittwochss.
10-11.	Rechnen.	Rechnen.	Rechnen.	Rechnen.	Rechnen.	Rechnen.
11-12.			Gesang.			Gesang.
2-3.	Freis Schreiben. Abth. I. Abschreiben. Abth. II. u. III.	Rechtschreiben, abwechselnd mit Schreiblesen in der III. Abth.		Rechtschreiben. I. u. II. Abth. Dictiren. III. Abth. a. b. Bibel.	Rechtschreiben. Wie Dienstags.	Frei.
3-4.	Lesen mit Sprachlehre. Abth. I. u. II. - Abth. III. für beschäftigt.	Lesen mit Sprachlehre. Wie Montags.		Lesen mit Sprachlehre. Wie Montags.	Lesen mit Sprachlehre. Wie Montags.	