

Professzionizáció és iskolai tér Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában

NÓBIK ATTILA

Az elemi népoktatás enciklopédiája a néptanítói szakma szakmásodásának, a néptanítói tudáskanon kialakulásának kutatói számára kiemelkedő jelentőségű forrás. Az enciklopédia a pedagóguspályák professzionizációval kapcsolatos kutatások során került a kutatók érdeklődésének homlokterébe. *Pukánszky Béla* elemzésén (*Pukánszky, 1998*) kívül *Németh András* (2000, 2008, 2013) vizsgálta az enciklopédiát a néptanítói tudáskanon kialakulása szempontjából.

A jelen tanulmány az ünnepeelt korábbi munkásságából kiinduló kísérlet *Az elemi népoktatás enciklopédiájának* további elemzésére. A kutatás célja az iskolai tér megjelenésének vizsgálata volt, különös tekintettel az iskolabelsővel és az iskolaépítéssel kapcsolatos szócikkek elemzésére. Fő kutatási kérdésünk, hogy ezeknek a szócikkeknek az elemzésével feltárhatók-e a szakmásodás eddig nem kutatott dimenziói, illetve megjelennek-e a pusztán leírásán kívül olyan elemek a szócikkekben, amelyek a tér konkrét fizikai értelmezésén túli elemzését lehetővé teszik.

A tanulmány első részében áttekintjük a kutatás hátterét, ezután röviden bemutatjuk a néptanítói szakma szakmásodásának néhány jellemző vonását, majd a kutatás forrását, az enciklopédiát. A tanulmány utolsó részében pedig az iskolai tér, az iskolaépítészet megjelenését vizsgáljuk.

A kutatás elméleti keretei

Az utóbbi évtizedekben megjelent, a különböző értelmiségi csoportok társadalomtörténetét elemző kutatások gyakran használják a professzionizáció kifejezést. A nyugati szociológiai és történeti kutatásokban *Talcott Parsons* 1939-es tanulmányával jelent meg a modern professziók kialakulásának vizsgálata (pl. *Parsons, 1939; Wilensky, 1964; Freidson, 1986*). A professziótörténeti kutatások a német nyelvterületen is teret nyertek (pl. *Tenorth, 1999*).

A professzionizáció a hagyományos értelmezés szerint az a folyamat, amelynek során a korábbi céhszerű szakmai szervezetekből professzionális szakértelmiségi csoportok alakulnak ki. A magyar szakirodalomban is megtalálható ez az értelmezés (*Kovács, 2001*). Ugyanakkor a gazdasági elit képzettségét és rekrutációját vizsgáló tanulmányában *Lengyel György* a professzionizáció fogalmának árnyaltabb értelmezésére példát nyújtva megkülönbözteti a ki-

fejezés két lehetséges értelmezését, a szakszerűsödést és a hivatások kialakulását (Lengyel, 2007). A professzionalizációs elméletek mára jelentősen túlléptek az eredeti megközelítéseken (ld. Kleisz, 2002; Keller, 2010).

A professzionalizációs elméletekkel kapcsolatban érdemes megkülönböztetni a professzionalizáció és a szakmásodás fogalmát. „A továbbiakban a professzionalizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit... egyetemen megszereshető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmásodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszereshető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg.” (Németh, 2013. 101.).

A kutatás közvetlen előzményeit a hazai pedagógustársadalom professzionalizációs folyamataival foglalkozó kutatások jelentik. A magyar neveléstörténet-írásban elsősorban Németh András kutatásai nyomán terjedt el a professzionalizáció vizsgálata, noha a professzionalizáció folyamatához kapcsolható jelenségeket vizsgáló kutatások már korábban is zajlottak. Németh András kutatásaiban éppúgy foglalkozott a középiskolai tanárság professzionalizációjával (Németh, 2005, 2007) mint a néptanítói tudástartalom konstruálódásával (Németh, 2000, 2008, 2013).

Számos olyan kutatás zajlott az elmúlt másfél évtizedben, amely a néptanítói szakmásodás különböző részterületeit tárta fel. A tanítóképzés és az egyes képzők történetét számos vizsgálat (pl. Kelemen, 2007; Donáth, 2008a, 2008b) kutatta. Pukánszky Béla a néptanító kézikönyvek gyermekképeinek vizsgálatán keresztül mutatta be a néptanítói tudás korszerűsödésének folyamatát (Pukánszky, 2005). Saját korábbi kutatásunkban az egyre szakszerűbbé és modernbé váló néptanítói tudás fontos megjelenési helyeit, a képzésben használt tankönyveket vizsgáltuk (Nóbik, 2006). Kovács Krisztina (2011) szintén tankönyveket kutatva tárta fel a néptanítói kánon ember- és tanítóképeinek antropológiai jellemzőit.

Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001) a korabeli pedagógiai szaksajtó elemzésével vázolta fel a 19. és 20. század fordulója tanítói életvilágának jellemzőit. Baska Gabriella (1999) a tanítóság hétköznapi és ünnepei elemzésével a tanítóság identitásformálásába nyújtott betekintést, később metafora-elemzéssel vizsgálta a néptanítók társadalmi presztízsét egy konkrét tanító halálakor született laudációs szövegek segítségével (2011). A heroszképzés és az identitás alakításának mikrofolyamatait tárta fel Szűcs Katalin (2012) a Család és Iskolában megjelent gyászjelentések (nekrológok) vizsgálatával. Noha már a magyar szakirodalom (pl. Hercz és Sántha, 2009) is felhívja a figyelmet az iskolai terek pedagógiai gyakorlatot meghatározó szerepére, a fenti kutatások ugyanakkor, akár a magyar neveléstörténet-írás egésze, cse-

kély figyelmet fordítottak a pedagógiai terek történetére. A tér fogalma az ún. téri fordulat (spatial turn) óta a nyugati társadalomtudományok alapvető elemzési kategóriájává vált. A posztmodern társadalomtudományokban a tér nem csupán konkrét fizikai jellemzők hanem mentális, társadalmi, antropológiai jelenségek leírására is szolgál. A tér fogalma és értelmezése ugyanakkor, ahogy arra *Faragó László* felhívja a figyelmet, a különböző tudományterületeken korántsem egységes. „A tér esetében *nem konkrét fizikai valóság*elemről van szó, amely természettudományos módszerekkel egyre jobban megismerhető, mérhető, leírható, hanem nagyon komplex rendszerek térbeliségéről, *térbeni létmódjáról*, amelyeknek nagyon *sok vizsgálati és értelmezési aspektusa van*. Éppen ez a tér lényege (szubsztanciája, egy lehetséges metakritériuma), hogy nem önmagában, hanem sokszínű megjelenési formáiban, azokhoz igazodó aspektusokból tárható csak fel. Ezért a különböző tudományterületek szóhasználatában a tér kifejezés gyakran nem egy általános – minden tudományban elfogadott – értelmezésre (axiómára) utal, hanem a tudományág sajátos tárgyához, annak értelmezéséhez kötődik. Tehát a manapság leginkább elfogadható térfelfogás szerint nagyon sok tér (-értelmezés) létezik, *a különböző létezők sok különböző teret (mezőt) alkotnak, amelyek rendelkeznek saját struktúrával és hatnak más térben létezőkre, és ez még kiegészül a virtuális terekkel.*” (*Faragó*, 2012. 7. – kiemelések az eredetiben. N. A.).

Ahogy *Heidemarie Kemnitz* is hangsúlyozza pedagógiai terekkel foglalkozó áttekintésében, a nemzetközi szakirodalomban a tér szerepe a nevelés történetében alaposan kutatott terület: „A nevelés, illetve művelődéstörténet a tanügyi rendeletek és gyakorlat története helyett a művelődési folyamatok konkrét térbeli megnyilvánulásai, megvalósulása és megfoghatósága felé fordul, vagyis annak a térbeli rendnek az irányába, amelynek pedagógiai funkciói, céljai és hatásai leírhatókká vagy tulajdoníthatókká válnak.” (*Kemnitz*, 2003. 119.). A nemzetközi neveléstörténet-írás (pl. *Smeyer*, *Depaepae* és *Keiner*, 2013) is egyre kiemeltebb figyelmet fordít a pedagógiai terek történeti elemzésére.

Az eredmények közül itt érdemes utalni azokra a fogalmi distinkciókra, ami elválasztja a tér (space) és a hely (place) fogalmát. „A terek relatíve objektívek, természeti vagy építészeti struktúrák és helyszínek kontúrjai által definiáltak. Amikor azt mondom 'relatív', nem tagadom, hogy a terek már magukban foglalhatnak kulturális jegyeket és jelentéseket. De a helyek olyan terek, amelyek személyesen vagy társadalmilag fontossá váltak történetük, használatuk vagy kulturális jelentőségük okán. ... A tereket néha a helyé tétel szándékával tervezik... néha azzá válnak. ... A hely fogalma kapcsán tehát kérdéseket kell feltennünk a természeti és emberi struktúrák viszonyáról és a történeti, kulturális és társadalmi változások dinamikus folyamatairól.” (*Burbules*, 2013).¹

1. A tér és a hely fogalmának további lehetséges értelmezéseire lásd: *Agnew*, 2005.

Németh András e kutatási terület meghonosításában is fontos szerepet játszott, amikor tanulmányában az iskolai terek történetét tekintette át az ókortól a 20. századig (*Németh, 2004*). Az iskolai terek történetének és különböző dimenzióinak kutatásának legtermékenyebb kortárs magyar kutatója *Sanda István Dániel*, aki több tanulmányában (*Sanda, 2006, 2008, 2009*) tekintette át a magyar és nemzetközi iskolaépítészeti törekvéseket, valamint a tér kutatásával kapcsolatos pedagógiai, szociológiai és antropológiai megközelítéseket (*Sanda, 2012*).

A tér fogalmának lehetséges többféle megközelítése megjelenik *Németh Andrásnál* is: „az iskola az a konkrét pedagógiai tér, amely a hétköznapi élettől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanulói-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által elrendezettek.” (*Németh, 2008. 100.*)

A fenti gondolatmenetből kiindulva érdemes megkülönböztetni az *iskolai tér*, a *pedagógiai tér* és a *szakmai tér* fogalmát. Jelen tanulmányban az iskolai tér a konkrét épített/mesterséges környezetet jelenti, vagyis az iskolaépületet, annak környezetét és berendezését. A pedagógiai tér azokat a konkrét és virtuális tereket jelölő fogalom, ahol tágan értelmezett pedagógiai folyamatok zajlanak. Ebben az értelemben az enciklopédia is tekinthető pedagógiai térnek.

Az iskolai tér történetének kutatását indokolják azok, a *Michel Foucault*-hoz köthető kutatások is, amelyek megmutatták, hogy a 18. és 19. század folyamán az állampolgárok feletti állami ellenőrzés minden területen felerősödött és egyre kifinomultabb lett. Az ennek során kiemelt jelentőségre szert tevő fegyelmezés nem új jelenség, mondja *Foucault*, de új formákkal és új tartalommal töltődik meg. A tér szervezésének alapelvévé válik az állandó felügyelet és általa a fegyelmezés megteremtése. Klasszikus példái a börtön, a gyár, a káoszárnya és az iskola voltak. Az iskolai tér és gyakorlat átszervezése „Lehetővé tette a hagyományos módszer meghaladását (egy tanuló tanul néhány percig a tanárral, míg a várakozók csoportja tétlen és felügyelet híján van). Az egyéni helyeket kijelölve lehetőségessé vált minden egyes tanuló ellenőrzése és valamennyiük egyidejű munkája. Megszervezte a tanulási idő új gazdaságosságát. Az iskola terét holmi tanulógépként működtette, de ez a gép felügyelt, hierarchiába rendezett, jutalmazott is.” (*Foucault, 1990. 200.*)

A magyar néptanítószakma szakmászodása a századfordulón

A néptanítói szakmászodás folyamatának részletes bemutatása meghaladná a tanulmány kereteit. Mivel az enciklopédia az 1910-es években jelenet meg, és az 1900-as évek első évtizedének második felében készült, a következőkben a néptanítói szakma századfordulós helyzetének néhány jellemzőjét mutatjuk be.

A néptanítószakma századfordulós helyzetéről *Nagy Mária* tanulmánya (*Nagy, 2001*) szolgáltat részletes adatokat. 1900-ban a tanítók és tanítónők száma 26 251 volt. Az 1900-as népszámlálásból kiolvasható tendenciák közül érdemes kiemelni a magyar nyelvű tanítóknak a magyar lakosságot meghaladó arányát, a nők alacsony de növekvő arányát a tanítói pályán és az állami népiskolák, valamint tanítók számának és arányának dinamikus bővülését. *Nagy* külön fejezetet szentel az állami népiskolai tanítók helyzetének bemutatására. Elemzésének megállapítása, hogy „1901-ben, az új évszázad kezdetén, valószínűleg az állami iskolák szabályozásában megjelenő vagy éppen a tanítószakma »élite-gárdájá«-nak tartott egyesületük által felkarolt szakmai kezdeményezésekben megtestesített eszmék, »vezérelve«” jelentették a korabeli tanítószakma szakmai és életfeltételeinek az egyik, az »ideális«-hoz közeli végpontját, míg a szabályozások mögött felsejlő anomáliák (az elkezdhetetlen iskolaév, a tanító szakértelmének figyelmen kívül hagyása a tanítóválasztásokon, a tanítói fizetések és illetmények ki nem szolgáltatása, a gyermek fejlődését figyelmen kívül hagyó tanítói működés, az iskola szakmai munkája iránt kevésbé érdeklődő »laikus«” beavatkozások mindennapos gyakorlata, az egymással szakmai kérdéseket meg nem tárgyaló tantestületek vagy éppen a kartársi segítségtől megfosztott, a szakmai fejlődéstől elzárt magányos tanítói lét) pedig a másik végpontot.” (*Nagy, 2001. 28–29.*)

Az 1868. évi népoktatási törvény jelentős hatást gyakorolt a néptanítószakma mint szakma fejlődésére is, azáltal, hogy állami tanítóképzőket rendelt állítani, három évre emelte a képzés idejét, szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. S habár a tanítószakma és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett maguktól a tanítószakma szervezeteitől is, a törvény nyomán megindult a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, és ezáltal a jobban képzett tanítók számának az emelkedése. A tanítóképzés négy évfolyamosra emelését az 1881-ben kiadott 655. és 15.369. számú miniszteri rendeletek írták elő. A felekezeti képzők négy évfolyamosra fejlesztése ugyanakkor elhúzódott, és csak az 1900-as évek elejére tudtak érvényt szerezni a rendeletnek, valamint országsszerte egységessé tenni a tanítóképzés kereteit. (*Szakál, 1934.*)

A képzés fejlődése jól látható a képzők számának növekedéséből. Míg 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon, addigra ez a szám 1900-ra 64 intézményre növekedett. Érdekesség ugyanakkor, hogy ez a bővülés nem kis részben a tanítónőképzők számának növekedéséből ered, míg ilyen intézményből 1868-ban csupán 5 volt, számuk 1900-ra 16-ra növekedett. A tanítónőképzők számának emelkedése a 20. század elején sem állt meg. Az 1918-ban működő 91 intézményből már 40 volt tanítónőképző (Kékes Szabó, 2003).

A népoktatási törvény a tanítókat arra kötelezte, hogy tanítóegyletekbe szerveződjenek, és ezzel megteremtette a tanítók szakmai szerveződésének lehetőségét. Ezek a tanítóegyletek a pedagógiai közélet fontos terepévé váltak, elég talán csak a nevelésügyi újságok kiadásában betöltött kiemelkedő szerepükre gondolni. Ezek az egyesületek lehetőséget szolgáltattak a modern pedagógiai gondolatok terjesztésére és gyakorlatba való átültetésére is (Nóbik, 2000).

Ha arra keressük a választ, hogy miért az 1910-es évek elején jelent meg *Az elemi népoktatás enciklopédiája*, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az 1907. XXVI. (Az állami elemi népiskolai tanítók illetményeinek szabályozásáról és az állami népiskolák helyi felügyeletéről) és XXVII. (A nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól) törvényeket sem. A Lex Apponyiként is ismert 1907. évi XXVII. törvény kapcsán a szakirodalom elsősorban a magyarosításban betöltött szerepét (pl. Kéri, 1997) és az állami felügyelet kiterjesztésének sikerét emeli ki (Nagy, 2005). Érdemes azonban azt is hangsúlyozni, hogy a törvény valójában jogilag egységesítette a különböző fenntartók néptanítóit, amikor kimondta, hogy „A községi és hitfelekezeti elemi népiskolák tanítói köztisztviselők; és törvényesen megállapított járandóságaik közigazgatásilag biztosíthatnak.”² Az egységes jogállás megteremtésében a kormány természetes szövetségesre talált a nemzetiségi-felekezeti népiskolák tanítóinak körében is (Nagy, 2005). Noha a fizetésrendezés elmaradt a korabeli várakozásoktól, az mégis javította és egységesítette a felekezeti népiskolák tanítóinak életszínvonalát és presztízsét (Kelemen, 2007). Meg kell ugyanakkor jegyezni, hogy a fizetéssel elégedetlen hangok az 1910-es évekre sem szűntek (Nagy, 2006).

Nem csupán a formális mutatókat nézve láthatunk jelentős változásokat, komoly mértékben átalakult a néptanítói szaktudás is (Németh, 2000, 2008, 2013). Differenciálódott a gyermekről való gondolkodás (Hegedűs és Szabolcs, 2010; Szabolcs, 2011), és megjelent a gyermektanulmányi szemléletmód (Szabolcs, 2002). A 20. század elején a gyermektanulmányi mozgalom intézményesült. 1906-ban megalakult a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, 1907-ben pedig megjelent a *Gyermek* című folyóirat.

2. 1907. évi XXVII. törvény A nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól.

A 19. századi tanítói kézikönyvek gyermekképét vizsgálva *Pukánszky Béla* is jelentős változásokat talált. „Az elemzett kézikönyvek alapján érzékelhető, hogy a század során a gyermekkép lassú átformálódáson megy keresztül. A humanista-aufklérista eredetű emberi „dignitás-toposz” és a romantika költői „gyermek-érzékenysége” a 19. század utolsó évtizedeire elenyészik. Lassan átadja helyét egy puritánus felfogásnak, amelyből már eltűnik az általános emberi méltóság vagy a gyermekben szunnyadó őserő csodálata. A századvég – és a következő századelő – tankönyvszerzői pragmatikusabb módon közelítenek a nevelés fő témáihoz: a gyermeket a szűkebb-tágabb társadalmi-közösségi körökbe való beillesztésre, nevelésre váró teremtményként látatják.” (*Pukánszky*, 2005. 227.).

A századelő néptanítóságát tehát mind intézményi, mind jogi, mind szakmai szempontból a lassú, de biztos egységesülés jellemezte. Ebben a közegben született meg Az elemi népoktatás enciklopédiája, amelynek szerzői arra tettek kísérletet, hogy gyakorlati és tudományos szinten is megalapozzák a hazai tanítóság szakmai professzióját (*Németh*, 2000).

Az enciklopédia szerepe a néptanítói szakmásokban

A 19. század második és a 20. század első felében, a modern neveléstudomány kialakulásának következményeképpen világszerte megjelentek a tudományterület ismeretanyagát átfogóan összefoglaló pedagógiai lexikonok és enciklopédiák. Ebbe a sorba illeszkedik Az elemi népoktatás enciklopédiája, amely a magyar néptanítóság szakmásokának fontos „terméke”.

Az enciklopédia három kötetben jelent meg 1911 és 1915 között, összesen mintegy 1450 oldalnyi terjedelemben. A szócikkeket a főszerkesztők az első kötetben az alábbi témakörökbe sorolták be: egészségügy, felszerelés, gyermek-tanulmányozás, gyermekvédelem, gyógypedagógia, hazai pedagógia története, hazai tanügyi viszonyok, iskolai közigazgatás, kultur-politikusok és írók, külföldi pedagógusok, külföldi iskolaügy, logika, magyar pedagógusok, neveléstan, pszichológia, szociális kérdések, tanítástan és torna-játék-sport. A tematikus besorolás néhány névváltozástól eltekintve mindhárom kötetben megmaradt.

A főszerkesztők közül *Kőrösi Henrik* futott be jelentősebb karriert. Tanfelügyelőként, szakíróként, valamint a Néptanítók Lapja szerkesztőjeként is dolgozott. Munkásságára jellemző volt a népiskolai és a herbartianus pedagógia összeegyeztetésének igénye. *Szabó László* a szerkesztés idején a Budapesti Állami Polgári Iskolai Tanítóképző Intézet óraadó tanára volt.

A szerzők foglalkozás szerinti összetételéről *Németh András* közöl adatokat. A táblázatból látható, hogy a szerzők elsősorban a népiskolai érdekkörből ke-

rültek ki, alacsony a felsőbb, akadémiai-egyetemi szférából érkező szerzők aránya.

A szerzők foglalkozása	Száma	Megoszlás %
Egyetemi tanár, illetve magántanár	4	7
Minisztériumi tisztviselő	6	10
Tanfelügyelő	5	8
Akadémiai-főiskolai tanár	4	7
Tanítóképző intézeti tanár	9	15
Gimnáziumi tanár		
Polgári iskolai tanár	3	5
Gyógypedagógiai intézeti tanár	7	13
Népiskolai tanító	17	28
Egyéb	2	3

Németh, 2000. 195.

Ez a tény azt is jelenti, hogy az enciklopédia tartalma nagyrészt a korabeli néptanítóság, legalábbis annak elitje szakmai véleményét, álláspontját tükrözte. Ezért alkalmas a néptanítói tudáskanon különböző rétegeinek és konstrukciós folyamatainak feltárására. Németh András megállapítása szerint az enciklopédia hasábjain egy, a néptanítói szakma modernizálását előtérbe helyező „sajátos néptanítói univerzum” figyelhető meg. A szerkesztők önértelmezése szerint a néptanító olyan szakember, aki biztos, modern szakmai tudással képes a nevelésre szoruló gyermekek és társadalmi rétegek nevelésére és oktatására. „Ez a népiskolai specialista az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú szereplő: a modern magyar néptanító.” (Németh, 2008. 100.).

Az enciklopédia fontosságát maguk a szerkesztők is jól látták, hiszen az első kötethez írt előszavukban maguk is hangsúlyozták, hogy „Az *Elemi Népoktatás Enciklopédiájában* igyekeztünk összefoglalni mindazt a pedagógiai és iskolaigazgatási ismeretet, melyre egy modern magyar néptanítónak szüksége van.” (Kőrösi és Szabó, 1911. V. – kiemelések az eredetiben). A modernitás mint kulcsszó, többször is előfordul a bevezetőben. „Mindenki és minden a jelennek dolgozik és önmagának, csak a pedagogia dolgozik másnak és csak a jövőnek. Ha a népoktatásban erősítettük, mélyítettük, szaporítottuk és modernebbé tettük a pedagógiai tudást: a jövő nemzedékért dolgoztunk. Ez az érzés és ez a hit áthatott bennünket; ezért volt, hogy igyekeztünk egy pillanatig sem lankadt, hogy csekély erőnket egy pillanatig sem kíméltük.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VI.). „Igyekeztünk a magyar viszonyokhoz, a valóságos szükséglethez, és a pedagógiának a modern irányához alkalmazkodni.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VI.).

Németh András a néptanítói tudás konstruálódásának folyamatait Az elemi népoktatás enciklopédiáját (*Németh, 2008*) áttekintve kimutatta, hogy a 19. században még továbbélő, romantikus gyermekszemléletből táplálkozó, a gyakorlati tapasztalatok rendszerezésén alapuló néptanítói pedagógiai gondolkodás a 20. század fordulójára már egyre professzionálisabbá vált. A néptanítói szakma tájékozódási pontjai között megjelentek a modern társadalom eszményei, és a reformpedagógiai gondolkodás egyes elemei, s ennek okán továbbra is szembe lehet állítani az egyetemi és a tanítóképzős pedagógiai gondolkodást. „... egy darwinista-evolucionalista, pozitivista világnézet elemeire alapozódó gyermekfelfogás és gyakorlati gyermekismeret pragmatista racionalizmusa kapcsolódik össze a modern munka tervszerűséget hangsúlyozó eredmény- és hatékonyság-központúságával.” (*Németh, 2008. 101.*). Ez az állítás összhangban van *Pukánszky Béla* korábban már idézett, a néptanítói kézikönyvek vizsgálatán alapuló megállapításával.

Az elemi népoktatás enciklopédiája tehát jórészt szakít a népiskolai pedagógia korábbi hagyományaival, miközben meghatározóan van benne jelen a modern neveléstudomány és pszichológia korabeli legmodernebb irányzatainak recepciója. Szemléletmódjára erőteljes hatást gyakorolt a herbartianus pedagógia éppúgy, mint a gyermektanulmány, a korai reformpedagógia, a korszerű neveléstudomány, a kísérleti pedagógiai vagy a szociálpedagógia (*Németh, 2000*).

Az iskolai tér megjelenése Az elemi népoktatás enciklopédiájában

Az enciklopédiában tárgyalt számos téma közül viszonylagosan kisebb súllyal, de érzékelhetően vannak jelen az iskolai térrel, az iskolabelsővel foglalkozó szócikkek. „Az enciklopédia foglalkozik továbbá az iskola mint sajátosan megkonstruált pedagógiai tér zömében gyakorlati kérdéseivel – az iskolai felszerelés különböző tárgyszavai: az iskola épülete, a tanterem bútorai, egyéb berendezési tárgyai, az iskola kertje (botanikus kert, akvárium).” (*Németh, 2013. 111.*).

Az enciklopédiában megjelent szócikkek közül csupán néhány foglalkozik expliciten az iskolai tér, az iskolai berendezés és az iskolaépítészet kérdéseivel. A szócikkek többsége rövid terjedelmű, illetve jogi szempontból szól az iskolaépítésről, az iskolai felszerelésről. Jó példa erre az Iskola és iskolaépület című szócikk, amelynek szerzője így foglalta össze a két fogalom közötti különbséget: „Két különböző fogalom, amelyet nem szabad összetéveszteni. Lehet maga az iskola felekezeti jellegű, de az iskolaépület nem; és viszont az iskolaépület lehet valamely felekezet tulajdona, anélkül, hogy a benne levő iskola is felekezeti jellegű volna.” (*Kőrösi és Szabó, 1912. 27.*).

Szintén jogi, technikai szemléletű a népiskolák felszereléséről szóló bejegyzés. A szócikk tételesen ismerteti a felszerelési jegyzéket, amelynek indokálul a korábban már általunk is említett Lex Apponyira hivatkozik. „Már 1868. évi XXXVIII. tc. 11. §-a felsorolja azon föltételeket, melyek mellett a hitfelekezetek iskolát fenntarthatnak, elrendeli, hogy az iskolák kellőképp bebútoroztassanak és taneszközökkel felszereltesenek. Az 1907. évi XXVII. tc. 15. §-a pedig az állam segélyezésének föltételéül a törvényszerű felszerelést egyenesen előírja. Szükségessé vált tehát azon taneszközök jegyzékének tüzetes megállapítása, melyek nélkül valamely iskola törvényszerűen felszereltnek nem tekinthető, tehát a törvényben megszabott joghátrányt viselni tartozik.” (Kőrösi és Szabó, 1912, 360.)

A szócikkek között érdekes színfoltot képviselnek a *Leidenfrost Gyula* által írtak. A későbbi földrajztudós, neves Adria-kutató ekkor még polgári iskolai tanár volt, de széles nemzetközi érdeklődése és kitekintése már ekkor megmutatkozott. Hosszú szócikkeiben alapos szaktudással, de idealisztikus állapotokat leírva szólt az iskolai akváriumokról, az iskolai botanikus kertekről, természetrajzi gyűjteményekről, természettani és vegytani gyűjteményekről és a terráriumokról.

Az akváriumok iskolai használatának szükségességét például így indokolja: „A preparátumok, nem is szólva a szemléltető képekről és falitáblákról, a természetrajzi-biológiai oktatás céljait nem elégítik ki, mivel a legtöbb esetben még az ú. n. biológiai készítmények sem mutatják híven az élő állat színezetét, alakját, stb., ezek ugyanis még a leggondosabb konzerválás mellett is többkevesebb elváltozást, deformációt szenvednek. A preparatum különben is holt anyag, mely ha a növény és állat külalakjáról ad is némi fogalmat a tanulónak, életviszonyaik, tulajdonságaik, egyszerűen biológiájuk felől magától értetődőleg semmi tájékoztatást sem nyújt. A szemléltető oktatás e hiányain segítendő, a gyakori kirándulásokon (l. iskolai kirándulások) kívül a külföldön, főleg Németországban újabban nemcsak a felső- és közép-, hanem a népiskolákban is a viváriumokat mind nagyobb kiterjedésben és sikerrel alkalmazzák.” (Kőrösi és Szabó, 1911. 18.). Ugyanez az érvelés jelenik meg az iskolai botanikus kertekről írt szócikkben is.

Leidenfrost Gyula szócikkei kétségkívül többet mutatnak, mint ami a korabeli népiskolai valóság lehetett, erre ő maga is reflektál több helyen. Azt, hogy a szócikkek jelentős terjedelemben megjelentek az Enciklopédiában a szakmá-sodás nemzetközi állapotának megmutatása indokolhatta, példát mutatva a szerkesztői szándékról a néptanítói szakmai tudás modernizálására.

Az iskolai térrel foglalkoznak az iskolai építkezési utasításról és az iskolai padokról szóló szócikkek is. Csupán ez a két szócikk tartalmaz illusztrációkat is. Az utasítással foglalkozó szócikk (Kőrösi és Szabó, 1912. 31–37.) a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1897. évi 72.370 számú, a kisdédóvodai és népiskolai

építkezések tárgyában kiadott körrendeletének tartalmát ismerteti. Szól az építési telekről, az épület szigeteléséről, fedéséről, a járdák építéséről, a tanterem kívánatos méreteiről, a falak festéséről és a padlók karbantartásáról, valamint az ablakok méretéről és elhelyezéséről.

A szócikkek számos képet tartalmaznak, ezekről ezt írja az enciklopédia: „A minisztériumban *Kertész K. Róbert* műszaki tanácsos vezetése mellett *Sváb Gyula* min. főmérnök foglalkozik e kérdéssel. Munkásságuk alapgondolata, hogy az iskola sokszor a falu egyetlen középülete, a falu legelső háza, s így a nép előtt az építkezési módnak ugyyszólván példaképe, melyet saját építkezése-inél követni szokott; az iskola építkezésnél tehát a helyviszonyokhoz és rendelkezésre álló építési anyagokhoz kell alkalmazkodni s a fejlődő szakismertek felhasználásával a leggazdaságosabban kell azt előállítani. Külső formában simulni kell a népművészi formákhoz, hogy a falu lássa, hogy az állam ismeri az ő formai nyelvét s azt építkezése-inél alkalmazza is, miáltal a népművészi forma konzerválását és fennmaradását is biztosítani lehet. A mellékelt ábrák ezen törekvésekből mutatnak egynéhány szemelvényt.” (*Kőrösi és Szabó*, 1912. 37.). Az egyes képek ugyanakkor bővebb magyarázatot nem tartalmaznak.

Az iskolai padokról szóló szócikk is jórészt az építészeti utasítás előírásait ismerteti. Leírja a padok kívánatos elhelyezését, méretét, az ülőrészrel és az asztal lapjával kapcsolatos elvárásokat, a tárolás és a takaríthatóság szempontjait. A szócikk eleje így indokolja az iskolai padokkal való foglalkozás fontosságát: „Egészségi szempontból rendkívül fontos, hogy az iskola padjainak szerkezete célszerű legyen, mert a célszerűtlen pad a fejletlen a fejletlen, gyenge testalkatú gyermekre nézve határozottan káros hatású.” (*Kőrösi és Szabó*, 1912. 46.).

Akárcsak az iskolai padokról szóló, a szócikkek egy része értelmezhető az enciklopédiában egyébként is megjelenő higiéniai és egészségügyi szemlélet felől is. „A tanteremben és egyebütt is köpödényeket kell elhelyezni, egyrészt, hogy a padlót tisztán tartsák, másrészt hogy a gyermekeket a szerte köpködésről leszoktassák. Fémről, kőből vagy üvegből készült köpöcsészét kell használni, melynek tartalmát naponkint az árnyékszékbe kell önteni, (járvány idején fertőtleníve) kiöblítés után minden nap friss vízzel kell a köpöcsészéket megtölteni. A köpöcsésze, ha nem ürítik ki naponta, bűzössé teszi a terem levegőjét. Egy-egy tanteremben két, sőt több köpöcsésze szükséges, úgy elhelyezve, hogy a gyermekek könnyen hozzáférhessenek és könnyen fel ne borithassák.” (*Kőrösi és Szabó*, 1912. 30.).

A felvilágosodás teremtette higiéniai diskurzus a modern testfogalom megteremtéseként értelmezhető. Az „ismerd meg magad” ókori jelszavát felélesztő felvilágosodás számára a test az egyik legfontosabb megismerhető és megismertető tereppé vált. A modern filozófia és orvostudomány számára kulcskérdéssé vált az egészséges test szociális, fizikai és lelki feltételeinek feltárása.

A higiéniai diskurzus jelentős tudást halmozott fel ezekről a területekről. Filozófusok és orvosok egybehangozóan hangoztatták, hogy az egészséges test az egyén egyik legfontosabb, társadalmi szempontból is értékes tulajdona. Ez a gondolat együtt járt a test egyre erőteljesebb személyes és társadalmi kontrolljával (Sarasin, 2007). Az egészséges, „modern” test megteremtésére irányuló törekvések jól értelmezhetők a normalitás és abnormalitás *foucault*-i fogalmai felől is.

Németh András az enciklopédiában megfigyelhető higiéniai diskurzust elemezve két jól körülírható törekvést azonosított. Egyrészt a normális iskolai testhasználat (testtartás, ruházat, berendezés) leírásának szándékát, amely szoros kapcsolatban áll a korszak modern pedagógiai törekvéseihez. Másrészt az egészséges testet szociálbiológiai-társadalompolitikai kérdéssé emelő eugenikát (*Németh, 2008*).

A szellőztetéssel kapcsolatban is megjelennek, a technikai szempontokon túl, a higiéniai megfontolások. A tiszta, jó levegő szükségességét az iskolai ártalmak elkerülésével indokolja a szócikk szerzője: „A növekedő gyermek nagyon fogékony a romlott levegő káros hatásával szemben. Sok fiatal gyermek, mikor iskolába kezdenek járni, az idegrendszernek rossz táplálása folytán lecsökkent életenergiájának jeleit mutatja, ami neurasztheniára s fiatalkori hiszteriára vezet. E gyermekek akkor vannak jól, ha távol vannak az iskolától és mindjárt szenvednek, amint megkezdődik az iskolába járás. Nehezen lehet őket felkelteni, étvágyuk kevés, reggelit nem tudnak enni, s a fejük fáj. E tünetek valószínűleg a rossz szellőzésnek tulajdoníthatók.” (*Kőrösi és Szabó, 1915. 260.*)

Érdekes, hogy nem az ekkor járványszerűen terjedő és évente több ezer halálesetet okozó tuberkulózist (*Morbus hungaricus*) említette, noha a népiskolának fontos szerepe volt a betegség elleni harcban. A higiéniai szempontok megfigyelhetők még az iskolai kutakkal vagy éppen a takarítással foglalkozó szócikkekben is.

Ez utóbbiban már megjelenik a tuberkolózis, mégpedig társadalmi kontextusban. „Papiron elrendelik a naponként való tisztogatást, ám a valóságban legfőleg kétszer hetenként takarítanak csukott ablakoknál s évente legfőleg háromszor súrolnak és rosszul szellőztetnek. Az ily tisztátalan iskola pedig rettenetes ősforrása a tuberkulózisnak és az összes többi fertőző bajoknak. (...) Maga az iskola terjeszti a tuberkulózist. Ha pedig az állam elrendeli, hogy a gyermekek ifjúságuk nagy részét az iskolában töltsék, akkor gondoskodni is kell, hogy ezeknek egészségét az iskola ne veszélyeztesse. A tüdővésznek legjobb terapiája a prophylaxia. Legyen az iskola tiszta, ne piszkos! Tisztogassák naponta, mint a magánlakásokat. A takarítás, sajnos többnyire csak felkavarja a port, nem távolítja el. Amit megtakarítanak a tisztogatást végző személyezten, keservesen fizeti meg a nemzet annyi fiatal élettal. Már pedig a legdrágább

anyag az emberanyag, amint néhai *Rudolf* trónörökös mondotta.” (*Kőrösi és Szabó*, 1915. 295.).

Az Enciklopédiában nem jelenik meg az iskolai térnek a pedagógiai gyakorlatra és a fegyelmezésre gyakorolt szerepe, még a fegyelmezésről szóló szócikkekben sem. Így a szócikkek nem bizonyultak alkalmasnak a térrel kapcsolatos korabeli néptanítói álláspontok részletes elemzésére.

Mivel az elemzett szócikkek elsősorban gyakorlati, technikai és jogi megközelítésben foglalkoznak az iskolai térrel, *Leidenfrost Gyula* szócikkei pedig nem elsősorban a magyar valóságot írják le, hanem egyfajta idealizált állapotot jelenítenek meg, a leghasznosabb elemzési megközelítésnek a higiéniaiain túl a professziótörténeti tűnik. Az iskolabelsővel, iskolai térrel és iskolaépítéssel kapcsolatos szócikkek is a néptanítói szakmai tudás professzionizálódását mutatják, illetve illusztrálják a szerkesztők határozott törekvését annak modernizálására. Láthatóvá válik egyszersmind a néptanítói szerep összetettsége is. Számos szócikkben megjelenik, hogy a tanító felelőssége kiterjed az iskola berendezésének, épületének rendben tartására és megőrzésére is. Ugyanakkor a szerzők és a szerkesztők hangsúlyozzák az iskola és a tanító szerepét a gyermekek (és rajtuk keresztül a közösség) egészségének védelmében. Ha a *foucault-i* fegyelmező térnek nem is sikerült nyomára bukkanni az enciklopédiában, a népiskola normalizáló funkciója egyértelműen tetten érhető.

Szakirodalom

- Agnew, J. (2005). Space: Place. In: Cloke, P. és Johnston, R. (szerk.): *Spaces of geographical thought: Deconstructing human geography's binaries*. SAGE Publications, London. 81–97.
- Baska Gabriella (1998): A tanítóság hétköznapi és ünnepei az 1896. év pedagógiai sajtója alapján. In: Bábosik István és Széchy Éva (szerk.): *Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban*. Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest. 23–31.
- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Baska Gabriella, Nagy Mária, és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Burbules, N. C. (2013): Spaces and Places in the Virtual University. In: Smeyers, P., Depaepe, M. and Keiner, E. (2013, szerk.): *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*. Springer Dordrecht, Heidelberg, New York, London. 167–176.

- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Faragó László (2012): Térértelmezések. *Tér és Társadalom*, 1. 5–25.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Freidson, E. (1986): *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago–London.
- Hegedűs, J. and Szabolcs, É. (2010): Constructing normal/abnormal children in educational journals in Hungary 1868–1914. In: Nóvik, A. und Pukánszky B. (Hrsg.): *Normalität, Abnormalität und Devianz*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 237–246.
- Hercz Mária és Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra*, 9. 78–94.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, 3. 17–24.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Keller Márkus (2010) *A tanárok helye: a középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar–porosz összehasonlításban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kemnitz, H. (2003): Pedagógiai architektúra – A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 1. 119–128.
- Kéri Katalin (1997) Az 1879: XVIII. Törvénycikk-től a „Lex Apponyi”-ig. Adalékok a kötelező magyar nyelvoktatás történetéhez. In: Hanák Péter (szerk): *Híd a századok felett. Tanulmányok Katus László 70. születésnapjára*. Pécs. 269–280.
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, 2. 28–51.
- Kovács Krisztina (2012): A néptanítói professzionalizáció alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia*, 4. 289–311.

- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Körösi László és Szabó László (1911, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája. I. kötet*. Franklin, Budapest.
- Körösi László és Szabó László (1912, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája. II. kötet*. Franklin, Budapest.
- Körösi László és Szabó László (1915, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája. III. kötet*. Franklin, Budapest.
- Lengyel György (2007): A gazdasági elit képzettsége és rekrutációja a 20. század végén, *Iskolakultúra*, 2. 40–49.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva: *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs. 11–37.
- Nagy Mária (2006): Magyar tanító, 1911-ben. *Iskolakultúra*, 2. 33–48.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. *Iskolakultúra*, 6–7. 3–229.
- Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, 2. 187–207.
- Németh András (2004): Az osztályterem és berendezésének történeti alakulása. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 507–527.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében, *Pedagógusképzés*, 1. 17–31.
- Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 1–2. 5–25.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, 5–6. 86–102.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 3. 279–290.

- Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, 2. 101–118.
- Nóbik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a 19. századi Kolozsváron. In: Dombi Alice – Oláh János (szerk.): *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. APC–Stúdió. Gyula, 181–189.
- Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 4. 41–48.
- Parsons, T. (1939): The professions and social structure. *Social Forces*, 4. 457–467.
- Pukánszky Béla (1998): Enciklopédia néptanítóknak. *Educatio*, 1. 202–205.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Sanda István Dániel (2006): Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon. Egy 1965–1970 között lezajlott iskolaépítési kutatás aktualitása. *Iskolakultúra*, 5. 128–135.
- Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, 9–10. 129–142.
- Sanda István Dániel (2009): Gróf Klebelsberg Kunó Vallás- és Közoktatásügyi miniszter munkássága népiskolaépítési programjának tükrében. *Neveléstörténet*, 1–2. 14–26.
- Sanda István Dániel (2012): A pedagógiai tér minőségi dimenziói: Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat*, 1–2. 144–158.
- Sarasin, P. (2007): The Body as Medium: Nineteenth-Century European Hygiene Discourse. *Grey Room*, 3. 48–65.
- Smeyers, P., Depaepe, M. és Keiner, E. (2013, szerk.): *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*. Springer Dordrecht, Heidelberg, New York, London.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban 1890–1906. In: Szabolcs Éva, Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I.: új szempontok, új források*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 40–54.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban. *Iskolakultúra*, 3. 33–38.

- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek 1868–1906*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szűcs Katalin (2012): A gyászjelentések pedagógiai vetületei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 155–171.
- Tenort, H. E. (1999) Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J., Horn, K. P., Lundgreen, P., und Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozes*. Bad Heilbrunn, 429–461.
- Wilensky, H. (1964): The professionalization of everyone. *American Journal of Sociology*, 2. 137–158.