

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kara
Neveléstudományi Intézet
Pedagógiatörténeti Tanszék**

**A pedagógus-gyermek kapcsolat alakulása a
dualizmus korában, tanítóképzős pedagógia szakkönyvek
tükrében**

**Készítette:
Gróz Andrea**

**Témavezető:
Dr. habil. Szabolcs Éva
intézetigazgató, tanszékvezető, egyetemi docens**

**Budapest
2007**

TARTALOMJEGYZÉK

I. KUTATÁSOM ALAPVETÉSEI.....	4
I. 1. A témaválasztás előzményei és indoklása.....	4
I. 2. A kutatás tárgya, tudományos háttere	5
I. 3. Kutatási cél, hipotézisek.....	8
I. 4. Kutatási módszerek, a kutatás prioritásai	10
I. 4. 1. Az alkalmazott kutatási stratégia.....	10
I. 4. 2. Módszerek	10
I. 4. 3. A kutatás prioritásai.....	11
II. TANKÖNYVELEMZÉS ÉS KUTATÁS	12
II. 1. Gyermekkortörténeti szempontok megjelenése a neveléstudományi kutatásokban, a tankönyvek vizsgálata	12
II. 2. Tankönyvelemzés a pedagógiai kutatásokban	15
II. 2. 1. A tankönyvelemzés szempontjai	15
II. 2. 2. Néhány felfogás a tankönyvek tudományos megközelítéséhez	17
II. 2. 3. Tankönyv és társadalom	20
III. TÖRTÉNETI HÁTTÉR.....	21
III. 1. A dualizmus kora és a tanítóképzés.....	21
III. 2. Tanítóképzés a polgári közoktatási rendszerben	29
III. 2. 1. A népiskolai törvény és megvalósulása.....	29
III. 2. 2. Tanítók és tanítónők.....	37
III. 3. A korszak tanítóképzős tantervei (1869, 1877, 1881/82).....	44
IV. A TANKÖNYVEK ELEMZŐ VIZSGÁLATA	51
IV. 1. Környei János (1875): A tanító az iskolában	51
IV. 2. Molnár László (1881): A tanítás tankönyve.....	96
IV. 3. Goerth (1888): A tanítás művészete.....	121
IV. 4. Kőrösi Henrik (1900): „Pedagógiai kalauz. A népnevelés céljaira.”	151
V. A TANKÖNYVELEMZÉSEK NYOMÁN MEGRAJZOLHATÓ KÉP	163
VI. ÖSSZEGZÉS	178
VI. 1. A kutatás eredményei.....	178
VI. 2. Összegző gondolatok, végkövetkeztetések.....	195
VII. IRODALOM.....	198
VIII. AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁVAL KAPCSOLATBAN ELHANGZOTT ELŐADÁSOK ÉS MEGJELENT ÍRÁSOK.....	209
IX. FÜGGELÉK	212
A TANKÖNYV SZERZŐK ÉLETMŰVE ÉS SZAKMAI PÁLYÁJA.....	212
A) Környei János.....	212
B) Molnár László.....	213
C. 1. Goerth, Joseph.....	214

C. 2. Havas Gyula.....	215
Kőrösi Henrik.....	215

„Nem a történész teremti meg a történelem fogalmát a múltat elbeszélve, hanem közvetlenül a múlt szólal meg általa, az ő közreműködésével.”

(Gyáni Gábor)

I. KUTATÁSOM ALAPVETÉSEI

I. 1. A témaválasztás előzményei és indoklása

Közhelynek tűnhet az a megállapítás, hogy a múlt kutatása, újragondolása nélkül jelenünk, illetve jövőnk tervezése, építése nehézségekbe ütközik, de ez a gondolat egy olyan aspektusból is figyelmet érdemel, miszerint a korábbi történések vizsgálata nem csupán kutatási eredmények megszületéséhez járul hozzá, hanem felszínre hoz olyan „letűnt” értékvilágot, amely „újabb” viszonyítási pontként jelenhet meg a 21. század értékválságában.

Ebből a tudománytörténeti nézőpontból az út-, és értékkeresés primátusát figyelemmel középpontjában állítva retrospektív módon közelítem meg kutatásomban azt a pedagógiai alaphelyzetet, mely a tanulási-tanítási viszonyrendszerre koncentrálna.

Személyes aspirációm témaválasztásommal kapcsolatosan az a tény, hogy az egyetem elvégzése előtt „alapidiplomámat” a győri tanítóképző főiskolán szereztem meg. Az ott kapott tanítási tartalmak, illetve tapasztalatszerzéseim, s nem utolsósorban pedagógusi elhivatottságom egyenesen indukálták a téma iránti elkötelezettségemet. A dualizmus korszakának „választása” szintén abból a történelemből eredeztethető, hogy mind a tanítóképzős, mind pedig egyetemi diplomamunkám témakutatása a 19. század második felének időszakában történt, s az ebben az időintervallumban más szempontok mentén végzett kutatások további vizsgálódásokra ösztönöztek.

Azonban ezen a ponton fontosnak tartom jelezni, miszerint ennek a vizsgálódásnak lefolytatásához jelentős aspirációt jelentettek számomra Pukánszky Béla, Szabolcs Éva és Kéri Katalin gyermekkor-történeti kutatásai, Mann Miklósnak a korszakról írott rendkívül érdekes és sok tanulságot hordozó munkái, Kovátsné Németh Máriaának és Gönczöl Lászlónak a győri tanítóképző intézet történetével kapcsolatos igen gazdag feltáró-elemző munkái. S nem utolsósorban szeretném említeni Horváth Márton normatív neveléstudományi „céltelezését”, miszerint a magyar neveléstörténet-írásnak nagyobb figyelmet kellene fordítania – többek között – a hazai pedagógiai gondolkodás történetének vizsgálatára,

továbbá annak feltárására, hogy hogyan épült be az oktatási-nevelési gyakorlatba egy adott korszak tudományos felfogása...

I. 2. A kutatás tárgya, tudományos háttere

Kutatásomat a 19. század második felében megjelent pedagógiai szakkönyvek körében végeztem, közülük is négy neveléstudományi munka az, mely vizsgálódásom homlokterébe került. (Lásd még: I. 3. és I. 4. alfejezeteket.) Elemzésem során a pedagógus – gyermek kapcsolatának feltárására vállalkozom, a következő művek alapján: 1.) *Goerth, J.* (1888): A tanítás művészete. Franklin Társulat, Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda, Budapest; 2.) *Környei János* (1875): A tanító az iskolában. Lampel Róbert Könyvkiadása, Budapest, 3. kiadás; 3.) *Kőrösi Henrik* (1900): Pedagógiai kalauz. A népnevelés céljaira. Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai) Császári és Királyi Udvari Könyvkereskedés Kiadása, Budapest; 4.) *Molnár László* (1886): A tanítás tankönyve. Lauffer Vilmos tulajdona, Budapest.)

A társadalomtudományos történetírás megjelenése nyomán a historiográfia, s a makrotörténet-írás fokozatosan kezdte elveszíteni uralkodó szerepét. E folyamattal párhuzamosan zajlott le az a tendencia, mely során a mikrotörténeti kutatások egyre nagyobb jelentőséget nyertek, és megjelent a gyermekkor-történeti kutatás. Kialakulása és fejlődése ahhoz a folyamathoz köthető, mely a különböző tudományterületek érdeklődésének, vizsgálódásának középpontjába a hétköznapi viselkedés történetét állította. E diszciplínák közé tartozik például a mentalitástörténet, amelynek kutatása, s fejlődése a hatvanas évektől Norbert Elias korábbi civilizációelmélete újrafelfedezésének, köszönhetően vett nagy lendületet. Azonban itt meg kell említenünk a Carlo Ginsburg nevével fémjelzett mikrohistóriát, mely tudományterület az egyes történeti időszakok során fennmaradt kordokumentumok mentén igyekezett feltérképezni és bemutatni a hétköznapi eseményeit, szokásait, életkörülményeit. (Gyáni, 2000. ; *Golnhofer és Szabolcs*, 1999.)

A **gyermekkortörténet** olyan tudományként értelmezhető, amely a gyermekkel kapcsolatos vélekedésekkel, a gyermek szocializációjával, nevelésével összefüggő elméleti és gyakorlati kérdések történeti megjelenítésével foglalkozik. (Szabolcs, 1999. 63-64.) A gyermekfelfogás tekintetében, a gyermekkor jelenségeinek kutatásában a társadalomtudomány felől való közelítés érhető tetten új szemléleti módként a legpregnansabban.

Chris Jenks, a londoni egyetem professzora már az 1980-as években azt vallotta, hogy differenciáltabb gondolkodásmóddal kellene közelítenünk a gyermekek világához, miszerint a konkrét társadalmi gyakorlat kerete az, ami a vizsgálódási szempontokat kínálja a gyermekkel kapcsolatban. (Pukánszky, 2002.; v.ö.: Szabolcs, 2003 a.; Pukánszky, 2001.)

Más szociológusok, így például Allison James és Alan Prout elemzéseikben kimutatták, hogy a gyermekkor koncepciója nem állandó, ugyanis változó társadalompolitikákban, gazdaságokban, filozófiákban gyökerezik. A gyermekkor olyan megközelítési módját kísérelték meg kidolgozni az új paradigmában, amelyben a gyermekekre, mint társadalmi aktorokra tekintenek, akik alakulnak körülményeik által, de ők maguk is alakítják, konstruálják magukat és világukat. E paradigma értelmezési tartományában, a társadalomban fejlődő gyermek modellje a gyermekkel kapcsolatos modern tudásfelfogás, a felnőtt-gyermek kettősségében bontakozik ki.

A hazai gyermekkor-történeti diszciplína létét tekintve két évtizedes múltat tudhat magáénak. A magyar kutatások jelentős fáziskéséssel indultak, ugyanis Neil Postman elemzése szerint az 1971-1976 közötti időszakban az USA-ban közel 900 gyermekkor-, családtörténeti publikáció látott napvilágot. (Pukánszky, 2002. 3-4. ; v.ö.: Pukánszky, 2001 b.; Szabolcs, 1986.) [Az 1978-ban lezárt német „Gyermekkor-, ifjúkor-, és családtörténeti bibliográfiá”-ban 2500 német nyelvterületről származó cím szerepel.]

Kutatásom alapvetően történeti kutatás. Annak folyamányaként, hogy a gyerekkor értelmezés „historiográfiája” napjainkban interdiszciplináris kutatási témává vált, épít többek között a történettudomány, az irodalomtudomány, a pszichológia, a pedagógia, történelmi szociológia, demográfia, filozófia, ikonográfia, ikonológia eredményeire, és e tudományok módszereiből válogat. Fő iránya a tradicionális gyermekszerep-változás jellegzetességeinek bemutatása, mentalitástörténeti keretbe illesztve a gyermek és környezet kapcsolatának interferenciális aspektusait értelmezve. (Dombi, 2002. 39-46.)

Szabolcs Éva, a honi gyermekkor-történeti kutatások egyik megalapozója, aki a neveléstörténet és gyermekkortörténet kapcsolódási pontjait, közelítésének módjait taglalva rámutatott a történettudományokban megjelenő mentalitástörténet, történeti antropológiai paradigmák, módszerek neveléstörténetre gyakorolt erőteljes hatására – az interdiszciplináris jelleg erősödése révén – tágabb összefüggésben a történelmi-szociológiai hangsúly érvényesülésére, mely a gyermekkortörténet, mint új tudományterület felé fordulást eredményezte. (v. ö.: Szabolcs, 2003 a. 9-17.; Gróz, 2004. 93-97.)

A tankönyvek tükrében történő kutatásom relevanciáját alátámasztja az a tény, hogy a dualizmus korában az új iskolatípusok megjelenésével (1870-es években a polgári iskolák, az

1880-as években a szakjellegű központi szintű iskolák, illetve a századfordulóra az első leánygimnázium kiépülése az oktatási rendszerben) a megnövekedett és differenciáltabbá váló iskolarendszer egyes intézményei számára sokféle és nagyszámú tankönyv vált szükségessé.

Egyre nőtt az igény a tanári-tanítói kézikönyvekre, vezérkönyvekre, (vezérkönyv: a dualizmus és a két világháború közötti időben annak a tanítói kézikönyvnek a neve, amely egy-egy tantárgy iskolai tanórai feldolgozását mutatta be, szűkebb, tágabb részletességgel, kellő módszertani útmutatásokat is nyújtva) segédkönyvekre, aminek következtében folyamatosan terebélyesedett a neveléstudományi szakirodalom, megerősödött és szélesedett a neveléslélektani ismeretterjesztő művek utáni érdeklődés. Sőt a 19. század második felében létrejöttek az első hazai kapitalista könyvkiadó vállalatok, melyek hatalmas példányszámot adtak ki, s az ország egész területén igyekeztek terjeszteni. Így a dualizmus idején alakult nagy könyvkiadók révén a tanítóképzők az országban lévő összes iskola számára könnyen, kellő mennyiségben és aránylag mérsékelt áron beszerezhetőek lettek. (v. ö.: *Mészáros*, 1989. 96-118.)

A dualizmus-kori kultúrpolitikusok közül többek között Eötvös József és Trefort Ágoston oktatási tevékenységének tanulmányozása is megerősíti vizsgálódásom tudománytörténeti meghatározottságát. Trefort sokat foglalkozott a tanítóképzés, illetve a népiskolai oktatás problémájával, így például: tankönyvek íratásának elősegítésével – a didaktika korszerűsítésének, a tananyag modernizálásának szándékával – mely törekvések nagyban hozzájárultak az iskolaügy helyzetének javításához.(v. ö: *Mann*, 1993. 11-59.) Kutatásom témaválasztásának neveléstudományi megalapozásához Szabolcs Éva megállapítása is nagymértékben hozzájárul. A neveléstörténet, mint önálló tudományterület az utóbbi évtizedekig nem mutatkozott fogadókéssznek arra, hogy a gyerekekkel kapcsolatos történeti vonatkozású tényeket, adatokat, problématerületeket sajátjának tekintse. A hazai neveléstörténeti kutatások szemhatárán az utóbbi évekig kívül esett például a felnőtt-gyermek kapcsolat alakulásának történeti elemzése. (*Szabolcs*, 1999. 62.)

A jelzett kapcsolatrendszer vizsgálatára vonatkozó törekvésemet alátámasztja az a Dombi Alice általi iránymeghatározás, mely a tradicionális gyermekszerep-változásra fókuszál. Ezen értékorientáción belül hangsúlyos módon jelenik meg „a hagyományos tanítónővendék szerep újragondolása” is. (*Dombi*, 2003. 18.)

Tankönyvek tükrében való vizsgálódásomnak figyelembe kell vennie azt az irányelvet, hogy a pedagógiai tankönyv funkcióját tekintve normatív, a kívánatos állapotot írja le, követelményeket fogalmaz meg, a valós helyzet megjobbítására készíti föl a pedagógusjelölteket.

A 19. században, a népoktatás kibontakozásának időszakában szenvedélyes módszertani viták zajlanak Európa-szerte az olvasmányokról, az olvasókönyvek szerkezetéről, a nyelvtan tanításáról, a beszéd- és értelemgyakorlatok helyéről és anyagáról, és természetesen az írás- és olvasás megtanításáról. Nálunk ezek a viták 1868 után kezdtek felpezsdülni a tanítóegyletekben és a módszertani folyóiratok hasábjain. Felkai László szerint megállapítható, hogy a kiadandó tankönyvekkel szemben támasztott követelmények a korabeli didaktikai elmélet szintjéhez mérten igen magasak voltak. Igaz ez a tanítóképzőkben használt pedagógiai tankönyvekre is. (v. ö.: *Felkai*, 1983. 103-125.; *Schneider*, 1869. 4-7.)

Ahhoz, hogy a tanító-gyermek kapcsolatot még komplexebben értelmezhesük, s mibenlétét más gondolkodók megközelítése szerint is körüljárhassuk, nem lehet figyelmen kívül hagyni a következő megállapításokat. Martin Buber vallásfilozófus a 20. század húszas éveinek közepén az elsők között dolgozta ki a nevelési viszony alapstruktúráját a „dialogikus elv” alapján. A nevelő és a növendék közötti kapcsolatot jellemző számos ismertetőjegy mellett az „átfogó látásmódot” kell megemlíteni, amely konstitutív minden egyes nevelési viszony tekintetében. „Ahhoz, hogy hatni tudjon a növendékre, a nevelőnek nemcsak a saját oldala, hanem a szembenálló fél felől is folytonosan meg kell élnie a szituációt annak minden mozzanatában, a realizáció módját kell gyakorolnia, amit én átfogásnak nevezek” -írja Buber. (Kluge, 2003. 136.)

I. 3. Kutatási cél, hipotézisek

Kutatásom célja: tudományos kutatómunkámmal hozzájárulni a pedagógus-gyermek kapcsolat feltárásának szakmai közgondolkodásba való beépüléséhez. E folyamat megvalósulását nagyban segítheti témám gyakorlati (nevelési-oktatási folyamatban történő) felhasználhatóságának, illetve további vizsgálódások ösztönzésére irányuló sajátossága. Tudományos ismereteink gyarapításához a gyermek s a pedagógus komplex viszonyrendszerének vizsgálatát tollhegyre tűző neveléstudományi szakemberek munkájához való csatlakozás révén kívánok hozzájárulni a neveléstörténet eme „fiatal” diszciplinájának kutatásához.

A korszak pedagógiai tankönyveinek felkutatásához a tanítóképzős értesítőkön keresztül jutottam el. Főbb célkitűzésem a pedagógus-gyermek kapcsolat alakulásának kutatása. A képző intézetek értesítőinek elemző feltárásának nyomvonalán haladva jutottam el

olyan, 19. század második felében, tanítóképzőkben használt pedagógia tankönyvekhez, melyek segítségével a növendékek tanulmányaikat folytatták. Kutatási törekvésem az, hogy e tankönyvek elemző bemutatásával feltérképezhessem azokat a tartalmakat, melyek hasznos adalékokat jelentenek a korabeli tanító-tanuló viszonyrendszerének értelmezéséhez és újragondolásához. Ugyanakkor – immanens módon – kutatói szándékom annak a változásnak is tetten érése, mely a gyermekszemléletben, illetve a tanítói pálya kiszélesítésének problémakörében rejlik.

Hipotézisek:

1. A tanítóképzős pedagógia tankönyv a nevelési-oktatási folyamat olyan intencionalizált jellegű eszköze, melyet a társadalmi konszenzus révén létrejött normatív szempontok jellemeznek.
2. A pedagógia tankönyvek a társadalmi tudat tartalmát kifejező írásos dokumentumok körébe tartoznak, amelyekben leképeződnek az intézményes nevelés egyfajta rejtett tartalmai, s immanens viszonyrendszer(ek) rekonstruálását teszik lehetővé.
3. A pedagógia tankönyvek kifejezik a gyermek-felnőtt kommunikációját, erre a tényre a tanulási-tanítási folyamat módszerei, didaktikai mozzanatai mentén következtethetünk.
4. A tankönyv tudományos funkciója nyomán közvetít olyan ideológiát, melynek mentén, adekvát módon körvonalazódhat a pedagógus gyermek-szemlélete, amin kettejük kapcsolatrendszerre alapul. (például: tudományos ismeretek fontossága, társadalmi, nyelvi normák.)
5. A tankönyv intézményi funkciója nyomán a tankönyvszerzők személyének kategorizálása is további differenciálást tesz lehetővé. (egyetemi szakember: tudomány, tanítói, tanári gyakorlat, szakfelügyelő, miniszteriális szakember: intézményi szint dominanciáját jelzik.)
6. A dokumentum- és összehasonlító elemzés eszköztárának és metodológiájának sokszínűsége lehetővé teszi, hogy megfelelő eljárások segítségével a pedagógia tankönyvek fenti öt jellemzőjét megragadhassuk.

I. 4. Kutatási módszerek, a kutatás prioritásai

I. 4. 1. Az alkalmazott kutatási stratégia

A vizsgálat elemeit az elsődleges forrásokból (tanítóképzős pedagógia tankönyvek) nyeri, így módon a kontextuális elemzésből indulva a textimmanens elemzés felé halad.

A vizsgált időszak közel három évtizedet fog át (a kiegyezéstől a századfordulóig), így autentikus kutatási törekvés, hogy az egyes elsődleges forrásokat történeti tengely mentén értelmezzük, s következtessünk a tágran értelmezett kontextus tendenciáira leíró, értelmező és összefüggést feltáró stratégiákat alkalmazva.

I. 4. 2. Módszerek

Vizsgálódásom alapvetően történeti kutatás, a tankönyvek elemzésein túl kutatásom módszereiként a dokumentumelemzést, valamint az összehasonlító elemzést alkalmazom.

A dokumentumelemzés segítségével az eredeti tankönyvek és összegző dokumentumok összefüggéseket feltáró elemzése történik.

További feltáró módszerként van jelen kutatásomban a tankönyvekhez kapcsolódó bibliográfiák, forrásmunkák, gyűjtemények, monográfiák, folyóiratcikkek, visszaemlékezések, német nyelvű tanulmányok feldolgozása.

A pedagógiai szakkönyvek és az egyes kordokumentumok együttes elemzése azért is tekinthető indokoltnak, mert míg, – jelen esetben – a pedagógiai szakmunkák esetében meghatározó módon szimbolikus telítettséggel kell számolnunk, addig az egyéb kiegészítő történeti forrásanyagok tartalmi explicit módon megfogalmazottak.

Az összehasonlító elemzést az egyes pedagógia tankönyvek vizsgálatakor megragadható pedagógiai jelenségek, elemek, tartalmak összevetéséhez alkalmazom. Fontos megállapítanunk, hogy a tankönyvek vizsgálata tulajdonképpen komparatív eszközökkel történő szövegkritikai elemzés. (Ezen elemzés filológiai jellegű, mely sajátosság azt is jelenti számunkra, hogy fogalomi struktúrák kialakítása révén juthatunk el a kutatási eredmények megragadásához.)

Összehasonlító elemzés keretében kutatói törekvésem, hogy feltérképezzem a különböző tankönyvekben visszatérő összefüggés-mintázatokat.

A tankönyvelemzési módszerek közül a deskriptív-hermeneutikus elemzés metodológiáját hívom segítségül a pedagógiai tankönyvek tartalmainak kibontásához, elemző

feldolgozásához, mely metódus e taneszközöket történeti forrásnak tekinti a korabeli pedagógus-gyermek kapcsolathoz. (Falus, 1999.; Szabolcs, 2001.; Dárdai, 2002.; Lappints, 1986.)

I. 4. 3. A kutatás prioritásai

Tankönyvkutatásomat a vizsgálódás jellege szerint *multidiszciplinaritás* és a *multiperspektivitás* jellemzi. Multidiszciplinaritás, hisz magát a gyermekkortörténetet is immanens módon ez jellemzi, továbbá nemcsak a tankönyv (kutatás) tudományát, hanem mellette más tudományokat is (pszichológia, történettudomány stb.) is szükséges bevonnom a kutatásomba; emellett multiperspektivikus, hiszen az elemzések irányultságát a sokféleség (dokumentum-, illetve összehasonlító elemzés) jellemzi.

Kutatásom abban újszerű, illetve gazdagíthatja a neveléstudományi kutatásokat, hogy a pedagógus-gyermek kapcsolat feltárását, viszonyrendszerét tanítóképzőkben használt pedagógiai tankönyvek tükrében szeretném leképezni. E kapcsolat elemzése a gyermekortörténet tudományrendszerében történik.

Kutatásom abban is hiánypótló lehet, hogy a tankönyvelemzés témakörében született munkák legnagyobb része a 20. század második felében megjelent tankönyvek elemzésére vállalkozik.

Vizsgálódásom tudománytörténeti jelentőségéhez hozzájárul annak a Szabolcs Éva által megfogalmazott nézőpontra a foganatosítása is, miszerint a gyermekek kapcsolataira, kultúrájára vonatkozó kutatásokban azt kell alapul venni, hogy a gyermekkor társadalmi képződmény. (Golnhofer és Szabolcs, 1999.; Szabolcs, 2003.) Az általam felvetett (tanító-tanuló, felnőtt-gyermek) kapcsolatrendszer tanítóképzős pedagógia tankönyvek tükrében való vizsgálata éppen ezt a nézőpontot tekinti bázisának, mely e történeti dokumentumok, források mentén igyekszik tetten érni egymáshoz viszonyulásuk jellemzőit, a pedagógus-gyermek kapcsolat sajátosságait. Oly módon véljük ezt a gyermekkor-történeti intenciót is tetten érhetővé tenni kutatásunkban, hogy a tankönyv, mint taneszköz (s elsődleges forrás) vizsgálata normatív funkciójánál fogva képes olyan tartalmakat közvetíteni, melyekben immanensen a gyermek, mint társadalmi aktor van jelen.

II. TANKÖNYVELEMZÉS ÉS KUTATÁS

II. 1. Gyermekkortörténeti szempontok megjelenése a neveléstudományi kutatásokban, a tankönyvek vizsgálata

A történettudományokon belüli új paradigmák, módszerek hatása alól a neveléstörténet sem tudta kivonni magát, tartalmának és módszereinek interdiszciplináris jellege erősödött. (Szabolcs, 1992. 215-221.) A neveléstörténet egyre nagyobb expanziójával párhuzamosan körvonalazódni kezdett a család- és gyermekkortörténet.

Szabolcs Éva a gyermekkortörténet, mint új tudományterület elterjedését Philippe Ariés „A gyermek és család az ancien regime korában” címmel született mű keletkezéséhez és megjelenéséhez köti, s e munka korszakalkotó jelentőségét tovább erősíti az a nézőpont, miszerint a szakirodalom irányait is az jelöli meg, hogy „*az adott kutató milyen mértékig fogadja el, illetve utasítja el Ariés történeti munkáját, módszereit, következtetéseit.*” (Szabolcs, 1999. 8.)

A hazai neveléstörténeti kutatásokban a gyermekkortörténet egyre körülhatárolhatóbb módon jelenik meg, melyhez többek között olyan neveléstudományi szakemberek járultak hozzá, mint Kéri Katalin, aki innovatív módon olasz, portugál, és spanyol gyermekkortörténetet igyekezett görcső alá vonni, illetve az ő tollából született az az elsődleges forrásokból kimunkált gyűjteményes kötet, mely különböző népek, kultúrák gyermeknevelési historiográfiáját mutatja be, diakronikus megközelítéssel. De fontos adalékokkal járult hozzá a gyermekkortörténeti tudományág gazdagításához Dombi Alice is, aki vizsgálatának tárgyává tette például Fáy András neveléstörténetű műveiben a gyermekbarát koncepció megjelenését, de emellett számos, a gyermekkor történetiségét feltáró gyűjteményes kötetnek is szerzője, szerkesztője. (Említhetnénk más tudományterületek képviselői közül, például a történész Péter Katalint is, vagy a pszichológus Vajda Zsuzsannát, akik szintén kutatásaik tárgyává tették a különböző korok gyermekkorának vizsgálatát.)

S nem utolsósorban kívánom kiemelni Pukánszky Béla neveléstörténész gyermekkortörténet területén (is) folytatott kutatói tevékenységét, kinek e diszciplína mentén folytatott elemzéseit saját vizsgálódásom kiindulópontjának tekintem.

A következőkben az ő egy – vizsgálódásom szempontjából meghatározó – tanulmányát tekinteném át abból a kutatói megfontolásból, miszerint eddigi munkássága nem csupán aspirálta disszertációm témaválasztását, hanem értekezésemhez fontos viszonyítási pontként is szolgált.

Egyik gyermekkortörténeti munkájában „Embereszmény, gyermekkép és gyermekfelfogás a tanítói kézikönyvben” (Pukánszky, 2003. 34-146.) címmel azon művek tartalmát vizsgálta a népszerű magyar neveléstani könyvek közül, amelyek a korszak neveléstani tankönyveinek típusát megfelelőképpen reprezentálják. (v. ö.: Pukánszky, 2005.) A forrásokat a „duális” gyermekszemlélet módszerével, a következő két síkon dolgozta fel:

A) Kiindulópontként a pedagógiai kézikönyvek és tankönyvek azon műfaji sajátosságát tekintette, mely szerint e források filozófiai és antropológiai megközelítés alapján foglalkoznak az emberi nem sajátosságaival. E könyvi egységek – Pukánszky Béla nézőpontja szerint – immanens jellemzőiknél fogva lehetővé teszik következtetések levonását a gyermek korábbi megítéléséről, szemléletéről, s így módon megrajzolható az elemzett tankönyvek szerzőinek gyermekképe.

A gyermekképet Pukánszky Béla azzal az explicit sajátossággal jellemzi, miszerint a gyermekről való vélekedés egyúttal az eszményítés és a mítoszteremtés fogalmi tartalmait is megjeleníti.

B) Elemzésének másik síkjaként azt a kérdéskört jelöli meg, mely a tankönyvek gyakorlati, nevelési-módszertani részein keresztül a jutalmazás, büntetés célirányos deskripcióját jeleníti meg, s az itt megfogalmazottakból jelentős adatokhoz, információkhoz jut a vizsgálandó gyermekkép megalkotásához. A két felvázolt irányvonalban kifejezett sajátosságok, tartalmak nyomán nyer értelmezést a gyermekszemlélet fogalomrendszere.

Pukánszky kutatói megközelítésének tetten éréséhez fontos információkat ragadhatunk meg, ha áttekintjük azokat a kutató által felvetett kérdéseket, amelyek mentén vizsgálódását folytatta. Kereste a választ arra vonatkozóan, hogy:

1. az egyes tankönyvek nyomán milyen embereszmény körvonalazódik;
2. egy összefüggő gyermekkép megalkotható-e a tankönyvek antropológiai megközelítései nyomán;
3. a gyermekfelfogás tekintetében milyen tartalmakhoz juthatunk a gyakorlati nevelésmódszertan könyvi részének (jutalmazás, büntetés, testi fenyítés) üzeneteit górcső alá vonva. A testi fenyítéket még hangsúlyosabb kérdéskörnek tekintve elemzése fontos adalékként fókuszál a tankönyvi szerzők e büntetési formára vonatkozó nézőpontjára, így „tiltja, megengedi... szükségesnek érzi a szerző a testi fenyíték alkalmazását a nevelési praxis folyamán?” (Pukánszky, 2003. 35.)
4. konzisztencia; vagy éppen nem összetartozás (divergencia) van a gyermekszemlélet két meghatározó strukturális eleme, a gyermekkép és a gyermekfelfogás között.

5. az embereszmény, a gyermekkép és a gyermekfelfogás tekintetében a 19. század folyamán tetten érhető-e valamilyen változás, fejlődés?

Kutatása megalapozásának tekintette azokat a német csecsemőgondozási kézikönyveket, amelyek a 18-19. és a 20. század elején születtek, s Reinhard Spree, illetve Albert Czerny és Carl Hochsinger vizsgálódásának eredményein alapultak.

Pukánszky meglepő kutatási következtetésekkel találkozott a német tudósok elemzéseinek vizsgálatakor. A 18-19. századi gyermekgondozási könyvek olyan gyermekszemléletet tükröznek, melyek ellentétes tartalmakat közvetítenek számunkra az eddigi mentalitástörténeti ismereteink, illetve pedagógiai beállítódásunkkal kapcsolatosan. E felvilágosodás korszakából származó kézikönyvekből ugyanis olyan gyermekkép ragadható meg, melyben a gyermekhez elfogadó, szeretetteljes, autoriter attitűdöt nélkülöző, bizalmi légkört előtérbe helyező, a gyermeket értéként tekintő szemlélet bontakozik ki. Paradox módon a 20. század elején született gyermeknevelési, gondozási kézikönyvek nem a fentebb említett meleg, s kölcsönösségen, pozitív érzelmi alapokon álló kapcsolat prioritását hangsúlyozták, hanem a céltételezéseken alapuló, elsősorban a fegyelmezett viselkedésre s a feladattudat kialakítására, megszilárdítására vonatkozó tartalmakat helyezték előtérbe. „*Óvtak az elkényeztetés fenyegető veszélyétől, kérlelhetetlen szigort (unerbittliche Strenge) írtak elő azért, hogy a szülők feltétlenül engedelmes, önmagát készséggel alávető gyermeket tudjanak nevelni!*” (Pukánszky, 2003. 35.)

A német kutatások eredményei nyomán kísérel meg Pukánszky Béla saját tankönyvelemzéseiben arra a kérdésre is választ találni, hogy a korabeli magyar neveléstani tankönyvek és kézikönyvek gyermekfelfogásában is tetten érhető-e olyan folyamat, mely hasonló változásra utal.

A szegedi neveléstörténész a gyermekkép felvázolásához az e témával foglalkozó műveket két típusba sorolta. Az egyiket az úgynevezett kézikönyvek képviselték, míg a másik típusba azokat a tankönyveket csoportosította, melyek a pedagógusi pályára készülők, illetve gyakorló tanítók által voltak használatosak.

A rendkívül kiterjedt és széles körű vizsgálatban a szerző húsz neveléstani munkát elemez, mely hosszúnak mondható lista első könyvi forrása az 1791-ben kiadott evangélikus lelkész Perlaki Dávid tollából született. „*A gyermekeknek, jó nevelésekről való rövid oktatás, melyet a szüléknek és a gyermek tanítók s nevelőknek kedvéként össze szedegetett*” című mű, míg az utolsóként bemutatott – mintegy a 19. századot lezárva – Peres Sándor munkája, az 1904-ben Budapesten, a Lampel Kiadó gondozásában megjelent „*Neveléstan*”. (Pukánszky, 2003. 36-42.)

Pukánszky Béla embereszményt, gyermekszemléletet górcső alá vonó munkájának eredményei átfogó módon abban összegezhetők, – par excellence az általa megrajzolt gyermek felfogása, s a gyermekképre vonatkozóan – hogy az általa megvizsgált tankönyvírók jelentős többségének kívül esik szemhatárán a gyermek egyéni sajátosságainak köre, az emberi élet eme egyedi, más életkori szakaszától meghatározóan szegregált s egyedi jellegzetessége. Ugyanakkor néhány elemzett műben kidomborodik a gyermekkor szépségének megjelenítése, előtérbe helyezése [így például August Hermann Niemeyer, Major István, Lubrich Ágost... műveiben.] (v. ö.: *Pukánszky*, 2003. 120-139.)

Pukánszky Béla széleskörű munkája fő, meghatározó pilléreinek felvázolását olyan kutatói céllal tettem, hogy ezzel párhuzamosan tetten érhető legyen az a történeti szemlélődés, mely kutatói megközelítés jellemzi munkám során a pedagógia tankönyvek elemző bemutatását. Másrészt pregnánsan kirajzolódik az is, hogy míg Pukánszky a gyermekkép, s a gyermekfelfogás (= gyermekszemlélet) tükröződését tárja elénk 18-19-20. századi neveléstani kézikönyvek segítségével, addig magam a gyermek-pedagógus viszony leképeződését tekintem fő kutatási problémának. Értekezésem abban a megközelítésben (is) rokonítható Pukánszky Béla munkáival, hogy az iskola világának két legmeghatározóbb szereplője kapcsolatrendszerének feltárásával tulajdonképpen a gyermekfelfogás tükröződését a tankönyveken keresztül úgy tekintem, mint azt a mezsgyét, mely kijelöli számunkra azt az utat, amit a pedagógusok követve hivatásukat gyakorolják. A tankönyvek tartalmuknál fogva nolens volens tükrözik azt a szemléletet, amely a pedagógus személyiségében manifesztálódva a gyermekekhez, a tanulókhöz való viszonyulásukhoz vezet.

II. 2. Tankönyvelemzés a pedagógiai kutatásokban

II. 2. 1. A tankönyvelemzés szempontjai

Francois Richaudeau – a Centre d' étude de Promotion d' la lecture (Párizsi intézet igazgatója) – a tankönyvek újabb és újabb generációit vizsgálja, s lényegi vonatkozásainak keres értelmezési keretet mind nemzetközi, mind pedig nemzeti szempontból – az UNESCO felkérésére. Állítása szerint egy ország közoktatásában bármi is történjék, minden lényegi változásnak van és lesz a tankönyvvel összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük azt. Ez a tétel fordítva is igaz – írja Horváth Zsuzsanna – ugyanis a tankönyvekből lényegében

„kiolvashatóak” az adott „*tanügy jellemző vonásai abból, ahogy megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőiehez képest sokkal érzékenyebbek.*” (Horváth, 1996. 26.)

A megfogalmazás vizsgálódásomhoz fontos kiindulópontként szolgál, hiszen rögzíti azt a tényt, miszerint a tankönyvi források értelmező elemzése hozzájárul az oktatás viszonylatainak, tartalmainak feltárásához.

A 19. század második fele tankönyvének definiálását adekvátan megközelíthetjük Richaudeau megfogalmazásával, aki szerint tankönyvként értelmezhető minden nyomtatott, strukturált, egy tanulási folyamatban felhasználásra szánt szisztematikusan felépített munka. A legrégebbi és legjobban elterjedt taneszköznek tartott tankönyv meghatározását még tovább tágíthatjuk egyéb értelmezésekkel is. Karlovitz János megfogalmazása szerint a tankönyv: évszázadok óta a legismertebb, mindmáig a legfontosabb, nyomtatott iskolai taneszköz, amely elsősorban a diákok tanulási tevékenységét hivatott segíteni, de fontos segédeszköz a pedagógusok számára is. Tartalmi vonatkozásában a tankönyv egy-egy tantárgy tantervben meghatározott, általában egy tanévre szóló tananyagát tartalmazza tudományosan megalapozott, elfogadott tényanyaggal, nevelési feladatokat is megvalósítva, rendszerességre és teljességre törekedve. (Karlovitz, 1997. 461-462.) Kutatási témánk tartalmi jellemzőjéből következően lényeges a tanítói kézikönyv, vezérkönyv kifejezések tudományos meghatározása is. Tanítói kézikönyvek, vezérkönyvek: az egyes tantárgyak oktatását segítő kiadványok, amelyek egy-egy osztály tanítója számára elvi megalapozással gyakorlati metodikai tanácsokat adnak a tantervi anyag feldolgozásához. (Nagy, 1979. 253.)

A pedagógusok tankönyvhöz való viszonyát Lappints Árpád olyan jellemzőkben látja, minthogy a tankönyv szerepe szerint egyrészt a tanítók, tanárok munkájának kiegészítője. Másrészt a tanulók megismerési tevékenységének irányítója a pedagógus – meghatározott nevelési és oktatási célok mentén –, illetve a tankönyv az oktatási folyamat (a megismerő tevékenység) megszervezésében, irányításában – az információk alapvető forrásaként – a pedagógus legfontosabb „segítője”. (Lappints, 1986. 125.)

Ugyanakkor minden, az előbbi kritériumokat kielégítő munka rendelkezik a következő három alapvető tankönyvi funkcióval:

1. Tudományos ismeretek szelektálása, taglalása által az adott tankönyv tartalmáról és a tudásról egyfajta ideológiát is közvetít, például a tudományos ismeretek fontosságáról, a történelmi folyamatokról, a társadalmi, nyelvi normákról. A tankönyveket sokkal inkább jellemzi ez az implicit szemlélete, az a tény, hogy a tankönyvek nehezen adaptálhatóak más kultúrához, történelmi helyzethez, társadalmi-képzési célhoz.

2. Pedagógiai funkciója kapcsán éppen azt az immanens jellemzőt ragadja meg Richaudeau, mely viszonyrendszer kutatásom fő szempontrendszerét is jelenti tankönyvi vizsgálódásaim során.

A francia tankönyvkutató szerint ugyanis minden tankönyvben fellelhető olyan nézet, mely a felnőtt-gyermek kommunikációról hordoz fontos jellemzőket (s ebből következően preferál tipikus tanulási helyzeteket, stílusokat).

3. Intézményi funkció a tankönyv mentén, mint kritérium az adott iskolarendszert képezi le; e taneszközön keresztül az adott korszak iskolai világa jelenik meg mind szerveződésében, működésében, mind pedig értékorientációit tekintve. Ugyanis a tankönyvek ennek adekvát módon tagolják a tanulási-tanítási folyamatban a haladás menetét, illetve differenciálnak képzési területeket, tantárgyakat. Ez a jellemző is meghatározó támpontként szolgál a tanító-tanuló kapcsolatának vizsgálatához, hiszen a képzési rendszerben meglévő hierarchiákat, s ezen belül a pedagógusnak tulajdonított intézményes szerepeket az oktatási rendszer tankönyvei pregnánsan tükrözik.

Lényeges továbbá, hogy az egyes funkciók a szerint is megfelelően elkülöníthetők, hogy a tankönyvszerzők személye az oktatási rendszer mely területének képviselői. Míg az „egyetemi szakemberek” a tudomány, s a tanár/tanító szerzők a gyakorlat preferálását, addig a szakfelügyelő és miniszteriális szerzők az intézményi szint dominanciáját jelzik. (Horváth, 1996. 30.)

II. 2. 2. Néhány felfogás a tankönyvek tudományos megközelítéséhez

Egyre többet olvashatunk arról, – írja L. Dala Mária – hogy hiányzik az érdemleges tankönyvkritika, tankönyvbírálat, tankönyvelemzés, tankönyvmetodika, tankönyvpedagógia, tankönyvkutatás, tankönyvelmélet, sőt hiányolják a tankönyvtörténetet, a nemzetközi összehasonlító tankönyvvizsgálatot is. (L. Dala, 1986. 20.)

Diskurzus tárgyát képezheti az a megközelítése, mely szerint a tanulás hosszú időtartamot felölelő folyamatában, míg a tanárok személye állandóan változik, addig „a tanulónak állandó társa e folyamatban a tankönyv marad... A tankönyvet oly könnyedén a tanár mögé utasítók nem szokták figyelembe venni, hogy ha az évek folyamatát tekintjük, akkor az évek alatt felépülő, megszerveződő tudásban nem a tanáré, hanem a tankönyvé a főszerep.” (L. Dala, 1986. 20.)

„A tankönyv és hatása” című tanulmányában a tanár-diák kapcsolatot vizsgálja meg a pedagógus nézőpontjából kiindulva, amely munkában a pedagógus szerepét a

következőképpen írja le: „*a tankönyv nem a tanárral, hanem a tanulóval alkot egységet, hiszen a tankönyv a tanuló tanulmányának eszköze: ekkor a taníthatóság kritériuma elveszíti értelmét, s helyébe a tanulhatóság kritériuma kerül.*” (lásd: L. Dala, 1986. 20-49.) L. Dala Mária a tankönyv prioritása, fontossága mellett érvel.

Hankiss Elemér a következő kérdésekben látja a tankönyv minőségének felmutatását: ténylegesen milyen eszmerendszert sugároz a tankönyv; információkban gazdag-e vagy szegény, milyen közösségi és pszichikai hatást vált ki; untat-e vagy serkent, eltompít, vagy differenciált gondolkodásra ösztönöz, „szegényíti”, illetve gazdagítja az emberi személyiséget, stb. (v. ö.: Hankiss, 1971. 832-841.)

Amellett, hogy a tankönyvekkel való vizsgálódást sokféle megközelítéssel lehet elvégezni, mégis legfontosabb pedagógiai szempontként domborodik ki e taneszköz tartalmi jellemzője, miszerint milyen tudás- és nevelési hatáslehetőségeket vallhat magáénak.

A tankönyv pedagógiai funkciói legpregnansabban magában az iskola gyakorlatában, a nevelés-oktatás-képzés-fejlesztés feladatrendszerében gyökereznek.

Zujev orosz tankönyvkutató szerint a tankönyv az az oktatási taneszköz, melyben az iskolai tanulmányozásra kijelölt ismeretanyag teljes terjedelemben lefektetett. (v. ö.: Zujev, 1986. 71-73.) Míg Shomaker az amerikai tankönyv kiadásáról írott cikkében a tankönyvek létét, sőt immanenciáját a nemzeti eszmék iránti elkötelezettség zálogának tekinti: „*A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük... Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket, értékeket, mint a pénzérméken és a zászlókon szereplő figurák.*” (Shomaker, 1962. 115.; v. ö.: Závodszky, 1986. 50-68.)

A honi tankönyvkutatások, elemzések közül további fontos vonatkoztatási pontokat jelöl ki Lappints Árpád vizsgálódása, mely szerző kutatása során arra kereste a választ, hogy a tanulás irányításában a tankönyv struktúrája milyen szerepet tölt be. (Lappints, 1986. 93-125.)

Nahalka István a konstruktív pedagógia összefüggésrendszerét feltáró tanulmányában a tankönyv funkcióját és hatásrendszerét a társadalom-kultúra-tudomány kölcsönhatásában vizsgálja. A történelmi fejlődés, s az iskolaügyi változások folyamán a tankönyvnek mindig primer jelentősége volt, ugyanis a társadalom számára közügyet jelentett. Így ebből fakadóan a tankönyv fejlődése, változása nem önmagában végbemenő folyamat, hanem szoros kohéziót alkot a mindenkori társadalmi viszonyokkal. (v. ö.: Nahalka, 1997.)

„*A tankönyvek megformálásában, tartalmi és didaktikai prezentációjukban tudományelméletek, filozófiák, nevelésfilozófiák, didaktikai viták, a tanulásról vallott felfogások, politikai, oktatáspolitikai érdekek és értékek tükröződnek*” -írja Dárdai Ágnes a tankönyvkutatás aktualitása kapcsán. (Dárdai, 2002. 13.; v. ö.: Borries, 1994. 49-79.)

Stein abból a megközelítésből tekinti a tankönyvet a kutatás lehetséges tárgyának, hogy e „termék” a társadalom révén történetileg létrehozott. (v. ö.: *Stein*, 1976.)

Ballér Endre a tantervekkel szemben a tankönyvek primer jelentőségét a következő összefüggésben értelmezi: „... *Mindezek azután azzal a következménnyel járnak, hogy a tantervi követelmények nem adnak kellő orientálást, megalapozást sem az eszközrendszer kidolgozásához (mindenekelőtt a tankönyvre, munkafüzetre, feladatlapokra gondolunk), sem a pedagógus tevékenységéhez. Elsősorban ennek tulajdonítható, hogy a nevelők nem a tantervet, hanem a tankönyvet tekintik munkájuk legfontosabb szabályozójának.*” (Ballér, 1979. 167.)

Érdekességképpen nézzünk meg néhány megközelítést, hogy a tankönyvi kutatásokkal kapcsolatosan milyen vizsgálati módszereket tartanak adekvátnak, s ezeket hogyan csoportosítják.

Maziasz koncepciója szerint a tankönyveket célzó elemzések az alábbi kutatási módszerek konstruktív felhasználásával alapozhatóak meg:

1. analitikai, logikai módszerek
2. történeti módszerek
3. empirikus módszerek
4. analitikus összehasonlító módszerek. (*Maziasz*, 1967. 9.; v. ö.: *Schallenberger*, 1972.)

E taneszközöket Maziasz objektivációknak tekinti, melyek társadalmi tartalmak, viszonyok, értékek leképeződésének „tükrői”. A tankönyvre nem csak akképp tekinthetünk – írja Stein – mint egy olyan eszközre, ami a kulturális javakat reflektálja, hanem egyben a tankönyv közvetítője az állami, etatista alapokon nyugvó ideológiai megközelítéseknek is. (v. ö.: *Dárdai*, 2002. 13.; *Stein*, 1976.)

Dárdai Ágnes a nemzetközi szakirodalomban eddig felmerült tankönyvi értelmezéseket, illetve az ebből eredeztethető tudományos pozíciókat és kutatási perspektívákat a következő módon vázolta fel: (*Dárdai*, 2002. 20.)

<i>A tankönyvkutatás dimenziói</i>	<i>A kutatás tudományos pozíciói</i>
1. A tankönyv, mint kordokumentum	Történeti
2. A tankönyv, mint ismerethordozó	Szaktudományi / tantárgypedagógiai
3. A tankönyv, mint politikum	Politikai / ideológiai
4. A tankönyv, mint pedagógiai eszköz	Pedagógiai / didaktikai
5. A tankönyv, mint médium	Kommunikációelméleti, nyelvészeti, recepcióelméleti
6. A tankönyv, mint szocializációs faktor	Szociológiai, pszichológiai
7. A tankönyv, mint termék	Ökonómiai, oktatásgazdaságtani, esztétikai

II. 2. 3. Tankönyv és társadalom

Az előző alfejezetben, a tankönyv tudományos megközelítései nyomán Nahalka István szemléletében már tetten érhető volt a tankönyv és társadalom összefüggésének feltárása, melyet e témaegységben még egzaktabb módon ragadunk meg.

A tudományok és a tankönyv koherenciáját már egyéb, nem csupán neveléstudományi kutatások is igyekeztek feltárni.

Azt a fontos koncepciót, miszerint a tankönyveknek nyomon kell követnie az ismeret, a tudásanyag fejlődését, változásait, eseményeit; a régi és az újabb tankönyv jóváhagyási szabályzatok szisztematikusan előírták (s előírják). Az oktatás gyakorlatában használatos tankönyveknek is az alábbi elvárásoknak kell megfelelnie Karlovitz János tankönyvkutató szerint: *„Az iskolai tankönyvek nem lehetnek tudománytalanok, azaz nem mondhatnak ellent a tudományos igazságoknak. Ám a tankönyv nem közvetlenül a tudományokat képezi le tankönyvi tananyaggá, hanem a tudományok tantervvé szervezett forrásából merítenek. A tudományok optimális esetben megtartják szuverenitásukat, belső autonómiájukat, s rossz körülmények között is képesek értékeket teremteni.”* (Karlovitz, 2001. 16-17.)

Érdekes adalékot szolgáltat vizsgálódásunk szempontjából Kálmán György nézete, aki a tankönyv megszületését a nevelés és oktatás komplex értelmezésének folyamatához köti. Abból a megfontolásból tekinti a pedagógiai folyamat komplex jellegét a tankönyv életre hívásának eredőjeként, hogy például bizonyos szabályozó, reguláló pedagógiai céltételezések gyakorlati megvalósításához nem volt elegendő csupán a pedagógus személye, par excellence a szóbeliség. *„A nevelés-oktatás szolgálatában álló könyvek – tehát tankönyvek – kezdete valószínűleg az olvasmányok megtanításának olyan fejlődési periódusában lelhető fel, amikor*

a megtanítás procedúrája már nem elégedhetett meg más célokat szolgáló, írással előállított anyagokkal, így ókori klasszikus alkotások fennmaradt fóliánsaival, a bibliával, zsoltár- vagy imádsággyűjteményekkel, szentek életével, stb.” (Kálmán, 1985. XXXII.)

III. TÖRTÉNETI HÁTTÉR

III. 1. A dualizmus kora és a tanítóképzés

„A kiegyezést követően, az 1870-es évektől felgyorsuló nagyarányú társadalmi-gazdasági-politikai modernizációs folyamat keretében megtörtént a hazai jog- és igazságszolgáltatás rendszerének reformja, a közigazgatás korszerűsítése, a közoktatás- és vallásügyek rendezése, a hitelügyek, a pénz- és áruforgalom, az ipari termelés szabályozása... Ezek a tendenciák egyrészt jelentős mértékben felgyorsították a modern közoktatási rendszer hazai kiépülését, másrészt életre hívták a korszerű tudományos kutatás iránti szükségletet, és megteremtették a különböző szintű pedagógusi foglalkozások, továbbá a tudományos értelmiségi elit szakmai professziójának előfeltételeit is.” (Németh, 2002. 202-203.)

Fontos adalékot jelent a korszak neveléstörténetének értelmezése szempontjából a Magyar Királyság nemzetiségi megoszlásának vizsgálata is. Míg az összlakosságnak mintegy a fele a magyarság köré tartozik, addig 10 % feletti létszámot jelentett a román, a szlovák és német nemzetiségek jelenléte. A hivatalos államnyelv a magyar volt, a nemzetiségek helyzetét liberális szellemű törvények szabályozták. (Mann, 1987. 6-7.)

A modern magyar közoktatási rendszer megteremtésére irányuló első jelentős lépéseket az Eötvös József vezette Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tette meg. A kiegyezés utáni népoktatási reformtervében Eötvös számolt a megváltozott történelmi-társadalmi helyzettel, míg 1848-ban a „közös” (tehát felekezeti) iskolákat tekintette alapnak, addig 1868-ban a már „meglévő” felekezeti iskolákat érintetlenül hagyva építette fel a népiskolák rendszerét, és csak ott rendelte el a községi iskolák létesítését, ahol nem működtek egyházi népiskolák. Eötvös az állam befolyását közvetett eszközökkel, mindenekelőtt az ellenőrző szerep, a felügyeleti jog fokozásával kívánta elérni. Az állam ösztönző szerepe az állami tanítóképzők felállításában is megnyilvánult, valamint abban, hogy jelentős anyagi támogatással szorgalmazták a színvonalas népiskolai tankönyvek írását. Az Eötvös-törvény megteremtette a népoktatási alapintézmények egységes rendszerét, amelyekhez az elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák és a népiskolai tanítóképzők

tartoztak. Megszabta az oktatási intézményekben tanítandó tantárgyakat, az intézményrendszer működésének tárgyi és személyi feltételeit, rendelkezett a tanítók képezésének követelményeiről.

A modernizáció eredményei jól nyomon követhetők a kultúra és a tudomány intézményrendszerének látványos fejlődésében is. A tudományos élet irányításában jelentős szerep jutott az 1869-ben újjászervezett Akadémiának is, amely ettől az időtől kezdődően három osztályra tagolódva (nyelv-, és széptudományi, bölcsészeti-, társadalom-, és történettudományi, matematikai és természettudományi) fejtette ki tevékenységét. (Kelemen, 2002. 207-209.; v. ö.: Kelemen, 2001.; Kelemen-Setényi, 1994.)

A közoktatási hálózat kialakítása a mindenoldalú előrehaladásnak fontos része volt. Míg a népoktatási törvény a fejlődés útját kijelölve az alpműveltség biztosítására törekedett; addig a középiskolai törvény (1883) a magasabb szintű műveltség megszerzéséhez teremtett lehetőséget, a felsőoktatás széles körű megszervezése pedig a magas szintű szakmai és tudományos képzés záloga lett. A század második felében alakult ki az a közoktatási keret, amely magába foglalta az elemi-, közép- és felsőfokú iskolákat. (v.ö.: Tóth, 1996. 9.; Kardos, 2000.; Kelemen, 1997. 48-59.)

A dualista korszak második felében fokozódott az oktatás állami támogatása és ellenőrzése, megvalósult a hatosztályos elemi iskola, csökkent az analfabetizmus. A középiskolák közül a gimnázium volt a népszerűbb, míg a reáliskolák inkább a feltörekvő polgárság körében voltak kedveltebbek. A polgári iskolákkal szemben gyors fejlődésnek indultak a kereskedelmi iskolák is.

A budapesti tudományegyetem mellett e korszakban jött létre a kolozsvári, a debreceni és a pozsonyi tudományegyetem. A műszaki értelmiség képzését szolgálta a Műegyetem; emellett számos jogakadémia és hittudományi főiskola működött az országban. Az oktatási kiadások aránya Eötvös korától kezdve fokozatosan emelkedett. (Mann, 1987.; 9-11.; v. ö.: Kőte-Ravasz, 1979.; Felkai, 1982.; Gergely-Szász, 1978.; Kemény, 1984.; Kőte, 1975.; Ladányi, 1969.)

Témám szempontjából a dualizmus kori tanítóképzés néhány kérdése érdemel figyelmet, melyet a vallás- és közoktatásügyi miniszterek koncepciója nyomán vázolok fel. .

Eötvös József (VKM minisztere: 1867-71) nem csupán kimagasló irodalmi, politikai és közoktatás-politikai teljesítménye nyomán ismert, hanem az általa írt regények, cikkek, parlamenti felszólalások is pregnánsan tükrözik sokszínű tevékenységét.

Műveltségével, művelődéspolitikai koncepciójával sajátos írói-politikai teljesítményével meghaladta a dualizmus korának kultuszminisztereit. S mint ahogy azt neveléstörténet-

írásunk is a különböző források nyomán sokrétűen kifejtette, Eötvös József neve fémjelzi a hazai polgári iskolatügy alapjainak megteremtését, illetve a közoktatásügy korszerűsítését.

Legfőbb koncepciójának a népnevelés ügyét tartotta, ugyanis e társadalmi rétegben – az alapfokú oktatás szabályozása, kiterjesztése nyomán – látta a további művelődés, kulturáltság, a társadalom felemelkedésének zálogát. Az 1868. évi 38. törvénycikk nyomán Eötvös hozzáfekzd a közigazgatás szervezeti kiépítéséhez, iskolai hatóságok megszervezéséhez, s új tanfelügyelők kinevezéséhez. 1869-ben – ugyancsak a törvény tartalmainál fogva – elemi, polgári iskolák, valamint tanítóképzők számára magyar, német, román, szlovák, szerb nyelven tanterveket, óraterveket adott ki. A községi iskolák számára tan-, és vezérkönyveket dolgoztatott ki. Újabb tankönyvek írását szorgalmazva, javaslatot tett tankönyvpályázat meghirdetésére is. 1867-70 között állami költségen megindul az iskolai kézi-, és vezérkönyvek kiadása, mely tankönyveket nemzeti nyelvre is lefordították.

Mészáros István szerint az Eötvös által kibontakoztatott tankönyvprogram alapozta meg a nemzetiségi népoktatást. Eötvös meghatározó törekvése volt: a pedagógusok anyagi és erkölcsi helyzetén javítani; ennek érdekében különböző segélyprogramokat dolgozott ki. Társadalmi felemelkedésüket, illetve erkölcsi megítélésük pozitív voltát pedig olyan módon igyekezett biztosítani, hogy szervezett keretek között nyári pedagógusi póttanfolyamokat létesített, nem utolsósorban lehetővé tette a tanítók számára külföldi ösztöndíjak igénybevételét.

Összefoglalóan az eötvösi koncepció legmarkánsabb megjelenési formája, az 1868. évi 38. törvénycikk. Legnagyobb jelentősége abban rejlik, hogy megindította az egész oktatásügy átfogó rendezésének ügyét. (v. ö.: *Mann*, 1993, 1987, 1989.; *Eötvös*, 1868, 1870, 1976.; *Antall*, 1968, 1971, 1973.; *Köte*, 1971.; *Felkai*, 1971.)

Pauler Tivadar (1871-72)

A tudós jogászprofesszor folytatva az eötvösi kezdeményezéseket, bővíti a fentebb felsorolt iskolatípusok tankönyvirodalmát, s növeli a nemzetiségi nyelven is kiadásra kerülő könyvek számát.

Hasonlóan Eötvöshöz fontosnak ítéli meg a tanítók továbbképzésének megszervezését (póttanfolyamok, külföldi ösztöndíjak); illetve a tanítók javadalmazásának rendezését.

Meghatározó jelentőségűnek tartja az iskolák működésének, gyakorlatának közvetlen tapasztalatszerzéssel való megismerését, ennek érdekében a főváros iskoláiban folyamatos látogatásokat tesz miniszterként. Eme iskolalátogatások folyamán nem csupán az iskolák, a tanítás, illetve a taneszközök hiányával kellett szembesülnie, hanem a tanítók szegénységének

tényével is. Olyan koncepciózus kultúrpolitikusnak mondható Pauler Tivadar, aki felismerve az oktatásügy bizonyos hiátus elemeit, igyekezett az egyes problémákhoz megoldási lehetőségeket is találni. (Természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy csupán egyetlen esztendő állt rendelkezésére, hogy elképzeléseit megvalósíthassa.) Így többek között, ami vizsgált témánk szempontjából fontos adalékot jelenthet; a tanítók számára olyan céllal (is) szervezett továbbképző tanfolyamokat, hogy e kurzusok folyamán megismerhessék, s nevelési-oktatási gyakorlati munkájuk során alkalmazhassák az egyes újabb és újabb taneszközöket. (v. ö.: *Mann*, 1986, 1987, 1991, 1992, 1993.; *Felkai*, 1987.)

Trefort Ágoston (1872-1888)

A magyar történelem egyik legjelentősebb kultúrpolitikusa, aki Eötvös József sógora volt. A tekintélyes Deák-párti politikus 16 évig töltötte be a kultuszminiszteri tisztséget. Beköszöntő beszédében – mely 1872. szeptember 7-én, a Deák-kör értekezletén hangzott el – azt hangsúlyozta, hogy nagy fontosságot tulajdonít a népnevelésnek, de ugyanakkora jelentőséget a felsőoktatásnak is. Mint ahogy az a hitvallásában megfogalmazást nyert: „*az államot műveltebb, ... vagyonosabb osztályok vezetik.*” Így oktatáspolitikai koncepciójában központi szerepet töltött be a felsőoktatás területe, ugyanis ezt a képzési egységet tekintette a magas szintű műveltség elsajátítása színterének, mint az állam működésének legfontosabb zálogát.

A Vallás- és Közoktatási Minisztériumi működését bizonyos költségvetési deficit jellemezte, mely hiányok, illetve korlátozott pénzügyi lehetőségek legfőbb befolyásoló tényezőit az ország elmaradottsága, illetve a dualista rendszerrel összefüggő terhek jelentették.

Megfelelően tükrözi Trefort viszonyát, súlypontozását az oktatási rendszer különböző szintjeivel kapcsolatos tény, miszerint hogyan, milyen arányban tervezte meg, s nyert létjogosultságot a rendkívüli kiadások elosztása: míg az egyetemek részére 28 %-t, s tudomány-, illetve művészetpártolásra 73 %-t kívánt juttatni a beruházási keretből, addig a rendkívüli, külön csoportosított összegből nem kívánt a népnevelés céljaira juttatni az egykori miniszter.

A treforti művelődés- és oktatáspolitikában az egyetemi képzésen belül is kiemelt jelentőséget kapott az orvosi, s a természettudományos képzés. Meggyőződése szerint az oktatás minőségének, színvonalának egyik kulcsfontosságú eleme a tanár személye, felkészültsége. Így a felsőoktatás területén igyekezett biztosítani iskolateremtő, kiemelkedő tudású professzorok működését; s emellett a bölcsészettudományi karon megvalósította a

szeminárium intézményét, (az egyetemi képzést ezzel 3 évről 4 évre felemelve) ezzel is elősegítve a tudományok alaposabb elsajátítása rendszerének kiépülését. A szemináriumi képzés jelentősége ezen túl abban az összefüggésben is gyökerezik, hogy eme képzési formában lényeges új elemként nyer teret a közvetlen tanár-diák kapcsolat.

A kiegyezés utáni gazdasági fejlődés megkövetelte a dolgozó tömegek műveltségének, kulturális színvonalának emelkedését. A hátrányos anyagi körülmények miatt megvalósíthatatlanná vált a községi iskolák széles körű kiépítésének és népszerűsítésének eötvösi gondolata, azonban mégis nagy előrelépésnek számított, hogy a Trefort-korszakban javultak a népiskolák oktatási-nevelési körülményei, tárgyi feltételei, s emelkedett a tanintézetek, illetve a tanítók száma.

Trefort miniszterségének második felében az elemi iskolák, s a tantermek száma is nő, emellett egy olyan fontos mutató is jellemzi e korszak oktatásügyét, miszerint mintegy fél millióval gyarapodik az iskolába járó gyermekek száma. Szükséges megállapítanunk, hogy az általános tankötelezettség modellje csak részben valósulhatott meg a fent említett eredmények mellett, ugyanis a tanköteles korú gyermekeknek 20-25 %-a különböző okokból eredően nem járt iskolába, illetve jelentős volt azoknak a tanulóknak a száma, akik sokat mulasztottak az éves iskolalátogatás alól. (Ennek oki hátterében például a téli ruha hiánya, vagy az otthoni munkavégzés állt.) Mindamellettt nyomasztólag hatott a tanítók tudatlansága, illetve a szakképzett pedagógusok hiánya. A megoldatlan problémák meghatározó okaként a feudális maradványokkal terhes, gazdasági, társadalmi és politikai viszonyokat tartják a történészek. Ezért a problémák orvoslására biztosítja a pedagógusok önművelését, valamint több szabadidőt, a képzési lehetőségek nyújtását, illetve rendezti a tanítók nyugdíját is; és 5 évenként 10 % korpótlékot rendel el, ugyanakkor ún. tanítói árvaházat hoz létre.

Eötvös és Trefort sokoldalú, nagyvonalú kultúrpolitikája következtében a kiegyezést követő két évtized a modern magyar felsőoktatás megszületésének időszak.

Az oktatás színvonalának emeléséhez döntő jelentőségű tényezőinek bizonyultak a tanítóképzők működési feltételei; mind személyi, mind pedig a tárgyi feltételeket illetően. Így ehhez a fejlesztési célhoz járultak hozzá a következő elemek, illetve ezek megvalósulása: (részletesebben kifejtve lásd a „tanítóképzés” alfejezeteiben) a tanítóképzők számának növekedése, a képzés 3 évről 4 évesre emelése, gyakorlóiskolák szervezése, tankönyvek iratása, s nem utolsósorban a szemléltető oktatás megalapozása (térképek, földgömbök, falitáblák használatba vétele, alkalmazása; 1877. Tanszermúzeum létesítése).

Lényeges irányvonalat képvisel a tanítók képzésére vonatkozóan az 1879. évi 18. törvénycikk megalkotása, mely az 1868. évi 38. törvénycikk módosítását jelentette, s

elrendelte a magyar nyelv kötelező oktatását, s a nem magyar nyelvű képzőkben is megkövetelte a tanítóktól a magyar nyelv ismeretét.

Trefort az a praktikusan gondolkodó dualizmuskori oktatási miniszterünk volt, akinek szemléletét, tevékenységét az egyetemes jelleg hatotta át; mindezt igazolta széles körű műveltsége, a közművelődés teljessége iránti érdeklődése, tájékozottsága, kezdeményező szelleme, illetve alkotóereje. (v. ö.: *Mann*, 1975, 1978, 1991, 1993.; *Felkai*, 1988.; *Trefort*, 1873.)

Csáky Albin (1888-1894)

A Csáky-család az ország legrégebb, leggazdagabb főúri nemzetségei közé tartozott, közülük kerültek ki Szepes vármegye főispánjai. Tevékenységei közül kiemelhető: az 1891. évi kisdedóvról intézkedő törvénye, a tanfelügyelői rendszer újjászervezése, az Országos Közoktatási Tanács új szervezeti szabályainak megfogalmazása, illetőleg a tanítóképzési tanárok javadalmazásának rendezése. Csáky Albin miniszter a tanítók anyagi helyzetének javításához 1889-ben kezdett hozzá. Ennek folyamán 1892-ben egyrészt a tanügyi pályán dolgozók gyermekei számára (jó tanulmányi előmenetel esetén) tandíjmentességet biztosított; másrészt megszabta a felekezeti iskolák tanítóinak fizetési minimumát, illetve revideáltatta a tanítói nyugdíjalapot.

Nagy hozadéka Csáky miniszterségének a kisdedóví intézetek számának gyarapodása mellett az a tény, hogy eme időszakban közel 300 új tanító kezdte meg nevelési-oktatási tevékenységét az iskolákban.

Csáky Albin a 19. század végének ama jelentős, liberális gondolkodású kultúrpolitikus, aki a felsőoktatás korszerűsítése mellett fontos feladatként jelölte meg többek között az ifjúság testi nevelésének kérdését is. (v. ö.: *Mann*, 1987, 1992, 1993.; *Felkai*, 1983, 1991; *Csáky*, 1891, 1893.)

Eötvös Loránd (1894-95)

Vallás- és közoktatásügyi minisztersége mellett a tudományos életben kifejtett tevékenysége is jelentős; a fizika professzora, illetve a Tudományos Akadémia tagja.

Oktatáspolitikai tevékenységének áttekintésekor fontos rögzítenünk aényt, hogy elgondolásai megvalósításához e rövid időszak nem volt elegendő; mégis meghatározó, maradandó intézkedéseket hozott. Vizsgált témánkhoz kapcsolódó intézkedései közül a következőket emelhetnénk ki: a tanítók helyzetének javítása, (különböző jutalmak, segélyek juttatása révén), az iskolák oktatási helyzetének jobbítása (a tanárképzés fejlesztése,

pedagógusok fizetésének rendezése), továbbá koncepciójában megfogalmazást nyert a jó tankönyvek szükségessége is. A felsőoktatás expanziója, illetve az oktatási hierarchia legfelső szintjén tanulók tanulási-tanítási tevékenységének tudatos megszervezése is fontos pillérét jelentette Eötvös Loránd oktatáspolitikai szemléletének: a bölcsészettudományi karon bentlakásos intézetet létesített, ezzel is lehetőséget teremtve és kiszélesítve az önálló tudományos hallgatói kutatások rendszerét. [Mely kutatásokat kettős feltétel meglétével, teljesülésével látta biztosíthatónak: 1. a szemináriumi módszer alkalmazásával, 2. „magának” a tudományos képzésnek tartalmi sajátosságaival.] (v. ö.: *Mann*, 1987, 1993.; *Felkai*, 1991.; *Eötvös*, 1887, 1894.)

Wlassics Gyula (1895-1903)

A legnagyobb iskolafejlesztési program végrehajtója; miniszterségének idején zajlottak a magyar közoktatásügyet is érintő millenniumi ünnepségek.

Nézete szerint a népművelődés haladásának legfontosabb mutatója: a tanítói állások növekedése. (A 19. század utolsó éveiben az iskolánkénti tanítói átlag 2,2-re emelkedett; a korábbi 1,5-ös értékhez képest; ugyanakkor csökkent az egytanítós osztatlan iskolák száma.)

Oktatáspolitikájának homlokterében a magyarság kulturális felemelkedése áll, mely koncepció megválasztását a népiskolák révén vélte biztosíthatónak: eme iskolatípus tekinthető az egységes magyar nemzetállam, a polgári nemzettudat méltó közvetítőjének.

Folytatva, s kapcsolódva az elődök magyar nyelvvel kapcsolatos elgondolásához 1902-ben körrendeletet fogalmazott meg, s adott ki az 1879. évi törvény betartásával kapcsolatosan; mely intézkedés szerint a nem magyar ajkú tanító növendékek - a felekezeti és községi iskolákban egyaránt - fektessenek hangsúlyt a magyar írás és olvasás, valamint a magyar beszéd elsajátítására.

Wlassics többek között olyan eredményeket vallhat magáénak, mint például 1100 új állami népiskola létesítése, több mint 2500 (új) tanítóval!

A tanítóképzés területe fontos törekvése volt a képzés színvonalának emelése, illetve az egyes szintek egységesítése. Az intézetek rendtartásával kapcsolatosan miniszteri rendelet született, melyben Wlassics és munkatársai megalkotják, újragondolják az intézetek tanulmányi és fegyelmi életére vonatkozó szabályokat, a tanulók kötelességeit, a tanárok hatás-, illetve munkakörét; valamint kidolgozzák a felettes hatóságok és az intézetek viszonyrendszerének szempontjait. Így a tanítóképzők működése akképpen módosult, hogy a szakiskola és a nevelőintézet egységében szerveződött tovább, mely újonnan „integrálódott létesítmény” számára új vizsgaszabályzat is megalkotásra került. Emellett a tanítóképzők

növendékei számára nagy nívót jelentett, hogy lehetőségük nyílt a tudományegyetemen tetszés szerint választott tantárgyak hallgatására.

Wlassics rendezte, illetve egységesé tette a tanítók fizetését is, ugyanis a korábbi évek folyamán a különböző tantárgyak tanítói eltérő összeget kaptak elvégzett munkájukért, ugyanakkor a tanítónők pedig különösen hátrányos helyzetben voltak.

Fontos feladatnak tekintette a tanítóképzők épületeinek renoválását is; így átalakításra került: a losonci, a dévai, s a bajai tanítóképző épülete, még új épületekkel gazdagodott: a temesvári, a pápai, a szabadkai, és az aradi tanítóképző. (Ugyanakkor természetesen sor került egyes intézményekben a bútorzat, illetve a taneszközök cseréjére is.)

Lényeges a következő összevetésnél elidőznünk: a tanítóképző intézetek kis ideig Wlassics VKM miniszteri posztjának betöltése idején fenntartásukat illetően még mindig megosztottan működnek, s állnak fenn. (Ezen időszakban 55 képző van felekezeti, míg mintegy 28 tanítóképző intézet állami kézben.) Az oktatási tárca álláspontja szerint amellet, hogy még mindig nagyobb arányú a felekezeti intézetek fenntartása, ugyanakkor az állami intézetek azok, melyek képzési színvonala magasabb, s megfelelőbb a kor kihívásainak, így például a hivatástudat, illetve a hazafiság szellemének, értékrendszerének méltóbb s autentikusabb követői, mint az egyházak tanítóképzői. Fontos hozadéka továbbá a wlassicsi intézkedéseknek a nők egyetemeken folytatott tanulmányainak engedélyezése. Az emancipáció révén (bölcseleti, orvosi, gyógyszerészeti karokon) új kereseti pályák nyíltak meg előttük, s ez a lehetőség nem csupán társadalmi igények kielégítését jelentette, hanem egyúttal eme „gyakorlati történés” az oktatási folyamat első láncszemének kiépüléséhez is hozzájárult. (Ugyanis a bölcsészettudományi karról kikerülő női pedagógusok jelentették, s teremtették meg a nők nevelésének alapját.)

Érdeme az is a 19. század utolsó oktatáspolitikusa tevékenységének, hogy a kultusztárca költségvetését az 1895-ös év 13 millió koronát jelentő összegéről a 20. század elejére - 1903-ra - 45 millió koronára „sikerült” felemelnie.

A Wlassics által képviselt oktatásügyi koncepció megrajzolása, körüljárása nyomán méltó záróakkord lehet annak a ténynek a számbavétele is, miszerint a dualizmus korának egyik legjelentősebb sajtóterméke, a Néptanítók Lapja új arculatot és tartalmi változásokat nyert e korszakban. A miniszter törekvése volt (s ez a kívánsága, elképzelése egy Jókai Mórhoz írt levelében is megfogalmazódott), hogy e sajtótermék tematikai egységét is megújítva, a lap még szélesebb olvasói táborhoz jusson el; ugyanakkor legfőbb célként a néptanítók önképzésének biztosítása révén nyert létjogosultságot. (v. ö.: *Mann*, 1987, 1993, 1994.; *Köte*, 1961.; *Felkai*, 1987.; *Wlassics*, 1899, 1997.; *Borbás*, 2004.)

III. 2. Tanítóképzés a polgári közoktatási rendszerben

III. 2. 1. A népiskolai törvény és megvalósulása

Bevezetesként érdemes belepillantanunk a „Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867-1944” című kötet egy nagyon értékes és a kort hűen, autentikusan megrajzoló forrásába. (Szabolcs-Mann, 1997.) A következő írás Környei János helyzetértékelése, mely a Néptanítók Lapja 1869. január 7-i számában jelent meg. Szabolcs Éva szerint az egykori tanfelügyelő gondolatai adekvát módon megjelenítik számunkra a kiegyezést követő időszak korszellemét, s közoktatásügyi történéseit:

„Visszanyervén önrendelkezési jogainkat, páratlan buzgalommal és lelkesedéssel fogtunk hozzá azon intézmények életbeléptetéséhez és fejlesztéséhez, melyek szellemi és erkölcsi emelkedésünk s anyagi jobblétünk kivívásához szükségesek. Az épen lefolyt 1868-ik év új, örvendetes korszak kezdetét jelenti közoktatásunk terén.

A mi különösen a közoktatást illeti, e téren oly nyugtalankodó buzgalmat s annyi haladást tapasztaltunk a múlt év alatt, mint soha eddig.

A tanítók, a nemzetnek ezen, eddig legkevesebb figyelemben és méltánylásban részesített, de legfontosabb munkásai annak fölébredt tudatában, hogy a leglényegesebb munka van rájuk bízva... körültekintvén helyzetükön, egy részt mind hangosabban kezdték szorgalmazni állapotuk megjavítását, mi nélkül hivatásuk teljesítésében akadályozva vannak, másrészt egész hévvel hozzáláttak az önművelés, a hivatásukban való továbbképzés és tökénytítés nagy munkájához, érezvén, hogy a kor többet követel tőlök... Élénk vitatkozás és eszmecsere közoktatási kérdések fölött kapott lábra. A tanügyi közlönyök és folyóiratok megszorodván, a tanítók tapasztalásaikat, nézeteiket, eszméiket közzétették, miből üdvös irodalmi verseny keletkezett. Bátran mondhatjuk, hogy a tanügyi irodalom soha sem volt eddig oly élénk s oly általános...

...Végre a múlt év népoktatási törvényt is hozott számunkra. Leszámítva az 1848-iki pesti országgyűlés működését, melynek azonban gyakorlati érvénye nem volt, Magyarország törvényhozása tüzetesen csak most először foglalkozott az iskolaiüggyel.”

[A korabeli sajtóval kapcsolatosan Szabolcs Éva a következő megállapítást teszi: „A pedagógiai szaklapok számának gyarapodása, a nevelés és főleg a népnevelés kérdéseivel kapcsolatos szenvedélyes viták, véleményütközések megjelenése e szaklapokban a közoktatásügy társadalmi fontosságát is jelezték. A lassan öntudatra ébredő tanítóóság egyre

inkább hallatta hangját mind a népoktatással kapcsolatos kérdések, mind a saját helyzetükkel összefüggő problémák tárgyalásakor. Az újjáéledő, újonnan szerveződő pedagógiai sajtó pedig teret kínál e témák megvitatásához”] (Szabolcs-Mann, 1997. 8-9.)

A világ legfejlettebb országaiban az állami tankötelezettség bevezetésére a XIX. század harmadikharadjában került sor. (Míg Magyarországon 1868-ban, addig például Nagy-Britanniában 1880-ban.)

„Ez hatalmas jelentőségű előrelépés volt a népesség-reprodukció kulturális szabályozásában. Az írni-olvasni-számolni tudás kiterjesztése mindegyik néprétegre, mindegyik állampolgárra a társadalom modernizációjának elkerülhetetlen következménye, egyben feltétele volt. A kulturális színvonalnak ezt az általános emelkedését nem egyszerűen a tömegtermelés és -fogyasztás megnövekedett igényei tették szükségessé, hanem a társadalmi élet valamennyi területén bekövetkezett nagy horderejű változások: a modern tudomány, a modern felsőoktatás, a modern tömegkultúra, a modern közigazgatás, a modern közegészségügy, a modern közlekedés, a választáson alapuló modern politikai rendszer, stb. működési és fejlődési szükségletei együttvéve. Mindezek mellett azt is számításba kell venni, hogy a tömegek elemi iskoláztatása iránti igény magukban az állampolgároknak, a „tömegekben” is egyre határozottabban és energikusabban jelent meg. Az állampolgárok küzdöttek az iskoláztatási, művelődési lehetőségek kiterjesztéséért” -írja Gáspár László (Gáspár-Kelemen, 1999. 37-38.)

Melyek a népiskolai oktatásról szóló törvény (1868. évi XXXVIII. törvénycikk) újszerű elemei? *„Alaptétele az állampolgári szabadság és az állami felelősség sajátos értelmezésén alapuló tankötelezettség, illetve a tankötelezettség kényszerét ellenpontoszó tanszabadság és tanítási szabadság egysége és kölcsönössége. A tankötelezettség a gyermekek 6. életévétől 12, illetve 15 éves korukig terjedt. Teljesítését a törvény, majd az ezt – némi fáziskéséssel – követő hatósági gyakorlat szigorúan szankcionálta. A tanszabadság viszont magába foglalta a magántanulás és a különféle nyilvános intézetek közötti választás lehetőségét, valamint – legalábbis elvileg – az iskola földrajzi helyétől és jellegétől független, szabad megválasztását. A tanítás szabadságának elvéből, amit a liberális felfogás a lelkiismereti és a szólásszabadsággal egyenrangú jogként kezel, egyenesen következett az iskolaállítási- és fenntartási (az iskolaszervezés) szabadsága. Ez a jog, illetve az ezzel együtt járó kötelezettség – szabályozott feltételek mellett – a hitfelekezeti és polgári közösségekre (a községekre), az államra, valamint az egyes állampolgároknak, továbbá az egyének e célra létesült társulásaira és egyesületeire egyaránt kiterjedt. A törvénytervezet társadalmi és parlamenti vitája során e tekintetben elhangzott bírálatok egyrészt az egyházak hagyományos*

történelmi kiváltságainak állami korlátozását nehezményezték, főképpen a katolikus klérus részéről, másrészt – elsősorban az erősödő nacionalizmus nézőpontjából – az állam közvetlen és közvetett befolyását tartották elégtelennek és esélytelennek. A „közös” felekezet nélküli, községi iskolák kizárólagos igénye azonban – 1848 radikális szellemiségétől eltérően – már nem kapott nagyobb nyomatókat és támogatást.” (Kelemen, 2002. 121-123.)

Eötvös a népiskolai törvény megfogalmazása nyomán az alsó fokú iskoláztatás jobbítása mellett fontos célként jelöli meg a tanítóképzés színvonalának emelését, mely minőségi változás elérését a pedagógusképzés ügyének állami feladattá válásával képzei el. A korszak tanítóképzője önálló szakiskolaként jelenik meg, amely nem csupán az elemi szintű általános műveltség és az elméleti pedagógiára hagyatkozó szakműveltség nyújtására vállalkozik, hanem színvonalas gyakorlati képzés megszervezését is kiemelt feladatnak tekinti. (v. ö.: *Németh*, 1990.; *Pethő*, 1991.)

A tanítóképzés intézményesülő formáinak kialakulása nyomán, a tanítói munka mind szakszerűbbé válása mellett a népoktatás expanziójának hatására számottevően megnőtt a népoktatási és alsóbb szakoktatási rendszer (óvoda, népiskola, tanonciskola) intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, akiknek folyamatosan emelkedett szakmai felkészültsége, társadalmi elismertsége.

Eötvös koncepciójában nagy jelentősége volt annak az elgondolásnak, miszerint a népiskolai képzés szabályozása mellett a tanítóképzőkben képzendő tanító-növendékek is egységes képzés keretében végezhesék tanulmányaikat, illetve készülhessenek fel jövőre, nevelést, tanítást jelentő életpályájukra. Így a „népiskolai törvény” néven ismertté vált eötvösi rendelkezés, az 1868. évi 38. törvénycikk magában foglalja az elemi iskolai tanítóképzés törvényi szabályozását is. Ezen iskolaügyi szabályozással lehetségessé vált a korábbi időszakban fennálló „normaiskola”-rendszer egységesítése, valamint szabályozott keretek közé helyezése a korábbi, királyi rendeletek nyomán működő oktatási rendszernek.

„A magyarországi tanítóképzés jelentős örökséget halmozott fel a kiegyezést követő évtizedekben. Eötvös József népiskola törvénye (1868 évi) felállítva a 20 állami elemi iskolai tanítóképzőt, illetve a hozzájuk rendelt gyakorlóiskolát, beillesztette a képezdét a népoktatási intézmények rendszerébe és megteremtette az intézményes tanítóképzés alapjait hazánkban.” -írja Gombos Norbert „Az elemi iskolai tanítóképzés a kiegyezés után - a tantervek tükrében” című munkájában. (Gombos, 2002. 60.)

Eötvös József egész munkásságát, miniszteri törekvéseinek hátterét a népnevelés, illetve a tanítóképzés ügye iránti elhivatottsága, elszánt tenni akarása jelentette:

„Minisztersége idején komoly gondokat okozott számára a tanítók társadalmi megbecsülésének hiánya, munkakörülményeik zaklatottsága. Jól ismerte képzetlenségüket, de ennek okait és következményeit is. Anyagi, erkölcsi és szellemi színvonalukat szoros összefüggésben látta a népnevelés állapotával. Világosan állt előtte, hogy jó tanítók nélkül mit sem érnek a legjobban felszerelt iskolák...” (Felkai, 1979. 203.)

Az eötvösi népoktatási törvény rendelkezett az állam általi 20 tanítóképző felállításáról, s az egyes képezdek mellé gyakorló elemi iskola létesítéséről (kétholdnyi kerttel), illetve a képzési idő egységesítéséről (3 év). Ugyanakkor további fontos, korábbi problémákat is igyekezett orvosolni, így szabályozta például többek között a vizsgáztatás rendszerét, a diákok felvételét, a tanári fizetéseket, s nem utolsósorban a tanítandó tantárgyakat s a képezdek tantestületét is.

A törvény legdöntőbb hozadéka, mely leginkább fokozta annak jelentőségét, a tanítók képzésének szabályozására vonatkozott. Az 1868-as törvény 16.§-ának utolsó, 9. fejezete, „A tanítókról” címmel, kimondta, hogy tanítói hivatalt csak a tanítói oklevéllel rendelkezők tölthetnek be. (*Magyar Törvénytár*, 1896. 600.) Természetesen ez nem jelentette azt, hogy „képesítés nélküli pedagógusok” nem végeztek volna oktató tevékenységet az iskolákban, hiszen e probléma megoldása még a 20. század második felében is meghatározó kihívást jelentett.

Emellett meg kell jegyeznünk, ahogy az az „eötvösi mű” elemzői, értékelői, méltatói tollából is napvilágot látott, (Mann, Felkai, Köte, Antall, Gombos) hogy a kiegyezést követő első oktatás- és vallásügyi miniszterünk nagyon átgondoltan és tervszerűen póttanfolyamok létesítéséről is rendelkezik azoknak a gyakorló pedagógusok számára, akik a korábbi években fejezték be a tanulmányaikat. E rendelkezések fontosságát hangsúlyozza Szakál János 1934-ben, „A magyar tanítóképzés története” című munkájában: *„Eötvös tanítóképzője (...) nem elégszik meg az elemi iskolai tankönyvek tartalmi ismertetésével kielégíteni az általános műveltséget, hanem többet kíván nyújtani a tanítóknak, mit az tovább ad, ez a tanítóképző nem elégszik meg a tanító hivatásszerű képzését az elméleti pedagógia megtanulásában látni, hanem hangsúlyozottságához juttatja a gyakorlati kiképzést is.” (Szakál, 1934. 67.)*

Jóllehet a törvény 13. paragrafusával lehetővé teszi tanítóképző felállítási és fenntartási jogát a felekezeteknek is, sőt ezt a jogot magánosokra is kiterjeszti (16. §), de azzal a megszorító korlátozással, hogy kötelesek ugyanazokat a tantárgyakat tanítani, melyeket az állami képzőkben is oktatnak; s egységes vizsgák letételét, teljesítését követően nyerik el növendékeik tanítói oklevelüket, mint az állami képzők növendékei. Ha a népoktatási törvényt

a tanítóképzés fejlődésére vonatkozóan is vizsgálatunk tárgyává tesszük, akkor a következő megállapításokat kell tennünk:

- az 1868. évi 38. törvénycikk 81-115. paragrafusa a tanítóképzőt önálló, külön igazgatóval és tanári személyzettel rendelkező szakiskolának nevezte meg. Így mind az irányítás, mind pedig a felelősség terén hangsúlyváltás következett be:

- a tanító (nő) képzés a létrehozó új intézet feladata; a gyakorlóiskola tanítója az igazgató felügyelete, ellenőrzése mellett látta el feladatait

- a képzés időtartamának emelése 2 évről 3 évre természetesen javította a képzés feltételeit, (ellentétben állt a tanítóképzés korábbi, 2 évfolyamának deklarált, gyakran csak 1 évfolyamú időtartamával).

- a népoktatási törvény az állami tanítónők képzés tervezett deklarálásával – a felekezeti oktatás számára további inspiráló példát mutatva – a leányok számára is „egyenjogúsította” a tanítói pályát. Tény, hogy a tanítónők száma kezdetben csak mérsékelten emelkedett, de az állami szerepvállalás e téren is fokozta a felekezetek „ügybuzgalmát” -írja Kékes Szabó Mihály. (Kékes, 2002.)

A törvény 83. paragrafusa előírta, hogy a tanítóképzők mellé gyakorlati elemi iskolát kell felállítani, és mindegyik tanintézethez legalább kétholdnyi kertet kell csatolni, – miképpen azt fentebb említettük – elősegítve ezzel a növendékek földművelésben, gyümölcs- és szőlőtermesztésben való gyakorlati ismereteinek elsajátítását.

A népoktatási törvény jelentősége igazán akkor teljesebben ki, amikor elfogadása után az állam vált a tanítóképzés legfőbb irányítójává. Azt jelentette ez, hogy az állam maga is vállalkozott tanító(nő) képzők felállítására, azonban a felekezetek és magánosok számára is lehetővé tette új képző intézetek alapítását.

Mivel e törvény központosan előírta a képzés időtartamát, a tanítandó tárgyakat, a gyakorlóiskola- és kert létrehozását, valamint a tanítói oklevél megszerzésének feltételeit, így a törvény kiadását követően az új állami tanítóképzők működése és berendezése vált mintává a felekezeti- és magánképezdek számára. (Kékes, 2002.; Sebestyén, 1896.; Kiss, 1929a.; Gyertyánffy, 1882.)

1867-es adatok szerint 35 tanítóképző és 5 tanítónők képző működött Magyarországon, ezek mindegyike felekezeti fenntartású volt. Ezen intézetek közül 19 tanítóképző és 5 tanítónők képző katolikus, 3 tanítóképző ortodox, 12 tanítóképző protestáns, 1 tanítóképző izraelita. Az első állami tanító- és tanítónők képző egyaránt Budán nyílt meg, az 1868-as, illetve az 1869-es évben. Állami alapítású intézetként 1880-ig 12 tanítóképző és 5 tanítónők képző kezdte meg működését hazánkban. (Fehér, 1994. 106.; v.ö.: Mann, 1993.; Kelemen, 1996.)

A népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. törvény. szerves egységnek tekintette a népoktatást (az elemi, a felsőbb nép- és a polgári iskolai oktatást), valamint a népiskolai tanítók képzését. A törvény által előírt képesítést nyújtó tanítóképző intézeteket eleve a népoktatás intézményei közé sorolta.

Az állami képezdek létesítése nagy lendületet adott a felekezeti tanítóképzésnek is: a következő évtizedben a törvény előírásainak megfelelően átszervezett, „rég” és az újonnan létesített egyházi fenntartású képzők száma meghaladta a 30-at. (A dualista korszak utolsó évében, 1918-ban összesen 91 tanító- és tanítónőképző intézet (51+40) működött az országban, közülük összesen 30 (22+8) volt állami. (*Sebestyén*, 1896.; *Kiss*, 1929a.)

A törvényi előírások csak az állami tanítóképző intézetek számára szabták meg a tantárgyi rendszert, a tantervet, a felvételi tételeket és a tanári testület összetételét. Más előírásai azonban a felekezeti iskolákra is vonatkoztak. A párhuzamból eredő versenyhelyzet ösztönzően hatott a sok tekintetben hátrányosabb helyzetű, rosszabb körülmények között működő felekezeti képezdekre, és kölcsönösen elősegítette a tanítóképzőkben folyó munka tartalmi és szervezeti fejlődését. (*Gáspár-Kelemen*, 172-173.)

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter népoktatási törvénye (1868. XXXVIII. törvénycikk 133. § alapján) a tanítói hivatásra csak azoknak adtak végbizonyítványt, akik valamely nyilvános tanítóképzőben a tanfolyamot elvégezték, s vizsgáikat eredményesen letették. Eötvös József miniszter különös jelentőséget tulajdonított a tanítóképzők szervezésének, a tanítók szakmai és általános tájékozottságának.

Mint ahogy arról többek között *Kiss Áron* krónikája is tudósít, az új magyar közoktatásügyi minisztérium kormányzása alatt a tanítói élet is egyre élénkebbé, pezsgőbbé vált. (Az 1870-es évektől a magyarországi néptanítók egyetemes gyűléseket tartottak Budapesten, s ezzel párhuzamosan tanszerkiállításokat is rendeztek. Így az aktuális tanügyi kérdések megtárgyalása mellett a pedagógusok módszertani felkészültségének fejlesztése is megvalósulhatott.) Ugyancsak *Trefort* miniszterségének idején látott napvilágot az a nemes kezdeményezés, melyet „Eötvös alap” elnevezéssel őriz magyar történetírásunk. Az indítványozó *Péterffy Sándor* volt, s a magyar tanítószázad nagy emlékének oktatási miniszter nevét viselő alap iránt tett indítványt oly szándékkal, hogy ez alap segélyekben részesítheti a népiskolai tanítók felsőbb iskolákban tanuló fiait, s esetleg a segélyre szorult tanítókat s tanítók árváit és özvegyeit. (*Kiss*, 1881. 77-78.)

A népoktatási törvény megvalósításának tanítóképzős problémáiról, ellentmondásairól az intézeti értesítőkben, szakfolyóiratokban (*Tornaügy*, *Magyar Tanítóképző*, *Néptanítók*

Lapja, Magyar Pedagógia, Magyar Tanügy) részletesen tájékozódhatunk. (v. ö. Magyar, 1994.; Újlaki, 1891.)

Az új iskolai törvény taneszközök létesítéséről is gondoskodott, így Eötvös a honi oktatásügyi szakemberek legkiválóbbjait tankönyvírással kapcsolatos megbeszélésre hívta össze. (v. ö.: Dombi, 1999. 40-49.) A Tankönyvügyi Bizottság, mely Gönczi Pál elnökletével létesült, 1868. augusztus 3-11-ig tanácskozott. A korabeli források arról tanúskodnak, hogy e bizottság tevékenysége sikeres volt, hiszen szervező-alkotó munkájuk eredményeként számos tankönyvvel gazdagodott a magyar iskolai tankönyvirodalom. Így például Molnár László egykori tanítóképzési igazgató „A nevelés történelme” című könyvében a következőképpen örökíti meg számunkra a magyar oktatásügy tankönyvek írásával kapcsolatos „küzdelseit”:

„A Szent-István-Társulatnak 1869 máj. 11-én tartott, XVIII. közgyűlésében Magyarország hercegprímása tekintettel az új iskolai törvényre azon indítványt tette, hogy mivel a katolikusok az elemi tanodákban használandó tankönyvekre nézve maguk fognak határozhatni, és e tekintetben egyik lényeges eszköz, hogy a kiszabott tanok minden ágából olcsó, de jeles tankönyvek legyenek, melyek mind a tudomány haladásának, mind az anyaszentegyház hitelveinek megfeleljenek, - küldene ki a nagy gyűlés egy bizottmányt, mely a tankönyvek szerkesztésmódjáról mielőbb véleményt adni és jelentését a választmányak végrehajtás végett felterjessze. Ennek folytán a közgyűlés egyhangú beleegyezésével annak kebeléből egy állandó bizottság küldetett ki, hogy tervet készítsen a népiskolai tankönyvek kidolgozása és kiadására nézve; az igazgatóválasztmány pedig felhatalmaztaték, hogy ezen bizottmány tervjavaslatának alapján népiskolai tankönyvek kiadása iránt belátása szerint rendelkezék. A bizottmány tagjaiul egyhangúlag megválasztattak: Bárány Ignác, Felsmann József, Kriegler József, Lomkai Antal, Majer István, Majer Károly, Molnár László, Somogyi Károly és Sujánszki Antal, kik működésök azonnal meg is kezdték oly eredménnyel, hogy a társulat a kormány által kiadott népiskolai tankönyvekkel képes volt párhuzamot tartani.

A könyvek kelendőségéről tanuskodik azon körülmény, hogy a társulat által 1874. március 19-ki nagygyűléstől 1875-ki okt. hó végéig kiadott népisk. tankönyvek száma 347. 000 -et tesz ki 1. 940. 000 ívvel.” (Molnár, 1876. 152-153.)

Felvetődhet az Olvasóban, vajon a számos, régmúlt korok forrásanyagai közül miért éppen Molnár László megközelítését, történeti leírását választottam. Molnár László neve ugyanis egész munkámban nem csupán a tanítóképzési nevelés történetének egyik pregnáns szereplőjeként, illetve egyik jeles fővárosi tanítóképzőnk igazgató tanáráként jelenik meg; hanem történeti munkái mellett számos tankönyv, s pedagógiai szakmunka is napvilágot látott tolla alól; melyeket elemezni fogok a későbbiekben. Mészáros István, kiváló

neveléstörténésünk megítélése szerint két Ratio korabeli állami tankönyvprogram után ez a harmadik nagyszabású, központi jellegű hazai tankönyvprogram, mely a népiskolák összes lényegi tankönyv- (= *”tanításban irányuló követendő vezérfonal”*) vonatkozását, megtervezését, s kivitelezését felölelte. (v. ö.: *Mészáros*, 1989. 96-118.)

Érdekes információkhoz juthatunk, ha közelebbről szemrevételezzük a Tankönyvügyi Bizottság említett, 1868. nyár végi ülésének jegyzőkönyvét, ugyanis az idézett gondolatok Eötvös tankönyvkiadási koncepcióit tükrözik. A bizottság tagjai egyetértettek a tanító személyiségének fontosságában: „... *a népiskolai tanítás biztos sikere mindenek felett a tanító egyéniségétől függ... az egyes népiskolai tantárgyak tanításában irányuló követendő vezérfonalak a tanulók, s vezérkönyvek, a tanítók kezében a népiskolai tanítás sikerére jelentékeny befolyással bírnak*”. A bizottság tagjai emellett szükségesnek látták egy népiskolai általános szakmódszertan elkészítését is.

A népiskolai, középiskolai és szakiskolai oktatás kiszélesedése is szükségessé tette az állami tanügyigazgatás számára – a kiegyezés utáni új társadalmi-politikai körülmények között – az iskolák tankönyvhasználatának hivatalos rendezését.

1867-től a tankönyvkiadók és helyi nyomdák által kiadott tankönyveket csakis a VKM jóváhagyása után használhatták az iskolákban. 1871-ben Országos Közoktatási Tanács (a miniszter hivatalos tanácsadó szerve) létesült, melynek egyik fontos feladata a tankönyvek véleményezése volt a miniszter számára.

Az 1869. szeptember 15-én az Eötvös által aláírt hatosztályos népiskola és három éves ismétlőiskola tanterve „Tantervek” című fejezet „Tankönyvek” című részében a tankönyvbizottmány által előirányzott tankönyvek közül az elkészültek sorában találjuk például Gönczy Pál: Magyar ábécé (1869), Gáspár János I; III; IV; osztályos olvasókönyvek (1870).

A tankönyvbizottság rendelkezés meghozatala mellett szabad versenyt is hirdetett (1868. november 13-án.): „... *vezér- és kézikönyveket írhat és küldhet be minden olyan egyén, ki magában erre hivatást érez.*”

1895-től kikerült a tankönyvbírálat az Országos Közoktatási Tanács hatásköréből, ugyanis a Minisztérium illetékes ügyosztálya által kiválasztott szakemberek látták el ezt a feladatot. Munkájuk nyomán a Hivatalos Közlönyben jelent meg a jóváhagyott tankönyvek listája. (v. ö.: *Felkai*, 1983., 1994.; *Köte*, 1975.; *Kelemen*, 1997.)

A dualizmus kori tankönyveknek már szerves része az illusztráció, a szemléltetőkép (természetesen az összes tankönyvben a képek fekete-fehérek). A tankönyvválasztékra a sokszínűség jellemző, például ábécés- és olvasókönyv 64 féle volt ebben az időszakban.

Számos sorozatát jelentették meg a pedagógiai szakműveknek. Kiemelkedett a Néptanítók könyvtára (1899-től 54 kötet jelent meg). E sorozatot Peres Sándor szerkesztette, a Budapesti Tanítótestület szervezésében, a Lampel Részvénytársaság Könyvkiadó Vállalatának gondozásában. (Mészáros, 1989. 96-118.)

III. 2. 2. Tanítók és tanítónők

Az 1868 előtti népiskola, az 1868-1945 közötti elemi iskola, s az 1945 óta működő általános iskola alsó tagozatos pedagógusának neve: tanító.

A népiskolai törvényt megelőzően létesülő népiskolák, majd az 1868 utáni elemi iskolák is túlnyomórészt „osztatlan” iskolák voltak, vagyis ezen iskolák tanulóit egyetlen tanító oktatta. [1948-ig nagyrészt ez a gyakorlat működött, de összevont osztályok „még az 1980”-as években is fellelhetők.] (Fehér, 1994. 103.)

Vizsgált témánk szempontjából fontos lehet – egyben külön színfoltként is szolgálhat – a dualizmus korában annak szemügyre vétele, hogy a pedagógus pályán milyen arányban, számban tevékenykedtek férfiak, illetve nők. Úgy gondolom, hogy munkám témájának szempontjából meghatározó ennek az összefüggésnek a számbavétele, ugyanis, a társadalmi értelemben vett „nem”, s az ehhez kapcsolódó személyiségbeli habitus alapként jeleníthető meg a gyermek-pedagógus kapcsolatának feltárásakor.

Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején (1895-1903) a nőnevelés ismételten felvetődő kérdése jelentős mértékben az érdeklődés, a figyelem középpontjába került. Azonban nem csupán a döntéshozók szemszögéből merült fel fontos megoldandó feladatként, hanem a társadalom széles köréből is egyre sürgetőbb problémaként fogalmazódott meg.

Milyen folyamat, s tendencia figyelhető meg a pedagógusi pályán? Érdeemes segítségül hívni a nők oktatási rendszerben, illetve a munkaerőpiacon való helyzetének a feltárásához Kiss Józsefnek a 20. század elején megjelent munkáját, „Nők a tanítói pályán” címmel, mely éppen a kiegyezést követő évtizedek bemutatására vállalkozik, olyan adatok és források vizsgálatával, elemzésével teszi ezt, melyek híven rajzolják meg a kor társadalomképét.

Először nézzük meg, milyen gondolatot fogalmaz meg Kiss József általában a női nem munkavállalásával kapcsolatban: „... a férfi világfelfogása, s a nők egy része is, nem szívesen látja a nőt kenyérkereső pályákon. Sokféle kifogást emelnek ellene. Nem akarják a nő harcát a kenyérért, megélhetésért. Féltik, hogy ebben a harcban elveszti nőiességét, a magasabb asszonyi, családi és ezzel a társadalmi és nemzeti ideálokért való lelkesülését... A másik

oldalról a nőknek önálló pályákon való működését a társadalmi fejlődés következményének mondják. A család és a társadalom vergődésében a nő egész lelkével, friss energiájával jön a férfi-társadalom segítségére. És a család, a társadalom és a nemzet szempontjából is helyesnek tartják, hogy ott, ahol erre szükség van, a nő megosztja a kenyérkeresés és a családfenntartás gondját a férfival.” (Kiss, 1929 b, 3.)

A gyermekekkel foglalkozás hivatását, úgy az óvodapedagógusi, mint a tanítói pályát a nők számára a kor értékrendje megfelelőnek ítéli meg: *„A tanító nők száma az egész világon nagy. Hiszen az összes szellemi foglalkozások közül ez áll legközelebb a nők lelkéhez. Működésük is itt a legeredményesebb és legelismertebb. Mint óvónők a kis gyermekek ápolásában, gondozásában, mint tanítónők a leány- és fiúgyermekek nevelésében, oktatásában tagadhatatlanul hasznos munkát végeznek.*

Nálunk az 1868. évi XXXVIII. t. c. megalkotása óta a tanítói pályán működő nők száma állandóan emelkedett. Ma az elemi népiskolákban 7354. A polgári iskolákban 2118, a leánygimnáziumokban 410 olyan nő tanít, akiknek ez a tanítás a főfoglalkozásuk.” (Kiss, 1929. 4-5.)

A tanítóképző intézetekbe felveendő növendékek számát eleinte semmiféle miniszteri rendelkezés nem korlátozta. Az állami intézetekben a létszámnak ugyan határt szabott az intézetek befogadó képessége és a segélyezésére rendelkezésre álló összeg, de egyébként a korlátozás legfeljebb annyira terjedt ki, hogy az igazgatótanácsok utasítottak csak *„jeles és jó elő menetelű növendékek felvételére.”* (A VKM 1879. július 10-én kelt 15727. sz. és 1880. augusztus 27-én kelt 24161. sz. rendelete).

A tanítóképző intézetek növendékeinek száma 1868-tól kezdve eleinte állandó és rohamos emelkedést mutatott. 1868-ban a növendékek száma 101, 1878-ban 12220 a 80-as évek elejétől 1894-ig az emelkedés megszűnik, sőt visszaesés van a létszámban. Ennek oka azokban a miniszteri rendeletekben keresendő, melyek a tanítónőképző intézetekbe való felvételt megszigorították és korlátozták, a segélyezéseket pedig *„leszállították”.* (VKM 1880. május 29-én kelt 15584. sz. rendelete a tanítónő-képezdekbe felveendő növendékek számának korlátozásáról; 1880. augusztus 27-én kelt 24161. sz. rendelete a segélyezések szigorításáról.) Ezeknek a rendeleteknek az alap gondolata egyrészt az, hogy *„úgy az állami, mint a felekezeti tanítónőképző- intézetek jóval több tanítónőt szolgáltatnak, mint amennyire tényleg szükség van”,* másrészt *„a nőnevelés fellendülésének megfelelően elegendő leánynevelő-intézet nem lévén, sok szülő a tanítóképző-intézeteket puszta nevelőintézetnek tekintette.”* A lányok tanítói pályára való törekvését azonban nem lehetett megállítani. Hasztalan voltak a szigorító rendeletek, melyek szerint a tanítónőképzőkben az osztályokban a növendékek létszáma 20,

legfeljebb 25 lehet, (VKM 15580/1884. sz. rendelete) és hogy csak a jeles tehetségűek bocsátandók felvételre. (VKM 1888. július 24-én kelt 29599. sz. rendelete). Hiába rendelték el, hogy az állami tanítóképzőbe való felvételi kérvényhez „reverzális” csatolandó, mely szerint a képesítést nyert legalább 5 évig tanítónői pályán fog működni. [Ellenkező esetben a nevelésére fordított összeget köteles az államnak visszatéríteni.] (VKM 11996/1891. számú rendelete) A tanítónőképzők számának fokozottabb mérvű növekedését a „közhangulat” (is) kívánta. Számuk 1894-től 1904-ig 15-ről 34-re szaporodott, holott az alatt a tanítóképző-intézetek száma 52-ről 48-ra csökkent.

1894-től kezdve feltűnően növekedni kezdett a növendékek száma is. 1893-ban a tanítónőképző intézetek növendékeinek létszáma 1324, 1897-ben 2204, 1900-ban 3252. A tanítónőképző intézetek növendékeinek létszáma 1913-ban haladta meg először a tanítóképző intézetek növendékeinek számát, ettől kezdve ez állandóan meg is maradt. (A tanítóképző-intézetekben 4503, a tanítóképzőkben 4719 növendék volt.)

1890-ig az állami tanítóképző intézetek növendékeinek létszáma volt a nagyobb, ez évtől pedig a római katolikus tanítónőképzőké. (Kiss, 1929 a. 36-37.; v. ö.: *Sebestyén*, 1896.; *Szakál*, 1934.)

Quint József: „A tanítóképzés. A magyar népoktatásban.” című munkájában szintén a tanítónőképző intézetek népszerűségéről tudósít, azonban az ő megítélése szerint a képzésbe kerülő növendékek, illetve a népiskolai tanulók száma egyensúlyban van, tehát vizsgálata nyomán nem jellemezte túlképzés a tanítónőképzés rendszerét.

...bizonyos, hogy a tanítónőképző- intézeteket nagyon szívesen keresik fel a növendékek. „Ez eddig azért nem volt baj, mert az iskolaépítések és új tanítói állások szervezése következtében a rendesnél nagyobb számban kaptak állást. Sok szülő pedig azért iratja leányát a tanítóképzőbe, mert az igen jó leánynevelő-intézet. A jövőben is, erősebb hivatalos beavatkozás nélkül, a társadalmi élet törvényszerűsége alapján biztosítva lesz a képzés és a szükséglet aránya. (Quint, 1928. 142.)

Thuránszky Irén 1896-ban kiadásra került történeti munkája nyomán a tanítónőképző intézetekbe való felvételi lehetőségek is jól megvilágíthatók: a tanítónőképző intézetbe való felvétel, különösen az államiakba, folyamatosan akadályokba ütközött, mert mindig jóval több volt a felvételt kérők száma, mint a felvehetőké. Az egyes intézetek történetéből tudjuk, hogy már az első időkben is, a felvehető 25-30 helyére 200-250 pályázó folyamodott -írja Thuránszky. (*Thuránszky*, 1896. 30-36.)

Felvételért pályázhattak azok a kifogástalan erkölcsi magaviseletű tanulók, akik 14. életévüket betöltötték, de 16. életévüket még nem lépték túl, s akiknek a polgári iskola, vagy

középiskola IV. osztályáról szóló félévi értesítőjük, illetőleg ugyanazon osztályról szóló bizonyítványuk általános jeles, vagy legalább általános jó tanulmányi előmenetelt igazol. Általános jeles bizonyítvány a felvétel szempontjából az, amelyben a rendes tárgyakból legfeljebb csak egy jó, általános jó a bizonyítvány, ha legfeljebb egy elégséges fordult elő. Osztályismétlésre bukott növendék alig akadt, az is csak az alsó osztályokban. A javítóvizsgára „kényszerülők” száma nem több 5-6 %-nál. Általában a növendékek nagy szorgalommal és pályájukhoz méltó kötelességtudással tanultak, komolyak, pályájukat szeretik és csak a legritkább esetben maradtak ki az intézetből. A tanítónőképző intézetekből évközben kimaradtak száma nem tett ki többet, mint a beiratkozottak 5%-a. Például 1883-ban 1014-ben 50, 1887-ben 1127-ből 49, 1889-ben 1154-ből 72. [1912-ben 4468-ből 145; a háború utáni időben ez a szám még inkább csökkent és a harmincas években 3-4 % körül mozgott.] (Kiss, 1929 a. 41.; Kiss, 1929 b.)

A tanítók és tanítónők számára vonatkozó adatokat, kimutatásokat az 1881/82-es tanévtől kezdődően le lehetünk fel. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium jelentései alapján arra következtethetünk, hogy a tanítónők száma a tanítókhoz viszonyítva folyamatosan emelkedett. A 20. század elején megjelenő, a dualizmuskor oktatáspolitikájának gyakorlati megvalósulását elemző-vizsgáló munkák e tendencia okait a következő két tényezőben jelölték meg, Kiss József megítélése szerint: *„Az első ok az, hogy a tanítói oklevelet szerzett férfiak száma sohasem volt elegendő, még a természetesen beálló megüresedés pótlására sem, úgy, hogy az iskolák kénytelenek voltak II. és III. éves tanítójelölteket alkalmazni segédtanítókul, majd mikor a tanügyi hatóságok ez ellen tiltakoztak, tanítók hiányában okleveles tanítónőkkel töltötték be az állásokat.”* (Kiss, 1929 b. 44.)

E jelenség másik oka gazdasági tényezőre vezethető vissza. Az 1867-es kiegyezést követő gazdasági változások váratlanul érték a magyar úri középosztály rétegeit, s többségük gazdaságilag tönkrement. *„Vagyonát, földjét, házát kénytelen volt eladni, maga hivatalnoki pályára lépett, leánygyermekéről úgy igyekezett gondoskodni, hogy kenyérkereső pályára készítette elő. A múlt század közepéig a nő a családban sok olyan fontos és produktív munkát végzett, melyet a változott idők feleslegessé tettek. Fontak, szőttek, varrtak, kenyeret sütöttek, szappant főztek és sok más olyan munkát végeztek, mely alól a ma asszonyai mindinkább mentesítve vannak. A régi családban a nő rokonok is helyet találtak, segítettek a házasszonyát munkájában. Ezek a megváltozott körülmények folytán feleslegessé váltak, és így a házon kívül kellett kenyérkereső pályán elhelyezkedniük.”* (Bodula, 1928. 53.)

Trefort Ágoston 9312/1874. számú miniszteri rendeletében a tanítói hiányok feloldására az iskolai hatóságoknak azt az intézkedését fogalmazza meg, hogy a községeket világosítsák fel a „nőtanítók” hasznos voltáról, s alkalmazásukra hívják fel a figyelmet; „*s hassanak oda, hogy a leányok és a kisebb fiúk tanítására nőtanítók pedig hivatásuknak inkább megfelelő nagyobb fiúk nevelésével és tanításával bizassanak meg.*”

A VKM XXIV. jelentésében (az 1893/94. évről) az is megfogalmazást nyer a tanítói pályának a nők számára egyre népszerűbb voltával kapcsolatosan, hogy ennek hátterében olyan gazdasági-társadalmi okok állnak, minthogy a tanítói hivatás betöltése, gyakorlása olyan csekély fizetéssel jár, mely a családalapító-fenntartó férfiak számára nem lehet kielégítő, egyébiránt pedig a nők számára e pálya kifejezetten társadalmi „előnyöket” is jelent. „*A tanítónők számára ezen emelkedése állandó és a tanügyre nemcsak hogy nem káros, de sőt hasznosnak is mondható, mert a tanítónők arányának emelkedése nélkül a tanítóhiány sokkal érzékenyebb volna*” (A VKM XXVI. Az 1895/96. évről jelentése)

Érdekes és továbbgondolást igénylő üzenettel találkozhatunk vizsgált témánk szempontjából, ha a VKM 1886/87. évről szóló jelentését szemrevételezzük: „*Eleinte kissé haboztak az iskolafenntartók a nőtanítók alkalmazásában, úgy látszik leginkább abból az okból, mert a népiskolai tömeges oktatásnál nem hitték, hogy a nőtanító elég erős lesz az iskolai fegyelem gyakorlására. Csakhamar igazolva lett azonban, hogy ez a fegyelmezés a férfitanítónak nem kizárólagos sajátossága, ekkor azután maga az ügy is kedvezőbb fordulatot vett.*” Az oktatásügy irányítói és szakemberei számára e megfogalmazás nyomán arra következtethetünk, hogy a nevelés-oktatás gyakorlatában kulcsfontosságú tényezőként volt jelen az iskolai fegyelem kérdésköre; s döntő jelentőségű elemként tartották számon ennek megvalósulását, létét a pedagógus nevelési gyakorlatában, a fegyelemre nevelési koncepciójában. A fenti sorok tanúsága szerint a pedagógusi hivatást betöltő női nem is „alkalmas” a kívánatos fegyelem, rend biztosítására és fenntartására. Sőt a nők számára a tanítóképző intézeti nevelést-oktatást azért is megfelelőnek tartotta a kor szemlélete, mert ez a sikeres „pályaorientáción” túl olyan értékek közvetítéséhez is hozzájárult, melyek elsajátítása a társadalmi életben betöltött szerephez nélkülözhetetlenek, fontosak. „*... tanítónőképző-intézet az, amely a leányok nevelésében, az életre való előkészítésnek legjobban megfelel. Művelt nőket képez, a férfi méltó társa a családi életben, a gyermek nevelésében, és ha szükséges, a megélhetés előmozdításában.*” (Kiss, 1929 b. 53.)

Milyen módon közelíti meg ezt a kérdéskört Molnár Aladár „A nőképzés hazánkban” című munkájában? Kiss Józsefhez hasonlóan a női létben, a művelt nő értékvilágában látja biztosítottnak a primer mikroközösség, a család, illetve a társadalom harmóniáját, s

boldogulását: „*A házasság boldogságának egyik feltétele, hogy a feleség férjével a műveltségnek egy színvonalán álljon, különben hogyan érthetik meg egymás érzelmeit, gondolatait, törekvéseit? Hogyan lehet közöttük a szerencsés együttélésre szükséges összhangzás? Tehát a családi boldogság érdekében is szükséges, hogy a nőket az általános műveltség ugyanazon színvonalára emeljük, melyet az erre rendelt tanintézetekben a férfiak nyernek.*” (Molnár, 1877. 28.)

A magyar tudományegyetemek miniszteri javaslat, majd 1895. november 18-án kelt királyi jóváhagyás alapján megnyitották a fakultások egy részét a nők előtt, azonban – nem lévén leánygimnázium – hosszú ideig inkább csak elvi jelentőségű volt. Annyi tény, hogy azok a művelt magyar asszonyok, akik akár a nőmozgalmakban, akár pedagógiai vagy társadalmi mozgalmakban részt vettek, nagyrészt tanítónői pályán működtek, vagy a pedagógusi hivatás gyakorlásán keresztül jutottak más, a társadalom által preferált helyekre. (Kiss, 1929 b, 55-56.)

A pedagógusi pálya iránti elköteleződés körüljárását követően befejezésül vessünk egy pillantást annak a pedagógiai és egyúttal lélektani nézőpontnak a kibontására is, vajon a 19. század nevelésügyi szakemberei, oktatás- és nevelésüggyel foglalkozó gondolkodói miért tartották a nőket – az említett tényezőkön túl – különösen alkalmasnak a tanítónői pályára? Egyrészt „... *a tanítónői pálya a női lélekhez legközelebb álló szellemi foglalkozás. Itt fejtheti ki legjobban a nő a sajátos tulajdonságait.*” (Kiss, 1929 b. 57.) E hivatásban tevékenykedő férfikkal egyenrangúként munkálkodhat (ennek ellenpontozásaként a hivatalnoki feladatköröket ellátó hölgyek alá-fölérendeltségi hierarchiában kényszerülnek végezni napi munkájukat.) Amellett, hogy tanítónői pálya a legtöbb önállóságot, tekintélyt, előmenetelt (felemelkedési mobilitás lehetőségét) nyújtja. Kornis Gyula szemlélete is hasonló értékrendet hordoz; a nőket „születetten” alkalmasnak látja a gyermekkel való foglalkozásra, nevelésre. „*Nemcsak a családban, az iskolában, de az életben, a társadalomban is nevel finomságra, nemességre, tisztultabb életfelfogásra. A nevelés és tanítás ősidők óta a nők sajátos domíniuma. Az ehhez szükséges nevelőképesség, az idegen lélekbe való behatolás tehetsége, a finom pszichotechnika a tipikus nőnek vele született sajátos vonása.*” (Kornis, 1925. 34.)

A korabeli megközelítés szerint a tanítónők – természetükből, a női nem sajátosságaiból adódóan – szelídek, példaadásuk egyéni; mintaadásuk különösen nagy hatással bír a leányok nevelésére-oktatására. Sőt, a tisztaságra, rendre szoktatást, nevelést tekintve „felülmúlják” férfi kollégáikat, sőt nagyon eredményesek a gyermekek szociális érzékenységének, szociabilitásának fejlesztésében is (egymás iránti szeretet, megbecsülés, kölcsönös segítségadás, empátia, stb).

A fiúk nevelése kapcsán arról tanúskodnak a fentebb említett szerzők megközelítései, hogy e tanulókra „szelídítőleg” hat a női pedagógus, s jóságukkal, illetve az anyai szeretet határán járó gondoskodásukkal áthidalják az otthon és iskola közötti szakadékot. *„A kis fiúkról szelídségükön, modorukon, viselkedésükön legtöbbször észre lehet venni, ha tanítónő tanítja...”* -írja Kiss József. (Kiss, 1929 b. 61.)

A korszak gondolkodóinak megközelítése szerint a 8-10 éves gyermekeknél (falusi és városi iskola esetén egyaránt) már nem elégséges az „asszonyi tekintély”, a tanítónő nem tud erőteljes fegyelmezési eszközöket autentikusan képviselni, alkalmazni, hiszen lényével, személyiségével nincs összhangban. A nőket kötelességtudónak, lelkiismeretesnek is tartják általánosságban, azonban az egyes statisztikai kimutatások azt tükrözik, hogy a tanítónők többet hiányoznak, vannak távol az egyes tanévekben, mint férfi pedagógustársaik. (Ezt fizikumuk gyengébb voltának tulajdonítják.) Továbbá arra is született összehasonlító vizsgálat, hogy egyes tantárgyak tanításában (játék, kézimunka, rajz, ének, szépírás, háztartástan, beszéd- és értelemgyakorlatok, egészségtan, szavalás) a tanítónők eredményesebbek férfi pályatársaikhoz képest. Míg kevésbé sikeresek a mennyiségtan, a földrajz és a helyesírás tanításában. Milyen tulajdonságokat, képességeket (tisztsegeket), továbbá személyiségbeli jellemzőket tudhat magáénak a jó pedagógus az egyes szakmunkák szerint? *„A jó tanítói munkához jó tanítói egyéniség szükséges. A jó tanítói egyéniség pedig a tudáson, a módszertani ismereteken és a sokoldalú tehetségen felül még megkívánja, hogy a tanítónő lélekből fakadó mély vallásos érzésű legyen és hazáját mindenek felett szeresse, mert csak így tudja ezeket az érzéseket tanítványai lelkébe is beleplántálni. De feltétlenül szükséges még a nagy kötelességtudás és a gyermek igaz szeretete. A kis gyermek megérzi, ki szereti. És csak annak a nevelésnek, tanításnak van az elemi iskolában foganatja, melyet a tanító lelke mélyén a szeretet kísér. Akiben ezek a tulajdonságok megvannak, az lehet jó tanítónő. Ezek nélkül ne merészkedjék senki a tanítónői pályára. Mindezekhez hozzá kell venni, hogy különösen azoknak a tanítónőknek, akik leányiskolában tanítanak, egy egész életre szóló jó példát kell mutatni növendékeinek a becsületben, szerénységben, viselkedésben és öltözködésben egyaránt.*

Az, amit még sok esetben hallunk a tanítónők ellen felhozni, hogy a tanításaikban felületeseek, nem mélyednek el, nem tanítják meg tanítványaikat megfigyelni, gondolkodni, továbbá, hogy kicsinyesek, perlekedésre, intrikára hajlamosak, érzékenyek, könnyen sértődnek, cicomára, fényűzésre, divatra hajlamosak, előítéletektől, babonáktól, kuruzslástól kevésbé mentesek, mint a férfiak, – ha részben igazak is – nem általánosíthatók. És ilyesféle kifogások a férfiak ellen is éppígy összeállíthatók.

Ha a tanítónő férjhez ment, igaz, hogy idejének egy részét a családjának kell áldoznia, talán kevesebb időt szentelhet az iskolának, talán kevésbé türelmes, de a családi életben szerzett tapasztalatait értékesen használhatja az iskolában is. A család nélküli tanítónőnek pedig legtöbb esetben mindene az iskola, pótol családot, otthont, társaságot, szórakozást és egész energiáját a gyermekek oktatására szenteli.

Széchenyi szerint is a férjhez ment nőknek „nem lehet szebb hivatása, mint magokat a mások gyermeki nevelésének szentelhetni.” (Kiss, 1929 b. 62.; v. ö.: Curtman, 1886.; Bihari, 1885.; Hughes, 1893.)

III. 3. A korszak tanítóképzős tantervei (1869, 1877, 1881/82)

A XIX. század közepén a (népiskolai törvény megjelenése előtt) a tanítóképzés Magyarországon a normaiskolai együttesek tagozatán folyt. A növendékek képzése (tartalma és módszere) a közoktatás és a neveléstudomány korabeli színvonalának megfelelően történt, hogy a leendő tanítók és tanítónők megtanulják az elemi iskolai tankönyvek „kezelését” s elsajátítsák az e könyvekből való tanítás módszerét.

A kétéves tanfolyam tartalma, tantárgyi rendszere az 1864. évben a helytartótanács által kiadott rendeleten alapult; mely a praktikus ismeretek tanításának, elsajátításának primer jelentőséget tulajdonított. Az intézkedés a következő tantárgyak létjogosultságát szorgalmazta: vallástan (5 órában), nevelés- és oktatástan (4 órában), a tankönyvek tartalma és kezelése (2 órában), tanítási gyakorlat (2 órában), írásbeli gyakorlatok (1 órában). Számvetés és tanmódja (2 órában), szépírás (3 órában), osztálylátogatás (3 óra), reálismeretek (6 óra), mennyiségtan (3 óra), rajz és női kézimunka. (v. ö.: Tóth, 1884. 512-530.; Horánszky, 2001, 236. p.)

Az első miniszteri tanterv **1869**-ben került kiadásra, melynek tartalmi sajátossága Szakál János szerint „... nagyon közel áll a normaiskolai képzéshez.” (Szakál, 1934. 69.) Az első tanterv és utasítás célként a következőt fogalmazza meg: „A tanítóképző intézetek célja 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.” (Gyertyánffy, 1882. 248.) Ugyan e célmegfogalmazás kissé „bonyolult és némileg terjengős”

azonban erőteljesen emberközpontú, s szemléletét tekintve liberálisnak tekinthető. (v. ö.: *Gombos*, 2002. 63.) A tantervnek az a jellemző sajátossága, miszerint csupán a tantárgyak és az óraszámok rögzítését, valamint a tananyag főbb elemeinek meghatározását tartotta fontosnak megjeleníteni, – emellett a tanítandó ismeretek körének, illetve a tananyag kiválasztását, s megjelölését a minisztérium kötelességének tekintette – kiemelik a tanterv történetével, annak specifikumaival foglalkozó kutatók ; (Mészáros, Simon, Zibolen, Ballér, Horánszky, Pukánszky, Felkai, Kékes-Szabó) és méltán jellemzőik e törvényt kezdetlegesnek.

A képzés heti össz-óraszámja 93 volt, amelyből a legnagyobb terület a művészeti tárgyakra és a testgyakorlásra jutott. (*Tóth*, 1999. 13.) E jellemzők egyértelműsítik, hogy az eötvösi koncepció nyomán formálódó tanítóképzőkben hangsúlyosan jelennek meg a gyakorlati és készségtárgyak. *Gombos* Norbert, aki a kiegyezés utáni elemi iskolai tanítóképzés tanterveivel kapcsolatosan beható vizsgálódásokat, elemzéseket végzett, eme első, tanítóképzésre vonatkozó miniszteri rendelet kapcsán érdekességnek tekinti, hogy ez volt az első és egyetlen dokumentum, amelyik nem tartalmazta az egyes tantárgyak tanításának a célját. (*Gombos*, 2002. 63.) További lényeges jellegzetességként szükséges megállapítanunk, hogy e tantervben (1869), mely 8 évig volt érvényben, a neveléstani tantárgyak elsősorban a didaktikai ismeretekre, s leginkább a tantárgypedagógiai ismeretekre korlátozódtak. Az első tanterv magában hordozta e rövid érvényesség jogát. Ugyanis hibáit és hiányait maga a miniszter is elismeri a rendeletében. A felső nép- és polgáriskolai tanítóképző tantervén lényeges módosításokat követően az elemi tanítóképző tanterve került „revisio” alá. A módosítás előkészítését a miniszter rendeletében az I. ker. áll. tanítóképző tanári karára, továbbá a II. és VI. kerületi tanítónőképző igazgatónőire bízta. E tanterv változatlanul meghagyta a vezérelveket, de úgy a szak, mint az általános műveltséget biztosító tárgyaknak megadta a kellő jelentőséget anélkül, hogy egyik a másikkal szemben nyomatékot kapott volna. (v. ö.: *Szakál*, 1934. 70.; *Gyertyánffy*, 1882. 34.)

A második (II). miniszteri tanterv **1877**-ben jelent meg (formailag 5 évig volt érvényben, de a *Gyertyánffy* vezette budai képző már 1879-ben áttért az új, ideiglenes tantervre, melyet a négy évfolyamos képzés számára dolgoztak ki.) Újszerűsége: megjelent minden egyes tantárgy tanításának célja, mely a (már) liberális szellemiséget, illetve a gyakorlati hasznosság elvét tükrözte. Heti óraszám 96, ebből a pedagógiai tárgyak: 13 óra, a tantárgy belső tartalma megváltozott, neveléstan tantárgyban a fokozatosság elve érvényesült. Gyakorlati képzés: hospitálásra, gyakorló tanításra, tervezési gyakorlatokra épült. Minta: a német tanítóképzés, az oktatott tantárgyak tartalma, *F. Dittes* és *Kehr* munkáira alapoz. (v. ö.: *Tóth*, 1999. 14.; *Kern*, 1873.; *Dittes*, 1872., 1874.) Fogyatékoságaira, hiányosságaira

vonatkozóan helytállóan idézhetjük Sebestyén Gyula szavait. *„A tanterv pedagógiai irodalmunk s általában pedagógiai készülségünk vaskorára emlékeztet.”* (Szakál, 1934. 70.; Sebestyén, 1896.)

A tantervben előírt szak- és általános műveltség elsajátításának segédleteiről is gondoskodott az első közoktatásügyi miniszter. Figyelme e téren nemcsak a jövő tanítók szükségletére, hanem a már működő tanítók műveltségének hiányaira is kiterjedt. A tanítóképzés „segédeszközének” régi hiányáról, a jó tankönyvről még 1868-ban történt intézkedés. *„Mint már a korábbi fejezetekben erre utaltunk, (Eötvös megbízásából ugyanis Gönczy Pál elnöklete alatt tankönyvszerkesztő bizottság alakult abból a célból, hogy a törvényben előírt és az első, majd a második tanterv szellemének megfelelő könyveket szerkesszen). Míg az első tanterv idején főleg idegenből hozott könyvek jól – rosszul való fordítása szolgálta az ügyet, különösen a pedagógiai és természettudományi tárgyak terén, addig a második tanterv idején már megindul az önálló magyar kézikönyvek sora, mint bevezetője gazdag tankönyvirodalmunknak. A működő tanítók munkáját pedig a Néptanítók Lapja segítette a megváltozott tanterv szelleméhez igazítani. Ugyancsak ezt a célt szolgálta még 1869. nyarán 36 kitűnőbb népiskolai tanító hat hetes külföldi tanulmányútra való küldése.”* -írja nagyon szemléletesen Szakál János, hiszen ez a taneszközök tekintetében jelentős változást jelentett a korábbi helyzethez képest. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium gondozásában ugyanis megjelentek az első pedagógia tankönyvek, illetve az ún. „módszertani vezérkönyvek”, melyek nem csupán a leendő tanítók, és tanítónők képzését, a pedagógiai ismeretek sokoldalúbb, mélyrehatóbb elsajátítását segítették, hanem meghatározó volt létjogosultságuk és szükségességük a képezdében tanító tanárok oktatómunkájában is.

A harmadik, pedagógusképzőkre vonatkozó tantervet követően az **1881**-es évben a tanítóképző intézetek számára, míg az **1882**-es esztendőben a tanítóképzők intézeteinek oktatási-nevelési munkájára vonatkozóan ideiglenes tanterv került kiadásra.

„A valamivel több, mit tíz éves tapasztalat a tanítóképzés terén meggyőzte a kormányt arról, hogy a népoktatási alaptörvényben lefektetett elveket nem tudja hiány nélkül valóra váltani a háromévfolyamú tanítóképző. Egyfelől ugyanis szűknek bizonyult a három éves keret a kellő műveltség megszerzésére és a szakképzés biztosítására, másfelől pedig nagy nehézségeket okozott az egy vagy két éves gyakorlat közbeékelődése a képzés és képesítés közé. A növendékek alacsony fokú előképzettsége és sokfélesége előkészítő-évet kívánt. A négy éves képzésnél ez megvalósult, a gyakorlati év a tanítóképzőhöz csatoltatott és a képesítés a tanfolyam befejezése után történt” -írja Szakál. (Szakál, 1934. 82-83.)

A tanterv szerint a növendékek tanításában és nevelésében hármast kell elérni: 1. Önzéstelen emberszeretetet. 2. Szükséges tudományokat és azok tanítási módját és 3. Szellemi és testi ügyességet. (v. ö.: *Szakál*, 1934. 69-70.; *Frank*, 1932.)

A tanítóképzők négy évfolyamra emelése a tanterv kiszélesítését vonta maga után. Az új tantervek elődje a negyedik évfolyammal megtoldott Budapesti Állami Elemi Iskolai tanítóképző intézetek számára 1881-ben kiadott VKM 1881. évi 20. 361. számú rendelete, illetve a tanítóképzők részére 1882-ben, a VKM 1882. évi 39998. sz. rendelkezése. Mind a két tanterv az 1877. évi közös tantervnek az átdolgozása négy évfolyamra. Legnagyobb hátránya e két tantervnek, hogy nem egy időben, nem együttesen készült, ugyanis így módon megbomlott az egység a tanító- és a tanítónőképzés között. Gyakorlatiasságot a tanterv a pedagógiai órák két óratöbbletével akképp akarta biztosítani, hogy az a gyakorlóiskolában való hospitálásra kerül felhasználásra. A tanítóképző intézetnek ez a tanterve sem domborította ki a pedagógusképző intézetek szakiskolai jellegét. A négyosztályú általános óraterv eltérést mutat a férfi- és nőképző óraszámában. A tanítóképző intézetek heti 107, míg a tanítónőképzők 110 órával működtek. A tanító- és tanítónőképzők tantervi eltérése egymástól csak az egyes tárgyak több órában való tanításában van. (*Szakál*, 1934. 87-88.; v. ö.: *Gombos*, 2002.; *Kelemen*, 2002.)

Az 1881. évi 655. számú Vallás- és Közoktatásügyi miniszteri rendelet a következő intézkedést irányozza elő a tanítónőképző intézetek működésével kapcsolatosan: „... *Elhatároztam, hogy a mostan gyakorlatban levő három évre szabott tanfolyamot négy éves tanfolyamra kiterjesztem, illetőleg a törvény által megszabott három éves tanfolyam elé egy előkészítő osztály felállítását rendelem el, különösen oly végből, hogy a belépő növendékek ezen előkészítő osztályban a tanulás és tanulhatás helyes útjára vezettessenek, hogy ezen előkészítés után, a törvényben a tanulásra kiszabott három év alatt pályájukra elméletileg és gyakorlatilag alaposan kiképeztessenek.*”

Ugyan az alaptörvény három évfolyamú képzést ír elő, s a négy évre kiterjesztett képzés csupán rendeleten alapult, az állami fenntartás alatt működő képzők ennek nyomán áttértek a négyéves képzésre; míg az autonóm egyházi tanítónőképző intézetek (részben anyagi okokból) csak fokozatosan tudták foganatosítani e rendelkezést.

Kiss József kutatásai szerint e folyamat, a négyéves képzésre való áttérés a tanítónőképző intézetekben gyorsabb ütemben zajlott le, (1894-ig már az ország összes tanítónőképzője a négyéves képzés nyomán működik) mint a tanítóképző intézetekben. Azonban meg kell jegyeznünk, hogy a „zárdai”, felekezeti fennhatóság alatt működő tanítónőképző intézetek, melyek összevontan más iskolákkal működtek, csak ún. váltakozó évfolyamokkal tudták e

rendeleti előírást megvalósítani. Ennek egyik oka az volt, hogy az ily összetett oktatású intézetekben nem volt hely a „további” évfolyamok számára, másrészt pedig megfelelően képzett tanárok sem álltak rendelkezésre. (Így például az 1894-95-ös tanévben Egerben csak a IV; Kassán az I. és a IV; Kőszegen az I. és a III; Pozsonyban az I. és II; míg Veszprémben az I. évfolyam képzése, nevelése-oktatása szerveződött meg.) Azonban „*az első idők tanítóképző-intézetei az ideális tanítónőképzőktől még messze voltak...*” - fogalmazódik meg a már fentebb idézett „Nők a tanítói pályán” című munkában. (Kiss, 1929 b. 28.) Valóban, e dualizmus kori pedagógusképző intézeteknek még a későbbi évtizedekben számos fejlődésen, fejlesztésen kellett keresztülmenniük mind az ellátottság, a felszerelés tekintetében, mind pedig szervezeti-működési, illetve tantervi vonatkozásban ahhoz, hogy a széleskörű társadalmi-gazdasági-tudományos kihívásoknak megfeleljenek, illetve eleget tegyenek a kultúra, s a tanítás meghatározó letéteményeseként legitimizált pedagógusképző intézmények intencionalizált elvárásainak. A képzés mindinkább a leendő tanítóktól elvárt elméleti és gyakorlati ismeretekhez mérten körvonalazódott.

„*A tanítói szakműveltség fontosságát elismerve mindent megteszek, hogy a tanító- és tanítónőképzés egészséges alapon és a kor követelményei szerint történjék.*” - fogalmazza meg álláspontját e kérdéskörrel kapcsolatosan az 1891-es évre vonatkozóan Vallás- és Közoktatásügyi miniszteri jelentésében Csáky Albin.

„*Nem is annyira a rendszer, mint a részletek javítására és tökéletesítésére van szükség.*” (Dániel, 1899. 39.) Ez a „jósátszerű megállapítás” mintegy három évtizedig csupán elv maradt, azonban: „*... a tanítóképzés folytonos javítása, úgy az állami, mint a felekezeti képzőkben, a minisztérium gondoskodásának tárgyát képezte.*” - nyert megfogalmazást a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1898. évről született jelentésében.

Az 1881-es, illetve az 1882-es tanterv a tantárgy céljának megfogalmazását követően megjeleníti az egyes tantárgyak tananyagát is. A korábban, kísérleti jelleggel négy évfolyamúvá emelt Budai Paedagogium Gyertyánffy István nevével fémjelzett tanterve szolgált a fentebb említett 1881/82-es tanügyi dokumentumok alapjául. Mindkét tanterv, tehát mind az 1881-ben a tanítónőképzők, s az 1882-ben a tanítóképzők számára kötelezővé tett tanterv tartalmi sajátosságait illetően az 1877. évi „együttes” tanterv átdolgozása. (v.ö.: Németh, 1990. Gyertyánffy, 1872.)

Rövid áttekintésként nézzük meg, milyen elvek megvalósítását tartja fontosnak a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1882. évi 988. számú rendelete?

1. „*hogy nevelve legyenek az öntéztelen emberszeretetre.*”

2. *tanítassanak céljaik eléréséhez szükséges tudományokra és azoknak sikeres tanítása módjára*

3. *szoktassanak a szellemi és testi ügyességre.*

E célok eléréséhez megkívántató között legfőbb helyet foglal el a tantárgyak tanítása és ezek közlésének módszere.” (VKM, 1882/998. sz., 1890. 3.)

Miképpen az Nagy Péter Tibor tantervi vizsgálatában is megfogalmazást nyer a nemzetiségi kérdés gondolatkörének nyomán, a neveléstani tantárgyak célstruktúrájából jól kimutatható, hogy *„Gyertyánffyék milyen alaposággal és rendszerességgel igyekeztek felkészíteni a diákokat jövő hivatásukra, de a tudományterület oktatási struktúrájának továbbélése is megfigyelhető (ti. a II. tantervben ez már élő rendszer volt)” (Nagy, 1997. 66-67.)* A tantárgyi struktúrák megjelenítése mellett érdemes beletekintnünk az 1882. évi tanterv komplex megfogalmazásába: *„Az ember megismerése testére és amennyire a növendék szellemi fejlettsége engedi, lelkére nézve is, a test ismertetésénél különös tekintettel lévén az egészségtanra, a léleknél pedig a gondolkodás törvényeire. A gyermek testi és lelki tehetségeinek; valamint az azok fejlesztésére szolgáló eszközöknek a módja és eszközei, nevezetesen: az iskolai kormányzás és fegyelem továbbá az egyes iskolai tantárgyak tanítási módszere, a szükséges lélektani indoklásokkal, történeti alapon kifejtve. Az így szerzett lélektan ismeretek rendelkezésére és a nevelés és oktatás alapelveinek elvonása, végül a nevelés történetének rendszeres áttekintése, különös tekintettel az elemi nevelés és oktatás köréből merített legszükségesebb tudnivalók, fő tekintettel a fennálló népiskolai törvényre és az ebből kifolyó miniszteri rendeletekre. Végül az így szerzett elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása a tanítóképzede gyakorlóiskolájában s ez által a szükséges methodikai jártasság elsajátítása.” (Tanterv, 1882. 4.)*

Az 1881-es változást követően már az 1890-es évektől napirendre került az öt-, majd a hat évfolyamos, illetve – a századforduló táján – az érettségivel záruló szakirányú képzésre épülő felsőfokú, akadémiai jellegű tanítóképzés programja. Neveléstörténetünk talán legszínvonalasabb szakmai vitái zajlanak e kérdés körül, kiváló elméleti és gyakorlati szakemberek – Köveskúti Jenőtől Molnár Oszkárig – véleményei sorakoznak fel. Közülük máig tanulságos Fináczy Ernő álláspontja: az érettségivel záruló, líceumi jellegű négyéves alapképzés és az erre épülő kétéves akadémiai képzés terve, amely egyensúlyt keresett az elméletigényes képzési követelmények és – az életkori sajátosságok következtében – a 14-18 éves korban emocionálisan is meghatározható szakmai hivatástudat között. (Gáspár-Kelemen, 1999. 174-175.)

Abból a tényből adódóan, hogy a népiskola tartalmi sajátosságainak változása jellemző volt a korszakban, az e folyamathoz igazodó tanítóképzős tantervekben az általános alpműveltséget megalapozó közismereti tananyag és az egyre differenciáltabb szakmai pedagógusi professzióra való elméleti és gyakorlati felkészítés kettősségének aránybéli változásai érhetők tetten. A népiskolai tananyagok egyre bővülő köre – a növekvő társadalmi elvárások, és a gazdasági szektor kiszélesedése következtében – fokozatosan beépült a tanító- és tanítónőképző intézetek tanterveibe (új feladathelyzeteket teremtve az óraszámok felduzzadt emelkedése mellett különféle speciális tanfolyamok megszervezését is követelve).

A számos, ennek nyomán keletkezett szakmai viták sorában az 1892-es évben Radó Vilmos a Magyar Pedagógia hasábjain a következőképpen ad hangot a fenti tantervekkel kapcsolatos elégedetlenségének: *„Azok – ti. a leendő tanítók – ne csak a nép gyermekeinek, hanem magának a népnek is legyenek nevelői, a közegészségügy őrei, a hiányzó orvosok megbízható helyettesítői, legyenek ügyes mezei gazdák, pomológusok, méhészek, selyemhernyó-tenyésztők, értsenek mindenféle háziiparhoz, legyenek a zenét alaposan értő kántorok, akik nemcsak a templomban tudják kötelességüket teljesíteni, hanem tudjanak dalköröket is szervezni és vezetni, tudjanak legalább valamennyit a süket-némák, s a hülyék tanításához, legyenek képesek működésük helyén a tűzoltást szervezni, a tanítónő esetleg lehessen gouvernante, azért tudjon jól franciául, zongorázni, stb...stb...”* (Radó, 1892. 21.)

A harmadik, tanítóképzésre vonatkozó tantervet követően 1903-ban, majd 1911-ben került kidolgozásra törvényi-tartalmi szabályozás. E két törvényt jelen munkában csupán adatszerűen kívánom megjeleníteni, ugyanis az általam vizsgált időintervallumon, a századfordulón túl mutató események oktatástörténeti jelenségei. A korszak tanítóképzős tantervei, annak ellenére, hogy a képzés 1881-től négyévesre bővült, a népiskola tartalmi-tantervi változásaihoz igazodva szakadatlan versenyfutást eredményeztek a közismereti tananyag és a szakmai-pedagógiai felkészítés, különösen a gyakorlati képzés növekvő feladataival -írja Kelemen Elemér (Kelemen, 1993., 2002. 139.; v. ö. Szakál, 1934.)

IV. A TANKÖNYVEK ELEMZŐ VIZSGÁLATA

Mint korábban már említettük, tanítóképzőkben „használt” pedagógia szakkönyvekből nyerjük vizsgálatunk elemeit, mely kutatás a kontextuális elemzésből indulva a textimmanens elemzés felé halad. Tankönyvelemzésünk arra a kiindulási pontra építve, hogy az egyes könyvi forrásokat történeti tengely mentén értelmezzük, a tágan értelmezett kontextus tendenciáira leíró, értelmező, és összefüggést feltáró stratégiákat alkalmaz.

A tankönyvelemzési módszerek közül a deskriptív-hermeneutikus elemzés metodológiáját hívom segítségül a pedagógiai tankönyvek tartalmainak kibontásához, elemző feldolgozásához, mely metódus e taneszközöket történeti forrásnak tekinti a korabeli pedagógus-gyermek kapcsolathoz. (Dárdai, 2002.; Falus, 1999.; Lappints, 1986.; Szabolcs, 2001.) [lásd: I. 4. alfejezetet.]

IV. 1. Környei János (1875): A tanító az iskolában

„Rövid útmutató arra, miként lehet a „népiskolában jó fegyelmet tartani s helyesen oktatni.”

[Hazai viszonyaink s az 1868-ik évi népoktatási törvény kellő tekintetbevételével

A m. k. vallás- és közoktatásügyi minist. ajánl. mű.]

A néhai királyi tanácsos és tanfelügyelő, Környei János, a tankönyv szerzője „Bevezetésül” megfogalmazott sorai között kiemelt jelentőséget nyer a tanítói hivatás felelősségének gondolköre. A tanulók nevelése-oktatása során manifesztálódó, megnyilvánuló tanítói hatások fontos tényezőként alakítják a gyermek jövőjét, személyes életét. *„A tanító lényeges befolyást gyakorol a gondjaira bízott gyermekek későbbi életének alakulására. A munkás vagy henyé, a rendes vagy rendetlen, az erkölcsös vagy erkölcstelen, a szellemileg önálló, vagy másokat vakon követő, a boldog vagy boldogtalan élet alapjai nagyon is gyakran az iskolában vettetnek meg.”* (3.)

Lényeges, hogy a leendő tanító, illetve tanítónő átérezze munkájának, tevékenységének súlyát, s jelentőségét, a gyermek élményei alapján fejlődő, alakuló, változó személyiségének meghatározottságában. A felelősségteljes tanítói munkához a belső elhivatottságon túl nagy fontossággal bír a felkészültség ténye is. *”Elmondhatni, hogy egy olyan tanítóra nézve, aki belső hivatás nélkül lép e pályára, aki tisztét minden előkészület*

nélkül véletlen találomra végzi, jobb volna, ha egy malomkő akasztatnék nyakára, s ő belefulladás a tengerbe ott, hol ez legmélyebb.” (3.)

Már e bevezetésben „kinyilatkoztatja”, expresszív módon megláttatja Környei azt a lényeges pedagógiai irányelvet, miszerint a tanító nem csupán a megtanítandó (lexikális) ismeretek révén hat tanulóira, hanem azokkal a pedagógiai módszerekkel is, melyekkel például jó magaviseletre, vagy éppen szorgalomra, feladattudatra, illetve fegyelemre neveli a gyermekeket. Tehát megfogalmazást nyer a tanuló-tanítói kapcsolat megragadásának legfontosabb záloga, azon módszerek összessége, melyek „a gyermekekkel való bánásmód”-ban egységesülnek. Ezért kiemelten lényeges a pedagógus tanítványával való kapcsolatában – még a látszólag jelentéktelennek tűnő pedagógiai helyzetekben is –, hogy tudatosan, megfontoltan, pedagógiai felkészültségének megfelelően nyilvánuljon meg.

A tanító- és tanítónőjelöltek számára írott művében már „idejekorán” figyelmezteti olvasóit, hogy a tudatos pedagógusi attitűd megszerzésének lényeges feltétele, hogy a képző intézetekből kikerülő tanító, tanítónő ne elégedjen meg a már megszerzett – elméleti- és gyakorlati-ismeretek birtoklásával. Továbbá fontos, hogy saját, iskolarendszerű képzését befejezván is permanensen folytassa tanulási tevékenységét, s minden egyes tanítási órájára, munkájára alaposan készüljön fel.

A tankönyv megírásának alapjául Kehr K. „Die Praxis der Volksschule” című műve szolgál, mely első ízben 1868-ban látott napvilágot, majd mindössze egy év leforgása alatt három kiadást ért meg.

E könyv további jelentőségét képezi az a tény, hogy Környei János a magyar viszonyokhoz rendeli az egyes elméleti tartalmakat – szűkebb megközelítésben az 1868. évi 38. törvénycikkben megfogalmazottakhoz – abban bizakodva, hogy ily módon még nagyobb haszonnal forgathatják a korszak tanító- és tanítónőképző intézeti növendékei.

A neves királyi tanácsos és tanfelügyelő munkája 3 fő egységből épül fel: az I. részben a nevelésről, a II.-ban az oktatásról, míg a III. részben a módszerről fogalmazza meg pedagógiai téziseit a szerző.

„Az iskolai fegyelemről”

A fejezet, illetve a fegyelemről alkotott nézeteinek mottójául Comenius gondolatait jelöli meg. *„Fegyelem nélkül az iskola olyan, mint a malom víz nélkül.”* (Amos Comenius)

Véleménye szerint teljesen „meddő” kérdés az, hogy *„melyik fontosabb: az oktatás vagy nevelés-e?”*. (5.) Ugyanis mindkét elem együtt-jelenlétősége, paralel szerepe, egymást

kiegészítő jellegének alkalmazása teszi lehetővé annak a nevelési célnak a megvalósulását, hogy a növendék az igazat, a jót és szépet megismerje, és ezen értékek követésére készíttést nyerjen. Ugyanis megfelelő ismeretek nélkül az ember tevékenysége nem lehet eredményes, másrészt pedig önmagában a megszerzett tudás nem eredményezhet értékes célok szerinti irányultságot; „*ha az egyénben hiányzik a becsületesség, a jó akarat, a jellem*”. (5.) Sőt maga a tanítási munka, az oktatási folyamat megvalósítása is lehetetlenné válik, ha a nevelés meghatározó elemeit, például: fegyelmezés, rendre szoktatás nem fogantatosítjuk.

Az intézményes nevelés legfőbb tartalmát az iskolai fegyelem képezi. Az iskolai fegyelem elsősorban a tanító egyéniségétől függ: „*A művészet virágzik vagy hanyatlik a művészek által, hasonlókép az iskola a tanítók által.*” (5.) A helyes viselkedésre neveléssel kapcsolatosan négy tanítói motívumot jelöl meg, melyek kulcsfontosságúak a pedagógiai eredményesség tekintetében: a) *éber őrködéssel, b) rendszeretettel, c) igazságszeretettel, és d) következetességgel*” való nevelést. (6.)

„A tanító személyiségéhez kötött általános kellékekről”

A tankönyv I. fejezetében azokat az általa „kellékek”-nek nevezett tanítói személyiség-tulajdonságokat veszi számba, melyek különösen meghatározóak a pedagógus iskolai munkájában, a tanuló-tanító kapcsolatában. „*Ha azt akarjuk, hogy az iskola egyszersmind nevelőintézet legyen, akkor mindenekelőtt szükséges, hogy a tanító mindazon erényekben, melyekre tanítványait nevelnie kell, mindenkor és mindenütt mintaképpül szolgáljon.*” (6.)

A tanítónak olyan értékeket kell képviselnie, illetve oly módon kell a különböző pedagógiai helyzetekben „megnyilvánulnia”, hogy a pragmatikus céltételezéseken túl a pedagógus személye a tanuló számára a mindenkori példaképet jelentse. „*A tanító legyen olyan, minőknek a gyermekeknek lenniök kell; tegye ő azt, a mit a gyermekeknek tenniök kell, és hagyja el, a mit a gyermekeknek is el kell hagyniök. Legyen ő a gyermekek mintaképe, akár látják, hallják őt, akár nem.*” (6.)

Környei szerint a személyes példa hatása sokkal erőteljesebb a nevelési-oktatási folyamat során, mint magának a szabályozottságnak léte az iskolában, a különböző korlátozó intézkedések kényszerű fogantatosítására irányuló törekvések világában. Az iskolai, s gyakorlati életben megvalósuló pedagógiai történések, mozzanatok, s tanítói minták hatása jóval meghatározóbb a gyermekek nevelése szempontjából, mint a szabályok léte. „*A gyermekek rendszeretők és pontosak mindenben, ha a tanító is az; szelídek, jó indulatúak,*

igazságszeretők, békeszeretők, szolgálatkészek, előzékenyek, ha a tanító szelídséggel, igazságossággal és nyájassággal bánik velök, sőt vidámak, elégedettek és boldogok is lesznek, ha e lelki állapotokat a tanítónál tapasztalják. Ellenkezőleg szinte tény, hogy a dacos tanítók mindig panaszkodnak tanulóik dacoskodása miatt; a vásott és renyhe tanítóknak folytonosan küzdeniök kell a tanulók rendetlensége és restsége ellen; a barátságatlanoknak mindig van panaszuk a gorombáskodás miatt.” (6.) Tehát a tanító-tanuló kapcsolat egyik legmeghatározóbb szempontja maga a pedagógusi beállítódás, a tanító által képviselt – személyiségének normatív jellemzőjéből eredő – viselkedésminta. Ugyanis a jókedvű, békés, barátságos vagy éppen nagy feladattudattal rendelkező pedagógusi megnyilvánulás a tanulók részéről is hasonló – pszichológiai értelemben vett – válaszreakciókat eredményez, melyek következményeként kapcsolatrendszerükben is megszületik az összhang, mely a nevelési-oktatási folyamat „output”-ját, eredményét jelentősen meghatározza. *„Milyen a tanító, olyan a tanítványa, milyen a forrás, olyan a patak, milyen a minta, olyan a másolat. Hol a jó példa, az élő minta hiányzik, hol a tanító oly törvényeket szab, melyeket ő maga meg nem tart, hol oly hibákért büntet, minőket maga is elkövetni szokott, ott a gyermekek sikeres nevelésére gondolni sem lehet.”* (6.) Ilyen például, ha a tanító „iskolájában” helytelen történéseket, normaszegő, az elvárásoknak nem megfelelő tanulói tevékenységeket vél felfedezni, akkor ezek okát, forrását elsősorban önmagában, személyiségében, cselekedeteiben kell keresnie. A folyamatos tanítói önkontroll (ezért is) nagy fontossággal bír az iskolai nevelő-oktató munkában.

A tanulóhoz való pedagógusi viszonyulásban másik legfontosabb tényezőnek a szeretet létét tartja, *„szeretet tanítói hivatala, tanítványai, a nép, az Isten iránt”*. (6.) Szeretet gyakorlása nélkül pedagógus, még ha megfelelően képzett, s nagy műveltséggel bíró is, nem lehet jó nevelő, jó tanító. Külön megjegyzi, hogy azok a gyermekek, akik a szülői háznál kevesebb szeretetben részesülnek, még több odafigyelést, pozitív megnyilvánulást igényelnek. A nagy előd néptanító, Pestalozzi példáján keresztül találunk a tanítónövendékek utalást arra vonatkozólag, hogy a szegény, elhagyatott, rossz magaviseletű, illetve egyéb problémákkal küzdő gyermeket kell igazán felkarolnia, s szeretetével kitüntetnie a pedagógusnak, hiszen *„Az nem nagy mesterség, hogy szeressük a jó és szorgalmas gyermeket, mely szülői házában kitűnő nevelésben részesül. A szegény, az elhagyatott gyermekek iránti szeretetet kellene minden tanítónak Pestalozzától megtanulnia, csak ezen szeretet által lesz a tanítói hivatás az üdv hivatása.”* (6.)

Érdekes tényként, s elvárásként bukkan fel a sorok között a tanító szeretetének explicit módon történő kifejeződése. Ha a pedagógus lelkében igazi mély szeretet munkál tanítványai iránt,

akkor arra nincs szükség, hogy verbálisan megfogalmazza ezt a gyermekek felé, ugyanis egész lényéből árad ez az érzelmi beállítottság, viszonyulási mód. *„Ha a tanító szíve a valódi szeretet hazája, akkor nem szükséges mondania a gyermekeknek, hogy szereti őket. Minél inkább lángol benne a szeretet, annál kevesebb szüksége van, hogy arról beszéljen is; mert ekkor a szeretet az ő mindenható hatalmában és isteni fönségében visszatükröződik egész lényéről, minden cselekedetéről az iskolában és azon kívül. A szavak fölöslegesek, midőn tények beszélnek.”* (7.)

Amely tanító tanítványával szemben nélkülözi a szeretetet, az nem vív ki magának tiszteletet, megbecsülést, ragaszkodást. Sőt, *„... ott ő sajnálatra méltó férfi. Ezen esetben az ő iskolája nem nevelőintézet s ő nem nevelő, mert valamint a természetben csak a meleg nap ébreszti föl a gyengéd csirákat, fejleszti a pompás virágokat és érleli a nemes gyümölcsöt, épen így csak a tanító, s ez csakis a szeretet által hathat áldásosan az ő tanítványaira.”* (7.)

Felhívja a leendő pedagógusok figyelmét arra is, hogy szeretetük tanítványaik iránt „valódi szeretet” legyen. A gyermek minden kívánságának kielégítése nem igazi szeretetre vall.

Az már sokkal inkább „igazi”, valódi szeretet-megnyilvánulás, ha a pedagógus arra törekszik, hogy a gyermekek lelkében pozitív érzelmet keltsen, s azokat a lényegeket ragadja meg a gyermekben, melyekkel fejlődésükhöz, értékorientációjuk alakításához járul hozzá. *„A gyermekek iránti valódi szeretet a következő négy erényben nyilvánkozik: öröködi a fölött, hogy a gyermek a tévedéseket mellőzze s a jóban erősödjék; szigorúan ragaszkodik az erkölcsi rendhez, hol a jóra való szoktatásról van szó; igazságos a dicsérés és feddés, a jutalmazás és büntetés alkalmazásában, s különösen következetes mindenben, mert következetesség nélkül a jóra való szoktatás nem gondolható.”* (8.) Érdeemes a Környei által megjelenített „valódi szeretet” fogalmát kumulatív módon, összegző szándékkal megközelítenünk. Így a tanítói szeretet egyik „posztulátuma”, feltétele a gyermek cselekvési-tevékenységi körének pedagógiailag tudatos, szakszerű célmeghatározása, másrészt pedig – a már fentebb említett példakép-összefüggésen túl – a meghatározó erkölcsi értékek közvetítése, megjelenítése. Mindamellett e tényező – nolens volens – a dicséret, jutalmazás, illetve a feddés, büntetés paralelitásában egyaránt szisztematikus jelleget ölt.

„A jó iskolai fegyelem tartására szükséges különös tanítói kellekekről és iskolai intézményekről.”

A pedagógusnak nem egyszerűen csak „önnön”, saját személyiségének megnyilvánulásain szükséges önkontrollt gyakorolnia, hanem minden tevékenysége, cselekedete, életmódja felett is. Ügyelnie kell az illem, az erkölcs, a kulturált viselkedés szabályainak betartására. Minden szélsőséges magatartás, illetve ilyen jellegű attitűd például: *„szenvedélyesség, harag, bosszú, irigység, káröröm „lealacsonyítja” a tanítót a gyermekek szemei előtt.”* (8.)

A tudatosságot nélkülöző cselekvés a tanítói hivatásban különösen súlyos következményekkel jár, – írja Környei – ugyanis *„az ő magatartásától egész nemzedékek jó vagy rossz sorsa függ.”* (8.) Ezzel a gondolati szelvényvel mintegy kiszélesíti, tágítja az általunk vizsgált pedagógus-gyermek viszony kapcsolati spektrumát, ugyanis minden nevelői megnyilvánulás s pedagógiai mozzanat a további generációk szellemiségébe, kultúrájába, mindennapi életébe továbbgyűrűzik.

S egy vázolt összefüggésben felbukkan a bevezetésben már említett pedagógusi hivatás kérdésköre, mely szerint a tanítónak saját tevékenységén, s megnyilvánulásain túl ügyelnie kell tanórai tudatos felkészülésére is. Nézete szerint a jó tanító nemcsak szorgalmasan készül minden tanórájára, hanem a tanítási órát követően az óra történéseit elemzi, értelmezi, s tapasztalatait rögzíti naplójába. *„Hiszen ha a tanító jól örködik önmaga fölött, ha tudja magát annyira fegyelmezni, hogy másokat nevelhet, akkor föl lehet tenni, hogy a gondjaira bizott gyermekek fölött is sikerrel fog örködni tudni.”* (11.)

Érdekes ok-okozati összefüggést vázol fel a korszak pedagógia tankönyve, miszerint minél többször kell büntetni a tanulókat, annál kevésbé eredményesen, s jól működő az iskola, illetve a tanító munkája; emellett minél kevesebb intelmet, figyelmeztetést kell eszközölnie, annál célravezetőbben, s rátermettebben, nagyobb pedagógiai hozzáértéssel végezte a tanító munkáját. Nagyon tanulságos információkra tehetünk szert a tanuló-tanító kapcsolatára vonatkozóan, ha tanulmányozzuk a következő paramétereket, szempontokat, melyek a néhai királyi tanácsos és tanfelügyelő szerint a megfelelő iskolai fegyelmet tükrözik:

„a) a gyermekek illő testtartása,

b) azok feszült figyelme a tanítás alatt,

c) azok tiszta, teljes és összefüggő feleletei,

d) a szép, tiszta kézírás, tisztság az író-, fogalmazványi- és rajzoló könyvekben,

e) csend a tanítás előtt és alatt, valamint rend az elmenetelnél,

f) a gyermekek tanulási vágya s azok öröme, midőn munkájuk sikerült,
g) az otthoni dolgozatok elkészítésének módja stb.” (11.)

Az első két, [a) és b)], illetve az e) alpontokban megfogalmazottak; a gyermekek megfelelő testtartása, viselkedése és fokozott figyelme a tanítási órán az iskolai fegyelemre; a pedagógus tiszteletére, tekintélyére, a nevelő eredményességére utalnak. Olyan feltételeknek való megfelelés, mint a gyermekek tanulási munkájukat hogyan végzik, illetve kellően motiváltak-e, megfelelő feladattudattal rendelkeznek-e, mind-mind hűen tükrözik a pedagógus munkáját. Tudja-e a nevelő a szabályokat hatékonyan alkalmazni, így elejét venni a tanulók helytelen cselekvésének, viselkedésének, illetve képes-e alakítani, fejleszteni a gyermekek tanulási munkához való viszonyát. Az értékes tanulási teljesítmény létrejöttéért a pedagógus oly módon is sokat tehet, ha a tanulói hibák elkövetésének megelőzésén túl igyekszik elhárítani azokat az akadályokat, melyek az iskolai fegyelmet megzavarják. Lényeges továbbá, hogy a tanító ne csupán a rossz cselekedet elkövetését „észrevételezze”, hanem figyelme egyúttal a jó, a helyes, a normáknak megfelelő tett ösztönzésére is irányuljon. A g) alpont értelmében, miszerint az iskolai fegyelemnek az otthoni tanulási munkák teljesítménye is meghatározó mutatója, azt az üzenetet hordozhatja, hogy a családi háttérben rejlő immanens tartalmak (szociokulturális viszonylatok, elvárások, normák, értékek) az iskola nevelési-oktatási képződményeivel rokon sajátosságúak; ebből fakadóan koherens módon viszonyulnak egymáshoz .

A rend fenntartására, illetve a fegyelmezetlenség megelőzésére tanulói felügyelet is alkalmazható az iskolai osztályban, azonban lényeges, hogy az e feladatot, tisztséget ellátó gyermek már felsőbb osztályba járjon, „korosabb”, továbbá példás magaviseletű, szorgalmas, s határozott személyiség legyen. A tankönyv nyomatékosan felhívja a leendő tanítónók, tanítók figyelmét, hogy fontos e feladatkör esetén a pártatlanság, az elfogultság nélküli megbízás. Ugyanis, ha a fentebb említett tulajdonságokkal, jellemzőkkel nem rendelkezik a tanuló, akkor pedagógiailag meghatározó következményekkel járhat az ilyen döntés a nevelési munkában.

Fontos intelmet fogalmaz meg a tanítás kezdetekor történő fegyelem, rend (többek között: a tanulók egymás mögötti helyének elfoglalása, kezük padra tétele, lábuk „elhelyezése”; párhuzamosan a talajon) megszilárdításával kapcsolatosan. Így figyelmeztetni a gyermeket – az előzőeken túl –, hogy tekintetük a tanító szemén nyugodjon, hiszen így elejét veheti a pedagógus bármilyen beszélgetésnek, evésnek, titokban történő olvasásnak, bémészködésnek, stb.

Nem volna helyes a tanulók fegyelemre nevelése során, ha a tanító folyamatosan figyelmeztetné a tanulókat a fentebb említett viselkedési szabályokra. Ugyanis a sokszori és hosszadalmas „pedagógusi szózatok” eredménytelenek, – s inkább ellentétes hatást váltanak ki – itt a tekintettel való jelzésnek, halk kopogásnak, vagy éppen egyetlen szavas csendre intésnek, mint „figyelem!” elegendőnek kell lennie, hogy az osztályok rendje helyreálljon. Nagy pedagógiai tapasztalatra és tapintatra, érzékenységre utalnak eme, Környei tollából született nevelési-fegyelmezési módszerek. A korunk Olvasóját ugyanakkor meg is mosolyogtathatják a fenti sorok, Környei – esetlegesen néha túlzott mérvű – részletes megközelítésével való találkozásokkor.

A tanítási óra alatti rendteremtés nevelési helyzete kapcsán olyan módszert ajánl a korszak leendő és gyakorló pedagógusainak, mely neveléstudományunk jelen állása szerint (a rejtett tanterv tényéből, jelenségéből, tartalmaiból eredően) vitatható. *„Hogy a gyermekek a tanítás alatt feszült figyelemmel kísérik a tanítót, szükséges, hogy szemeik folytonosan reá legyenek irányozva. E célból a tanítónak nem szabad helyét változtatnia, hanem egy helyen kell maradnia, honnan a tanulókat áttekintheti, mert a gyermek nem figyelhet kellően, ha a tanító például járkal a tanteremben.”* (21.)

A fegyelemre szoktatás, nevelés során is elengedhetetlenül fontos tényezőként kap szerepet a tanítói példamutatás. Ha maga a pedagógus is nyugodt, csendes, akkor könnyedén érheti el ugyanezt „válaszreakcióként” a tanulóktól. Mivel az iskolai nevelési-oktatási munka túlnyomórészt a verbalitás talaján történik, ezért rendkívül lényegesnek ítéli meg a tankönyv írója a tanítói beszéd jellemző (kívánatos, elvárható) sajátosságait: a) lassú, de határozott; b) tiszta és nyomatékos; c) világos és érthető; d) a nyelvtan szabályainak megfelelő. Megszívlelendő, fogatosításra hivatott a tankönyv azon tanácsa, miszerint óvakodjon a tanító attól, hogy hangosan beszél tanítványaihoz, ugyanis ez azt eredményezi, hogy ők annál halkabban nyilvánulnak meg a válaszadáskor, feleléskor, stb. Sőt Környei János királyi tanácsosként és tanfelügyelőként szerzett tapasztalatai szerint, ha a tanító nagyon hangosan beszél, a gyermekek nyugtalanabbak.

A tanítás a korszakban kétféle metódus szerint zajlik:

- a) előadó (acroamaticus)
- b) beszélgető (kérdő, socrates)

Első esetben a tanító ügyeljen arra, hogy a pedagógusi előadás és a gyermekekkel való közös ismétlés váltsák egymást, ugyanis az egyoldalú tanítói beszéd nem csupán elfárasztja a tanulókat, hanem tanulási kedvüket is elveszi, sőt e tény a tanuló-tanító kapcsolat megromlójára is lehet.

Tanulás-módszertani értelemben pedig, ha a tanultak ismétlő összefoglalása nem történik meg az óra végén, akkor a tanulási-tanítási folyamat sikere megkérdőjelezhető.

Ha a tanítási óra „beszélgető” jellegű, akkor a pedagógus elsődleges feladata, hogy kérdéseit az adott osztály minden tanulója felé intézze. Így ösztönözhető minden egyes tanuló a közös gondolkodásra, s ily módon tudja elsajátítani a feltett kérdésekre való helyes válaszadás képességét. Fontos, hogy a választ tudó, s mondani kívánó tanulók „visszafogott” módon jelezzék ezt tanítójuknak: *„azáltal adják tudtul, hogy jobb kezök mutató ujját szerényen fölemelik. Más jeladásokat, pl. a helyről való fölállást, a test előrehajlítását, az ily fölkiáltást: „én! én!” stb. megengedni nem szabad. A karban való felelésnek sem szabad előjönni, kivéve, ha ezt a tanító határozottan kívánja.”* (22.) Nyilvánvalóan következik mindebből az a megállapítás, hogy a nevelési-oktatási folyamat minden egyes mozzanatát erőteljesen meghatározza a fegyelemre nevelés koncepciója. A tankönyvíró megjegyzi, mint módszertani elv lényeges, hogy ne csak azokat a diákokat szólítsa fel a pedagógus, akik jelentkeznek. Viszont büntetést javasol azoknak, akik nem jelentkeztek, vagy éppen helyesen felelni nem tudtak a feltett kérdésre. *„Ha valamely tanuló fölemelte ujját a nélkül, hogy felelni tudna, éppen olyan büntetésre méltó, mint a másik, a melyik nem emelte föl ujját, habár tudna felelni.”* (22.)

A tanítás eredménytelenségének mutatója a tény, hogy az óra utolsó részében – a tanultak ismeretében – csak a tehetségesebb tanulók jelentkeznek.

A fegyelmezettség fontossága, a helyes, tisztelettudó viselkedés motívuma az iskolai élet „tanítási szakasz”-ában is nagyon meghatározó módon jelen van: *„Ha a tanító a gyermekek fölött áttekintett s egyet nevével fölhívott, akkor ez azonnal áljon föl, nézzen egyenesen a tanító szeme közé, s a föltett kérdésre élénken, hangosan és határozottan feleljen. Hajlott állást, érthetetlen és helytelen beszédet ép olyan kevéssé kell tűrni, mint az egy szóval való felelést. Minden feleletnek egész mondatban kell történnie, s a tanító szigorú következetességgel ügyeljen arra, hogy a gyermekek az ő kérdését a feleletbe belevegyék.”* (22.)

Amennyiben valamely gyermek nem a fentebb leírt módon tesz eleget tanulói feladatának, akkor hiba lenne a pedagógus részéről, ha „erkölcsi prédikáció”-t tartana -írja ismét a „pedagógiai szóathoz” hasonló meggyőződését Környei. Sokkal inkább helyes nevelési mód, ha igyekszik tekintetével vagy kezével jelezni a cselekvés helytelen voltát, illetve *„pálczájával halkán kopogat az asztalon”.* (22.) Azonban e gondolatmenet során felbukkan a szerző alkalmazásra javasolt módszerének pedagógiai megfontolása is. Az említett eljárások

nem vesznek el sok időt a tanulási munkától, továbbá nem kerül a pedagógus abba a hibába, hogy „sokbeszédű”-vé válik, mely „nem csak haszontalan, hanem ártalmas is”. (22.)

Úgy vélem, hogy a Környei által felvázolt „socratesi” módszer cselekedtető jellegében már a reformpedagógiai áramlatok „szelét” érezhetjük; ugyanakkor lényegi szerepet kap a gyermeket segítve fejlesztés koncepciója is.

Ha a tanulók írni vagy olvasni készülnek – amihez palatábláikra vagy könyveikre van szükségük –, akkor a tanító számára fontos feladatként jelöli meg, hogy mindez gyorsan, de csendben történjen. Ennek ily módon való megvalósítására az együttes, közös végrehajtást jelöli meg a tankönyv: „a gyermekek vezényszóra vegyék elő és tegyék el tárgyaikat. Például ha a tanító „egy” jelet ad a könyv elővételére, akkor a gyermekek megfogják a padközben levő könyvet, „kettő”-re fölemelik a padra, „három”-ra leteszik a padra, s szemeiket azonnal ismét a tanítóra irányozzák.” (23.) Azonban figyelmeztetésül hozzáfűzi, a vezénység ne legyen katonás jellegű „... ő nem káplár, s nem is kell annak lennie” (23.). A szelídség és a nyugodtság ugyanis jól összeegyeztethető a határozottsággal és a következetességgel, ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy a vezényszó ne legyen katonás. Mégis kevésbé tűnhet általánosítónak az a következtetés, hogy a szükségtelen kollektívizmusra ösztönzés nem a szorosán vett oldott légkör megtestesítőjévé válhat.

A fegyelemre, a rendszeretetre nevelés elvének fontosságára utal az a leírás is, mely szerint az írás, a fogalmazás, illetve a rajzolás műveletének megkezdése előtt a tanító arra szoktatja tanítványait, hogy a „fölvigyázók” meghatározott rendben vegyék fel az eszközöket és osszák ki társaiknak. Fejszámolásnál pedig „a tanulóknak nem szabad susogniok, ajkaikat mozgatniok, szemeikkel mereven a földre nézniök. Ne is számláljank az ujjainkon, mert itt gondolkodási számolást akarunk, s nem gépieset.” (23-24.) A gondolkodási képesség fejlesztését ugyanis módszertanilag a gyakorlatban akképp tartja kivitelezhetőnek a tankönyv szerzője, ha mindenféle szenzoros mozgást, megnyilvánulást mellőz eközben a tanuló.

Nagyon figyelemreméltó intelem a pedagógusjelöltek számára, hogy ha a tanuló versek, költemények szavalásakor megakad, nem szabad a tanítónak abban a pillanatban segítenie, ugyanis „A zavar sokszor erőt fejt ki.” (24.) Tehát a pedagógus azonnali segítségével a tanuló feleletébe való hirtelen beavatkozásával zavarba hozva diákjait, többlet energiát kiváltva, fáradékonyságot, tompultságot okoz. A frusztrált állapot pedig sokkal inkább – láncreakációszerűen – hozzájárul a tanulói teljesítményt illető további kudarcok kialakulásához, mely a gyermek-pedagógus kapcsolat affektív, érzelmi tartalmát negatív irányba tolja el. „Különbén az akadozás, a szavak fölcserélése, ismétlés stb. annak a jele, hogy a gyermekek nem jól tanulták meg a szavalmányt, azért iskola után még ott

marasztalandók, hogy a tanító fölügyelete alatt pótolják.” (24.) A tanító jelenléte, ellenőrzése mellett javasolja a tanulóknak elmaradásainak pótlását. E pedagógiai szituációkban a tanító segítségadói attitűdje mellett ellenőrző, értékelő funkció kerül előtérbe. Írásbeli feladatok végzésénél a pedagógus ügyeljen arra, hogy a tanulók önállóan, fegyelmezett magatartással végezzék munkájukat -vélekedik Környei. Így egyértelműen megfogalmazható, hogy a fegyelemre nevelés a nevelési-oktatási folyamat egészét átszövi, és központi jelentőséggel bír. *„Ha valami iránt nincsenek tisztában s magyarázatot óhajtanának, akkor forduljanak a tanítóhoz. De meg ne engedjék, hogy minden gyermek tetszése szerint akármikor kérdést intézhessen a tanítóhoz, hanem az olyan gyermek, mely valami fölvilágosítást akar, emelje föl mutatóját, s várakozzék türelemmel addig, míg a tanító hozzá fordul.”* (24.)

A pedagógusnak a tanév elején kell legfőképpen szigorú következetességgel megteremteni a rendet, a helyes viselkedésre nevelni tanítványait. *„Addig ne nyugodjék a tanító, míg e célt el nem érte. A kezdet talán nehéz lesz, de az egyszer meghonosított rend és pontosság annál szebb gyümölcsöt fog később teremni.”* (25.)

A pedagógusi hivatás gyakorlásakor fontos pillérnek tartja Környei az igazságosságot, mint követendő értéket. Ez az a tanítói attitűd, mely legfőképpen hozzájárul a tanulók tiszteletének kivívásához: *„A tanító igazságos, ha nemcsak szereti az igazságot, hanem azt gyakorolja is, és pedig mind a szegények és gazdagok, mind a tehetségesek és gyengék iránt egyformán. Ha őt ezen erény gyakorlásának útjáról semmiféle körülmény le nem téríti, akkor nemcsak megérdemli tanítványai tiszteletét, hanem ezt meg is nyeri. A gyermekek nagyon élesen szoktak efölött ítélni.”* (25.) A tankönyvíró nézete szerint azonban ahhoz, hogy a tanító igazságos legyen, nem elegendő a jó szándék, a céltudatosság, s az akarat, a szándék, hanem bizonyos mentális adottságléte is szükséges. Ha viszont a tanító ugyan igazságos, azonban törekvése nem a gyermekek nevelésében való pozitív értékek előmozdítása, akkor ez a fajta „igazságosság” könnyen zsarnoki pedagógusi attitűddé válhat.

A pedagógus igazságossága legpregnánsabban a jutalmazás-büntetés értékelési rendszerében jelenik meg. *„A tanító igazságossága legfőltűnőbbben mutatkozik a jutalmazásoknál és büntetésekénél; amazok a jóra sarkallók, ezek a rosszról elijesztők, de mindegyik esetben orvosságok azok az erkölcsileg betegek számára.”* (26.)

Rendkívül tanulságos hozadékaik vannak azoknak a tankönyvíró által megfogalmazott pedagógiai elveknek, melyek betartására a jutalmazás, büntetés gyakorlásakor célszerű ügyelnie a tanítónak.

„a) Légy a feddésnél és dicséretnél, valamint minden jutalmazásnál és büntetésnél legnagyobb mértékben óvatos és lelkiismeretes. A feddésben ne légy nagyon hideg, a

dicséretben ne nagyon meleg! Ne dicsérj és ne büntess érdem nélkül, légy mind a kettőnél pártatlan, s alkalmazd azokat a tényekhez. Csak oly jó tényeket jutalmaz, melyek jó lelkiülettől s szabad akaratból származtak, de a melyeket még szilárdabbakká, még biztosabbakká kell tenni, melyeknek még sarkalásra van szükségök. Ennél fogva ne jutalmazd meg a jó emlékező tehetséget, az élet értelmet, hanem jutalmazd meg azon emlékező tehetséget, mely csak fáradozás után élesedik, csak azon értelmet, mely fáradhatatlanul gyakorolja magát. Ne jutalmazd nagyon gyakran, ne jutalmazd meg azt, ha kérdéseidre esetleg jól felelnek vagy épen figyelnek, hanem a kötelességek folytonos teljesítését és a kitartó szorgalmat. A jutalmazás legszebb tárgya egy elismerő szó, egy barátságos pillantás.

b) Továbbá a jutalmazás legyen alkalmazva a gyermek cselekvéséhez, úgy hogy ne lehessen félreismerni annak természetességét. Általában véve a jutalmazás ne úgy szerepeljen, mint cél, hanem mint a jó cselekedetek következménye, s azért minden erővel oda kell törekedni, hogy a gyermek annak öntudatos érzetére jusson, miszerint minden jó önmagában hordja jutalmát.” (26-27.) A jutalmazás Környei didaktikai rendszerében a tanulási motivációval alkot szisztematikus, tervszerűen elrendezett egységet, melyben expresszív módon kifejezésre jut a tanuló önmagához való fejlődésére irányuló pedagógusi megerősítés. A tankönyvben felsorolt, s javasolt jutalmazási módok, „elismerő szó, barátságos pillantás”, a tanító-gyermek kapcsolat meleg, szeretetteljes sajátosságára irányuló megerősítő attitűdök. Szemben az „objektívizált” (pl. érdemjegy, vagy egyéb tárgyi jellegű) elismerési szimbólumokkal, lehetőségekkel az említett verbális és metakommunikatív jelzések egyben a tartalmas, értékekkel teli emberi viszonylatoknak is alapköveit jelenthetik.

A dicsérethez hasonlóan a szidalmazásnál, illetve feddésnél alkalmazott pedagógiai eljárás esetén is ugyanolyan körültekintően, s mindamellet mértékletesen kell eljárnia a pedagógusnak. A helytelen viselkedésre vonatkozó intelemnek, helyreigazításnak rövidnek, s határozottnak kell lennie, ugyanis: *„A hosszú perelés pedagógia ellenes.” (27.)* Nagyon lényeges, hogy a tanító kontroll alatt tartsa azt, hogy milyen módon nyilvánul meg verbális tekintetben a helytelen, szabályt szegő diákok esetében: *„A feddésnél nagyon meg kell válogatni a szókat s óvatosan mellőzni azokat, melyek aljasak gyanánt tünnek föl, mint „szamár!” „ostoba!” „tökfilkó!” „ökör!” stb.” (27.)*

Olyan irányba igyekszik a tanító- és tanítónő-növendékek büntetéssel kapcsolatos szemléletét formálni a neves szakfelügyelő, hogy csak a szándékosan, „akarattal” elkövetett rossz cselekedet megtorlását tartja helyesnek. (Így például a nem megfelelő emlékezőképességet, illetve a tanulási tevékenység folyamán megnyilvánuló hibákat, melyeket a gyermek tudatlanságból követ el, helytelen lenne büntetés tárgyává tenni.) *„A legszigorúbb büntetésnél*

is éreznie kell a gyermeknek, hogy a tanító jó szándékkal, a jobbítás szándékával közelít irányába. Külön megjegyzésre kerül a tankönyvben, hogy a büntetés végrehajtásánál nem szabad a pedagógusnak „érzéketlennek és hidegnek lennie.” (27.) Sőt mindennemű indulatos viselkedéstől is óvakodnia kell. A tanító munkáját az orvoséhoz hasonlítja a szemléletesség, az egyértelműsíthetőség érdekében. „Az indulatos bosszúvágyó tanító valóságos szörny. A műtő orvosnak nyugodtnak kell lennie.” (27.)

Nagyon lényeges az a szerzői megállapítás, mely a fegyelemre nevelés, a büntetés rendszerének egyik fő pillérét is jelenti. Arra vonatkozik; miszerint „... *arra mindig kell vigyázni, hogy a büntetés ne legyen lealacsonyító. A térdeltetés nem helyeselhető. Azután a tanító büntessen először négy szem között, azután az iskolában.*” (27.) A tanulót nem szabad – Környei megközelítése szerint – megalázó, megszegyenítő helyzetbe hozni. Az alá-, fölérendeltség „jelenlétősége” a nevelési-oktatási bármely részében súlyos „sebek”-et, következményeket jelent a gyermek-pedagógus bipoláris kapcsolatában. A büntetésre vonatkozóan a következő „fokozat”-okat határozta meg Környei:

- „a) Komoly, büntető pillantás; rosszalló tekintet.*
- b) Intés kézzel, kopogás vagy ütés az asztalra.*
- c) Szóbeli barátságos megintés.*
- d) Rövid szemrehányás.*
- e) Komoly szigorú megfeddés.*
- f) Fölállás a padban.*
- g) Kilépés a padból.*
- h) Büntetőpadba való ültetés (ha ilyen van az iskolában).*
- i) Iskolában marasztás.*
- j) Testi büntetés.” (28.)*

„Iskolában marasztás”-nál a tanítónak el kell látnia a gyermek felügyeletét, mert e nélkül nem lehetséges, hogy e büntetési forma magatartásának jobbítását szolgálja, hanem inkább újabb vétség elkövetésére sarkallja a tanulót. A testi büntetést csak abban az esetben alkalmazza a pedagógus, ha minden más (egyéb) fegyelmezési eszköz eredménytelen maradt. Feltétlenül tiltja a következő fenytési formákat: „*1. az arculcsapás, 2. A bottal vagy ököllel való ütés, 3. A döfés, hajcibálás, a tenyérre vagy ujjakra való ütés stb. Testi büntetésnél csak a vessző használható. De figyelembe kell venni, hogy e büntetés a legritkábban alkalmazandó, vagy inkább legyen ez a tanító joga, de a mellyel nem él. Ha mégis kényszerülve van ezt alkalmazni, tegye ezt óvatosan...*” (28.)

Ha a tanítónak sok esetben kell testi fenytéket alkalmaznia a fegyelmezés eszközeként, akkor, Környei János szerint vagy zsarnoki személyiség az illetó pedagógus, vagy pedig „tehetségtelen ember”, aki híján van olyan értelmi, s érzelmi képességeknek, melyek lehetővé tennék a tekintély kivívását. Amennyiben a pedagógusi tekintélyt a büntetések „rangsorá”-nak eme legsúlyosabb formájával akarja kivívni, az ellenkező, eredménytelen hatást vált ki; a tanulók ugyanis dacosabbak, szembefordulóbbak, illetve még fegyelmezetlenebbek lesznek, vagy éppen olyannyira félénkek, magukba fordulók, hogy egyéni és közösségi komplex fejlődésük egyaránt „csorbát szenved”, s regridáló folyamat irányába kezd haladni. Emellett, – járulékosan – természetsszerűleg felszínre kerülhet a tanuló bizalmatlansága is, s ily módon a tanítói tekintély csökkenésével lassan eltűnik a gyermek számára a korábbiakban már elemzett „pedagógusi minta”.

„A tanító igazságossága”

Annak ellenére, hogy az „igazságosság”, mint meghatározó – tanítói tevékenységet jellemző – személyiségbeli sajátosság már az előzőekben is előkerült, összefonódva a jutalmazás-büntetés témakörével, a tankönyv szerzője mégis külön témaegységet szán e tényezőnek. Követve a Környei-féle gondolatmenetet, tekintsük át a mű írójának e fontos elemmel kapcsolatos összegző gondolatait, melyben még egyértelműsíti, illetve kiegészíti a fentebb vázolt összefüggést.

Minél inkább olyan pedagógiai szituációban találja magát a tanító, mely során a testi büntetést „tűnik” az egyetlen konfliktus-megoldási lehetőségnek, annál inkább önvizsgálatra szorul önnön személyisége. Környei szerint a tapasztalat azt mutatja, hogy a gyakori testi büntetéssel nem a tanuló dacos viselkedését vagy egyéb, a normával ellentétes magatartást hárítunk el, továbbá nem engedelmességet eredményez ez a fegyelmezési forma, hanem éppen ellentétes irányúan hatva, a tanuló személyiségét jellemző pozitív emocionális-, és egyéb erkölcsi elemeket, tényezőket „semmissítünk meg”. Így a tanuló tanító iránti szeretete s tisztelete szenved csorbát, eredményezve azzal kapcsolatban egy olyan negatív folyamatot, mely a komplex tanulási-tanítási légkör egészét károsan befolyásolja. Sőt „a tanítás alatti testileg büntetés”-t pedig egyenesen tiltja a leendő tanítónemzedék számára a tankönyv.

„A tanító következetessége”

A nevelés egészét Környei a „szoktatás”-ban, ugyanakkor intencionális jellegét az engedelmisség mindenhatóságában látja. *„Minden nevelés, szoktatás. De a szoktatás gyakorláson alapszik. A gyakorlás többszöri ismétlésben áll, mely által az ember azon ügyességet szerzi meg magának, hogy az igazat és jót ugyannyira kövesse, miszerint az végre második természetévé válik, s aztán nem is akar soha egyebet, mint a jót és igazat. Hogy pedig a tanulónál az erény második természetté váljék, az iskola első törvényével, az engedelmisségre való szoktatással kell kezdeni, de nem azon föltétlen, vak, szolgálai engedelmisségre, mely a tanulót akaratnélküli eszközzé, remegő rabszolgává alacsonyítja, s a tanítót kegyetlen zsarnokká teszi, hanem arra, mely az erkölcsi törvények keretén belül rejlik, s melynek a tanuló önként és örömmel aláveti magát.”* (29.) Eszerint az erkölcsi nevelés terén is lényeges mozzanatként tartjuk számon azt a törekvést, hogy a tanító tanulóval való kapcsolatában ne az alá-fölrendeltségi viszony alakuljon ki.

Azonban mindamelllett természetesen a tanulói fegyelem, az engedelmes viselkedés elengedhetetlen a nevelési-tanítási cél megvalósításához, az eredményes oktatási folyamat létrehozásához. *„A tapasztalás arról tanuskodik, hogy a valódi engedelmisséget sem a vesszővel, sem szidással, sem hizelgéssel, sem ajándékokkal, sem okoskodással kicsikarni nem lehet.”* (29.) A tanuló „valódi” engedelmissége a tanító erkölcsi következetességében rejlik. Azonban a következetesség nem a mai értelmezésben kerül megfogalmazásra Környei tankönyvírási rendszerében. Ugyanis a szerző szerint: *„A tanító következetessége abban mutatkozik, hogy kitartással, fáradhatatlansággal-szilárdsággal törekszik a tanulók javát előmozdítani.”* (29.) Érdekes módon, tartalmilag – az illusztrált példa alapján – az a megállapítás fogalmazódhat meg, hogy a következetesség mibenléte főbb vonulatában a mai modern neveléstudományban foglaltakkal rokonítható: *„ha a tanító ma megengedi azt, amit anélkül, hogy a körülmények változtak volna, máskor eltilt, ha ma elfelejti azt, amit tegnap mondott, akkor nem csoda, ha nevelése meghiúsul, ha iskolai fegyelme őt cserben hagyja, s ha a gyermekek megtagadják tőle az engedelmisséget. A következetes tanító mindig nyugodt és józan. Először megfontolja a dolgot, aztán cselekszik. De amit higgadt megfontolás után helyesnek talált s a gyermekek elé iskolai törvény gyanánt szabott, azt fönn is tartja mint törvényt mindenkor és minden körülmények között.”* (29.)

A tanító folyamatos felügyelete, figyelme képezi azt a határvonalat, mely az engedetlenségnek, az engedetlen megnyilvánulásainak nem ad teret: *„Ha ő például azt kívánta, hogy a gyermekek pontosan, tisztán jelenjenek meg az iskolában, akkor mindennap*

föl is vigyáz arra, hogy parancsa teljesítve legyen; ha azt kívánja, hogy minden írásbeli dolgozat szépen és tisztán legyen írva, akkor kiméretlen szívósággal követeli is ennek teljesítését; ha azt mondta, hogy minden gyermek a tanító kérdéseire egész mondatokban, hangosan és értelmesen feleljen, akkor nem is tűr semmi ellenkező feleletet, habár naponként és óránként kell a régi hiba ellen küzdenie.” (30.)

A tanítónövendékeket figyelmezteti előzetesen a neves író-szakfelügyelő, hogy ugyan a tanulók kezdetben ellenségesen, nem elfogadóan viselkednek a következetesség elvét követő pedagógussal szemben, s túlságosan keménynek, határozottnak, szigorúnak találják; „*de minél tovább vannak a következetes tanító befolyása alatt, annál jobban megszeretik és dicsérik a tanítót.*” (30.)

Negatív minősítésnek tekinti a pedagógusokat illetően azt a tanulói körökből eredeztethető megállapítást, vélekedést, miszerint: „*Én ezen és ezen tanítónál semmit sem tanultam – ő nagyon jó volt.*” (30.) A mindent megengedő és elnéző pedagógus ugyanis csak „ideig- óráig” jelent pozitív mintát a gyermekek számára. (Az pedig, hogy a tanulási-tanítási folyamat eredményességére, s a nevelés egészére vonatkozóan mily mértékben jelent negatív következményt a „ráhagyó”-jellegű, laissez-fair típusú nevelési stílus, nem kíván itt és most mélyreható elemzést.)

A pedagógus-gyermek kapcsolata „rossz” irányt vehet, ha a tanító a szeretetet s a következetességet nem tudja összeegyeztetni egymással. A könyv soraiból az a minden autentikusságot, hitelességet nélkülöző elképzelés is felbukkan, miszerint vannak pedagógusok, akik úgy vélik, a következetes pedagógiai eljáráshoz „*sötét arc és nyers magatartás szükséges*”. (30.) Tehát, ha a következetesség a diákokkal szembeni merev, rideg attitűddel párosul, az a tanulók tanítójuk iránti távolságtartását eredményezheti. Azonban mindamelllett megállapítja a szerző, hogy a tanulók megfelelő viselkedésre szoktatása, nevelése, a rend, s a fegyelem megszilárdítása elengedhetetlen az iskolai munkához, s a tanuló iskola utáni, felnőtt életében való helytállásához (is). Amely pedagógus inkább a szeretet túlhangsúlyozottságával, mindent megengedően viszonyul tanulóihoz, s a következetesség elvét azért nem foganatosítja, mert hibás elgondolás szerint úgy vélekedik, ezzel kevésbé lenne diákjaival szeretetteljes; ama beállítódás károsabb következményeket jelent a pedagógiai légkörre vonatkozóan: „*... nem szeretet, hanem gyengeség az, ha a tanító nem veszi elejét az engedetlenségnek, a rendetlenségnek, ha ő nem szoktatja le a gyermekeket azon hibákról, melyek a későbbi életben az emberek boldogságát aláássák. A szigorú rend és komoly fegyelem a gyermek üdvére szolgálnak, ellenben az elkényeztetés szerencsétlenséget okoz. A legnagyobb s leghíresebb férfiak és népek szigorú nevelésben részesültek. De más*

oldalról azt is hangsúlyozni kell, hogy a legkövetkezetesebb tanító a legbarátságosabb s legnyájasabb férfi lehet a világon.” (30.)

A tankönyvíró nézete szerint a tanító következetességével olyan tekintélyt vív ki magának, hogy a tanulók fegyelmezésére is kevesebb figyelmet kell fordítania, hiszen a helyes magaviseletre nevelés csupán metakommunikatív jelzésekkel megvalósítható (ugyanis a pedagógus-gyermek kapcsolatában egy odafigyelő, bizalmi, s a pedagógust példaként is tisztelő habitus van jelen). *„... a következetes tanító az ő akaratának keresztülvitelére nem használ sok szót, hanem egy intés, vagy tekintet, egy szó elég, hogy kívánságainak vagy parancsainak érvényt szerezzen.” (30.)*

„Az oktatásról. Az oktatás általános elvei.”

Az oktatással kapcsolatosan egyik leglényegesebb követelménynek tekinti, hogy a tanító nevelői hatással bírjon. Eme feltételrendszerből egyértelműen kitűnik, hogy a nevelés maga is hangsúlyos módon van jelen – a pedagógus „tanítói, oktatói” munkája mellett – Környei nevelési-oktatási rendszerében. A nevelő hatás érvényesüléséhez szükségesnek tartja, hogy a pedagógus a gyermek fejlesztését komplex módon tervezze meg. Ez az elképzelés jelenti azt, hogy a mentális képességek fejlesztésén túl a tanulók pszichikai és szociális attitűdjeinek fejlesztésére is ugyanolyan mérvű figyelmet kell szentelni. (Mely megállapítás nyomán – apriori értelemben – a komplex személyiségfejlesztés céltételezése nyer megfogalmazást.) Mindamelllett felbukkannak a tanulási törvény érvényesülését meghatározó paramétereken túl olyan didaktikai elemek is, melyek a sikeres nevelési-oktatási tevékenység letéteményesei. *„Hol az oktatás csak holt ismeretek és gépies ügyességek elsajátítását eredményezi, hol az ismeretek nem bírnak támaszponttal a szellemben, hol az oktatás nem a képességre, a megtanult dolog önálló használatára van irányozva; hol az a gyermeknek csak egyik lelki tehetségét fejleszti, csak az értelmet, vagy csak a kedélyt ápolja egyoldalúan, a többi tehetség rovására s nem törekszik a tehetségek azon összhangzatát kiképezni, a melyből egyedül fejlődik ki cselekvőleg a valódi élet; hol a tanuló nem nyer a tanulás számára erőt és üdéséget, kedvet és lelkesedést olyformán, hogy nemcsak az ismeretanyag hanem az előadás módja is leköti figyelmét; hol a tanítás nem hat fölvilágosítólag és gerjesztőleg, nem szoktat rendre, józanságra és nyugodtságra, nem képez akaraterős jellemeket, nem szül szent érzelmeket s nem kölcsönöz belső erőt: ott nevelői oktatásról nem lehet szó, s a tanító nem mondhatja, hogy oktatva nevel, és nevelve oktat.” (31.)*

Legfontosabb nevelői hatásrendszernek azt tartja Környei, ha az a „*tanuló érzületére és akarására*” irányul. Ahhoz, hogy az iskolai munka során a „valódi emberképzés” megvalósuljon, legalább a következő négy jellemzőnek kell teljesülnie az oktatás révén:

„1. *Igaznak*

2. *gyakorlatinak*

3. *világosnak*

4. *tartósnak kell lennie*”. (31-32.)

„*Az oktatásnak igaznak kell lennie.*”

Ahhoz, hogy az oktatás „igaz” vagyis reális, megfelelően megalapozott legyen, a következő három ismérv kívánatos: „1. *a tartalom helyessége*

2. *az előadás szabatosága*

3. *az érzelmek igazsága*”. (32.)

Ha az oktatás hamis tényeket tartalmaz, s a gyermekek „relativizált” álláspontokat és előítéleteket hallanak, akkor e folyamatnak nincs fejlesztő értéke, hatása. A pedagógusnak nem csupán a tudásanyag tartalmához fűződő viszonyában kívánatos elvárás, illetve szempont az autentikusság, hanem a tanulóhoz való kapcsolatát is az őszinteség, a bizalom légköre jellemezze. Ha ő feltétel nélkül mindig az igazat mondja, akkor szerzi meg a gyermekek bizalmát, s fejleszti attitűdjüket többek között az igazság és jog iránt. A tanítói hivatás egyik legfontosabb kihívásának e szempont foganatosítását tekinti: „*Aki, mint tanító, e célt nem érte el, az haszontalanul élt.*” (32.)

A tanítói „előadás” szabatos volta (kikerülni a kétértelműségekre való kifejezőmódot, egyértelművé tenni a tanulók számára az elvont fogalmakat) azért lényeges, mert ilyen módon motiválható a tanuló arra, hogy az „igaz” megismerésére és követésére törekedjen. Véleménye szerint ennek záloga a tanító lelkiismeretes felkészülése a tanítási órákra, melyben meghatározó szerepet tölt be a „jó tankönyv léte”. „*Ha a tanító az előkészülésnél az illető szakmába vágó legjobb tankönyveket használja, ha ő, mielőtt mintaleckéjét leírná, minden gondolatot és szót komolyan megfontol, ha nemcsak a tartalmat, hanem az alakot is élet bíráló alá veti, akkor előkészülése valóságos áldás, mert ekkor a hibákat és tévedéseket bizonyosan el fogja kerülni.*” (32.)

A lelkiismeretes felkészülő tanítónál is megtörténik, hogy hibát vét munkája közben. Azonban az eredményes, a kölcsönös bizalmon alapuló tanító-gyermek kapcsolat kiépítéséhez azt ajánlja a tankönyv szerzője, hogy a pedagógus ne próbálja meg titkolni hibáját, s meg nem

történte tenni, hanem igyekezzen ezt egyértelműen nyilvánvalóvá tenni, hogy elejét vegye bizonyos „meg hasonlások”-nak. Ugyanis mindez inkább felébreszti, s növeli a tanulók igazságérzetét, s szembesül azzal, mit jelent becsületesnek lenni. *„Különbözik a leglelkiismeretesebb tanítóval is megtörténhetik, hogy tévedések csúsznak bele előadásába. De ilyenkor a leglelkiismeretesebb tanító éppen abban különbözik a lelkiismeretestől, hogy amaz a hibát eltitkolni, elsimítani vagy kimentegetni törekszik, míg a lelkiismeretes tanító kötelességének tartja a fölismert tévedést kiigazítani, s ha a tanulók is fölfedezték a hibát, nekik ezt nyugodtan fölfedezi. Egy ily nyílt és becsületes vallomás nem válik a tanító szégyenére, de sokat használ a tanulóknak, mert fölébreszti azok igazságszeretetét s emeli tiszteletüket az igazság tekintélye iránt.”* (33.)

Nem az a nevelői hozzáállás várható el a korszak tanítójától, mely arra törekedne, hogy elveivel, vélekedésével a tananyag tartalmi sajátosságaival kapcsolatos nézeteivel, s ezek prezentálásával, nyilvánvalóvá tételével a tanuló minden kétkedés, ellenvélemény nélkül azonosuljon. Környei szerint továbbá a pedagógus ne legyen tekintélyelvű, tanulóval való kapcsolatában engedjen szabad utat a gyermeki megnyilvánulásoknak, hiszen ily módon nevelheti tanítványait az „ok- és igazságkeresői”; modern pedagógiai szakkifejezéssel, az analízis, elemző képesség elsajátításához. *„Hogy az oktatás a tanulóknak az igazság kutatás vágyát fölébresztsze, szükséges továbbá, hogy ne szoktassuk arra, miszerint a tekintélyt vakon kövessék, hanem adjunk nekik ösztönt arra, hogy a velük közlött vagy általok kitalálható tényeket maguk is figyeljék és vizsgálják meg.”* (33.)

A tanító azzal, hogy neveltjeit rávezeti a megfigyelés, az elemzés módszereinek elsajátítására, megszilárdítja az igazság keresése iránti aspirációt, késztetést. *„A tanító mutassa meg a tanulóknak a vizsgálat és föltalálás útját; neki e tekintetben a kormányos szerepét kell elvállalnia, ki az oktatás hajójának észrevétlenül mutatja meg az igazi utat, azt a tévelygéstől megőrzi és biztos úton a célhoz vezeti. Ily módon fog ébresztetni és szilárdítani az igazság iránti szeretet.”* (33.)

„Az oktatásnak gyakorlatinak kell lennie.”

A nevelési-oktatási folyamatot az iskolában a szerint tekinti „gyakorlati”-nak jelen pedagógia tankönyv, hogy nem csupán a hasznosság elvét veszi figyelembe (a komplex személyiségformálás kapcsán a képességek fejlesztése), hanem az értelmi képességek fejlesztésének intencionált pedagógiai jellegét is. Eszerint a tanítónak nevelési-oktatási munkája, illetve a tanulási-tanítási célok meghatározása során mindvégig szem előtt kell

tartania, melyek azok a tudás- és ismeretanyagok, amiket a tanuló „jövőbeni, gyakorlati életé”-ben is hatékonyan fel tud használni.

A tananyag megválasztásánál s a gyermek nevelése terén is legfontosabb pedagógiai cél, hogy a tanító elsősorban az „emberképzés”-re törekedjen. Így a „valláserkölcsi oktatás” az, aminek tartalmában a fő nevelési-tanítási célok a legpregnansabban, legjellemzőbb módon valósulhatnak meg. Továbbá az olvasás, írás és számolás azok a tantárgyak, melyek tantárgyi keretei között az „emberképzés”, mint nevelési feladat szempontjai teljesülhetnek.

A tanulók képzése szempontjából a túl sok, vagy túl kevés tananyagot egyaránt károsnak véli Környei, ugyanis nem az a tanulói képességek alakítása és fejlesztése szempontjából a fontos és meghatározó, hogy minél több ismeretet közvetítsen a pedagógus, hanem hogy fejlessze adottságaikat, s ösztönözze, formálja további fejlődésüket. *„Tökéletesen igaz, hogy a gyermeket az élet számára kell képezni, de nem igaz, hogy e gyakorlati képzést azáltal lehetne elérni, ha a népiskolában ezer és ezerféle dolgot rakásra összehalmozunk, s emellett az általános képzés elemeit, melyekre minden embernek szüksége van, elhanyagoljuk. Nem a teletömés mindenféle tananyaggal képezi a szellemet, mert a képzés nem abban áll, hogy a növendék mindenkorra elég ismeretet szerezzen az iskolában, hanem abban, hogy az fejlesztesse és a fejlődésre ösztönöztetik.”* (34.)

A tanuló-tanító kapcsolatában a pedagógus személyisége olyan tekintetben is meghatározó, hogy egyáltalán sikerül-e, s milyen mértékben a gyermeket önművelésre serkenteni, ugyanakkor eredményes-e a tanuláshoz való pozitív viszony kialakítása. *„Az unalmas tanító, ki sem a tanulóknak érdeket kelteni, sem a tárgyat a leghelyesebb pontnál megragadni nem tudja, az oly gyakorlatiatlan ember, ki tapintat és ügyesség, a tárgy iránti szeretet s a tananyag alapos ismerete nélkül messze mellékúton barangol a tárgy körül, a ki szemléletek helyett fogalmakat, tárgyak helyett szavakat, konkrét példák helyett elvont elméleteket ad, az a tananyag legjobb megválasztása mellett is sikert nem fog aratni.”* (34.)

A leendő tanítónemzedéket arra kívánja ösztönözni a tankönyvíró, hogy törekedjen olyan pedagógus-személyiséggé válni, aki képes a tanuló érdeklődését a tananyag iránt felkelteni. Ehhez fontos tényezőként járulhat a tanító alapos felkészültsége, bizonyos pedagógiai jártasságok, képességek megléte, birtoklása (ilyen például a „nevelői tapintat” vagy az ügyesség), a tanított tantárgy szeretete. Hasonlóan meghatározó jelentőségűnek tartja a szemléltetés, az elvont fogalmak érthetővé tételét, melyet elsősorban gyakorlati példák alkalmazásával gondol a tankönyv írója megvalósíthatónak.

A tananyag felosztásánál abban az esetben jár el körültekintően a pedagógus, (s részben ez a szemlélet „teszi” a pedagógust jó tanítóvá...) ha figyelembe veszi a gyermekek

életkori sajátosságait, s egyéni képességeit. *„A fölosztásnál figyelembe kell venni a gyermeki szellem fejlődési menetét, az életkort és a nemet. A gyengék tejet, az erősek szilárd ételt kapnak. Régi és jó szabály: „Ne adj egyszerre sokat.”* (34-35.) Ez a tanulási-tanítási szervezési mód azért is lényeges, mert elejét veheti az esetleges kudarcnak, továbbá olyan súlyosnak tekinthető következményeknek „szabhat gátat”, mint a gyermek-pedagógus kapcsolat megromlása, vagy a tantárgytól, s magától a tanulástól való eltávolodás.

A túl sok tananyag közlése, a tanulók „túlterhelése” is káros, hiszen sem az időbeli faktor, sem pedig az életkori sajátosságok nem teszik lehetővé a tananyag sikeres elsajátítását. *„A hirtelenkedés sohasem hoz áldást. Lassan haladj.”* (35.) Emellett nagyon megszívlelendő a jövő pedagógusai számára az az „intelem” – ugyancsak az életkori sajátosságok figyelembevételét szorgalmazva –, mely a tanulási-tanítási anyag magyarázatára, megértetésére vonatkozik. Meghatározó ugyanis a tanulás-tanítás eredményessége szempontjából, hogy a pedagógus az új ismereteket oly módon közvetítse, hogy azt a gyermekek megérthessék, és megfelelően elsajátíthassák. *„... szigorúan figyelmeztetnek a tanítók, hogy a tananyag egyszerű „bevégzésével,” „ledarálásával” meg ne elégedjenek, hanem egész komolysággal arra törekedjenek, hogy a tananyagot a gyermekek tökéletesen átértsék, biztosan begyakorolják s mintegy vérökké alakítsák olyformán, hogy avval önállóan és szabadon is tudjanak bánni.”* (35.)

A közvetlen szemléltetés az elsődleges lépés az új anyag elsajátítása során, emellett a cselekvés és a gyakorlás az, ami nélkül eredménytelen marad a folyamat. *„A közvetlen szemlélet útján szerzett megértés az első, az értelmes ismétlés által eszközölt gyakorlás az utolsó. A tudásnak cselekvéssé, az ismeretnek képességgé kell lennie, mert a tananyag földolgozása, illetőleg gyakorlás és cselekvés nélkül a legjobb tanítás is gyakorlatiatlan”.* Mindezekből kitűnik, hogy a gyakorlati oktatás főszabálya ez: *„Végy keveset elő, – e kevés legyen a legjobb, – e jót értesd meg tökéletesen, gyakorold be biztosan és úgy, hogy többé el ne vesszen.”* (35.)

Nemcsak a tananyag tartalmának, hanem a tanítási módszereknek is „gyakorlati”-nak kell lennie. E módszert a következőképpen értelmezi Környei: *„azon modor, melyen a tananyagot a tanulókkal közöljük.”* (35.) Két fő típusát határozta meg: a) tárgyi, b) alanyi. A kettőt az különbözteti meg egymástól, hogy míg a „tárgyi módszer” tankönyvből elsajátítható, addig az „alanyi módszer”-t csak azok a pedagógusok képesek alkalmazni, akik öntudatos, kreatív tanítóként egyéniségük, személyiségük varázsával is „hatva” végzik munkájukat, s teremtenek kapcsolatot tanítványaikkal. *„Csak a tárgyi és alanyi módszer egyesítésében rejlik a valódi tanítói művészet.”* (35.) -írja Környei János.

A pedagógus által alkalmazott módszer akkor „gyakorlati”, ha nem csupán az emberi, illetve gyermeki sajátosságokat, hanem a tantárgy jellemzőit is figyelembe veszi. Viszont ennek a „tanítási mód”-nak az alkalmazása csak akkor lehetséges, ha a pedagógus „mélyreható”, alapos ismerettel rendelkezik tanítványai képességei, valamint egyéni fejlődésével kapcsolatosan. A korszak oktatótanai már négyféle metódust – „1. Az előmutató (deiktische), 2. közlő (acroamatische), 3. emlékeztető (mnemonische), 4. öntanuló (autodidactische) tanalakat.” (36.) – is megkülönböztetnek, azonban e tankönyv mélyrehatóbban csak a két legfőbb tényezővel foglalkozik így: „a) közlő vagy magánbeszédes, b) kérdező vagy párbeszédes módszerrel”. (36.) Ugyanis ez utóbbi két tanítási módszer magába foglalja az összes többi tanítási módszert, illetve a négy felsorolt is a kettőnek „vegyülete”.

A tanítói munka minősége szempontjából a legfontosabb, s a leggyakoribb tanítási módszer a „párbeszédes” (a kérdező). E módszer alkalmazásával a tanuló haladásáról, egyéni fejlődéséről a tanító információkhoz juthat. Sőt tájékozódhat a tanulók egyéni szükségleteiről, miközben – ennek révén – megóvhatja magát, (egyúttal biztosítva ezzel a tanítás sikerességét) s a tanulókat az esetleges kudarcoktól. A tanulók szempontjából pedig abból a megfontolásból tekinti Környei előnyösnek e didaktikai módszert, mert ily módon a gyermekek figyelme folyamatosan ébren tartható, továbbá ítélőképességük, gondolkodási képességeik (ezek közül is kiemelten a verbális képességek) is nagymértékben fejleszthetőek.

E tankönyv írója egyúttal annak a meggyőződésének is „hangot ad”, hogy az alsóbb osztályokban túlnyomóan a közlő módszer alkalmazását tartja célravezetőbbnek, illetve eredményesebbnek, hiszen „... ne akarjunk fejleszteni kérdezőleg, hol nincs mit kérdezve fejleszteni.” (36.) Azonban a tanító közlő jellegű ismeretközvetítésével kapcsolatosan azt javasolja, hogy a tanítási óra nagy részét ne e módszer gyakorlása uralja, ugyanis a gyermekek érdeklődését, figyelmét hosszabb időintervallumon túl nem tarthatja (ily módon) felszínen a pedagógus.

Nyomatékosan fel kívánja hívni a leendő tanítók, tanítónők figyelmét e témakör tárgyalásánál a szerző, hogy az a pedagógus, aki elméleti síkon közelíti meg az új ismeretek tanítását, elsajátíttatását, s kevés figyelmet fordít a cselekedtetésre, annak munkája eredménytelen marad. „Minden körülmények között az nem gyakorlati tanító, aki keveset kérdez és sokat tanít, keveset gyakorol és sok újat vesz elő, kevés figyelmet fordít cselekvésre és képességre és nagy reményekkel van a tudás és ismeret iránt. Még mindig sokat beszélünk és sokat tanítunk iskoláinkban, s elfelejtjük, hogy a gyermek csak azt érti, amit földolgozott” (39.)

„Az oktatásnak világosnak kell lennie.”

Az ismeretközlés legyen a gyermek számára érthető, egyértelmű. A pedagógusnak munkája során nem csupán a megfelelő felkészültséggel, kompetenciával szükséges rendelkeznie, hanem nevelési-oktatási munkája során személyiségének erkölcsi oldalára, a lelkiismeretes munka-, s feladatvégzésre is nagy hangsúlyt kell fektetnie: „...következetesen kell figyelni az oktatásnál nemcsak az oktatás alaki, hanem annak erkölcsi jelentősége végett is. A dolognak éles, komoly, benső fölfogása föltételez bizonyos erélyt s az akarat komoly fegyelmét, azért a kényelmes „hadd legyen”-t, a fölületességet, futólagosságot, általán véve az akarat lustaságát, mint a gondolkodás föllenségeit jókor le kell győzni. Ennélfogva a tanítónak folytonosan harcolni kell a lusta beszédek és frázisok ellen, melyekkel a világosság hiányát törekszenek eltakarni; mindennemű fölületesség ellen, mely fáradtság nélkül akarna végezni valamely dolog tartalmával, minden selejtes magyarázat ellen, mely a tárggyal nem foglalkozik komolyan.” (37.)

A fegyelemre nevelés tárgyköre a nevelő-oktató munka sikerességével kapcsolatosan ezen alfejezetben ismét Környei vizsgálódásának homlokterébe kerül. A pedagógus elsődleges feladatának tekinti, hogy a tanuló „kényelem-szeretetét”, s nem utolsósorban önfejűségét legyőzve figyelmét tartósan a tanítás tárgyára irányítsa. Összefoglalva: ahhoz, hogy a tanulási munka eredményes legyen, s az iskolai fegyelem is a kívánatos, elvárt módon valósuljon meg, a pedagógusnak további személyiségbeli sajátosságokkal is rendelkeznie kell: így élénknek, s egyúttal melegséget sugárzóknak kell lennie. A megtanítandó anyagot tudnia kell tagolni és csoportosítani, továbbá egyszerűen közvetíteni, közzé tenni a gyermekek számára. Ugyanakkor feltételként jelöli meg azt a pedagógiai képességet, mely segítségével a tanító tanítványait a tanulási munkára tudja motiválni, s a tanulási kedv növelése és az ismeretek iránti kíváncsiság, tudásszomj felkeltése mellett örömforráshoz is képes vezetni a gyermekeket a nevelési-oktatási munkája során. Azonban ahhoz, hogy maga az oktatás, a tanítás érthető, világos és egyértelmű legyen, mindenkéftől szükséges: „1) szemléltető előadás, 2) keletkeztető (genetieus) kifejtés; 3) hézagtalan előhaladás.” (38.)

1. Minden oktatás „szemléltető” legyen, s célszerű a tanítónak „külső”, illetve „belső” szemléltetést egyaránt alkalmaznia. Külső szemléltetésen a látással, hallással, ízleléssel, s a tapintással kapcsolatos tevékenykedtetést érti, míg a belső szemléltetés a gyermek tapasztalásain alapul. Arra törekedjen a pedagógus, hogy a megfigyelés révén az elvont forgalom vagy tárgy a gyermekben megismeréssé alakuljon, s ennek révén tisztán és világosan ki tudja magát fejezni. A „szemléltető kifejtés” módszerével szorosan összefügg

a „*hézagtalan előhaladás*” (3.) metódusa. Amely jelenti azt, hogy miután az előző tananyagot biztosan elsajátították a tanulók (többszöri gyakorlás és ismétlés által), csak azután történik továbbhaladás a következő, új ismeretanyaggal. A „*hézagtalan előadás*” módszere azt a kívánalmat fogalmazza meg a tanítóval kapcsolatosan, hogy megfontoltan, körültekintő mérlegeléssel haladjon a tanmenetben.

2. Az oktatás eredményességével kapcsolatosan fontos pedagógiai elvárásként fogalmazódik meg a „*tartósság*”, mint kritérium. Az oktatás sikerének zálogát az alábbiakban látja: a tanulási anyagnak olyan ismereteket kell közvetítenie, amelyek a gyakorlati, „*mindennapi*” életre vonatkozólag hasznos ismereteket közvetítenek. A jó tanító ismérve az, hogy nem csak arra törekszik, hogy neveltjei „*rövid idejű emlékezetükkel*” (miszerint ha nagyobb terjedelmű tananyagot közvetít a pedagógus, akkor a tanuló csak napokig képes eme ismereteket tárolni, mert életkori sajátosságaihoz mérten túl nagy mennyiséget tartósan nem képes befogadni, s elsajátítani) a bemutató tanításokon jól szerepeljenek, hanem maradandó ismereteket nyújt a tanulóknak. Hibás pedagógiai attitűd lehet, ha a tanító nem arra törekszik, hogy a gyermekek megértsék a tananyagot, hanem afféle „*önmutogató*” módon az ismereteket a tanulók számára érthetetlen terminológiai megfogalmazásokkal „*elegyíti*”. „*Nem ritkán tapasztaljuk azt a téves eljárást, hogy a tanító mintegy fitogtatni akarja tudományát, s beszél sokat, és, mint szokták mondani: válogatott szavakban. Ez hiba! Ne azt mutassa, hogy ő mit tud, hanem hogy tanítványai őt megértsék, és pedig alaposan megértsék, s nem bámészan, hanem gyermekies érdekeltséggel kísérik magyarázatait.*” (42.)

A tanulók képességét, tudását, a haladás menetét – a tanító munkája eredményességét – az iskola egészéből kell megítélnie a pedagógusnak (osztatlan osztályok voltak a jellemzőek) nem pedig néhány tehetségesebb tanuló teljesítményéből. Ugyanis ha értékelését ennek tükrében fogalmazza meg a pedagógus, akkor „*meztörténhetik, hogy tanítványai a csupa tanulás által elbutulnak, vagy, hogy egy-két tehetségesebb tanítványa kedvéért tündökölni igyekezik, míg az iskola zöme tudatlan marad.*” (42.) Tehát a gyengébb tanulók teljesítményéhez kell mérni a tanulási-tanítási folyamat egészét. A tankönyv arra is figyelmeztet, hogy a tanítás folyamán ne a pedagógus „*beszéljen a legtöbbet*”, ugyanis ily módon a tanulók keveset gondolkodnak és tanulnak. A gyermekek figyelme, tanulásának intenzitása s eredménye csökkenni fog, ha a pedagógus túl hosszú ideig foglalkozik egy-egy tantárggyal.

A pedagógus-gyermek kapcsolatra vonatkozólag újabb értékes mozzanatra bukkanhatunk, ha göröcső alá vonjuk a következő tankönyvi gondolatokat: „*Emeltetik az érdekeltség, ha a*

gyermekbe a tárgy iránt kedvet és szeretet öntünk, s ha szellemének megfelelő tápot nyújtunk. De kedvet és szeretetet a tárgy iránt csak akkor ébreszthetünk a gyermekben, ha az iránt magunk is érdeklődünk. Ha a tanító szereti tanítási tárgyát, akkor szavai melegítenek és világítanak, akkor a tanuló is önkénytelenül elragadtatik a tudásvágy által. Ily módon a tanuló magával viszi a tudásvágyat az életbe, s a tanító elérte célját.” (44.) E megfogalmazás szerint a tanulási kedv, a tantárgy iránti tanulói motiváció növekszik, ha a gyermek érzi, hogy tanítója maga is kedvvel végzi nevelési-tanítási munkáját, s azt egyszersmind szeretettel is teszi. A meleg, szeretetteljes pedagógusi attitűd egyben megteremti a lehetőségét, illetve alapját annak is, hogy a tanulóban felébred a tudásvágy, s iskola utáni személyes életében is tovább munkál benne a megismerés vágya, az új, az ismeretlen iránti kíváncsiság, az ismeretszerzés öröme. Ugyan a pedagógusi hivatást „terhes”-nek nevezi, hiszen *„minden időt... de az egész lelket is igénybe veszi”* (44.), azonban szép és felelősségteljes feladatnak is tartja a gyermekekkel való foglalkozást, mert a tanító az életre (is) nevel. *„Hány ember egyedül tanítóinak köszöni egész élete boldogságát!”* (44.)

„A módszerről”

A módszertan fogalma a következőképpen fogalmazódik meg a 19. század második felének neveléstudományi gondolkodásában: *„A módszertan arra tanít, miként kell az egyes tantárgyakat a tanulók értelmi fokához képest úgy tanítani, hogy a tanulók azokat tökéletesen megértsék s tartósan elsajátítsák. Hozzájárul még az egyes tantárgyak anyagának paedagogiai tapintattal való megválasztása és a tanítás egyes időszakokra való célszerű beosztása.”* (45.)

A tanítási folyamatban meghatározó a pedagógus-gyermek kapcsolat alakulására vonatkozólag a tanulási munka eredményessége. Itt, a módszer tárgyalásával kapcsolatosan ismét megfogalmazást nyernek azok a gondolatok, melyekre az oktatás felosztása során felvázolt elemek is épültek. Mégpedig, ha az alapismeretek megtanítása nélkül kísérli meg a pedagógus a későbbi, az ezen alapra épülő tananyagokat elsajátíttatni, azt eredménytelennek, sőt károsnak ítéli meg Környei János. *„A tanító sokkal több hasznot tesz tanítványaival, ha náluk biztos alapot vet, mint ha ingatag alapra nagy adag fölületes tudást rak.”* (46.)

Óvatosságra inti a tanítót a tankönyvek használatára vonatkozólag; kritikai értelmezéssel, odafigyeléssel kell fogantatnia a tankönyvben megfogalmazott irányelveket, intelmeket; ugyanakkor fontos irányelvként jelöli meg – a fentebb már tárgyalt

összefüggéshez hasonlóan – a tanítványok egyéni sajátosságainak, képességeinek figyelembevételét.

„A hitoktatás”

A vallási életre nevelésnél a legfontosabb tényezőnek azt tekinti, hogy e tantárgy tartalmi sajátosságainál fogva közvetlenül az érzelmi szegmensre, vonulatra fejt ki közvetlen hatását. A tanítandó ismeret az affektivitáson, az érzelmi tényezőkön keresztül hat az értelemre, amely ily módon az ember cselekvésének a priori irányt adó tényezőjévé válik. *„A vallás az érzület dolga. Minden valódi vallás a szívnek vallása. A szívből kell annak az értelemre hatni, onnan kell befolyást gyakorolnia az akaratra. Már ebből is kitűnik, hogy a vallástan és vallástani ismeretek maguk nem teszik a hitet. Még nem következik, hogy annak igazi hite legyen, ki a vallásról sokat tud és sokat beszél. Ez oknál fogva a hitoktatásnál egyik fő pedagógiai követelmény, hogy az oktatás a szívet, az érzületet hassa át, s különös gondot a vallásos érzületből folyó cselekedetekre fordítson.”* (47.)

Mely nevelési tényezők azok, amelyek alkalmazása, foganatosítása a gyermekek eredményes hitoktatásának záloga?

- a) a tanító nemes példája
- b) az iskola komoly fegyelme
- c) az oktatás életrevalósága

a) Ha a tanuló, a szerző kifejezésével élve, „nincs megrontva”, vagyis nem érték káros, negatív élmények – mely hatások nem csupán a tanulás egészétől való eltávolodást eredményezték, hanem a pedagógus személyével kapcsolatosan is averziót, idegenkedést váltottak ki a gyermek személyiségében – az iskolai életben, akkor a „tanítvány” a pedagógust tekinti követendő mintának, példaképnek. *„Amit ő mond, azt igaznak tartja; a mit cselekszik, az előtte helyes; amit parancsol, az jó. A jól nevelt, jól szoktatott gyermekek csupa szem és fül, ha a tanító beszél; vigyáznak ennek minden cselekvésére, szavaira, mozdulataira, s ezeket minden okoskodás nélkül elsajátítják.”* (47.) Sőt a pedagógus mintája azért is oly nagy jelentőségű, mert ha önnön maga azon értékeket, attitűdöket nem birtokolja, amelyeket közvetíteni kíván, akkor azon nevelési eszmék közvetítésére sem alkalmas. *„... lehetetlen az értelemre hatni értelem nélkül, épen így nem lehet a szívre hatni szív nélkül; szeretetet nem lehet ébreszteni szeretet nélkül.”* (47.)

b) Az iskolai fegyelem szorosan korrelál Környei koncepciójában a tanulók vallásos nevelésével. A hitoktatás eredményessége ugyanis előbb „tetten érhető”, megragadható a gyermekek magaviseletén, mint ama ismeretek reprodukálása révén, mely tudásanyagot a hittan közvetít. *„A komoly fegyelem az iskolában, az áhitatszerű csend, a feszült figyelem, az élénk szorgalom, a kész engedelmség, a tisztelet: ezek azon gyümölcsök, melyeket a jó hitoktatásnak meg kell érlelnie.”* (47-48.)

c) Az oktatás „életrevalóságá”-n azokat a pedagógiai tényezőket érti, melyek a tanító személyiségén alapulnak. Így mindamelllett, hogy a vallási ismereteket közvetítő pedagógus „komoly és méltóságos”, valamint barátságos és szelíd – nem kívánatos a tudós, távolságtartó karakterű pedagógus személyiség –; addig „beszédje” nemes, tiszta, népies (hagyományörző), s természetesen a nyelvtani szabályokat fogatosító.

A vallási-erkölcsi nevelés során célirányosan fejleszti a tanító az olyan attitűdöket, s morális jellemvonásokat, mint: jótékonyosság, becsületesség, igazságosság, szorgalom, szerénység. E tulajdonságok alakítására, formálására különösen alkalmasnak véli az ún. „vallási beszélgetés”-eket. Amellett, hogy a bibliai ismeretek tanításánál is figyelembe kell venni a tanuló életkori sajátosságait, a tananyag, a tanítandó ismeretanyag mennyiségének meghatározásakor nagyon lényeges, hogy az átadásra kerülő információknak a kiválasztása is tudatosan történjen:

- a tananyag tématerületenként kerüljön kiválasztásra, mely során a tanító nagymértékben épít a gyermek korábbi tapasztalataira (itt elsősorban érzékszervi tapasztalatra, valamint személyes, megélt élményekre gondol a szerző). Emiatt célszerű olyan bibliai történeteket megismertetnie tanulókkal, melyek gyermek-, és családi történeteken alapulnak, s közvetlenül érintik a gyermeki viszonyokat.
- *„Legalább is az első évben mellőzni kell minden borzadalmat, rémitőt és ijesztőt.”* (50.) - írja Környei. Csak a költőien szép és erkölcsileg jó hat „nevelőleg és nemesítőleg” a gyermekekre. Így például Káin és Ábel története, vagy Krisztus keresztre feszítettése nem kívánatos tananyag a kisgyermek számára.
- Így az előző megjegyzéssel összefüggésben a következő megállapítást teszi a szerző a leendő tanítónövendékek számára: nem a bibliai történetek időrendi sorrendiségére kell ügyelnie a pedagógusnak, ugyanis jelen oktatásban nem a bibliai történetek globális értelmezéséről van szó, hanem az erkölcsi élet és jellemképek felvillantásáról, nevelő hatásának konstituálásáról, megalkotásáról. Módszertani szempontból azt tanácsolja a tanítóknak, hogy a különböző vallási történeteket ne felolvassák, hanem inkább mesélik el tanítványaiknak. *„Az élő szó erőteljesebben hat, mint az olvasott, mert a gyermekek azt*

jobban értik, mint emezt, azért nagyobb figyelemmel is hallgatják.” (50.) Az, hogy a pedagógus hatásosan, eredményesen közvetítette-e a történetet a gyermekek felé, az arcukon tükröződik -írja Környei. Ha megfelelően beszél a pedagógus, akkor „leköti” tanítványai figyelmét, sőt „az elbeszélés alatt egészen a tanító száján csüggnek, s vidám arccal annak minden szavát magukba szívják. Ahol ezen jeleket meglehet az iskolában találni, ott az csalhatatlan bizonyítékul szolgál arra, hogy a tanító jól beszélt; de ahol e jelek hiányzanak, hol a gyermekek elkezdenek ásítózni, nyujtózkodni, nyugtalankodni, ott a tanító valamit nem tett helyesen, vagy nagyon lassan, vagy hanyagul, egyhangulag beszélt, szavai nem voltak eléggé egyszerűek, szemléltethetők, talán nagyon bágyadt, vagy nagyon tüzes, vagy komor volt, szóval valami hiányzott, s pedig mindenekelőtt nem a gyermekeknél, hanem a tanítónál.” (50.) Ellenkező esetben a tanulók fegyelmezetlenné válnak, illetve kevésbé lesznek érdeklődők a tananyag iránt, s ez a közöny, illetve közömbösség (esetleg unalom) természetesen a gyermek-pedagógus kapcsolatra is negatívan hat.

- A tanuló kudarcához vezethet az a tanítói eljárás, ha a pedagógus azt követően, hogy a gyermekekkel ismertette az egyes történeteket, azonnal azt kívánja, hogy kíséreljék meg ennek tartalmát visszaadni. A 6-7 éves gyermek szövegszintű ismeretek visszaadására nem képes; melyet olyan jellemző sajátosságra vezet vissza a szerző, mint például a tanulók „nyelvszegény”-ek, (szókincsük ebben az életkorban kisebb). Ha ilyen feladathelyeztetel kell szembesülnie a tanulóknak, melynek végrehajtása során nem sikerélmény éri, az is a fentebb említett tényezőkhöz hasonlóan, – tágan értelmezve – a tanuló-tanító kapcsolat szegmentálódásához, lazulásához vezet.

„Az iskolakezdő kisdíák”

A népiskolai oktatás folyamatába való bekapcsolódás első napjait felidézve, a tankönyvíró a tanítónövendékeket figyelmezteti arra, hogy a kisgyermeket nem szabad „merev rendszerességgel” azonnal, az iskolába lépés kezdő időszakában az oktatási tartalmakkal, a tananyaggal terhelni. *„Mily sajtóságos és tanulságos látmány e gyermekek serege, midőn először állanak a tanító előtt, vagy először ülnek ott együtt az iskola szoros padjaiban!” (52.)* A pedagógusnak annak tudatában kell viszonyulnia az új, legfiatalabb kis tanulókhoz, hogy mindegyik gyermek ugyan különböző affektív, érzelmi-indulati irányultsággal rendelkezik, de a legtöbb tanuló az idegen környezettől, s a számára ismeretlen emberektől szorongó állapotba kerül. *„... egészen idegeneknek érzik magukat, hisz még eddig*

nem hagyták el soha a szülői kört, eddigi világok a családi tűzhelyen túl tovább nem terjedett.” (52.) E kisdíjakok tapasztalati körét szélesíteni kell, s elsődleges jellegű pedagógiai cél elérni azt, hogy a gyermekek az iskolában otthonosan érezzék magukat. Emellett ugyanolyan fontossággal bír az iskola rendjének, szabályrendszerének megismertetése. Nagy türelemre, s „pedagógiai tapintat”-ra inti a tanítót a szabályok tanulók általi megismertetésével, elsajátításával kapcsolatosan. Nagy szükség van annak a benső pedagógiai attitűdnek létre, mely a tanító „valódi elhivatottságán” alapul. Hibás, s rendkívül káros lenne a tanító-gyermek viszonylatára nézve a következő pedagógiai beállítódás: „... a tanító mindjárt az első alkalommal elmondja az iskolai rendszabályokat és törvényeket, aztán megparancsolja, hogy ezeket a gyermekek szigorúan megtartsák, és ha egyik-másik nem alkalmazkodik azokhoz, nyersen rájuk mordul, megszidja, vagy talán meg is bünteti őket? Nem! A tanító, ki így cselekednék, nem volna tanítónak való s vétkeznék Isten s az emberiség ellen, ha az iskola küszöbét mint tanító átlépné.” (53.)

A gyermek az első tanítási napra szüleivel érkezve szorongva, az ismeretlentől félve várakozásteljesen tekint eljövendő iskolássá, tanulóvá válására. Eme pillanatok nagy jelentőségűek tanítójához, illetve leendő iskolájához fűződő viszonyában. „A gyermek ott áll édes anyjával a tanító előtt. Mennyi függ e pillanattól; egy barátságos szó, egy tréfás kérdés a tanító részéről azonnal meghódíthatja a gyermek szívét, aki aztán megkönnyebbülve marad ott akkor, midőn atyja, anyja eltávoznak, s őt a többi gyermek között az iskolában magára hagyják.” (53.)

A tankönyv nyilvánvalóvá teszi a leendő tanítónemzedék előtt, hogy az iskolába lépés, a családtól való szimbolikus elválás, leválás pillanata pszichés terhet jelent a gyermek számára. Ezért az első napokban lényeges a tanulók figyelmének folyamatos leköttetése, permanens foglalkoztatása játékos feladatokkal, hogy „ne igen jöjjön eszökbe az otthon”. (53.)

Az eredményes oktatás csak akkor valósulhat meg, ha a pedagógus-tanuló viszonya bizalmon alapul. Ezen kívül alapvető feltétele a tanulási-tanítási munka megkezdésének, hogy a pedagógus az iskolakezdést követő első pár napban megszilárdítsa a rendet és a fegyelmet, s ezt is „tapintatos hozzászoktatás”-sal tegye. „Ha a gyermekek megszokták az iskolát, ha otthonosaknak érzik magukat, a tanító iránt gyermeki bizalommal viseltetnek, s őt ép olyannak tekintik, mint édes atyjokat,” (54.)

A tanuló felkészítése, „fogékonnyá” tétele az oktatási tartalmak befogadására is a gyermek-pedagógus kapcsolat megalapozásának egyik pillére. Ugyanis ha a tanító megfigyeli a gyermekeket, tapasztalhatja, hogy szókincsük szerény, s beszéd-, illetve szövegértésük is nehézkes. „Beszéljetez nekik egyes dolgokról és tapasztalni fogjátok, hogy még nem tudnak

szavaitokra helyesen hallgatni sem.” (54.) Tehát a tanulói képességek feltérképezésével elejét lehet venni annak a kudarcnak, ami mind a tanulás-tanítási folyamat egészét, illetve a gyermek tanítójához való viszonyulását jellemezné. Azzal, hogy a tanuló nem „figyel” (képtelen rá, mert értelmezési, megértési problémákkal küzd), e tény láncreakciószerűen eredményez fegyelmeztelenséget, s az osztály rendjének felbomlását, ebből következően a tanító permanens, – folyamatosan „jelenlévő” – korlátozó-szabályozó attitűdjének megjelenését is.

A pedagógus másik fontos feladatának tekinti tanítványaival szemben, hogy figyelmüket felkeltse, s folyamatosan „ébren tartsa”. (E pedagógiai cél megvalósítására is az iskolai élet megkezdésének időszakát tartja legalkalmasabbnak a szerző.) *„A gyermek természeténél fogva kíváncsi, s ha új dolgot lát vagy hall, vagy új környezetbe jön, figyelme a rendesnél feszültebb szokott lenni. Ragadja meg a tanító ezen alkalmát, melyet, ha használatlanul elszalaszt, rendesen megrontotta az alapot, s későbbi óriási föladatába kerül – de a siker emellett is kétes – a mulasztást helyre hozni.”* (55.)

Felvillantja a tankönyvíró azokat – a legtöbb családban hasonlóan lezajló – eseményeket, melyek során a gyermek szüleit kíváncsiságából, nagyfokú érdeklődéséből eredően különböző kérdésekkel „ostromolja”. E kérdésekre a gyermekek a neves tanfelügyelő tapasztalata szerint ritkán, illetve csak némely esetben kapnak megfelelő választ. Megfelelő választ, mely figyelembe veszi életkori sajátosságait, s értelmi képességeiket. Így ennek hiányában a szülői magyarázat nem ragadja meg kellően figyelmüket, hiszen nem képesek értelmezni a hallottakat.

Az említett szemléletes példa nyomán, e gondolatokat olvasva a leendő tanítónemzedéknek a következő intelmek, s módszertani eljárások foganatosítását javasolja: 1. Ne használjon a pedagógus olyan szavakat, fogalmakat, melyek a gyermek ismeret- és tudásanyagát meghaladják. 2. Ne haladjon tovább a tanítási anyagban mindaddig, amíg az előző tananyagot a tanulók meg nem értették, el nem sajátították. 3. A tanító beszéde, a tanulási információk közlése legyen érdekes és figyelemfelkeltő, motivációs erejű. [*„... mert érdektelen, vagy érdektelenül előadott dolgokról a figyelem lesiklik”*] (56.) 4. S nem utolsósorban a tanító beszéde határozott, egyszerű, s világos, egyértelmű legyen. [*„Nem kell neki „virágosan”, keresett szavakban, figurákban, fárasztó körmondatokban beszélni, hanem beszéljen egyszerűen, minő a nép gondolkodása, melynek köréből neki soha sem szabad iskolájában kimennie.”*] (56.). Verbális, szóbeli megnyilvánulásai pedig feleljenek meg a nyelvtani és stiláris szabályoknak.

A tanulás első lépcsője a gyermekek számára az utánzás. Ezért is rendkívüli fontosságú a pedagógusi példa: „... nyelvben is utánozni fogja tanítóját, de csak akkor utánozhatja, ha őt megérti, s csak akkor válik hasznára s művelődésére ezen utánzás, ha előképe példányszerű.” (56.)

A „szemléltető oktatással” kapcsolatos elméleti, módszertani ismertetés során is találkozhatunk olyan momentumokkal, melyek a pedagógus-gyermek kapcsolatát példázzák. Így például a tárgyak, s egyéb élő vagy élettelen valóságok szemléltetésénél az összehasonlítások, illetve különbözőségek megállapításakor, összegyűjtésekor fontos, hogy a pedagógus tartózkodjon a „túlzó részletezés”-től. Amely objektivációt, fogalmat, jelenséget pedig a tanító bemutat, elemez, az történjen nagyon egzakt, jól körülhatárolható módon. „*Itt is szolgáljon irányul az elv: Nem a sok, hanem az alaposság.*” (57.)

„Anyanyelvi oktatás”

Az írva-olvasás tanításának leírásában is tanulságos információkra bukkanhatunk vizsgált témánk szempontjából. Nagyon fontosnak és meghatározónak tartja Környei a jó olvasókönyveket. Azt a tényt, hogy valamely iskolában nem az előírt (tantervben is javasolt) tankönyveket használják, nem csupán elvetendőnek, hanem egyenesen károsnak is tartja. „*Az a szokás, hogy némely nemcsak nyilvános, hanem magán iskolákban (nőnevelőintézetekben) is a rendes olvasókönyveket nem használják, csak azt tanúsítja, hogy az illető tanítóknak nincs tiszta fogalmuk a tanításról, de ily eljárás mellett valóban nem is tanítanak, hanem butítanak.*” (65.)

Az olvasási órán célravezető, s pozitív hatású lehet a tanulás eredményességre, s a nevelési-oktatási folyamat elemzett bipoláris kapcsolatára vonatkozóan, ha a tanító nem felolvassa növendékeinek az olvasmányt, hanem tartalmát „elmeséli”. „*A gyermekek köztapasztalás szerint sokkal könnyebben figyelnek, ha valamit elmesélünk nekik, mint ha könyvből olvasunk nekik.*” (66.) A viszonyukat bensőségebbé, meggyőzőbbé teheti az a pedagógiai szituáció, melyben fokozottan előtérbe kerül a tanítóra való odafigyelés, – különösen valamely számukra érdekes történet „hallgatása” – hiszen nagymértékben tekintetbe veszi a gyermekek életkori sajátosságait, s az ebből fakadó emocionális jellegzetességeket.

„*Különféle iskolákban külféle hagyományos, egyik iskolanemzedékről a másikra átszálló hangesések uralkodnak; egyik iskolanemzedékről a másikra átszálló hangesések uralkodnak; némelyekben az egyhangú (monoton) fölmondás és olvasás, másokban a hangnak egymenetű*

föl - s alászállása, tekintet nélkül a tartalomra; némelyikben a szapora darálás, másokban a siránkozó hanghoz hasonló vontatottság divatozik. Mindezek mélyen sértik a miveltebb hallást, s elfordítják a figyelmet a tartalomtól.” (68.) A hangsúly nélküli, vagy éppen „hadaró” olvasást „ízléstelen”-nek nevezi, s azt javasolja, hogy a pedagógus minden tehetségével, rátermettségével arra törekedjen, hogy eme olvasási módok ne gyökeresedjenek meg tanítványaik körében. Mindamellet ha a hibák, megnyilvánulások bármelyikét tapasztalja, sürgető feladata ezek megszüntetése, „száműzése”; hiszen nem csupán esztétikai értelemben romboló hatású, hanem a tanulók helyes szövegértését is megakadályozza.

A nyelvtan módszertani leírásának elemzésekor az a mozzanat tartalmaz fontos információkat kutatásom tárgya szempontjából, mely arra figyelmezteti a pedagógust, hogy nem az a nyelvtanítás célja, hogy a gyermek fogalmi szinten, „memoriter”-ként megtanulja az egyes szabályokat, hanem azokhoz értő módon viszonyuljon, s alkalmazni tudja őket. „...a tanító ne abban keresse büszkeségét, hogy a gyermekek a nyelvtani törvényt s tudományos műkifejezéseket elmondani tudják, hanem abban, hogy ők a nyelvtörvényeket értsék és biztosan alkalmazni tudják.” (74.) Tehát hibás lenne az a pedagógiai attitűd, mely – „büszkeség”-et keresve – értelem nélküli tanulásra kényszerítené a gyermekeket, hogy ezzel látványos „produkciókon”, bemutató órákon hamis tudással kápráztassa el a jelenlevőket, a szülőket.

A gyermek-pedagógus kapcsolatára nézve lényeges következménybeli „mozaikdarab”-ot jelenthet az a didaktikai mozzanat, mely során a nyelvhelyességet, helyesírást tanulja a növendék. Félrevezető feladatsor lehet, ha hibákat kell a gyermekeknek az egyes nyelvtani gyakorlatok során kijavítania. (Ez a tulajdonképpen a „hibakereső” anyanyelvi tantárgypedagógiai feladatsorok elutasítása. Itt és most azt is szükséges megállapítanunk, miszerint e sorok a mai modern anyanyelvi módszertani tudásunkat figyelembe véve már igen korszerű ismereteket tartalmaznak) Ez a feladattípus nem csupán nehézséget jelent számukra, hanem egyenesen károkat is okoz a vizualitás, a helyes ismeretek rögzítésében. „A gyermek ezáltal megzavarodik, mert a helytelen kép emléke éppúgy megmaradhat, mint a helyesé. A tanító e tekintetben is ne abban keresse föladatát s talán büszkeségét, hogy bünteti a gyermekeket és kijavítja a hibákat, hanem abban, hogy ezeknek elejét veszi.” (76.).

A tanító – Környei szerint – ne oly módon igyekezzen tekintélyt szerezni magának, hogy egymás után javítja a hibákat, s bünteti diákjait, hanem legfőbb törekvése olyan feladathelyzetek konstruálása, létrehozása legyen, melyek a hibákat hivatottak megelőzni. Ebből fakadóan a gyermek pedagógus iránti megbecsülése, tisztelete szilárd alapokra épülhet.

„ A tanító e tekintetben is ne abban keresse föladatát s talán büszkeségét, hogy bünteti a gyermekeket és kijavítja a hibákat, hanem abban, hogy ezeknek elejét veszi. (76.)

A nyelvtanítás körében azzal a fontos módszertani megállapítással is szembesülhetünk, hogy „túl korán”, vagyis megalapozott ismeretek megszilárdítása előtt nem szabad, nem kívánatos a tanulókat önálló írásbeli feladathelyzetek elé állítani. Ugyanis ez szintén kudarchoz vezet, s a fentebb említett következményekkel jár az iskolai élet eme legfontosabb bipoláris, tanuló-tanító kapcsolatában.

A helyesírás megtanításának folyamatában lényeges metodikai elem a tollbamondás alkalmazása, mely szintén meghatározó jelentőségű információkat hordoz vizsgálódással kapcsolatosan. A szerző szerint a tollbamondás „káros hatású” lehet, ha „a) ha a tanító nagyon sokat és nagyon sokáig „diktál” egyszerre (legfölebb $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{4}$ óráig szabad)” (77.), [Ez azt eredményezheti, hogy a tanulók figyelem, s a fegyelem egysége megbomlik, mely regresszív, visszaható negatív módon továbbgyűrűzik a gyermek-pedagógus kapcsolatára.] „b) ha sebesen diktál s a tanulóknak alkalmat ad, hogy hibás betűalakokat írjanak, vagy a helyesírás ellen vétsenek; c) ha a tanító nagyon is lassan diktál s a diktált mondatot stb. a leírás alatt többször ismétli.” (77.) A többszöri ismétlésszám a pedagógus egészségét (hangszálainak épségét) is fenyegeti, emellett „figyelmetlen, hanyag, a gondolkodásban rest tanulókat is nevel” (77.) Nagyon tanulságos következtetéseket vonhatunk le e sorokat olvasva, felismerve azt, hogy a tankönyvíró ilyen aspektusokat is figyelembe vett.

A nevelő-oktató munkára készülők e tankönyvből olyan fontos módszertani szabályokat, illetve törvényszerűségeket is foganatosíthatnak, melyek alkalmazása kiküszöbölheti azokat a következményeket, melyek figyelmetlenséget, a feladattudat hiányát, fegyelmezetlenséget, az iskola rendjének nem megfelelő, aszociális megnyilvánulásokat okozhatnak.

A tanulók fegyelmezett viselkedéséhez tartozik az a – kissé szigorúnak tekinthető – elvárás is, hogy ha a tollbamondás folyamán a gyermek valahol elmaradt az írásban, azt akkor, az adott pillanatban nem jelezheti a tanítójának, ugyanis ezzel megzavarhatja a tanítás menetét, s az osztály rendjét. „Az iskolában a „legmélyebb csend uralkodjék.” (77.) Utóbbi idézett gondolat révén is egyre nyomatékosabb szerepűnek találhatjuk az osztály rendjében, az iskolai életben, s a tanuló-tanító kapcsolatában a fegyelem kérdéskörét; a fegyelemre nevelés fontosságát, a helyes magatartási minták elsajátíttatásának rendszerét.

Az ellenőrzéssel, értékeléssel kapcsolatosan a következő megállapításokat fogalmazza meg a könyv írója: a feladat megoldását, végrehajtását követően a tanító legfontosabb feladata

a javítás, s a javíttatás, melyhez olyan „jellembéli” tulajdonságokkal kell rendelkeznie, mint a határozottság, az „erély”, továbbá a következetesség.

A szerző a fogalmazás vagy „írásgyakorlatok” tantárgyát az egyik legfontosabbnak tartja a népiskolában. „... s mégis e tárgy eddigelé majd egészen el volt hanyagolva. Némely falusi iskolában írásgyakorlat soha sem vétetett elő.” (80.) Az említett „elhanyagolás”-nak, a tantárgy háttérbe szorulásának oka Környei János szerint, hogy a pedagógusok nem ismerték fel a fogalmazástanítás jelentőségét, illetve nem értették e tantárgy oktatási módszerét. „*Azt is gondolták, minek annak a falusi gyermeknek az a sok írás? Először drága neki a papír, ténta, toll stb., meg apja nem is vesz neki. Másodszor nem fog ő arra szorulni az életben; legfőlebb minden ötvenedik jut olyan helyzetbe, hogy egy-egy levelet vagy más valamit kelljen írnia. De így csak az beszélhet, aki vagy nem akarja, vagy nem látja szükségesnek, hogy a nép művelődjék.*” (80.) Az idézett sorokat elemezve fontos üzenethez juthatunk a 19. század társadalom- és gyermekszemléletére vonatkozólag. Környei könyvének tanúsága szerint (is) a kor felfogása alapján feleslegesnek tartották – az életkörülmények, illetve a munkamegosztás miatt –, hogy a falusi gyermek az írást magasabb szinten elsajátítsa, ugyanakkor meghatározó ellenérvek tekintették a falusi családok anyagi helyzetét.

A különböző írásos és fogalmazási feladatok tanításával kapcsolatosan felhívja leendő pedagógusnövendékek figyelmét arra a lényeges didaktikai szempontra, hogy az alkalmazásra kerülő gyakorlatsorok témájukat illetően az iskolai, s a gyakorlati élettel összefüggőek legyenek. E tantárgy, s az írásbeli munkák sikeressége továbbá azon a fontos tényen alapul, hogy a pedagógus fogalmazási feladat témájaként olyan tananyagot tanít, mely a más tantárgy keretein belül tanított ismeretanyagot tartalmazza. A gyermek-pedagógus kapcsolat szempontjából így e „tematikus-rendezés” eredményhez vezethet, ugyanis a kevésbé tehetséges tanulók ily módon nagyobb eséllyel juthatnak sikerélményhez, amellyel – a már fentebb említett pedagógiai helyzetekhez, tanulási-tanítási szituációkhoz hasonlóan – tanítójukhoz való viszonyulásuk is sokkal inkább a bizalmon, a kölcsönös tiszteleten, az odafigyelésen és szereteten alapul. „*Ha a tanító az itt jelzett intéseket követi, akkor azon öröme lesz, hogy a gyengébb tanulók is fognak tudni valami tűrhető dolgot készíteni, s hogy mindegyik tanuló kedvvel és szeretettel fog dolgozni.*” (84-85.) Ezzel szorosan összefügg az a követelményrendszer is, melyet a tantárgy teljesítése kapcsán a pedagógus megállapít. A népiskola tanulóitól ugyanis – a fogalmazási feladatok esetében – nem a művészi megjelenítést kell számon kérni, [amely állásponthoz a tankönyv szerzője Wolf gondolatait hívja segítségül: „*Die Kinder sollen produciren, und es ist doch noch nicht lange her, dass sie selbst erst producirt wurden; da mühen sie sich vergeblich ab und werden fade Schwatzer*”

oder frühreife Kinder, die nachher, wenn die Zeit des Producirens gekommen ist, nichts tüchtiges mehr leisten können. Das ist eine Art geistiger Onanie, ein schmahliches Unwesen”]. (85.) A sorok között meghatározó pedagógiai szempontként jelentkezik a tanulási kudarc megelőzésének, s a sikerélmény biztosításának fontossága. Nem az „absolut productio”-t kívánja meg a pedagógus, ugyanis a gyermekek ilyen szellemi „túlfeszítése” a gyermek jellemfejlődésére is negatív hatást fejt ki. Ha a tanuló olyan feladathelyzettel szembesül, melyet hosszú idejű kitartó munkával sem tud teljesíteni, akkor „... szorultságában máshoz folyamodik, s különösen otthoni dolgozatai soha sem lesznek az ő tulajdonai. Így megcsalják önmagukat s megcsalnak másokat.” (85. p.)

A magyar nyelvi oktatáson belül a versek, költemények „szavalása”, elsajátítása, nagy fontosságú volt az iskolai képzésben, mert nagymértékben hozzájárult a gyermekek értelmi fejlődésének elősegítéséhez. A kisgyermeket tanító pedagógusnál primer, elsődleges beállítódásként, s feladatként jelöli meg a segítségadást; s a tanulási kudarc megelőzését, illetve a sikerélmény biztosításának fontosságát: „... a tanító segítségével mellett tanulják be a szavalandó darabokat, hogy lássák, miként kell emlékezni. Ha a tanító megelégszik avval, hogy a gyermekeknek valamely művet föl ad otthoni betanulásul, s minden további segítség és útbaigazítás nélkül azt kívánja, hogy holnap vagy holnapután azt az iskolában fölmondják; ha ennek folytán a gyermekek otthon izzadnak, fáradnak, hogy a darabot fejökbe verjék, telekiabálják a háziak füleit, s végre másnap talán még [a hanyagságért] az iskolában meg is büntettetik: akkor nem lehet csodálkozni, ha az ily tanulás iránt senkinek sincs kedve, s ha másrészről a gyermekek nyolc nap mulva bizonyosan elfelejtik azt, amit így megtanultak.” (89-90.)

„A számtan, s az élővilág kapcsolata”

Témakörében, tantárgypedagógiai vonulatában csak azokat a főbb csomópontokat kívánom kiemelni, melyek az előző tantárgyi rendszereken belül módszertani szempontként nem jelentek meg, illetve az általam kutatott összefüggés mentén fontos információkat hordoznak.

A számtan tanításakor a számolási készség, illetve az értelmi képességek fejlesztéséhez lényegesnek tartja, hogy az egyes feladatok gondolkodtatóak legyenek, azonban nehézségi fokuk ne haladja meg a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő szintet. (S természetesen kevesebbet se kívánjon meg annál, ami elvárható.) Lényeges pedagógiai szempont a tanító számára, hogy a tanulók gondolkodva, önállóan oldják meg, végezzék el

tanulási feladataikat. „*Öntudatos munkásság, saját gondolkodás által.*” (97.) E pedagógiai cél eléréséhez elengedhetetlennek tekinti a megfelelő tanítói kérdések, kérdésfeltevések tudatos megalkotását. Mivel a kérdések elhangzásával párhuzamosan már elkezdődik az egyes feladatok megoldása, végzése, azt javasolja Környei, hogy csak a magyarázatot követően tegye fel kérdéseit a pedagógus; képzettségétől, szakmai tudásától és felkészültségétől függően. Ezen a ponton ragadható meg az az összefüggés, mely a tananyag tanulók általi elsajátításának mértéke, s a tanító felkészültsége, rátermettsége között húzódik. „*Ha a tanító az ő kérdései és beszélése által a gyermekeket öntevékenységekben akadályozza, akkor az ő beszélése nemcsak haszontalan, hanem káros is. Bölcs mértéktartás és jó adag önuralkodás itt is nagyon ajánlatnak a tanítóknak.*” (100.) E gondolatok tanúsága szerint „zavarólag”, s egyszersmind regridálóan, visszahatóan is hat a nevelési-oktatási folyamat egészére, ha a gyermek a tanulási-tanítási interakcióban nem kap kellő önállóságot feladatainak megvalósításához.

A gyermek-pedagógus kapcsolatában már fentebb elemzésre került az ismétlés, gyakorlás fontossága a tanulási munka eredményességének tükrében. E szempont, didaktikai mozzanat a tanító idővel való gazdálkodásának összefüggésrendszerében is jelentőséggel bír. Környei János arra ösztönzi a leendő tanítónemzedéket, hogy törekedjen a „hasznost a szükségestől” megkülönböztetni. Csak a fontos dolgokat, információkat, ismeretanyagokat célszerű a pedagógusnak a gyermekek elé tárnia, hiszen ellenkező esetben nem csupán az értékes időt vonja el – többek között – az ismeretek megszilárdításától, hanem egyszersmind a tanulói figyelem, koncentráció folyamatosságát is megszakítja, s nolens volens (akarva-nem akarva) „demotivált” állapotot, elfáradást idézhet elő. „*Tanítóink sok időt pazarolnak a szükségtelen hosszadalmas beszédek által. Majd mindennek nagy feneket szoktak keríteni. Akármikor jön elő, majd mindig cifra szavakkal mondogatni kezdik, hogy hát fiaim, most, mert jól viseltétek magatokat, új dolgot fogok nektek beszélni... stb. Az ilyenek nemcsak ízetlenségek, hanem időrablások is, melyekről igen jó végkép leszokni.*” (101.)

Lényeges tényezőnek tartja a tankönyv a tanítási tartalmak közvetítésekor az ismeretanyag jellemzőit ama szemszögből is megvizsgálni, hogy az elméleti, illetve gyakorlati elv milyen mértékben érvényesül; egymásra épül-e, ugyanakkor megvalósulásukat az egyensúlyi állapot jellemzi-e. „*Az alaki elv, egyoldalúságában fölfogva, abstractiókra vezet, mi a nép gyakorlati gondolkodásmódjától távol áll; az egyoldalúan alkalmazott hasznossági elv pedig szellemtelen mechanizmusra vezet, mely a józan népmívelődés s igazi fölvilágosodás legnagyobb ellenségeinek egyike. E két elvet tehát helyesen össze kell kapcsolni. A helyes oktatás képzi a növendékek ítélőtehetségét és éleselméjűségét, de*

figyelembe veszi a gyakorlati életet is annak követelményeivel. Isten mentsen meg bennünket oly elmélettől, mely a tanulót egy halmaz értetlen és az életben alkalmazásba soha nem jövő fogalmakkal tömi meg, de mentsen meg oly gyakorlattól is, mely megkíméli a tanulót a gondolkodástól és szorgalomtól.” (107.)

A gyakorlati szempontok, s a hasznosság elvének figyelembevétele kapcsán egyben arra is következtethetünk, hogy az iskola épületén kívül folytatott, közbeiktatott, „rendhagyó” tanítási órák (például: mezőn, erdőben vagy akár az iskola udvarán) motiváló, életközeli, változatosság-beli jellegzetességei miatt eredményre vezetőbbek, mint a megszokott módon szervezett, s szabályozott tanulási-tanítási tevékenységek. *„Egy egyetlen óra a szabadban gyakran többet ér, mint tíz óra az iskolaszobában.” (108.)*

A természettudományi tárgyak tanításánál – összefoglalva – a következő három pedagógiai elvet célszerű követnie a pedagógusoknak ahhoz, hogy a tanulási munka eredményessége, s ez által a tanuló-tanító közti pozitív viszony biztosítva legyen: *„1) oktass szemléltetőleg, - ovakodjál az abstractióktól; 2) oktass kifejtőleg, – a igazságot ne add a tanulónak, mint valami készet, hanem adj neki arra alkalmat, hogy azt – és pedig sikerrel, maga keresse; 3) oktass gyakorlatilag.” (108.)* Már fentebb vizsgáltam a tanító felkészültségének fontosságát, mely tudatosság a tankönyv szerzője szerint mindegyik tantárgy tanításánál egyformán fontos. Ha a tanító nem megfelelően készül fel a tanítási órára, s szabad elbeszélés, magyarázat helyett „előolvasás”-t (könyvből való szöveg megformálást) végez, az kevésbé vezet eredményre, hiszen éppen a nevelés alanyának, a gyermek szempontjait – életkori sajátosságaiból eredő megnyilvánulásainak – nem veszi figyelembe. Az ilyen módszert követő pedagógus ismeretátadó tevékenysége során a gyermekek érdeklődése nem tartható felszínen. Azonban kerülni kell eme beállítódás ellenpólusát is. Ha a pedagógus túlzottan „szabatos”, közvetlen, s „túl kedélyes, viccelődő”, abban az esetben már csak kis mértékben képes elméleti ismeretek közvetítésére. *„Az előolvasás rendszeren nélküli az üdeséget, a kedélyességet, nem képes annyira magára vonni a figyelmet, azért akadályozza a mélyebb megértést. Azonban a szabad, élénk előadást fűszerezve gerjesztő kérdésekkel, föltételezi, hogy a tanító tökéletesen tudja azt, mire van tanulóinak szükségök. Emiatt is mulhatatlanul szükséges, hogy tanórájára szorgalmasan előkészüljön. Még csak azt jegyezzük meg, hogy a tanító ne törekedjék multságossá tenni oktatását azáltal, hogy minduntalan egyes mondatokat s hasonlókat sző előadásába. A gyermekek azért vannak az iskolában, hogy valami hasznos dolgot tanuljanak s nem, hogy mulassanak.” (119.)*

A tanító fontos didaktikai feladatként jelöli meg az új ismeretek, a tananyag többszöri ismétlését mindaddig, amíg a tanulóknak az ismeret tudássá alakul. Óvja a szerző a tanítókat

attól, hogy az egyes tantárgyi tartalmak között ide-oda „csapongjanak”, hiszen a következetlenség, a tervszerűtlenség még a jobb képességű tanulók teljesítményét is negatívan befolyásolja.

„Nincs veszedelmesebb, mint a lepkeszerű szállingózás az egyik tárgyról a másikra, s az a hirtelenkedés, mely miatt aztán a jobb tanuló sem emésztheti meg tökéletesen az előkerülő anyagot.” (119.)

Az ismétlés fontosságának kapcsán a pedagógusok újabb lényeges, – s az eredményes tanítói munkához szükséges – személyiségtulajdonságával szembesít a tankönyv. *„... a legjobb oktatás sem ér semmit, ha a tanítónak nincs annyi türelme, nyugalma s önmaga fölötti uralma, hogy az előadott tárgyat szilárdan bevésse tanítványai értelmébe, s ez okból azt gyakran ismételtesse.” (119.)* Tehát a türelem, a tolerancia-készség nem egyszerűen csak a tanuló-tanító kapcsolatában meghatározó, hanem a pedagógus önmaga negatív aspirációinak, késztetéseinek legátolásában is.

A „történet”, illetve történelem-tanítás”

E tantárgyat a szerző úgy jellemzi, mintha eme ismeretek mindenki érdeklődésének középpontjában állnának. *„... A történetet mindenki szereti, mindenki érdeklődik iránta. A férfi és nő, az ifjú és leány, mond Diesterweg, semmiről sem szeretnek úgy hallani beszélni, mint arról, ami történt, akár közel, akár távol történt legyen ez.” (121.)* A tématerület ama jellegzetességére igyekszik a szerző felhívni a figyelmet, mely a tanulók nagyfokú érdeklődésén alapul. Mivel a gyermekek belső késztetése adott, ezért feltétlenül célszerű kihasználni az ebben rejlő, s kínálkozó intencionalizált, „célra irányuló” pedagógiai tartalmakat. *„... maguk a gyermekek is nagy érdekeltséget tanúsítanak a történeti elbeszélések iránt. A hat éves fiú ott ül öregatyja térdein, aki katona volt s csatákban részt vett, s tátott szájjal hallgat az ősz ember egyszerű elbeszélésére. Vagy lépünk a falusi iskolába, hol a tanító bensőséggel és igazi lelkesültséggel beszél el egyszerű eseményeket a történetből. Már egész héten nagy feszültséggel várták a gyermekek e tanórát!” (121-122.)*

Érdekes és tanulságos megvizsgálunk a következő gondolatot, mely autentikusan, s nagyon szemléletesen tükrözi azokat a nonverbális, metakommunikatív jellemzőket, melyekkel az érdeklődő, a tantárgy, illetve a tanulás iránt késztetést érző gyermekek rendelkeznek: *„Most mozdulatlanul ott ülnek padjaikban, szemök szájok mereven a tanítóra van szegezve; arcukon látszik, hogy nemcsak hallják, hanem érzik is az eseményt; az elbeszélés tartalma szerint majd tündökölnék szemeik, majd könnyek peregnek le arcaikról; s ha a tanító bevégezte mesélését,*

a gyermekek el tudják azonnal ennek tartalmát beszélni, s pedig oly bensőséggel, hogy meglátszik, miszerint lelkökbe szívták a történetet.” (122.)

Vizsgált témánk szempontjából lényeges momentumként megfogalmazzuk az idézett gondolatok nyomán: ha a tanulók érdeklődnek a tantárgy iránt, akkor figyelmük koncentráltabb, érzelmi beállítódásuk pozitív, mely egyenesen „indukálja” többek között az empátia, a beleélés képességének a fejlődését. S miután a teljes „odafordulás, s jelenlétesség” a tanuló részéről is adott, s meglévő diszpozíció, így a tanulási tevékenység eredményessége is egyértelműen körvonalazódik (például az idézett sorokban említett szövegszintű ismeretek reprodukálása mentén). Környei ebből a megfontolásból a történelem tantárgyának tanítását abban a tekintetben is lényegesnek véli, hogy a fentebb említett érzelmi és motivációs tényezők meghatározottsága a tanulók nagyobb lelki nyitottságát, befogadókészségét is egyértelműsíti, melyek kiegyensúlyozott, – értelmi, érzelmi és szociális vonatkozásban egyaránt megalapozott – gyermek-felnőtt viszonyt eredményeznek. *„Ezek oly tanórák, melyek alatt a tanító kezében tartja a kulcsot a gyermekek szelleméhez és szívéhez. Ím nyissa ki az ajtót, s vessen a termékeny földre csak jó magvakat, melyekből nemes érzelem, hazaszeretet, a jó, igaz és szép iránti lelkesülés fog fakadni!”* (122.)

Az már bizonyítást nyert állítás, hogy a történelem tanításának etikai értékkel felruházott, s kiemelt szerepe van az erkölcsi nevelésben, a jellemformálásban, illetve a hazaszeretetre nevelésben. *„A fönnecsetelt cél elérésére mindenekelőtt szükséges oly tanító, ki a történetet úgy tudja előadni, hogy előadása az említett hatásokat és eredményeket eszközölhesse. Neki oktatása által az érületre és értelemre egyaránt kell hatni.”* (123.) Ahhoz, hogy a tanító az érzelmi-, s az értelmi tényezőkre egyaránt fejlesztően hasson, fontos, hogy módszertani szempontból a következő lényegi momentumokat fogatosítsa: a tananyag „elbeszélését”, magyarázatát a „szabad”, folyékony előadásmód (nem szöveg felolvasása) jellemezze; ezen kívül legyen érthető, egyszerűen megfogalmazott, s mindenekelőtt szemléltetést alkalmazó. Vagyis az utóbbi megjelölés szerint a tanító törekedjen e tantárgy keretében is az elvont, absztrakt fogalmakat láthatóvá, értelmezhetővé, megtapasztalhatóvá (legalább is asszociatív értelemben) tenni. A tanító módszertani felkészültségére, személyiségbeli komponenseire vonatkozólag a következő megállapításokat teszi:

1. A fentebb már említett „szabad és folyékony” előadásmód, óravezetés. Ha a pedagógus felolvassa a tananyagot, akkor az a szöveg a gyermek számára élettelen, érdeklődését kevésbé felkeltő.

2. A tanító általános, valamint specifikus való felkészültsége a tanórára. *„Menjünk oly tanító előadására, ki erre nem készült alaposan, azt fogjuk tapasztalni, hogy ezen előadás vagy akadozó, vagy száraz, vagy frázisokkal lesz terhelve.”* (123.)
3. A tanító érthetően, egyértelműen, tudatos beszéd- és szövegformálással tartsa meg tanóráját. *„... oly szókat használni nem szabad, melyek a gyermekekre nézve csak üres hangok. Ha oly kifejezések jönnek elő, melyeket a gyermek talán még nem ért, de a melyeket kikerülni sem lehet... akkor bevezetésként magyarázza meg ezeket a tanító.”* (123-124.)
4. Az előadásmód, a tanítói magyarázat egyszerű, a tanuló életkori sajátosságainak megfelelő legyen. *„A gyermek és a nép egyszerű nyelven beszél. Mesterként mondatszerkesztések, bonyolódott viszonyok, üres frázisok, tudós okoskodások nem a gyermek eszékhöz valók.”* (124.)
5. A pedagógus lelkesen tanítson; a tanulókra e pozitív hatás elemi erővel hat; s maguk is motiváltan, érdeklődően viszonyulnak a tantárgyhoz.
6. Különösen e tantárgynál lényeges és meghatározó, hogy a történelmi igazság, a tények kerüljenek a gyermekek elé. A pedagógus ne saját megközelítéseit, véleményét nyilvánítsa ki, hanem közvetítse tárgyilagos módon a történelem eseményeit. A tankönyv szerzője szerint, ha ellenkezőleg jár el a tanító, akkor ezzel tanulóit alárendelt, „szolgai” szerepbe helyezi. *„Történelmi hűség, tárgyilagos igazság, minden alanyi színezésnek gondos kikerülése azon föltételek, melyeket a történet tanítójától követelünk. Ne saját érzelmeit és vágyait, hanem a történet eseményeit beszélje el a tanító. Az iskola növendékeit szabad emberekké akarjuk képezni, s nem mások szolgakész csatlósáivá.”* (125.)

Ezen a ponton is olyan lényeges információhoz jutottunk, mely a tanár-diák kapcsolat viszonyrendszerére vetítve arra enged következtetni, hogy a nem hiteles, nem a tényeknek megfelelő ismeretközvetítő tevékenység gátlón hat a nevelési mechanizmus egészére. Ugyanakkor egyfajta hierarchiarendszer kialakításával megakadályozza a tanító-gyermek közötti bizalomnak, tiszteletnek, valamint az egymás megbecsülésének a kialakulását.

„A természettudományokról általában”

Környei megállapítja, hogy az e tantárgycsoportban foglalt tanulási tartalmak komplex nevelő hatása erkölcsi-, értelmi-, valamint a gyakorlati nevelésre vonatkozóan egyaránt hangsúlyos. Az erkölcsi nevelés tekintetében a vallási ismeretek köréhez hasonlítja a

természettudományokat. „*A természettudományok korunkban oly nagy fontosságot nyertek, oly nagy azoknak befolyása mind az erkölcsi-szellemi, mind a gyakorlati életre, hogy a népiskola azokat többé nem nélkülözheti. Erkölcsi tekintetben a vallástanon kívül alig van tárgy, mely képes volna annyira emelni, nemesíteni az ember lelkét, mint a természettudományok.*” (130.)

A természettudományi tantárgyak tanításánál még hangsúlyosabban hívja fel a figyelmet a közvetlen szemléltetés fontosságára. „... *nemcsak az szükséges, hogy a növénytani órákban sok növénypéldány legyen közvetlenül a gyermekek szemei előtt, nem elég, hogy az állattanra nézve legyenek kitömött példányok, hanem ezeknél még szükségesebb, hogy a tanító az ő tanítványaival a szabadban sétákat tegyen s itt alkalmat nyújtson nekik, hogy az élő természetet tanulmányozhassák. A gyermekeknek saját szemeikkel kell látniok, mikor és miként virágzik a hóvirág, hogyan dolgoznak a hangyák, miként másznak és repülnek a bogarak, mit csinálnak a denevérek vagy a vakondok stb. A természet jobb, mint minden képes könyv. Azért vezesd oda tanítványaidat, hogy a pataknál szemléljék a szitakötőt, az erdőben figyeljék meg a madarak énekeit, ... s többet tette, mint ha bármily nagy holt ismeretadaggal halmoztad el őket az iskolában s bármennyi cifra képet mutogattál nekik.*” (133-134.)

„A szépírás”

A „szépírás”-nak nagy jelentőséget tulajdonít a szerző, mint írja: „*Ma nemcsak mindenki hasznát veszi az írásnak, hanem rá is szorul. Ehhez járul még az s, hogy az okszerű irásoktatás a tisztaság, szabályosság, rend és szépség iránti érzéket is ápolja.*” (143.)

A tantárgy elsajátítása megközelítése szerint nem csupán egyfajta utilitarista elvet követ, hanem rendszeretetre nevel, s az esztétikai érzék fejlesztését is feladatának tekinti. Továbbá a tantárgy tartalmánál és céltételezéseinél fogva arra „predesztinálja” a tanítót, hogy a gyermekeket tisztaságra, rendre szoktassa, nevelje, illetve a szabályok, a törvényszerűségek megismerését, foganatosítását segítse. E nevelési célok egyben a pedagógus s gyermek kapcsolatának tartalmi vonatkozásait is megjelölik.

„Rajztanítás”

Célszerű a pedagógusnak kiaknázni (építve az aktív cselekvésre, kreativitásra, valamint az önmegvalósításra) e tantárgy körében azt, hogy a gyermekek érdeklődése, viszonyulása e tantárgyhoz nagyon pozitív, hiszen jól igazodik megvalósulása, s tartalmi

sajátosságainál fogva a tanulók életkori sajátosságaihoz. *„A gyermekek nagyon szeretnek rajzolni; ezt mindenki tapasztalhatja oly gyermekeknél is, melyek még nem járnak iskolába. Ne engedjük ezen érdekeltséget elveszni, hanem ellenkezőleg, ragadjuk meg s ápoljuk azt a rajz oktatás által. A rajzolás gyakorlati nagy hasznáról ma már mindenki meg van győződve, de nem kevésbé fontos azon körülmény, hogy a rajzolás a szellem legtermékenyebb képzőeszközeinek egyike.”* (147.)

A szerző „tanácsai” közül azokat kívánom kiemelni, melyek elemzésem szempontjából fontos adalékokkal szolgálnak, így: *„a) Rajzoktatási óra alatt legyen a legszigorúbb rend és fegyelem. Ha nincs rend, ha a gyermekek nyugtalankodnak, csevegnek, báméskodnak, akkor elvész az idő, s ők nem fognak haladni. Figyeljen a tanító a test tartására, gondoskodjék jó rajzeszközökről.”* (148.) Felismerve e tantárgy által „szabott” kereteket – az óra tanítási tartalmából, irányultságából, szervezéséből, munkaformáiból adódóan – külön hangsúlyt kap a tanórán a fegyelem kérdésköre. Még dominánsabban megmutatkozik az az elvárás a leendő, illetve gyakorló tanítók felé, hogy szigorúan, határozottan vezessék az órát, azonban ne csak a rend megszilárdítására törekedjenek, hanem egészségügyi szempontokat is figyelembe véve, a gyermekek helyes testtartásának kialakítására, iskolai padban felvett testhelyzetére is hangsúlyt fektessenek.

„b) A tanító mutasson a tanulóknak mindenben jó példát. A rajzolatot rajzolja oly szépen a fekete táblára, a mint csak lehet, egyszersmind rajzolja azt úgy, hogy a tanulók az ő kézmozgásait láthassák.” (148.) Ismét felbukkan a tanítói példa, példaadás jelentősége. A „mindenben jó példát” mutató pedagógus kifejezés arra enged következtetni, hogy a táblán rajzoló, feladatot bemutató tanító személye, példája kettős pedagógiai funkciót is közvetít számunkra. Az egyik a pedagógus szaktekintélyére, mint a tudás hordozójára való gyermeki odafigyelés, a másik tényező pedig a tanító személyisége, hatása, s felkészültsége. *„c) A rajzolás alatt a tanító nagy gondal ügyeljen föl a tanulókra. Ha javítás szükséges, mindig ott kell lennie; de ő maga lehetőleg keveset javítson, hanem javíttasson az illető tanuló által. Különbén bánásmódjában legyen szelíd és ösztönző. Ne ócsároljon, hanem a hibára jóakarólag figyelmeztessen, és a szorgalmat s igyekezetet ismerje el mindenkor.”* (149.) A tanító-gyermek kapcsolat olyan viszonylatára következtethetünk, mely során a pedagógus nagy odafigyeléssel, türelemmel fordul tanulóihoz, s feladatvégzésükhöz. A segítségadói attitűd, a segítő pedagógus képe rajzolódik ki a fentebb idézett pedagógiai szituációban. A tanulók munkáját kontrolláló, annak eredményes végrehajtását ösztönző nevelői attitűdöt ragadhatjuk meg az idézett sorokban. A tankönyvíró mindamelllett azt is fontosnak tartja, hogy lehetőség szerint kevés esetben végezzen a gyermek „alkotás”-ában, munkájában

javítást, helyette inkább arra törekedjen, hogy a tanuló által, tanulói tevékenységen keresztül történjen meg az esetleges módosítás. Környei nézete szerint sokkal hatékonyabb a tanulási-tanítási folyamat eredményessége szempontjából az a pedagógiai viszonyulás, mely a tanulót arra ösztönzi, hogy önállóan végezze el a szükséges javítási munkákat, feladatokat. A tanító-gyermek viszonylat, s az iskola nevelési-oktatási ethosában sokkal inkább előremutató – komplex személyiségfejlesztő hatása révén – az egyéni feladathelyzet-megoldásoknak, az önállóságnak teret engedő pedagógus.

„Énekoktatás”

„Az énektanítás a kedélyképzés fontos eszköze. Az ének iránti szeretet mintha veleszületett volna az emberrel. Már a kis gyermek gyönyörrel hallgat a zenére és szemei villogna az örömtől, ha szép dallam érinti füleit. Aztán kezd dudolgatni s észrevehetőleg nagy élvezetet nyújt neki a dalolgatás. Az ének iránti e szeretetét megtartja az ember egész életében.

A zene (s vele az ének is) az érzelem nyelve, s int ilyen, a lélekben rokon érzelmeket gerjeszt. A vidám kedv dalra fakad, de a vidám dal is vidámságot gerjeszt; a komoly gyászdal bánatos érzést kelt; a magasztos egyházi ének a lelket az áhitat szárnyain az ég felé emeli. Nemcsak a szépnek szolgál az ének, hanem a szép dal a jóra is vezet, s ebben rejlik roppant nagy képző ereje, melynél fogva azt az iskolából száműzni nem lehet, nem szabad; ellenkezőleg minden módon ápolni kell.” (149.) Az ének-zene tanítása a rajz és a szépírás oktatásához hasonlóan differenciált vizsgálódási szempontokat képvisel, olyan tartalmi jellemzőkkel rendelkezvén, melyek „eredendően” pozitív érzelmi beállítódások megjelenését inspirálják. Így például a tanuló olyan érzelmi megnyilvánulásai törnek felszínre, mint: örömméret, jókedv és vidámság, valamint a zene, a dallam iránti szeretet, a szép és a jó iránti érzék, illetve annak befogadására való „hajlam”.

Arra az oktatás tartalmaként felvetődő kérdésre, hogy milyen dalokat kell a népiskolában énekelni, Környei János válasza: népdalokat és egyházi énekeket. A népdalokban ugyanis: *„... bámulatos bensőség és hatalmas erő rejlik; egyszerűek és kedvesek, szívindítók és nemesek, s a nép legnemesebb erényeit s legszebb érzéseit személyesítik. E népdalokban népünk öröme és bánata, szeretete és gyűlölete, vágya és reménye, büszkesége és szomorúsága van kifejezve. Ezekben szellemi élete tükröződik vissza; s népköltészetünk gazdag, mint kevés más nemzeté.*

A népdalok másik neme jeles költőinktől ered. E tekintetben is mérkőzik irodalmunk mind mennyiség, mind minőség tekintetében bármely nemzetével.” (150.) E dalok szimbolikus-, s nemzeti jellegüknel fogva rendkívül alkalmasak arra, hogy a nemzeti „érzület” autentikus (eredeti forráson alapuló) közvetítésével az erkölcsi, s a hazaszeretetre nevelés fejlesztését segítsék.

„Csak a legjobb jó a gyermekek számára. E népdaloknak nem csak akkor kell hatást gyakorolniok a gyermekekre, mikor azokat betanulják, hanem legyenek azok egyszersmind az iskola hagyománya az élet számára” (150.) Ezen idézett sorokban is megmutatkozik a zenei oktatás személyiségformáló ereje, s egyértelmű nevelési célmeghatározása, miszerint az „életre” kell, hogy felkészítsen a közvetített zenei dallamvilág tradícióival, s „benne rejlő” hagyományrendszerével. (Az egyházi dalokat olyan községi vagy felekezeti iskolákban, amelyeknek tanulói több felekezethez tartozóak, nem lehet „közösen” tanítani; azonban ilyen esetekben a hittanórákhoz kötöten kell a vallási énekekkel megismertetni a gyermekeket - vélekedik a szerző.)

A zenei oktatás nevelési céljai között olyan fontos jellemvonások kialakításának, formálásának lehetőségét fedezhetjük fel, mint az *„... erkölcsös, becsületes, értelmes és munkás honpolgárokat és honleányokat nevelni... Kívánjuk pedig ezt azért, mert az egyszerű, de fontos egyházi ének a vallásos érzület leghatalmasabb ápolója, erősítője.”* (151.)

„Testgyakorlás”

„Csak egészséges testben lakhatik egészséges lélek - mondja egy régi közmondás. S a tapasztalás közmondásnak tökéletes igazságot szolgáltat. Az egészség ápolására és edzésére különös gondot kell a gyermekkorban fordítani, mert a rossz behatások e korban fogékonyabb földre találnak, s egy egész hosszú élet van megrontva, ha ez idő alatt a test kellő ápolása és edzése elhanyagoltatik.” (152.) A testi erők fejlesztésének olyan pedagógiai megközelítésből fakadóan tulajdonít nagy jelentőséget, hogy ha idejében, a megfelelő életkorban nem történik meg az egészséges életmódra nevelés, akkor az az egész későbbi, felnőtt életre belátható következményekkel jár.

E tantárgy módszertani elemzése – vizsgálódási szempontjaimat figyelembe véve – abból a megfontolásból tartalmaz és hordoz érdekes tanulságot, miszerint a testgyakorlás tanításakor a pedagógus az adott tantárgy tartalmának és specifikus, sajátos céltételezéseinek révén újszerű feladathelyzetbe kerül. Ez a pedagógus-gyermek kapcsolatát is befolyásolja, más tényezők mentén ragadhatjuk meg a kettejük kapcsolatát jellemző viszonylatokat. Így például érdemes

gőrcső alá vonni a következő tanítói feladatot: „Fölfigyel arra, hogy az iskola legyen mindig tiszta, jól kiszellőztetve, s hogy a gyermekek testökben és ruházatukban tisztasághoz szokjanak.” (152.) E sorokból körvonalazódik az egyik meghatározó nevelési cél, mely a tanulók egészséges életmódra nevelése keretében a tisztaság fontosságára, értékrendjére fektet hangsúlyt.

A testgyakorlást tanító pedagógus számára másik fontos feladatként jelöli meg a tankönyv az iskolai környezet jellemző tényezőire figyelmet fordítani, így például az iskola épületének fekvésére (földrajzi elhelyezkedésére), a falak vastagságára; továbbá az egy tanteremben tanuló gyermekek létszámára, illetve a hőmérsékleti viszonyok mértékére. Ugyanis eme mutatók mind-mind jelentősen befolyásolják a tanulók egészségügyi viszonyait. „Mindezekről a tanítónak világos tájékozással, s azok iránt élénk érdekeltséggel kell bírnia. Ha a tanító nem gondol az ily dolgokkal; ha előtte mindegy, hogy a tanuló miként ül az írás- és rajzolásnál, hogy szellőztetve van-e az iskolaterem, hogy hogyan fűttetik, hogy hány házi dolgot ad föl a gyermekeknek stb., akkor ne is dicsekedjék avval, hogy ő szívén viseli a gyermekek egészségét, bármennyit is tornázzon különben velők. Csak, ha a tanulók általános egészségügyi viszonyai vétetnek kellő figyelembe, lehet áldásos a testgyakorlás is.” (153.) A pedagógus tehát azzal, hogy testgyakorlati foglalkozásokat tart, önmagában e ténnyel nem járul hozzá a gyermekek harmonikus, kiegyensúlyozott fejlődéséhez. Láthattuk, hogy az iskolai élet szervezőjének és irányítójának olyan járulékos tudással is rendelkeznie kell, mely teljesebbé teszi az élettani, higiéniai feltételek biztosításán keresztül a nevelési-oktatási munka komplex megvalósulását, teljesebbé tételét.

Különösen fontosnak véli a tankönyv az ún. testmozgási játékok rendszerének beiktatását a tanórák anyagába, mert a játékokat a szellemi és erkölcsi nevelés egyik zálogának tartja.

„A női kézimunka”

A korszakban a nőnevelés, a lányok tanulásának, tanításának kérdése sokkal inkább háttérbe szorult, mint a fiúk nevelése. Az oktatási rendszer csak igen csekély mértékben vette figyelembe a tanulás céljainak, tartalmainak meghatározásánál a lányok érzelmi-szociális sajátosságait, illetve várható feladataikat a társadalmi munkamegosztásban. Csupán annyiban fókuszált, összpontosított a lányokra, hogy koedukált osztályokat legitimizált, törvényesített. Így az alkalmazott tantárgyi rendszer is szinte teljesen homogenizált, „egyöntetű” volt. A lányok adekvát, megfelelő fejlesztésére vonatkozó feltételrendszer megvalósulását többek között az is nehezítette, hogy hazánk iskoláiban nagy számú, idegen ajkú és származású

tanítónő végezte mindennapi tevékenységét, akik „... *sem nyelvünket, sem nemzetünk erkölcsi -, szellemi-, művészi életét, s annak érdekeit nem ismeri, -hogyan ébreszthetnének tehát ők ezek iránt érdeket növendékeikben?*” (155.) (v. ö. Környei, 1868., 1879-es nemzetiségi törvény.)

A kézimunka-foglalkozások keretében azoknak a jártasságoknak, képességeknek, ismereteknek a megszerzésére szükséges elsődlegesen hangsúlyt fektetni Környei János szerint, melyek utilitarista felfogás szerint a hasznosságon, a hasznavehetőségen alapulnak. Azt kell figyelembe venni a pedagógusnak a tantárgy céljainak, tartalmi sajátosságainak meghatározásakor, hogy melyek azok az alapvető képességek, amelyek kialakítása és fejlesztése elsődleges a lányok, a nők mindennapi életben való helytállásához, s boldogulásához.

IV. 2. Molnár László (1881): A tanítás tankönyve.

Tanító- és tanítónő-jelöltek, valamint a nevelés- és tanításügy buzgó előmozdítói számára.

A könyv előszavában és bevezető mondataiban az a fontos megállapítás hangzik el, miszerint „*Minden tanítás egyszersmind nevelés; ... mert csak oly tanítás boldogít, melynek célja az embert emberré, és polgárrá képezni.*” (V.) A tanítás legfőbb célja – Molnár László megközelítése szerint – az emberré nevelés, illetve felkészítés a társadalmi életben betöltött szerepre. Kutatásom szempontjából fontos adalékokat szolgáltat az a célmeghatározás, mely a könyv megírására készítette a szerzőt. Amennyiben vizsgálódásom tárgyának, a pedagógus-gyermek kapcsolat tartalmainak, hatásrendszerének megragadása a tankönyvíró szemszögéből, a leendő tanítónemzedékek olvasatain keresztül történik, akkor mindenképpen érdemes figyelembe venni a szerző törekvését a kötet megszületésére és felhasználására vonatkozóan: „... *a szerző oda irányza törekvését, hogy emberszeretet, istenérzelem fölébresztése, a tanítónemzedékek állás fontosságának, szépségének átéreztetése által benső vágyat ébresszen a tanító- és tanítónő-jelöltekben -választott pályájukon való működésre.*” (V.)

A tankönyv érdekes oktatáspolitikai adaléka, hogy a szerző számára meghatározó jelentőségű volt a „Népnevelők budapesti egyesülete paedagógiai szakosztálya” 1880. december 14-én tartott ülésén elhangzott indítvány. A Schön József által megfogalmazottak – Molnár László szerint – jelentős hatást jelentettek további pedagógiai szemléletére, így

fokozottan a következő alfejezetre: „Az oktatástan elvei és ezeknek alkalmazása az egyes tantárgyakra.” (VI.)

A „tanítónő-képezdei igazgató-tanár” a könyv szerkesztésénél és tananyagának összeállításánál a tanítónőképző intézetekben közvetített tanulási tartalmak, vagyis a női nem képzését vette alapul. E kötet megszületése azért is üdvözítő volt a 19. század végén – s eme megfontolásból is esett jelen könyvre választásom – mert innovatív módon, a neveléstan általános elvein, összefüggésein túl már olyan viszonylatokkal is foglalkozik Molnár László, mint a nevelési-oktatási folyamatban résztvevők kapcsolatrendszere. „*Felemlíti végre a szerző a tanítónevelők vagy nevelőnők, a növendékek, szülők, kartársak és az elüljárók közötti viszonyt is, ezek kötelmeivel együtt.*” (VII.) -olvasható a szerző által írt „Bevezetés”-ben és „Előszó”-ban.

Molnár László „képző intézetek” számára írott pedagógia könyve két nagy tematikai egységet foglal magába. Az első rész az „általános tanítástan” címet viseli, a népiskolai törvényeknek megfelelő adaptációt tartalmazva, míg a munka második témaegysége a „részletes tanítástan”-nal kapcsolatos ismereteket körvonalazza.

I. „A tanítás fogalma és célja”

„... iskolai a tanítás akkor, ha oly rendezett, értékes ismereteket és készségeket közlünk növendékeinkkel, melyek rendeltetésök elérésére képesítik őket.” (1.) E megfogalmazás szerint a tanítási tevékenység az ismeretátadó folyamat lényegével rokonítható, mely során képzési célok valósulnak meg. A neveléstan tantárgy mibenléte pedig a következőképpen körvonalazódik a szerzői koncepcióban: „... mikép kell a gyermekben rejlő testszellemi erőket ébreszteniünk, fejleszteniünk és úgy vezetniünk, hogy földi és égi rendeltetését betölteni képes lehessen.” (1.)

Kutatásom szempontjából lényeges az a szerzői álláspont, hogy a tanító megnyilvánulásainak a gyermek „felé” olyan intencionalizált, meghatározott célokra irányuló pedagógiai attitűdökben kell megtestesülnie, melyek elősegítik, hogy a tanuló elsajátítsa a mindennapi élettevékenységeihez szükséges ismereteket, s birtokolja azt az eszköztárat, mely a vallás tanai alapján a megfelelő cselekvés előmozdítója.

Molnár László „tanítói ügyesség”-nek tekinti, ha a nevelő a gyermek életkori sajátosságaihoz mérten tervezi meg, s ennek megfelelően valósítja meg tanítási tevékenységét.

Ha a következő alfejezetben a „tanítás elveit” megvizsgáljuk, akkor fontos információkhoz juthatunk arra vonatkozóan, hogy a követendő, „ideálisként” meghatározott pedagógiai megnyilvánulások milyen szempontok szerint valósulhatnak meg.

II. „A tanítás elvei, tanítástan, tanítás - tudomány”

„A. Legyen tanításunk általában az emberi és különösen az egyedi természetnek megfelelő. B. Tegyük tanításunkat könnyüvé, de e mellett munkálkodtatóvá. C. Legyen tanításunk általános és összhangzó. D. Tegyük tanításunkat érdekessé. E. Legyen tanításunk alapos és meggyőző. F. Tegyük tanításunkat összefüggővé. G. Legyen tanításunk gyakorlati és életreható.” (3.)

A) „emberi és egyedi természetnek megfelelő” a nevelés, ha a pedagógus kiaknázza, felhasználja azokat a lehetőségeket, melyekre a természet „maga tanítja” a gyermeket, ugyanakkor figyelembe veszi egyéni sajátosságait is. Eme elméleti megfontolásból kiindulva „óva inti” a tanítókat attól, hogy növendékeiket olyan készségek és ismeretek elsajátíttatására készítsék, melyek foganatosítására képtelenek. E szemponthoz kapcsolatosan a következő módszertani közlések is nagy jelentőségűek: a tanuló nevelését, fejlesztését nem szabad „erőszakkal sürgetni”, s nem lehet figyelmen kívül hagyni a család-gyermek-iskola rendszerének összefüggését sem. *„...midőn a nevelés ősforrásától, a családtól átvesszük a gyermeket; ne vessük el ennek azonnal magával hozott nyelvét, szokásait, hanem nemesítsük, jó irányra vezessük azokat.” (4.)* A gyermek családi milióból való kikerülését, illetve intézményes keretek közötti nevelésének, tanításának időszakát ne nehezítse meg azzal a tanító, hogy a tanuló minden szokását, s „magával hozott” (mindennapi) tudását, kulturáltsági fokát egyszerre alakítani, változtatni próbálja. E „kényszerűnek tűnő” beavatkozások helyett az iskolai élet első szakaszában inkább a meglévő készségek, képességek, tulajdonságok finomítására, jobbítására törekedjen a tanító - javasolja a tankönyv írója.

A tanuló egy új környezet hatásaival szembesül iskolába lépése alkalmával. Mint ismeretes pedagógiai törvényszerűség, a gyermek számára az idegen környezettel való találkozás, s a későbbi, az iskola életébe való integrálódás, beilleszkedés új magatartás-minták, s ismeretek elsajátítását követeli. Ez a folyamat többnyire konfliktusos formában megy végbe. Ezt hangsúlyozza Molnár László, amikor a leendő pedagógusok figyelmét a negatív szabályozó-korlátozó nevelési eszközök használatának kártékony voltára kívánja felhívni. E nehézség „áthidalására” családi milióhoz hasonló légkör megteremtését javasolja a szerző. Amely folyamat során a pedagógusnak úgy kell a tanulókhöz odafordulnia, mint ahogy a szülő gyermekéhez, illetve az osztályok tanulóinak úgy egymáshoz, mint a családi

„szférá”ban testvéreikhez viszonyulnak. *„Az iskola új környezete különben sem felel meg a természetszerűség szabályának; ne kezdjük tehát közönyösség-, hidegség-, vagy épen dorgálás-, büntetéssel a tanítást; hanem törekedjünk arra, hogy az ujonczok bennünk atyjokat, illetőleg anyjokat, tanuló társaikban pedig testvéreiket érezzék fellelni.”* (4.)

Az egyedi sajátosságok figyelembevételét Molnár László oly módon találja lehetségesnek, ha a gyermekek érdeklődését s érzelmi beállítódását, illetve ennek okait az egyes tantárgyakhoz mérten is feltérképezi a tanító. *„Adjunk a gyermeknek tejet, a felnőtteknek húsos étkeket. Az érzékiség korában több súlyt fektethetünk az érzékeikre, a szemléltetésre, az ész fejlettségével az eszményiekre és a gyakorlati élet szükségére.”* (5.)

A kor pedagógiai szemléletéhez igazodva a szerző a tanuló-tanító kapcsolatában különbséget tesz a fiúk és lányok nevelése között. A fiúk nevelésére, illetve iskolai fejlesztésére vonatkozó megállapításai Lubrich Ágoston nézeteivel rokoníthatóak. Míg 9-10 éves gyermeknél a „külérzékek”, s 12-14 éveseknél az értelem fejlesztését tekinti elsődlegesnek az életkori sajátosságok figyelembevételével, addig a 14. életévtől kezdődően már az „érzelem és akarati erő” fejlesztése is hangsúlyosabb nevelési célnak minősül. A 21. életévhez közeledve pedig *„... már az ész eszményivé alakítja a valót; most kell az igaz, szép és jó eszményért való lelkesedést táplálnunk, míg majd a férfi belátja: mennyit lehet az előbbi kor eszményeiből valósítania.”* (5.)

A lányok nevelésével, oktatásával kapcsolatosan az érzelmi sajátosságok figyelembevétele fontos szempont: *„... a nőnek a tudományt inkább éreznie kell, mint csak tudnia. Fektessünk azért e nem képezésénél több súlyt az alaki képzésre, ne keményítsük meg a mai divat szerint lánykáink szívét a fejnek túltömése által, ne írjunk ki azoknak velök született nőiességét, mely már akkor mutatkozik, midőn babájokkal játszadoztak.”* (5.)

A nemenként különböző pedagógiai megközelítésen túl külön érdekessége Molnár László könyvének – lévén általános neveléstani tankönyvről van szó –, hogy differenciálja a gyenge testalkatúak, illetve vérszegény gyermekek nevelésével kapcsolatos nézőpontokat, s a megfelelő bánásmódokat, így az utóbbi tanulókkal szemben *„különös gond fordítandó a jó táplálékra, a szellemi megerőltetéstől való óvakodásra.”* (5.) „Éles felfogásúnál” a tanító eredményesebben alkalmazhatja a frontális osztálymunka szervezési modelljét. Továbbá említ a szerző „feltalálásra képesebb”, illetve „jelesebb észtehetségű” tanulókat, akik nagyobb készlettel, s jobb adottságokkal, képességekkel foglalkoznak elméleti ismeretekkel, míg a gyengébb értelmi képességűek a gyakorlati jellegű készségek elsajátításában találnak örömforrást. A neves szakember könyvében külön nevelési-tanítási tanácsokat találunk a *„vérmes, nyálkás... , méla..., epés...”* gyermekek foglalkoztatására vonatkozóan: *„A*

vérmessel komolyabban bánom és változatossá teszem tanításomat; a nyálkást inkább buzdítom, mint amazt; a méléát szórakoztatom, óvom a folytonos elmélyedéstől, az epéset türelemre, nyugodtságra szoktatom.” (6.)

Előremutató, s nagyon haladó szemlélettel a tanulók teljesítményét nem csupán értelmi képességei szerint differenciálja, hanem pszichológiai értelemben vett, vérmérsékletük szerint is más és más pedagógiai bánásmód, illetve nevelési módszer foganatosítását ajánlja a szerző.

A leendő tanító/tanítónő számára az is nyilvánvalóvá válik jelen tankönyv olvasásakor, hogy különbséget kell tennie azon gyermekek között, akik falusi, illetve városi szülőktől származnak, továbbá figyelembe kell venni a tanulókkal való bánásmód során, hogy a műveltség, kulturáltság, s erkölcsi értékek tekintetében milyen családi háttérrel rendelkeznek. *„A falusi gyermek képzetköre más képekkel telt, mint a nagy városié; a durva, erkölcstelen szüléktől származottak hajlamai nagyban különböznek a művelt, erényes szülökétől. Tudnia kell tehát a rátermett, ügyes tanítónak, hogy a szülék jelleme, foglalkozása, anyagi helyzete, műveltségi foka, a szenvedett életviszontagságok, a családi szellem, a családtagok száma, mind befolyással vannak az egyediség kialakulására.” (6.)* Mindezen tanulói sajátosságok, tulajdonságok ismerete, figyelembevétele nagyon meghatározó a gyermek-pedagógus viszonyának, eredményes együttműködésének feltárásakor.

E pedagógia tankönyv továbbá azt az álláspontot tükrözi, hogy akkor lesz a pedagógus tanítói munkája emberi sajátosságokat figyelembe vevő, embernek szóló, „emberi természetnek megfelelő”, ha a nevelés a vallási értékek tükrében történik: *„... veleszületett istenérzelmét törekszünk az ismeretek és készségek tanítása által kielégíteni, ha Isten nevében kezdjük és végezzük oktatásunkat. Az ember nem csupán anyag, hanem Isten képe, a teremtés koronája. Az istenérzelem az első emberrel született és az utolsóval fog kihalni.” (6.)* Emellett még további hangsúlyt kap az a szemlélet, hogy a pedagógus tanítványainak nevelésekor, oktatásakor oly módon tudja szem előtt tartani, s foganatosítani az emberi értékek tiszteletét, mint nevelési célt, ha *„a tanító minden tudomány és művészet tanításánál az igaz és szép ősforrásának megismerésére vezeti növendékeit; ha az iránt való szeretetre, ha iránta való kötelmeiket teljesítésére törekszik őket buzdítani.” (7.)* A vallás hatása a tanítói munkára olyan mértékben meghatározó, hogy Molnár László szerint: *„Vallásosság nélkül végcélját nem éri el tanításunk.” (7.)* Nem arra kívánja buzdítani a jövő pedagógus-nemzedékét, hogy az iskolai munka minden mozzanata a vallási tanításoktól „átítatott” legyen, hanem mintegy „ősforrás”-ként, viszonyítási alapként a történések, cselekvések irányt adó motívuma legyen.

A könyv írója felemeli hangját azokkal a gondolkodókkal és neveléstudományi szakemberekkel szemben, akik a vallás tanítását szükségtelennek vélik; az erkölcstannak

egyedüli jelentőséget tulajdonítva. A két tantárgy közti legfontosabb különbséget abban látja az egykori tanítónő-képezdei igazgató-tanár, hogy míg „... az erkölcs csak addig buzdít a jóra és tart vissza a bűntől, míg az emberek tudják cselekedeteinket.” (9.); addig a „vallás adta istenérzelem” pedig akkor is a jó, igaz, s becsületes úton mutat utat, kínál követendő mintát, mikor csak egyedül az Úr a tanúja, ismerője cselekedetünknek.

„b) Tegyük tanításunkat könnyűvé, de e mellett munkálkodtatóvá is.”

Ebben a fontos didaktikai szempontban az a módszertani tartalom jelenik meg, hogy a tananyagoknak mennyiségénél, milyenségénél, nehézségi fokuknál fogva ugyan tükrözniük kell a nevelési-oktatási célokban megfogalmazottakat, azonban mindenképpen szükséges figyelembe venni az adott tanulókat, s az osztály terhelhetőségét. „... nyujtsunk tehát a testszellemi erők gyakorlására kellő anyagot anélkül, hogy azokat igen megerőltetnők.” (9.)

A „mérték” megtalálása is a tanuló-tanító viszonyának egyik fontos pillére. „Fájdalom tölti el a növendékeivel gondolkodni és érezni tudó tanító lelkét, ha tapasztalni kénytelen azon hibákat, visszaéléseket, melyeket tanító-gépeink ezen szabály ellen elkövetnek.” (9.) Ha a tanító munkája során a tantárgyhoz, illetve a növendékekhez szabottan választja meg a taneszközöket, s a „tanalakat”, a módszereket, továbbá kellő útmutatást ad a gyermekeknek az új anyag elsajátításához, akkor elkerülhetővé válik, hogy a tanulók erőfeszítései kudarchoz, eredménytelenséghez vezetnek. További következményként a pedagógussal való kapcsolat megromlása, illetve diszharmonikus volta, valamint a tantárgytól, s a tanulástól való idegenkedés, s elfordulás következhet be. „Hány tanítógép van, ki csak kijelöli a megtanulandó verseket és szakaszokat, csak úgy odaveti az elkészítendő írásbeli és egyéb dolgozatokat a legcsekélyebb útmutatás nélkül. ... Így működő tanítókat és tanítónőket írni és olvasni tudó kiszolgált katonák is pótolhatnak.” (10-11.)

„c) Legyen tanításunk általános és összhangzó.”

E módszertani elv azt a fontos pedagógiai irányvonalat kívánja tükröztetni, hogy a tanítónak nem szabad egy-egy, számára kedvesebb tanítvánnyal való foglalkozásra nagyobb figyelmet szentelni, míg a gyermeki közösség nagyobb része kevesebb „törődés”-ben, s (időráfordításban) részesül.

Az általánosság és következetesség elvét a tanulási-tanítási folyamat értelmi fejlesztést célzó didaktikai elemeire is kiterjeszti, azonban vizsgálatom szempontjából a tanulókkal való,

lehetőség szerinti egyforma bánásmód a lényeges pedagógusi motívum. További fontos nevelési gondolat, hogy a gondolkodás fejlesztésével párhuzamosan az emocionális, az érzelmi tényezőkre formálására is hangsúlyt kell fektetni (külön a „szív és akarat” fejlesztéséről szól). Fontos, hogy a tanító pedagógiai tevékenységrendszerét a tanulók érzelmi, lelki motívumaira való hatás jellemezze az új ismeretek átadásakor, s a didaktikai folyamat többi meghatározó tényezőjének célirányos megvalósításakor. *„Nem szabad kivált a népiskolai tanítónak egyik vagy másik kedves tanítvány kiképzése végett a többit elhanyagolnia vagy egy kedvencz tárgyával tulságosan terhelnie növendékeit a többi rovására.”* (13.)

Ugyan a korszak osztályközösségei iskolai pályafutásuk során csak néhány pedagógussal találkoztak, mégis problémát okozott a különböző műveltségű, beállítódású és értékrenddel rendelkező tanítók gyakran egymásnak ellentmondó nézeteihez való alkalmazkodás, s ezek megértése. E 19. századi pedagógia tankönyv lapjain – nagyon innovatív módon – a tanítók és az osztálytanítók együttműködésének fontossága is megfogalmazódik, kísérletet téve arra, hogy mind a tananyagban, mind pedig a mindennapok kihívásai, s feladatai között egyre nagyobb sikerrel eligazodhasson a dualizmus korának gyermeke.

„d) Tegyük tanításunkat érdekessé.”

Molnár László szerint a pedagógus oly módon tudja tanítási óráját érdekessé tenni, ha *„a gyermeknek vele született szépérzelmét minden fegyelmi és tanítási eljárásunknál fejleszteni törekszünk, nem mulasztván el azon alkalmat, melyet erre az egész természet, a különféle tantárgyak szolgáltatnak...”* (16.) A „szépérzelem” fogalma nemcsak a megfelelő társalgási „modorban”, valamint a rendre-, tisztaságra- nevelés terén jelenik meg, hanem fontos szerepet kap az illemre nevelés során is.

A könyv egyik legfőbb üzenete a következő: *„... a gyermekek a valódi szépet gondolkodás-, érzés- és cselekvésmódjukban megkedveljék; az egész mindenséget, főleg pedig embertársukat, mint Istennek remekművét szeressék. Érdekes lesz tanításunk, ha a növendékeknek és egész családi körüknek tiszteletét, bizalmát és szeretetét megnyerni képesek leszünk. Ezt elérjük, ha szeretet sugárzik minden tettünkől és minden testszellemi szükségökben támogatjuk őket.”* (16.) E sorok olvasása nyomán felidéződhet bennünk az ókori görög kalokagathia eszménye, miszerint a szépben testesül meg, válik valóságossá a jó, illetve ami jó, azt egyben a szépség, mint esztétikai kategória is jellemzi. A tankönyvírói

szemléletben fontos nevelési célként jelentkezik a szépség, a szép iránti érzék fejlesztése, az értelem- és érzelem fejlesztése, valamint az egyes tevékenységek szervezése, irányítása kapcsán.

Központi kategóriaként kap helyet a Molnár László-i koncepcióban a szeretet eszménye, fontossága, mely értéknek nem csupán az iskola világában, a tanuló-pedagógus, s a gyermekek egymáshoz való kapcsolatában kell megjelenie, hanem lényeges, hogy az iskola-gyermek-család viszonyrendszerében a tisztelet, s bizalom elsőbbsége mellett ezen alapelv is érvényesüljön.

Negatívan befolyásolja a tanuló-tanító kapcsolatát, sőt ez az attitűd a pedagógus nevelői tekintélyének lerombolásához is vezet, ha a pedagógus „éretlen élczekkel” szól tanítványaihoz, s csúfnevekkel illeti őket

Ha a tanító tantárgyhoz való viszonyát az érdeklődés jellemzi, ugyanakkor őszinteséggel, következetességgel, a közvetített nevelési elvekkel összhangban cselekszik, s megfelelő felkészültségű, akkor a gyermek számára a tanulás mellett a pedagógus személye is vonzó, érdekes, s hitelt érdemlő.

A jókedvű tanítónak, akinek előadásmódja „élénk”, érdeklődést felkeltő, annak tanítási óráján a gyermekek örömmel vesznek részt, s természetesen kapcsolatát is a pozitív érzelmek (vidámság, bizalom, megértés, oldottság) jellemzik. *„Ha vidor kedéllyel és élénk előadással tanítunk, hogy a növendékeket mintegy önkénytelen figyelemre ébreszszük, mert így az iskolában is jól érzik magukat, mint a játék mellett. Az észfejlesztés, ha jól irányozzuk, ép oly kellemesen esik nekik, mint a testi edzés. Az ifjak vidor természetűek; azért ne lépjen az indulatait, szenvedélyeit mérsékelni nem tudó, az ifjúkor iránt szeretetet nem érző, életunt, mogorva tanító az iskola szentélyébe.”* (17.)

Mint ahogy az a következő sorokban is megragadhatóvá válik, a vallásos értékrend az egész tankönyvi koncepcióban megjelenő célok- és tanítási tartalmak egységét átszövi. A minta, a követendő, az örök érték az evangéliumi szeretet fogalmában testesül meg. *„Élénkséget és a tárgy fontossága iránti lelkesedést negélyezni nem lehet ugyan; de ha áthatja a tanítónevelőt tárgyának igazsága és belátja, hogy nemes pályára hívta meg őt az Úr, és ha a miatt boldognak érzi magát, mert növendékeiben Isten képét szemléli: akkor még öreg korában is örömmel, szeretetet és gyengédséget sugárzó tekintettel fog megjeleni tanítványai körében.”* (17.) Az Istenben vetett hit szimbolikus képén túl a tanítás-nevelés egységességét is eme eszmerendszer gyökerezésében látja: *„... a tanítás és nevelés csak akkor fogja megteremni az óhajtott sikert, ha a tanító-nevelők minden nevelés- s tanításnál egységre, istenhasonlóságra; minden igazság kutatásánál az örökigazságra törekcszenek.”* (22.)

Az eredményes, s kiegyensúlyozott tanító-diák kapcsolat további fontos pillérei a következő tényezőkben jelennek meg: a tanulási tevékenység változatossá tétele, az osztály egészének, illetve annak minden csoportjának megfelelő foglalkoztatása, a tanulók tevékenykedtetése, önálló munkája, valamint versengési helyzet teremtése a tanulók között, s nem utolsósorban a gyermekek önbizalmának fejlesztése, erősítése „*kivált a szerényeknek*”; továbbá „*értelmi erővel a tanulás szükségességének, hasznosságának beláttatása*”. (22.) Innovatív módon – lévén Molnár László maga is gyakorló, tanítási tapasztalatokkal rendelkező pedagógus – a frontális osztálymunka mellett már igyekszik más tanulási-tanítási szervezési módoknak a jelentőségét is felvillantani, s a minél nagyobb arányú tanulói tevékenykedtetés fontosságára, létjogosultságára is a figyelmet ráirányítani.

Lényeges megállapítást fedezhetünk fel a komplex oktatási rendszer mibenlétére, legfőbb célmeghatározására vonatkozóan, ha megvizsgáljuk a következő gondolatot: „*Az iskola csak eszköz, hogy az életre előkészítsen; saját és embertársunk jobblétének előmozdítására képesítés a cél. Hagyjunk már fel a fényüzéssel a tanítás terén; ne kéressük csak azt, hogy mit tudnak, hanem, hogy mit cselekszenek növendékeink. Ne vegyük csak azt figyelembe: mint felelnek vizsgálatkor a növendékek; hanem azt vessük latba: miképp alkalmazzák a tanultakat, mily erkölcsös életet élnek; ez szolgáljon mérvül annak megítélésénél: ki a jó tanító-nevelő vagy nevelőnő; ki csak lélekölő tanítógép; melyik a jeles tanoda.*” (23.) E pedagógiai nézetben már a modernkor nevelési irányvonalának gyökerei lelhetők fel. A pedagógus szakmai orientációját olyan irányba igyekszik terelni a tankönyv írója, mely az elméleti tudás mindenhatóságával szemben az élet minden területén való szükségességet és hasznosságot, az utilitarizmus elvének érvényesülését tartja fontosnak. Az előírányzott nevelési cél már összhangban van a modern pedagógiai gondolkodásban megfogalmazott, Bábosik István nevével fémjelzett megközelítéssel, mely a tanító központi feladatának a jellemformálást, valamint különböző tevékenységformák megalapozását, kialakítását tekinti.

A korszakban a tanuló s a tanár együttes munkájának nyilvános megmértetése is jellemző volt (a szülők bevonásával), ún. „nyilvános vizsgálatok” alkalmával. Arra is rávilágít Molnár, hogy ugyan a tanulók teljesítménye a pedagógus tevékenységének eredményességét is tükrözi, nem lehet értékmérő, az értékelés szempontja az, miként felelnek meg a tanulók a különböző tantárgyi követelményeknek, valamint milyen tudásanyag reflektálódik az egyes teljesítményeken keresztül. Az a meghatározó az eredményesség szempontjából, hogy milyen mértékben tudják a gyermekek a tanult ismeretet transzferálni, illetve „kamatoztatni”

(konvertálni) a különböző feladathelyzetek során, illetve a tanulói tevékenységformákban miképpen jelenik meg a tanultak alkalmazása.

„Hogy életreható legyen tanításunk, fontoljuk meg a tapasztalatra támaszkodva; mire lesz növendékeinknek szükségök az életben mint polgároknak, előbb adjuk a fontosabbat, a hasznosabbat, ami maradandó becscsel bír, azután a szépet; emeljük ki a tanultaknak gyakorlati oldalát; adjunk nekik kellő utmutatást, hogy mikép kell e földi életen át mint embereknek az öntökélyesedés útján haladniok az utolsó pillanatig.” (23.) A legfontosabb pedagógiai cél az ismeretek felhasználására, alkalmazására vonatkozóan, hogy a tanítónak tudatos tervezéssel olyan tudástartalmakat kell közvetítenie, melyek adekvátak, „egybecsengenek” az élet kihívásaival, s a gyakorlati felhasználhatóság előirányozta szempontokkal, igényekkel.

A fentebb idézett gondolatok szerint a tanító hasznos ismereteket, illetve „szép gondolatokat” hivatott közvetíteni a gyermekek felé, s a hasznos és szép gondolatok azok, melyek olyan „útmutatás”-ként szolgálnak tanítványaik számára, amelyek a komplex személyiség kialakulásához meghatározó tényezőként járulnak hozzá.

A „leczkerend” című alfejezetben számos olyan nevelési instrukció, szempont lelhető fel, melyek fontos adalékként szolgálnak a pedagógus-gyermek kapcsolatának feltárásához. A „leczkerend” jelen tankönyvi meghatározás szerint a következő fogalmat jelenti: *„... azon ága a tantervnek, mely megmutatja: hány egész vagy félóra és a nap mely részében adandó naponkint és hetenként a különböző tárgyakból minden osztályban az egyes tanerők által, mily rendben váltják fel egymást a tárgyak, mikép kell az egy tanteremmel és tanítóval bíró népiskolában a különféle csoportokat elfoglaltatnunk s végre meghatározza a tanidő közbe eső szünnapokat.”* (35-36.)

Az óraterv kidolgozásánál a tanítót körültekintésre inti a szerző, a tananyag kiválasztásakor kívánatos figyelembe vennie „a növendékek természetét és egyediségét”, a gyermekek életkorát, „testi” egészségük állapotát, valamint a fizikai-szellemi fejlettségüket, s adottságaikat. Így e tényezőket alapul véve szükséges alkalmazkodni a gyermek napi életritmusához, biológiai-pszichés meghatározottságához, mégpedig a tanítási órák rendjének, az elméleti, elvont ismereteket közlő tantárgyak, illetve a könnyebb, készségjellegű műveltségtartalmak meghatározásával, ugyanakkor az egyes pihenési időszakok megállapításával (szükség szerinti beiktatásával). *„Hogy tehát a növendékek természethez és egyediségéhez alkalmazott legyen az óraterv, vegyük tekintetbe a gyermekek korát, testi egészségét és testszellemi fejlettségi álláspontját; azért ne kössük a fejletlen gyermeket annyi órán át az iskola padjaihoz, hogy az egészségének ártalmára legyen? Az évszak azon felében*

a nap azon óráiban tartsunk előadást, melyek növendékeink helyi körülményeinek, természetének, a szülék foglalkozásának, a nevelés és tanítás céljának leginkább megfelelnek. Ne tanítsunk reggel 5 órát egyhuzamban (8-tól 1-ig), hogy délután sétálni mehessünk; ne szorítsuk ebéd után azonnal tanulásra az emésztéssel elfoglalt gyomrot; ne tegyük a szünnapokat szombat és vasárnapra, hogy így 5 napon át szünet nélkül foglalkoztassuk őket, hanem csötörtök- és vasárnapra? Mert így munka és szünet gyakrabban váltják fel egymást. A nagy szünetet a legmelegebb hónapokra célszerű áttenniük, mert nagy hőségben nehezen megy a tanulás és tanítás; de falvakon és kisebb városokban a helyi körülmények adnak irányt e tekintetben is; mert ott a nagyobb mezői munkák ideje alatt szünetelnek.

A könnyítés szabályát akkor fogjuk alkalmazni a lezkerend készítésénél, ha nem a tanítók kényelmét, hanem inkább az iskola célját és a tanulók erejét vesszük irányadóul. Azért nem szabad egymás után 4, 5 óra folytán a legnehezebb, ugyanazon szellemi erőt igénybe vevő tárgyat előadnunk; a kívülről tanulandókból egy napra, vagy szünetidőre igen sokat, másokra igen keveset feladunk, szünnapokra növendékeinket sok házi feladattal terhelniük.” (37.)

Természetesen az iskola tanítási rendjének meghatározásakor a pedagógus teljesítőkéességét, habitusát egészség- és mentálhigiénés szempontból figyelembe kell venni; „... a tanítók kényelme is figyelemre méltatandó a tanoda feladata és a gyermekek előnye mellett. Egymásután 2-3 és hetenkint 20-24 óránál többet ne tanítson még az elemi iskolai tanító sem.” (37.)

Az órák rendjének összeállításakor lényeges szempontnak tekinti Molnár László az érdekesség elvének érvényesülését, amely megvalósítható a készség- és elméleti tárgyak lehetőség szerinti „váltakoztatásával”, továbbá a könnyebbnek, illetve nehezebbnek számító tantárgyak sorrendjének átgondolásával, s tudatos tervezésével. „Törekedjünk e célból oly módon változtatni a tantárgyakat, hogy általok a különféle testi és szellemi szerveket felváltva foglalkoztassuk és a nehezebbeket könnyebbek kövessék. Az első tanórák a nehezebb tárgyra fordítandók, kivált a reggelek; az egy tanítóval bíró népiskolában a kezdőkkel tanuljunk először, egy óránál tovább ne maradjunk egy tárgynál.” (38.)

A népiskolai oktatásban „gyönyörködtető ismeretek és készségek”-nek nevezi a szerző a kézimunkát, a rajzot és a táncot.

„A tanalak. A kérdések- és feleletekről.”

A tanítás „legsarkalatosabb” elemének – Goerthhöz hasonlóan (az ő koncepcióját l. a következőkben) – a neves tanítónő-képezdei igazgató tanár is a jó kérdésfeltevés fontosságát tartja, sőt nézete szerint ez az a pedagógiai képesség, amely a jó, a tehetséges, a felkészült tanító ismérve, jellemzője is: *„A növendékekhez intézett kérdésekből és adott feleleteikkel való elbánásból tűnik ki leginkább a tanítói ügyesség; a kérdésekből látszik, szakember-e a kérdező vagy ügyetlen kontár. Nincs nehezebb oldala a tanításnak, mint a kitűzött célnek megfelelő kérdések adásában és a feleletek ügyes felhasználásában való jártasság; ez az oka, hogy idős tanítók is sokszor együgyű, szabályellenes kérdéseket intének.”* (64.) A „tanítói” kérdések megfogalmazásánál a legfontosabb pedagógiai szempont, hogy olyan bizalmi, meghitt légkört teremtsen a nevelő, mely tanulási-tanítási szituációban a gyermekek feszültségmentesen (sőt aktívabban) vehetnek részt, és így a válaszadásuk, illetve a gyermek-pedagógus közötti párbeszéd is a tanulók félelme, gátlása nélkül mehet végbe. Az ily módon szerveződő, tudatosan kialakított légkör, s az osztály ethosza alkalmassá és megteremtőjévé válhat a kiegyensúlyozott, harmonikus, eredményes nevelési-oktatási munka alapjainak megteremtésének: *„... a tanító ismerje világosan a tárgyat, miről kérdéseket tesz. Nyerje meg bánásmódja által növendékei bizalmát, üzze el félelmöket, ne hozza őket zavarba. Legyen képes azonnal észrevenni, megértették-e kérdését a gyermekek és értették-e ezek saját feleletüket is.”* (64-65.)

A kérdések „módszertaná”-nál az alábbi didaktikai szempontok figyelembevételét javasolja Molnár László:

„1.) Legyenek kérdéseink természetszerűek és növendékeink egyediségének megfelelők.”

(65.) A kérdések megfogalmazásakor lényeges szempont – mind formailag, mind pedig a tartalom tekintetében – a tanulók értelmi képességeinek, valamint hangulati jellemzőinek is a figyelembevétele. A kérdések módszertani tárgyalásánál differenciálást is szorgalmaz a tankönyv írója a tanulók értelmi képességeinek tekintetében. A gyengébb tanulók esetében – az eredményhez vezető tanulási-tanítási munka érdekében – könnyebb kérdések, míg a tehetségesebb gyermekek számára a nehezebb, gondolkodtató kérdések alkalmazását tartja megfelelőnek a szerző.

A pedagógus-gyermek kapcsolatot jelentős mértékben meghatározzák azok a tényezők, melyek a tanítási óra egyes didaktikai mozzanatainak elemeit képezik, így a fentebbi alfejezetekben előkerült jellemzők, – többek között a tanórákkal szemben, „kíváncsalmként” támasztott – „érdekesség” alapelvei. Jelen összefüggésben a pedagógus úgy

teheti érdekessé az óráját, ha olyan kérdéseket nem intéz a gyermekek felé, melyek „szórszálhasogató”-k, túlzott mértékben valamely jelenség, fogalom részleteit, összefüggéseit taglalják. Mindamellett megjegyzi azt is, hogy olyan kérdések, melyek több dologra kívánnak rákérdezni, illetve formájukat, szerkezetüket tekintve többszörösen összetett mondatok, azok alkalmazása kerülendő a tanítási órán. *„Helytelenül volna ez kérdezve: „Megbocsátja Isten az emberek bűneit, és megérdemlik ők azt?” (65.)*

„2. Legyenek a kérdések könnyűek, de e mellett munkálkodtatók.”

Ebben a szempont-megjelölésben az a fontos didaktikai elv érvényesül, hogy a gyermekek számára érthető megfogalmazásban, ismert kifejezések használatával, kellő hangsúllyal és szórendben kérdezzen a pedagógus. Például: *„Helytelen kérdés volna kezdőknél ez: Mily kötelességeknek vagy te alája vetve szülőid iránt? Ehelyett: mivel tartozol szülőidnek?” (65.)*

A magyar nyelv tanítását mélyebben érintő következő oktatástani tényezőkre azért kívánok kitérni, mert vizsgálatom szempontjából fontos üzenetet hordoznak. Az eldöntendő kérdések alkalmazását (melyekre a megfelelő tanulói válaszok csupán igen, nem) nem tartja célravezetőnek. Azonban a bátortalan gyermekeknél, s a kisebb, iskolakezdő tanulóknál egyenesen „üdvözítő”-nek, s rendkívül hasznosnak ítéli meg a tankönyvíró, hiszen a „hallgatva felelés szégyenétől” óvja meg a kis növendékeket. E szemlélet a könyv írójának nagyfokú pedagógiai érzékenységéről, s nem utolsósorban mélyreható empátiás, együtt érző hozzáállásáról tanúskodik.

A tanító, ha e szempontokat foganatosítja gyakorlati munkájában, akkor megakadályozható a gyermekek kudarca, illetve kiküszöbölhető a félelem negatív, romboló élménye, ezzel megelőzve az esetlegesen sikertelen tanulási-tanítási tevékenység következtében kialakuló, kapcsolatrendszerüket „fenyegető”, káros tendenciákat.

A tanuló biztatása, folyamatos motiválása kapcsolatuk egyik legfontosabb tényezője: *„Meglátom ki fog helyesen felelni kérdésemre.” (66.)*

További érdekes tényezőként jelenik meg Molnár László elképzelésében a gyengébb tanulók aktivizálása, s a gyermekekkel lehetőség szerinti egyforma, nem megkülönböztető módon való pedagógiai „eljárás”: *„Ne kérdezzünk továbbá mindig egy gyermeket, vagy csak a kedvenceket, a jobb tanulókat, a figyelmeseket; hanem foglalkoztassuk főleg a gyengébbeket, a szórakozottakat. Igen könnyű se legyen a kérdés, kerüljön az kis fejtörésbe.” (66.)*

„3. Legyenek kérdéseink érdekesek.”

Az itt lejegyzett Molnár László-i megfontolásokból arra következtethetünk, hogy a kérdések érdekes volta, s a tanulók tanítójukhoz való viszonya összefügg egymással. Ha a pedagógus a gyermekek által egy megbecsült ember, s ha személyiségjellemzői között olyan tulajdonságok szerepelnek, mint a vidámság, élénkség, aktivitás, akkor ezek léte megteremtheti annak alapját, hogy a tanulók órai munkáját, tanulási tevékenységét is a figyelem, az érdeklődés, illetve az összpontosítás jellemezze.

„4. Legyenek kérdéseink alaposak és meggyőzők.”

Az csupán egy általános didaktikai érv, miszerint a pedagógus újabb és újabb kérdéseinek a tanulók előzetes válaszai szolgáljanak alapul. Azonban újabb informatív értéket közvetít számunkra vizsgált témánk szempontjából annak figyelembe vétele, hogy a gyermekek adott tématerületen, illetve tantárgy körében milyen értékrendszert vallanak magukénak. Ilyen tudatosság, s az egyes szemléletek, meggyőződések egymáshoz közelítése mellett valósulhat meg, hogy a gyermekek saját gondolatukat, egyéni vélekedésüket kifejez(het)ik. Szemben a tanulói nézőpontokat figyelmen kívül hagyó tanítói attitűddel, mely a gyermekeket válaszadásukban, feleleteikben nem az őszinte, kiegyensúlyozott, felszabadult, s egyúttal racionális gondolkodásra, válaszadásra ösztönzi. *„Ha valamely igazság bebizonyítását célozzuk kérdéseink által, azok a tanulók álláspontjához alkalmazkodnak, és ezek saját meggyőződésükből felelnek.”* (66.)

„5. Legyenek végre kérdéseink határozottak, szabatosak és életrehatók.”

E módszertani elvben kutatásom szempontjából azt a kifejezést célszerű megragadni és megvizsgálni, melyet a tankönyv „életreható”-ságnak nevez. Molnár László szerint a tanító ne tegyen fel olyan kérdést, amellyel kapcsolatosan megfogalmazódó információk, ismeretanyagok lényegtelenek, sőt érdektelenek a gyermekek számára, továbbá olyan tartalmakat is e kategóriába sorol a tankönyvíró, melyek erkölcsstelen mondanivalót sugallnak. Nézete szerint a szükségtelen, nem a tanulók érdeklődésére épülő tananyagok, információk (a kérdésfeltevés és válaszadás didaktikai együttesében) közvetítése, közlése a gyermekek számára megterhelő, unalmat, érdektelenséget „kiváltó”, s nem utolsósorban a tanulási kedvet befolyásoló lehet.

Mindehhez különböző „szabályokat” is felsorol Molnár László, melyek fogantatását meghatározó jelentőségűnek tekinti:

„1. Ne engedje a tanító, hogy több gyermek feleljen egyszerre.

2. Hagyjon időt a gondolkodásra, midőn felszólítja a felelőt.
3. Szoktassa növendékeit, hogy tisztán, kellő hangnyomatékkal feleljenek; e végett a bátortalanokkal többször kell ismételtetnünk a feleletet.
4. Ha nem képes felelni a növendék, keresse a tanító mindenekelőtt magában a kérdésben az okát, vajon megfelel-e az a fõntemlített szabályoknak; ismételje azt különféle alakba öltöztetve. Forduljon azután a gyermekhez, ismételtesse általa a kérdést, hogy meggyõzõdjék, vajon értette-e azt. A félénkek, gyengébbek, figyelmetlenek, sõt még dacosak irányában is legyen türelemmel, bátorítsa, buzdítsa, serkentse, oktassa õket atyai – illetõleg anyai – szelidséggel és szeretettel egyediségöknek megfelelõleg.
5. A helyes feleleteknél gyõzõdjék meg pótkérdések által, hogy önerejébõl, öntudatosan adta-e azt a növendék.

*A részben helyes feleleteket ne vesse el, inkább figyelmeztesse növendékeit arra, ami jó benne és erre alapított pótkérdések által javíttassa ki hiányos részét ...*6. Ne kívánja a tanító, hogy szóról szóra úgy feleljen növendéke, mint õ azt maga gondolja, vagy a tankönyv tartalmazza...” (68.) Ebben az összefüggésben is hangsúlyt kap a gyengébben teljesítõk, a figyelmetlen, félénk vagy akár dacos tanulókkal szembeni türelmes, bátorító, motiváló attitűd létjogosultsága, valamint a szelíd, szeretetteljes, szinte „szülõi” megértõ elfogadás, viszonyulás a gyermekhez.

A házi feladatok szükségességét nem csupán az iskolai tanítás kiegészítéseként, a tanultak rögzítése, gyakorlása miatt tartja fontosnak, hanem a szülõk-iskola eredményes együttmûködésének, reflektív szerepének megerõsítésében is kulcsfontosságúnak ítéli meg: „*A házi feladatok szükségét még a szülõk is belátják és megróják az iskolát, ha nem látja el gyermekeiket házi feladatokkal; mert szünnapok alkalmával rendszeren számot kérnek a gondos szülék gyermekeiktõl: megtanulták-e, elkészítették-e feladataikat.*” (69.)

Érdekes momentumokat tartalmaz kutatásom szempontjából a különbözõ számonkérések, feleltetések témaköre is. Lehetõség szerint minél többször igyekezzen a pedagógus felszólítani tanítványait, tanórai felkészültségüket ellenõrizve. Kiemelten lényegesnek véli, hogy a tanulási feladatokat nehezebben teljesítõ diákokat fokozottabban, nagyobb gyakorisággal szükséges ellenõrizni. Javaslata szerint minden gyengébb tanulónak a hét minden napján számot kell adnia tudásáról, ugyanis az õ esetükben még nyomatékosabb szerepe van egyéni haladásuk figyelemmel kísérésének.

Továbbá hasonlóan fontos tankönyvi nézõpontot fejthetünk fel a számonkéréssel, a tanulók „nyilvános” megmérettetéseivel kapcsolatosan. Ugyanis az osztálykeretek között történõ ellenõrzõ-értékelõ pedagógiai szituáció során – különleges helyzetet teremtve a tanító-

gyermek kapcsolatában –, az „egymásra-figyelés” más módon megy végbe, mint a tanulási-tanítási folyamat egyéb szakaszainál. Ebben a kölcsönös viszonylatban kiemelten jeleníti meg a tankönyv a tanulók számára oly fontos tanítói figyelmet, lelkiismeretes értékelést, megerősítéseket, melyek meghatározó reflexiót, visszacsatolást fejeznek ki egyéni munkavégzésükről, s legfőképpen az értékelési folyamat komplexitásából eredően kapcsolatrendszerüket is autentikusan, hitelt érdemlően példázzák, s jellemzik.

A tanítóval kapcsolatos elvárásként, s fontos nevelési célként fogalmazódik meg Molnár László tollából az igazságosság, a következetesség, illetve a becsületesség, mint erkölcsi érték szerinti cselekvés. *„Ha nem tűrjük szóbeli feleleteknél a sűgás, a könyvből való kiolvasást; írásbelieknél eltiltjuk, hogy egymástól írják le dolgozataikat vagy hogy ezeket a házi tanítók, idősebb testvérek, szűlék stb. készítsék el a növendékek helyett.”* (72.)

Úgy véli, hogy a gyermekekkel való olyan bánásmód, melyet a „tűzött”, erőteljes, határozott fellépés, autokratizmus jellemez, az nem csupán kettejük kapcsolatának romlásához vezet, hanem a tanulási-tanítási tevékenység során oly lényeges motivációt, illetve önnön készítéseik feltörését is elfojtja, meggátolja. *„Ne nyomjuk el a gyermek szellemi fejlődését hanyag eljárásunk, rendőries bánásmódunk, zsarnokságunk által; nehogy a gyermeket elidegenítsük azon pályán való működéstől, melyre természeti hajlamot érez, és oly térre utaljuk, melyre Isten nem teremtette őt, melyen boldogtalan lesz.”* (72.)

Amennyiben két, a szerző által leglényegesebbnek tartott tényezőt kívánunk kiemelni a pedagógus-személyiséget jellemző azon tulajdonságok közül, melyek a tanulóhoz fűződő viszonyának leképezői, (s melyek komplexen értelmezve az iskolai munka eredményességének meghatározói) akkor a gyermekszeretet és a „nevelői ügyesség”-et kell említenünk. Utóbbi kategória a pedagógus személyiségének, illetve képességrendszerének olyan tárháza, amely a pedagógus hivatás kapcsán betöltött szerep mellett a felkészültség konzisztens, meghatározó sajátosságait is tartalmazza. *„Ha körültekintünk és figyelemmel kísérjük némely, talán tudor és tudós, de gyermekszeretet és nevelői ügyesség hiányában szenvedő tanító vagy tanár eljárását, elkeseredve tapasztaljuk (kivált a mai túlterhelő tanterv mellett), hogy akárhány esetben az őli meg szellemileg és testileg, az küldi sirba a különben jószívű, becsületérző gyermeket, aki arra van hivatva, hogy boldogságát kieszközölje. Nemcsak a tudatlan és ügyetlen orvosok, hanem a hanyag és durva tanítók is segítik a temetőt betölteni sirhalmokkal. És ilyenek merik magukra vállalni a szűlék legdrágább kincseit, örömeit, a haza reményeit!!!”* (72.)

„A tanítói hangulat”

A pedagógus „hangulata”, kedély-, illetve érzelmi-állapota Molnár szerint egyrészt gyermekekhez fűződő viszonyában jelent pozitív vagy negatív sajátosságot. Másrészt az érzelmi tényezőket egyfajta „vivőanyag”-nak is tekinti, mely a tanulási tevékenység során a legfontosabb motivációs eszköz jelenti. „... az ismereteknek lelket a tanhangulat ad; mert ez eszközli, hogy azok hatályosabban érintsék a kedélyt és indítsák meg az akaratot.” (73.) Hogy milyen tényezőkön is alapszik a „tanhangulat”? Velezületett, egyedi sajátosság, műveltség, empátia, lelkesedés [„... az emberiség javáért és Isten dicsőségéért...” (73.)] -írja Molnár László.

Amellett, hogy a pedagógus nagyfokú tudatossággal végzi munkáját, lényeges, hogy szerény, s alázatos legyen hivatása gyakorlásakor: „... és még a csintalanok iránt is atyailag türelmes és mindamellettt tekintélyes, intő, lelkesítő hangon beszél.” (73.) A kisebb gyermekekhez való viszonyában a tanító közvetlenebb, könnyedebb, „leereszkedőbb”, sőt vidámabb legyen, mint a már „korosabb”, felsőbb osztályokba járó tanulókhöz.

Molnár az életkori megoszláson túl – Környei Jánoshoz hasonlóan – a nemek közötti differenciálást is lényegesnek ítéli meg a tanítói viszonyulásban: „... a leánykánál gyengédebben, lágyabban ad elő, int a fiúknál.” (73.) Az egyes tantárgyak különbözőségükből eredően más és más képességegyüttest igényelnek, mint feltételrendszert, így a hozzárendelhető pedagógiai attitűdöknek is – jellemzőiknél fogva – „sokszínűek”-nek kell lenniük. „A gondolkodó és akaró tehetséget inkább foglalkoztató tárgyaknál élénkséget, a képzelem és érzelemre hatóknál lelkesedést tanusít.” (73.)

„Az iskolai fegyelem”

A fegyelemre nevelést a tankönyv szemlélete szerint a hitbéli, vallási, ezen belül az erkölcsi értékrend szempontjainak kell alárendelni. „Legyen tehát a fegyelemtartás hiterkölcsei nevelésre czélzó. Törekedjék a tanítónevelő imádság és vallási gyakorlatok által növendékeire a tanoda falain belül és azokon kívül nevelőleg hatni.” (79.) A fegyelemre nevelés akkor lesz igazán hatékony és célravezető, ha a pedagógus nem elsősorban hatalmi eszközökkel, destruktív módon, autokrata korlátozó-büntető eljárásokkal igyekszik eredményt elérni, hanem a gyermeket biztosítva szeretetéről és bizalmáról. Gondolkodásukon, értelmi tevékenységükön keresztül kísérel meg oly módon hatást gyakorolni, hogy „egyértelműsíti”, nyilvánvalóvá teszi a megfelelő viselkedési formát, s annak fontosságát. „Ha nem lépünk fel

rendőries szabályok, parancs, fenyegetés-, büntetéssel, de anyagi jutalmakkal sem, hanem a gyermekek szeretetét s bizalmát irántuk való szívjóságunk éreztetése s szellemi javok előmozdítása által törekszünk megnyerni. Másképp kell bánni a szelid vagy szilaj, a szerény vagy szemtelen a félénk vagy bátor, a fi- vagy leány gyermekkel vagy az ifjuval.” (79.)

A fegyelemre nevelést nem elegendő a vallási nevelés keretein belül megvalósítani, hanem – figyelembe véve az „általánosság és összhangzatosság” szabályát –, minden tantárgyra egységesen és következetesen szükségesnek tartja kiterjeszteni a szerző: „... a rendet, csendet, figyelmet és szorgalmat minden tantárgy kezelésénél, minden tanerő törekszik előmozdítani, és pedig szóval a tanoda falai között, ugy, mint tettel az életben.” (79-80.)

A tanulók fegyelemre nevelésénél a fokozatosság elvét fontos szempontként jeleníti meg: „... mindenek előtt a szoktatás, oktatás- és példa által hatunk növendékeinkre; e mellett csak ha elkerülhetetlenül szükséges, fogunk intés, dorgálás, fenyegetés s a legvégsőbb esetben a jutalmazás- vagy büntetéshez nyulni. Alapos úgy lesz eljárásunk, ha oda törekszünk hatni, hogy a rend, szorgalom, engedelmesség mintegy természetöökké váljék növendékeinknek; Ha soha sem alapszik fegyelmi eljárásunk a nevelői és tanítói önkényen...” (80.)

A tanító-gyermek viszonylata a helyes viselkedésre „szoktatás”-nál, nevelésnél arra a kulcsfontosságú nézőpontra épül, miszerint az adott fegyelmezési eljárás nem alapulhat önkényen, hanem: „... a gyermekek boldogságának tekintetén, egyházi és világi, azaz isteni törvényen.” (80.)

A normáknak megfelelő viselkedésre nevelés felvázolásakor a könyv írója kitér a szülői háttér meghatározottságára is. Azokat a gyermekeket, akik kiegyensúlyozott, törődő, gondoskodó családi háttérrel rendelkeznek, előnyös helyzetben vannak társaikkal szemben (egyéni fejlődésük, képességeik kibontakoztatása kapcsán), ugyanis otthoni keretek között történő nevel(tet)ésüket a pozitív, elfogadó, segítő légkör jellemzi (jellemezte). „*Boldog gyermekek azok, kik nemes-szívű, jámboréletű szüléktől származván, korán lőnek minden szép, igaz és erkölcsi jóra szoktatva.*” (80.)

Újszerű vonása a fegyelemre nevelés kérdéskörének, hogy azt az irányvonalat igyekszik erősíteni, miszerint a tudatos és tervszerű nevelői eljárásnak gyakorlati, illetve az életszerűség, hasznosság elvére épülő szempontokat kell foganatosítania. (Sőt még az a szerzői álláspont is megjelenik e tématerület tárgyalásánál, amely tudományos tényszerűség csak a 20. század folyamán lelhető fel a pszichológia könyvek hasábjain. E szerint a nevelésnek „odáig kell hatnia” – s azon a ponton mérhető igazi eredményessége –, ha a tanuló az adott helyes cselekedetet, kívánt viselkedési formát akkor is alkalmazza, amikor a szabályozó-korlátozó pedagógus, szülő nincs jelen.)

A fegyelmezett magatartás kialakítására irányuló pedagógiai megnyilvánulásokkal („szoktatás, oktatás, intés”) kapcsolatosan is a tanító szeretetteljes attitűdjét tekinti a legfontosabbnak, ugyanakkor helyteleníti a túlzottan szigorú eljárások foganatosítását, „*mely növendékeinkkel megutáltatja az iskolát, elviselhetetlenné teszi előttük a fegyelmet, elidegeníti a őket tőlünk*”. (81.) Tehát a pedagógus-gyermek viszonyrendszerében az autokratikus és szélsőségekben megmutatkozó szabályozási, büntetési eszközrendszer alkalmazása a tanulók „elidegenedés”-ét válthatja ki mind tanítójához, mind pedig az iskola világához való viszonyában. Ha a tanítók nevelési módszerei a félelemkeltésen, s a „kényszerítés törvényén” alapulnak (e tekintetben a szülők szerepét is hangsúlyozva), s minél szigorúbb, ridegebb nevelési eljárást alkalmaznak, annál kevésbé alapulhat kapcsolatuk bizalmon, s kölcsönös megbecsülésen. E folyamat eredményeképpen a tanulók még inkább aszociálisakká, s normákat, szabályokat elutasítókká válhatnak. „... *minél jobban untatták meg növendékeik által a terhes fegyelmet, az iskolázást: annál rakoncátlanabbak lesznek az életbe vagy felsőbb tanintézetbe kilépett növendékek.*” (81-82.)

A nevelői ráhatások között fontos szerepet tulajdonít a tankönyv a verbális közléseknek; így többek között a magyarázatnak, s az egyes narratív megnyilvánulásoknak, melyek eszközként szolgálnak azoknak az útmutatásoknak, s értékeknek a megjelölésére, melyek az élet különböző helyzeteiben eligazodási pontként szolgálnak. „*Adjunk végre kellő utasítást, kivált az életbe vagy felsőbb tanodába kilépő ifjaknak, hogy ne rohanjanak a kor rossz szellemétől áthatott, fecsegő, képzelődő emberek tanácsa, példája szerint az életben, hanem kerüljék azok társaságát. Figyelmeztessük őket különösen az életben előforduló oly veszélyekre, melyeket csak öntapasztalatból, de egészségök, vagyonuk vagy lelki tisztaságuk, sőt becsületök elvesztése árán ismerhetnének meg.*” (82.) Ebben az összefüggésben ismét kardinális pontként jelenik meg, nyer fontos lényegét a gyermekek bizalmának fontossága a tanítóik, s szüleik iránt. „*Intézzük dolgunkat úgy, hogy a szülék, tanító-nevelők iránti benső szeretet, bizalom oly tartós legyen, hogy kétes esetekben mindig bizalommal forduljanak azokhoz tanácsért, utasításért. Iskolai fegyelemtartás eszközei összefoglalóan: szoktatás, oktatás, buzdítás, intés, a példa, az erkölcsvallási oktatás, a törvények, a jutalmazás és büntetés, az erénygyakorlatok, valamint – külön tényezőként – „az erkölcsi hibák orvoslása.”*” (82.)

Megkülönböztet a szerző továbbá olyan nevelési szempontokat is a fegyelmezést illetően, melyek nem közvetlenül a tanítói megnyilvánulások részei, hanem az iskola által felállított szabály- és normarendszerek alkotói, melyek a következők: „*1) az iskolai rendtartás és ennek eszközei; a fölvételi és nyilvántartási napló, az anyakönyv és osztályzási könyv, az iskolai*

illem szabályok, 2) a csend és figyelem föntartása, 3) a szorgalomra való serkentés, 4) a tanulók osztályozása, 5) az iskolai vizsgálatok, 6) az érdemsorozat és 7) a szülék és tanhatóságok közreműködése.” (82.)

1.) Az „iskolai rendtartás” megvalósulása a tanító hivatásszeretetének, rátermettségének függvénye. A megfelelő személyiségbeli kompetenciákon belül fontos lényegként jelenik meg a tanító vidám, kiegyensúlyozott személye, barátságos nevelői attitűdje, empátiája, s tapintatos viszonyulása mind a gyermekekhez, mind pedig a szülőkhöz. *„Jelenjék tehát meg az iskolában örömet és vidor kedélylyel fél vagy negyed órával a tanítás kezdete előtt, hagyja otthon családi gondjait minden aggodalmaival. A gyermekeket soha sem szabad felügyelet nélkül hagynunk, kivált az iskola falai között, nehogy a csintalanok, virgonczak, a pajkosak olyasmit kövessenek el, mi testi épségök vagy szellemi művelődésükre nézve ártalmas lehetne. ... Tegye kellemessé az iskolázást előttük valódi műveltségre való törekvése, hivatás- és gyermekszeretete, nevelői tapintata, a szülékkel való barátságos értekezése és gyermekeik nevelése fontosságának felfogatása, átéreztetése és az iránt való érdeklődésének és mély részvételének tanusítása által. Így azután nem lesz szükség a népiskolai törvényben meghatározott kényszer-eszközök alkalmazását sürgetni.”* (82-83.)

2.) Az ültetési rendnél a gyermekek magaviseletének a figyelembevételére, így a *„csintalanokat, figyelmetleneket”* ültesse az első sorokba, hogy *„örködhessék fölöttük; ne engedje, hogy a gyermekek kijelölt helyöket kényök, kedvök szerint változtathassák.”* (83.)

Kapcsolatrendszerüket vizsgálva ez az álláspont is fontos üzenetet hordoz számunkra. Az ültetési rend kapcsán, a rejtett tanterv részeként értelmezett nonverbális mozzanatok, így a proxemika, a térközszabályozás ténye indirekt módon arra irányítja a figyelmet, hogy az iskola által állított, elvárt szabályoknak kevésbé, illetve nehezebben megfelelni tudó tanulók kevesebb figyelemben, illetve direkt megerősítésben részesülnek; továbbá a tanítóval való kapcsolatukat is a „távolságtartóbb” viszonyulás jellemzi. Ezen a ponton nyer fontos értelmet ennek ellentétes megvalósulása a jobb magaviseletű, s a tanulási feladatokban is jobban igyekvők, s teljesítők körében, s ennek megfelelően a fokozódó elismerések, dicséretnek nyomán. Ugyanis ha a tanulók tanteremben való „elhelyezése”-kor nem történik meg bizonyos differenciálás egyéni képességeik, viselkedésbeli megnyilvánulásainak megfelelően, még inkább az egyenlőtlenségi viszonyok elmélyülése válik valóságossá, „kitapinthatóvá” az iskola nevelési-oktatási gyakorlatában.

A „rendre való felügyelés” megkönnyítését azoknak a gyermekeknek a bevonásával képzelel a szerző, akik jó magaviseletűek, engedelmesek, valamint szorgalmasak is. Ők azok, akik

tanulótársaik szemében is tiszteletet, megbecsülést vívhatnak ki maguknak. Azonban: „... csintalan, engedetlen, hanyag tanulókat soha ne alkalmazzon ily tisztségre.” (84.) Ellenben az ellenőrző funkció a tanító kezébe kell, hogy összpontosuljon.

Szükséges, hogy a tanító nagy gondot fordítson az illemszabályok megtanítására, betartatására is. Ezen belül elsősorban nem csak a tradicionális etikett-szabályok foganatosítását ösztönzi, hanem a tisztasági, higiénés, egészségügyi elvárásoknak való megfelelést is. „*Ne tűrje azért, hogy növendékei rongyos, piszkos ruhában, borzasan, levágatlan, feketekeretű körmökkel, tisztátlan fogakkal és mosdatlan arczczal jelenjenek meg az iskola falai között; kívánja meg tőlök azt is, hogy írásbeli dolgozataikat – már a tanító iránti tiszteletből is – csinosan készítsék el; papír, írás szép legyen; könyveiket és egyéb tanszereiket tisztán tartsák. Merjenek az utcán csendesen a rendes uton, ne álldogáljanak, ne lármázzanak, ne czivakodjanak egymással; a szüléket, előjárókat, öregebbeket üdvözöljék. Mielőtt az iskolába lépnének, tisztítsák meg sáros, havas időben lábbelijöket, felső öltönyeiket, ezeket és kalapjokat függeszték a megrendelt helyre. Iskolába lépven, üdvözöljék a tanítót és társaikat szóval, amazt pedig a test felső részének meghajtásával is; foglalják el helyöket minden zaj nélkül, üljenek ott egyenesen, mert a görbe ülés különben is ártalmas, kezöket – ha egyéb teendőjük nincs, mint az előadást hallgatni – mindig a pad vagy asztal fölött tartva; ásítózáskor kezöket, köhögéskor zsebkendőjüket tartsák szájok elé, orrukat nagy lármával ne fújják. Ha a tanító vagy bármely elüljáró belép az iskolába, áljanak fel, köszöntsék azt illedelmesen, állva maradván, míg engedelmet nyernek a leülésre. Szoktassa a tanító növendékeit, hogy, ha tanóra alatt felelni, hozzá szóllani vagy kimenni akarnak, azt kezök felemelésével jelentsék és engedelmével tegyék. Ha felelnek, értelmesen, hangosan, egyenesen állva, fejöket fölemelve, kezöket lefüggesztve, a tanító vagy a jelenlévő elüljárónak bátran szemébe nézve tegyék azt. Felelet után csak az illetők engedelmével ülhetnek helyökre, előbb testök felső részét illedelmesen meghajtva, s ez által a kihallgatást megköszönve. Ha az iskolából távoznak, tegyék azt, mit oda belépésökkor tevének.*” (87.)

Az idézett sorokból képet kaphatunk – a korabeli viselkedési és udvariassági normák ismertetésén keresztül – elemzett interakciónk szituatív megvalósulására is. Molnár László szemléletmódjában tetten érhető, hogy a pedagógus-gyermek kapcsolata, sőt a tanulótársak egymáshoz való viszonya is az udvarias magatartásra, s a tiszteletre épül.

A csend és figyelem fenntartását nehéz, meghatározó feladatként jelöli meg a pedagógus-hivatás gyakorlásában, mely különösen a pályakezdő tanítók számára jelenti a legnagyobb problémát, ugyanakkor az életpálya minden szakaszában kihívást jelenthet - állapítja meg a szerző. „...már az is nagy befolyással van a csend föntartására, ha a tanító

jókor jelenik meg az iskolában s nem hagyja soha felügyelet nélkül növendékeit, és ha őket az illem szabályaira szoktatja” (88.) E szempont mentén is az nyer bizonyítást, hogy legmegfelelőbb, ha a tanító nem egy helyen áll vagy ül az osztály előtt, hanem a padok között, szinte „állandó mozgásban” van, folyamatos kontaktust, interakciót teremtve tanítványaival. Ily módon nem csupán a fegyelmet és csendet tudja biztosítani a tanítási órán, hanem a tanulói figyelem viszonylagos állandósága is biztosíthatóvá válik. „... ha játékszereket vagy egyéb oly dolgokat hoznak magukkal a növendékek, melyekre ott szükség nincs, szedje el tőlök és csak az óra végén adja vissza, eltiltván olyasmiket mégegyszer magukkal hozni.” (88.)

Lényeges pedagógiai motívumként megjelenik azonban az is, hogy a fegyelmezettség, a tanóra alatti csend és figyelem határainak, illetve az ezzel szemben támasztott feltételeknek a megjelölésekor szem előtt kell tartani a gyermekek egyéni, s életkori sajátosságait. „*Virgoncz, élénk gyermekeket azért büntetni, mivel képtelenek órákig kezeiket padra téve mozdulatlanul ülni -valódi barbárság volna.*” (88.)

A „csend” fogalmat nagyon „képszerűen”, szemléletesen járja körül, figyelmeztetve arra a leendő tanítókat, hogy önmagában érték nélküli, illetve nem okozhat megelégedést a pedagógus számára a csend, mely csupán a gyermekek fizikai jelenlétére helyezi a hangsúlyt, miközben a másik fontos lényeg, a szellemi szubsztancia, lényeg „munkálkodása” nem érhető tetten, nem tör felszínre. A értelem működéséhez, s a figyelem szinten tartásához, biztosításához mindenképp előtte szükséges a betegségtől, testi bajoktól óvni a tanulókat, hiszen „*beteg testben nem képes a lélek figyelmezni*”. (89.) Továbbá lényeges – az előzőekhez kapcsolatosan – a gyermekeket lehetőség szerint távol tartani, óvni minden negatív érzelmi ráhatástól (korszerű szemlélettel a szerző már ekkor rámutatott arra a fontos összefüggésre, mely szerint a betegség, illetve a pszichés állapot s a szellemi tevékenység milyen módon jelent egymáshoz kapcsolódást), így a félelemtől, a szomorúságtól, a lelkiismeret-furdalástól, s egyéb, lelket kellemetlenül érintő indulatoktól: „*nyerjük meg szeretetüket és bizalmokat... Különösen ajánlatos a szórakozásra hajlammal bíró gyermekeket szemünk elé ültetni; őket előadás közben minél többször felszólítani; velök szeretettel bánni és szórakozást okozó test-szellemi bajaikat türelemmel orvosolni.*” (89.)

3.) A szorgalomra való ösztönzés szempontjából legnagyobb „erőhatást” a tanító vonzó, követésre méltó példája jelentheti. A tankönyv szerint a hanyag típusú gyermekekre kiemelt figyelmet szenteljen a tanító, mert leginkább ezeknél a tanulóknál szükséges számon kérni az írásbeli és szóbeli feladatok teljesítését, biztosítani számukra a folyamatos munkavégzést (kiküszöbölve a tétlenséget, s az unalmat), illetve „*nemes versenyre buzdítanunk, álláspontjok és tehetségöknek megfelelő tananyaggal fokozatosan ellátnunk, szeretettel támogatnunk,*

minden fokon figyelmeztetvén őket a tett haladásra és éreztetvén velök a fölötti örömlüket, résztvünköt; a nélkül, hogy a szorgalmasabbakról megfedekezünk, hogy ezeknek is legyen tenni valójok.” (89.)

„A tanító és tanítónő a tökélyesedés útján”

A hivatások közül a folyamatos tanulás, az önképzés különösen meghatározó a pedagógus szakmában. *„mert aki előre nem halad, az hátra marad. Minden, állásához illő műveltséggel bíró embernek, a kunyhó lakójától kezdve fel a koronás főig, élte végéig művelődni kell; de különösen a tanító-nevelő legyen áthatva azon érzeletől, hogy élte minden napját lelkiismeretesen felhasználja tökélyesedésére.” (134.)*

A hét minden napján, napi rendszerességgel gyarapítsa tovább ismereteit a tanító, s emellett érzelmi- és lelki életének fejlesztésére is fektessen hangsúlyt. Így fontosnak ítéli meg Molnár László, hogy a tanító gyakorolja vallását (pl.: az egyes iskolai szüneteket kihasználva lelkileg is töltekezzen, s fejlődjön, melyhez kitűnő alkalmaknak tartja a lelkigyakorlatokon való résztvételt) illetve erkölcsösen (példamutatóan), a megfelelő értékrend szerinti élje életét. Az a pedagógus, aki permanensen, folyamatosan képezi magát, annak növendékei nagyobb eséllyel tesznek szert magasabb műveltségre, *„amely nevelő magát műveli, az a gondviselésére bízottak tökélyesedését is előmozdítja”.* (135.)

Érdekes megvizsgálni azokat a tématerületeket, melyeket a leendő tanítók és tanítónők számára ajánl a szerző; felkészültségük megalapozásához, illetve folyamatos, egyéni önképzésük biztosításához:

1. *„Az általuk tanított tantárgyak alapos tanulmányozása, továbbá jeles szakemberek, neves egyéniségének életrajzainak megismerése... kik feladatuk tűzték ki különösen a nevelés által előmozdítani az emberiség jobblétét.” (135.)* Erre a legmegfelelőbb tananyag a „neveléstörténelmet” tartja Molnár. Különösen fontosnak jelöli meg a szakirodalomban fellelhető újabb és újabb ismeretek felkutatását, megismerését. Sőt, e gondolatmenethez kapcsolódva, nem csupán olvasásra, hanem publikálásra (!) ösztönzi a korszak leendő pedagógus-nemzedékét. *„Szaklapokat olvasson, s közölje azokban saját tapasztalatait.” (135.)* A tapasztalatok kapcsán nemcsak a saját, önnön maga által szerzetteket tartja meghatározónak, hanem a „tapasztalatcserét” is, melyben kiemelt jelentőséget képviselnek az idősebb pedagógusokkal folytatott eszmecserék, beszélgetések. *„De hogy még inkább maradandó lelkesedést érezen a nevelői működésre, társalogjon a jó nevelő oly egyénnel, kik szívéből hordják a nevelés fontosságát, arról örömmel, lelkesedéssel szólnak és maguk is*

művelt névre méltók; de leginkább ajánljuk neki a társalgást tapasztalt, idősebb tanítókkal.” (135-136.)

2. „Hatalmas eszköz”-ként jelenik meg a tanító-nevelő tökéletesedésének tényezőjeként a pedagógus szorgalmas, lelkiismeretes felkészülése a tanítási órákra, mely „... *nem csak szükséges, hanem szent kötelessége, kivált a kezdő tanítónak*”. (136.)

3. Az egyes tanórákra való felkészültséget jellemző tudatosság mellett a tanítónak célszerű figyelemmel kísérnie, hogy a növendékek haladására, fejlődésére vonatkozólag milyen változások, eredmények tapasztalhatók: „*mily befolyást gyakorol azok értelme, érzelme- és akaratára, tehát viseletére az iskolában és azon kívül, a szülői házban, a társaságban; a tanítók, tanuló társak, szülék, testvérek, rokonok, idősebbek és előljárók irányában; hogy így a tanításban elkövetett hibáit javíthassa.*” (138.) Az nem elegendő, hogy a pedagógus csak értelmi képességeinek fejlesztésén munkálkodjék, hanem szociális, érzelmi viszonyulását is folyamatosan alakítania szükséges; „... *kedélyileg is nemesbűlnie kell naponkint...*”. (138.) Erre fontos és megfelelő eszközt jelenthet az olvasmányi élményeken túl az „... *érintkezés és társalgás növendékeivel, azok szüleivel, kartársaival és az előljárókkal.*” (138.)

A pedagógusok emocionális attitűdje, érzelmi beállítódása a gyermekekkel való kapcsolat hatásrendszerén keresztül oly módon változik, fejlődik, alakul, ha a tanulókkal kapcsolatos bármely iskolai történésnek a tanító aktív részese, mégpedig empatikus attitűddel. „*A gyermekekkel való társalgás úgy fog nemesítőleg hatni kedélyére, ha érzelmeikben, különösen a tanulmányokban tett előmenetők és erkölcsi haladásuk fölötti örömeikben, úgy szintén a tanulásban való visszamaradásuk és erkölcsi hanyatlásuk miatti fájdalomban velök érez.*” (138.) Mindehhez fontos adalékként megjegyzi, hogy a tanító a „*szülőkről szívélyesen szól...*”, mely a szülővel szembeni pozitív véleményalkotást fontosnak tekint a gyermekkel való saját kapcsolatrendszerének alakulásában is. Ehhez meghatározónak véve azt az alapelvet, hogy a gyermek szülőhöz való viszonya, családi miliójének kiegyensúlyozottsága, harmóniája a pedagógiai munka jellemző sajátosságainak, (tervezésének, szervezésének) a mutatója.

Így a család-iskola kapcsolattartásának fontossága – a korábban bemutatott s felvázolt összefüggéseken túl – tetten érhető a pedagógus személyiségét illető önfejlesztési folyamatnak a részeként is. Azonban a tanító „... *családi dolgokba nem avatkozik, kivéve a szorgalmas iskolalátogatás akadályozásának okait és azok elhárítását. Ezt sem izengetés, hanem személyes érintkezés által végzi. Ha már a jó szolga részt vesz a gondviselésére bízott állatok sorsában, mennyivel inkább elvárjuk azt egy nevelőtől, hogy a nevelésére bizottakkal érezzen.*” (138.)

Az illedelmes viselkedés, – összefoglalóan az iskola norma- és szabályrendszerének megfelelő tanulói magatartás – elsajátításának legfontosabb, s leginkább eredményre vezető eszköze a pedagógusi példaadás (melynek létjogosultsága már a fegyelemre nevelés témakörében is megfogalmazást nyert): „... azért a tanító legyen udvarias saját növendékei iránt is; mert illemre erőltetni senkit nem lehet.” (138-139.) A fő szemléletbeli irányvonalat a következőképpen határozza meg a tankönyv írója: „Tisztelnünk kell növendékünkben is az embert, mint Isten képmását.” (139.) Azaz keresztény alapelvekre építve szemléletét a tanító tanítványára, mint embertársára tekintsen.

Nézete szerint a szülőkkel való érintkezés – mint a tanító munkájának sikeres tényezője – során létfontosságú, hogy a tanító bizonyos „fölnye” nyilvánvalóvá váljon. Ez a záloga ugyanis annak, hogy a gyermekek nevelője a szülők „szemé”-ben is elismerésre, illetve tiszteletre méltó legyen. A „szüléssel érintkezés szent kötelessége, kivált a népiskolai tanítónevelőnek. Törekedjék azok bizalmát mint értelmi, érzelmi és erkölcsi fölnyben álló egyed (Igen, a tanítónevelőnek műveltségben fölötte kell állnia még az előkelőbb szüléknek is, hogy jó sikerrel tölthesse be hivatalát.) kivívni; éreztesse velök mély részvétet gyermekeik tökélyesedése fölötti öröme és azok hanyatlása fölötti fájdalma által. Főleg kövessen el mindent, kivált a falusi néptanító, hogy működésének hasznát érezzék, lássák a szülék, mert: a közember semmit sem hiszen előbb, míg nem lát.” (139.) Azokkal a szülőkkel szemben, akik a műveltebb réteghez tartoznak, a tanítók részéről még nagyobb „udvariasság”-ot tekint célravezetőnek. Az udvariasságot ugyanakkor a tanítói tekintély megalapozásának feltételeként tartja számon. A bizalmas érintkezést, s a problémák megbeszélést különösen a „lányos” anyákkal kapcsolatosan kiemelten hangsúlyozza.

A szerző Majer István Népműveléstan című művének egyik sorát felidézve, a szülő-gyermek-iskola összefüggésrendszerét igyekszik hangsúlyozni: „Egyébiránt legbiztosabb útja van a szülék szívéhez minden nevelőnek a gyermekek szívének keresztül.” (139.) Tehát a szülők elismerésének kivívása, illetve ennek legbiztosabb módja gyermekeik megnyerésén keresztül vezet.

Mindamellet, záró sorokként azt is meg kell állapítanunk, hogy Molnár László a pedagógusok személyiségének (ön)fejlesztésével kapcsolatosan a következőt is meghatározó jelentőségűnek tekinti: a tanítók szabadidejükben milyen emberi kapcsolatokat részesítenek előnyben, a pozitív érzelmi, értelmi, szociális hatásrendszereket kiaknázva. „Legyenek barátnők megválasztásánál különösen tekintettel az erkölcsiségre, iparkodjanak a műveltebb körök hölgyeivel tartani, velök barátságot kötni; de ne vessék meg az alsóbb osztálybelieket sem.” (139.)

IV. 3. Goerth (1888): A tanítás művészete Szakvéleményből közli: dr. Havas Gyula

„Szerzőnek egyik forró kívánsága felvilágosítani a nagy közönséget a derék tanító kellékeiről és a port hintő szélhámos iránt óvatossá tenni, a gomba módjára elszaporodott „nyelv tanárok” („nyelvmesterek”) rend- és módszertelen, szellemölő üzelmeire figyelmeztetni; nyomatékosan rámutatni arra, hogy a vallásoktatás nem a tételek gépies és értelmetlen bemagolásából, hanem az igaz és hű vallásos érzelem fölkeltéséből és tudatos megszilárdításából áll, tartozzék bár az illető akármely hitfelekezethez. És a szülék különös gondjába ajánlani az ifjúság és főleg a serdülő leánykák olvasmánya feletti lelkiismeretes és megfontolt módon való örökösét. Mert ez mind, mind a tanítás művészetéhez tartozik, ha magasabb szempontból nézzük és éles tekintettel minden oldalról behatóan megvizsgáljuk a tanítást s ennek czélját.” (VIII.) A bevezető sorokban – a szerzői ajánlásán túl – olyan gondolatokkal szembesülhetünk, melyek a tulajdonképpeni „tanítás művészeté”-t példázzák. A címben jelölt szókapcsolat a pedagógusi hivatás „művészi” jellegének nyomatékot adva, annak egyben normatív, irányadó jellegét is kifejezi.

„Hiszem és vallom, hogy a tanítói köröktől távol álló és úgy nevezett laikus ember e munka átolvasása után nem lesz képes többé kicsinylőleg gondolkozni. S nyilatkozni a tanítóról „a hivatása magaslatán álló tanítóról” És így e mű sokkal inkább hivatva és képesítve van a tanítói tekintély elismerését előmozdítani, mint annak megtagadása feletti bármily hosszadalmas és keserves lamentációk, melyekkel hirlapokban, szakiratokban, a felolvasó asztal mellől stb. helyről gyakran találkozni bő alkalmunk van.” (IX.)

A kitűnő porosz, gyakorló pedagógus Goerth által írt – A tanítás művészete című kötetéről – elismerően nyilatkozik a Győrvidéki Tanítóegylet 1888. december havi értesítője. „Oly mű ez, melynek a tanítók mindennap hasznát vehetik, amikor csak tanításra készülnek. Tudjuk, hogy a tanítónak lehet bármily szép képzettsége, bármily sok s szép ismerete, ha ezeket nem képes tanítványaival alkalmas kérdések segélyével közölni, úgy működése csak tapogatózás, kontárkodás léssen. A kérdezés művészetében elismert pedagógusaink egyértelmű szakvéleménye szerint csak a folyton gondolkodó tanító járhat el szabatosan.” (Gy. T. É., 1888. 67.) -fogalmazódik meg a lap hasábjain. A Győrvidéki Tanítóegylet szerkesztői gárdája e kötetet pedagógusok és szülők számára egyaránt hasznosnak ítéli meg. Az utóbbiak abból az apropóból forgatják nagy érdeklődéssel, mert így „van módjukban a tanítót, a gondjára bízott gyermek nevelésének nagy és nehéz munkájában célszerűen támogatni.” (Gy. T. É., 1888. 167-168.) A könyv nem csupán a mű címének utilitarista

üzenetéből fakadóan kerül pedagógusok és szülők számára ajánlásként, hanem pedagógiai céltételezésből fakadóan nyilatkoztatja ki a lap e munkát „gyermekbarát”-nak.

„A szerző előszava”: „Ezt a könyvet mindkét nemű tanítók számára írtam, hogy megmutassam nekik azon utat, a melyen magokat hivatásukban mesterré képezhetik ki.” (X.) -írja Havas Gyula, gyakorló pedagógus, s tanfelügyelő, (a kötet fordítójaként, s átdolgozójaként) a honi, hazai viszonyokra vonatkoztatottan tapasztalataival kiegészíti, teljesebbé teszi a „Goerth” -i alapművet.

A következőkben a szerzői előszó lényegi pontjait kívánom felidézni, hogy megjeleníthessem azt az összefüggést, mely a Goerth nyomán született koncepció, s a „Havas Gyula” -i megközelítés között húzódik.

„A mesteri léthez tartozik mindenekelőtt az, hogy a tanító képes legyen a kérdés művészetével biztosan és ügyesen bánni és még népes osztályban is úgy össze-vissza szólítani a gyermekeket, hogy azért egy se legyen mellőzve. E mellett fenn kell tartani jól a fegyelmet, megfigyelni tanítványai egyediségét és kérdései föltevéseinél gyöngébb és tünyább gyermekeit szem előtt tartani. Végül értenie kell bármi féle tárgynál, ha ez még az elvont fogalmak terére is átcsap, szemléletileg (Ebben és a vele összefüggő kérdésképzésben rejlik a gyakorlati tanítási művészet fő követelménye. A szemléletileg oktatást nem lehet szabályok útján megtanulni, ez főképp a tehetség dolga. Igaz tanítók megértenek engem.) oktatni és a gyermekeket aképp fölbuzdítani, hogy az oktatás előttük könnyen megérthető és érdekes legyen. A valódi mester nevére az tarthat igényt, a ki a gyermekek, nyelvök és szemléleti módjuk ismeretére támaszkodva, ezt a tanítást minden korfokozathoz találólag alkalmazhatja. Úgy hiszem, a laikusnak is el kell ismernie, hogy jogosítva vagyunk az oly hivatásszerű tevékenységet, mely ily követelményekkel áll elénk, gyakorlati művészetnek nevezni.” (X-XI.)

A tanítói művészet attribútumának, legfőbb tartalmának Goerth a kérdés „művészeté”-t, a fegyelem kérdéskörét, valamint a tanítványok egyedi és életkori sajátosságainak figyelembevételét tekinti.

„A kérdés művészetében való jártasság állapítja meg elsősorban a férfiúnak, mint oktatási művésznek, mint tanítónak értékét. Tudósokat becsüljenek meg ismeretök és előadási képességek mérve szerint: tanító értéke, tekintet nélkül arra, hogy tanító képzőben, gymnasiumban, avagy egyetemen nyerte-e előképzettségét, egyedül azon nyugszik, hogy mi módon tudja közölni a gyermekekkel az ismeretet; az ügyessé lévelt, miképen tud művésziesen föltett kérdések segélyével nevelve tanítani.” (XIII.) A kérdés lényeges szerepének megjelölésekor jól körülhatárolhatóan megfogalmazódik egyrészt a nevelési-oktatási munka

„művészi”, magas szintű művelése, ugyanakkor mint gyakorlati tevékenységet megragadható sajátosság.

„Tanítói működésem első éveiben nagyon gyakran vágytam ily vezető után: ezért reményelem, hogy örömmel üdvözlendik könyvemet. Számptalan jeles könyveink vannak, melyek a különböző ismeretszakaszok által igényelt szükséges ismeretet nyújták; de eddigelé egy sincs olyan, a mely útbaigazítana arra nézve, mi módon nyújtsuk ezen ismereteket és gondolatokat gyakorlatilag az egyes órákban és az én nézetem szerint, épen a „miként” a fődolog.” (XV.)
A kötetet Goerth módszertani munkának szánja, mely a 19. század nyolcvanas éveiben szisztematikus jellegéből fakadóan hiánypótló mű.

„Átdolgozó e magyar kiadást kivetkőztetéi hitfelekezeti jellegéből, mert nem csak a protestans, hanem vallás különbsége nélkül minden magyar tanítónak kíván szolgálni.” (15.) - jegyzi meg Havas Gyula Insterburgban, 1885. májusában keletkezett (keltezett) előszavában.

„A kérdés művészetében való kiképzésről.”

Mi szükséges ahhoz, hogy a tanító eredményesen végezze mindennapi tanító-nevelő munkáját? *„Kiválóan szerencsés értelmi és különös paedagogiai tehetség, melyet senki sem adhat magának, kell ahhoz, hogy eme művészetet valódi mesterként gyakorolhassák. Ehhez a tananyag átértése és átértése szükséges, paedagogiai érzés, hogy megválogathassa a minden korfokozathoz találó anyagot és alakot, ügyesség, a kérdéseket minden egyes osztály s ezzel egyidejűleg mindenik fokozat úgy erősebb, mint gyöngébb gyermekeihez, idomítani és végre szellem, hogy a kérdések segélyével az anyagot szellemképzőleg feldolgozhassa.” (1-2.)*
Goerth tehetség-fogalma a mentális, értelmi adottságok hangsúlya mellett „különös” jelzővel már utalást tesz a személyiségbeli jellemzők fontosságára is, így olyan a hivatást jellemző kompetenciákat körvonalaz, mint a rátermettség, az „ügyesség”.

A módszertani tanácsok sorában fellelhetőek olyan megállapítások, melyek témánk feltérképezéséhez hasznos üzeneteket hordoznak. Úgy véli Goerth, hogy minden kérdést először az egész osztálynak kell feltennie a tanítónak, s csak azután szólítson fel egy-egy tanulót. Ugyanis ellenkező esetben az osztály feszült figyelme nem a kérdés tárgyára (a válaszadásra) irányul, hanem a felszólított tanuló magatartására.

Óva inti a szerző a pedagógust attól a hibától, hogy a gyermekek egymás utáni sorrendben történő felszólítására törekedjen. Így ugyanis nem valósítható meg az a pedagógiai cél, hogy a gyengébb képességű tanulók több odafigyelést és segítségadást kapnak a tanítási órán. Továbbá megjegyzi azt is, ha egy adott kérdésre nem jelentkezik az osztály, akkor az annak

jele, hogy a kérdés megfogalmazásában vagy tartalmában nehéznek bizonyult a tanulók számára. A helyes, s eredményes kérdésfeltevéshez alapos szakmai tudásra, felkészültségre, s nagy gyakorlatra van szüksége a pedagógusnak.

A tanítási folyamatban két fő tevékenységet, oktatási-nevelési célt különböztet meg:

- készségek, képességek formálása, alakítása
- értelmi tevékenység (a gondolkodási műveletek) fejlesztése.

E vonatkozásban a jó tanítói kérdés szerepét szintén rendkívül meghatározónak tartja a jeles tanfelügyelő: *„Az egész tanításban két irány különböztetendő meg. Az egyik irányban az a feladatunk, hogy (különböző szakú) tételes ismeretet nyújtsunk bizonyos mértékig és meghatározott ügyességeket (olvasni, írni, számolni, rajzolni, énekelni stb.) gyakoroltassunk be; a másik szerint a gyermek szellemét kell éles megértésre, ítélésre és következtetésre nevelni. A kérdezés művészetének segítsége nélkül az első irány szellemtelen dresszúrává, magolássá, gépies kiidomítás. Fajul, míg a második irány célja egyáltalán el nem érhető. Ama idomítás bizonyos nyereséggel még is csak jár; de a kontárkodás, nemcsak, hogy elő nem idézi a könnyű felfogást, az ítélni és következtetni tudást, hanem még aggályos módon meg is akadályozza.”* (12.)

A megfelelő kérdésfeltevés leginkább a következő tantárgyak során fontos Goerth megközelítése szerint: a nyelvtanítás (anyanyelv és idegen nyelvek egyaránt), vallásoktatás, természettan; másodsorban pedig a történelem, a földrajz, illetve a természetföldrajz oktatásában. Legnehezebb kérdésekhez a „kifejlesztő kérdés”-eket sorolja Goerth, mely a tanító s tanuló „párbeszédi alakban való gondolkodás”-ára épül. A gyermek felé intézett kérdésnek nemcsak világosnak és formailag megfelelőnek kell lennie, hanem a korszerűség kritériumának is meg kell felelnie. A pedagógusnak nagy felelőssége van a rossz válaszok kezelésében is: *„A ki ily esetben fejlesztés helyett, egyszerűleg tanító, de nem valódi oktatómester. S a ki e mellett még tisztán és szemléletileg tanítani sem képes, bizonyára hivatását elvétett kontárnál nem egyéb.”* (14.)

A tanítási órákra alaposan felkészülő, szakmailag tudatos tanítónak az iskolához, a tanulókhöz való lelki beállítódása, illetve a gyermekekkel való kapcsolata is pozitív, ha munkája eredményes: *„... a tanító örömittasan távozik az iskolából, ha a munka egyszer szépen sikerült...”* (15.)

„Mintatanítások az anyanyelv oktatásából.”

A tanítóknak nagy a felelőssége az olvasókönyvek módszertani felhasználásában. Goerth éles kritikájával ostromozza azon szerzőket, kik „hivatás nélküli emberekként” pedagógiai szempontok figyelembevétele nélkül írtak, illetve szerkesztettek vallásos s erkölcsi témájú műveket. A tanulók esztétikai fejlődésére, értékítéletére, s kommunikatív megnyilvánulásaira ilyen olvasmányok rendkívül regridálóan, negatívan hatnak: „... *elfajul a szép iránti érzék, ha a gyermekek jó rajzok s szép képek helyett, kora ifjuságuktól fogva csak torz alakokat s garasos képeket ismernek meg, azonképen a beszédben való kifejezés szépsége iránti izlés is eltörpül, ha örökké csak fogyatékos leírásokat és elbeszéléseket kapnak.*” (34.)

Ha a pedagógus jól képzett a beszédművelés területén, akkor tanítványai a kívánatos, s megfelelő „beszédmodort”, beszédbeli képességeket minden nehézség nélkül elsajátíthatják. E szempont ismét, mint pozitív pedagógusi minta jelenik meg a tanító-tanuló kapcsolatában. Jelen fejezethez nagyon fontos megállapításokat is hozzáfűz Goerth a tanulók erkölcsi nevelésével, illetve büntetésével kapcsolatosan:

„1. *Az erkölcsi érzelmet nem hibák és vétkek, hanem erények ábrázolásával képezik.*” (34.) A pedagógusnak viselkedésében, megnyilvánulásaiban normát, mintaértékű tanítói magyarázataiban fogalmakat, s saját szemléletét kell közvetíteni ahhoz, hogy a gyermekek az erkölcsi értékeket megismerhessék, elsajátíthassák.

E pedagógia tankönyv azért is emelkedik ki a 19. század pedagógiai világa kötetének sorából, mert a testi fenyítéket, mint büntetési módozatot teljes mértékben helyteleníti, s a gyermeket felmentve „a hibaelkövetés bűnétől”, a tanítót, mint legfőbb felelőst véli vétkesnek a negatív viselkedési megnyilvánulások megjelenésekor: „2. *Nagyon gyakran használjuk a büntetést és nem kérdezzük magunktól, hogy a megbüntető hibákat egészben, vagy részben nem épen mi magunk okoztuk-e. Ha a gyermek valami gonoszságot követ el; ki a hibás, a gyermek, vagy az a tanító, ki a kellő felügyelet gyakorlását mulasztá el? Ha a lemásolás divatozik, ezért csak a gyermek tunyasága és ostobasága okolható? Egy egész osztály gondolkozási restsége a gyermekek hibája? A legtöbb verés, miben a tanuló ifjuság részesül, a tanító boszankodásának következtében s nem nevezhető joggal „apai fegyelmezés”-nek. Minden tanítónak, midőn a gyermeket testileg büntetni akarja, előbb magára kellene egy jókora ütést mérnie, hogy annak fájdalma eszméletre hozná és ekkor a fentieket gondosan megfontolná.*” (34.)

„A középszályok számára való költemények tárgyalása.”

A korabeli „középszály”-ba a 10-12 éves korú tanulókat sorolták. A tanító feladata és felelőssége volt, hogy a költemények közül kiválassza azokat a műveket, melyek az adott korosztály életkori sajátosságainak megfelelnek, mind pedagógiai, mind pedig módszertani szempontból. Havas Gyulának, mint tapasztalt pedagógusnak, s „tanítóképezdei vezető”-nek a költemények tanításával kapcsolatosan az a tanácsa az ifjú tanítójelöltek számára, hogy a tanító mutassa be először tanítványainak a verset. Ez ismét egy érdekes motívum vizsgált interakciónk feltárásához. Ugyanis e tanulási-tanítási helyzetben a gyermeki figyelem nem pusztán a felolvasott költeményre korlátozódik, hanem a pedagógus személyisége, felkészültsége is a tanuló figyelmének fókuszába kerül. „A tanító sohase felejtse el előtt elolvasni a költeményt. Ezen követelmény minden fokozaton, minden költeménnyel szemben fenn áll. A gyermekek tanulják meg a szépet meghallgatni, képezzék fülüket az alak bájaira. Ügyeljenek arra, hogy az előolvasás alatt nagyon csendesen üljenek és az előolvasott szavakat után ne olvassák a gyermekek.” (64.) Ha a tanítói bemutatás kellően „színészi”, s a gyermek érdeklődését felkeltő, akkor ez az eredményes tanulási-tanítási folyamat eredője lehet, par excellence, elsősorban a tanulói mintakövetés révén.

Különböző témakörökben, például jó és rossz szokások, a takarékoság, a tartalmas élet stb. készít a szerző alaptervezeteket, ún. „dispositio”-kat a leendő tanítók számára, mely javaslatok mentén, kérdés-felelet formájában dolgozza fel az egyes témákat. A tanító-tanuló párbeszéde a gyermeket a pedagógussal való közös, együttes gondolkodásra serkenti. Nagyon tanulságos lehet megismerni a rendszeret neveléssel kapcsolatosan kidolgozott dialógus egy részletét, melynek központi fogalma a szeretet, összekapcsolva a jócselekedet iránti törekvéssel.

„T. Tegyük fel, hogy egy sétáról fáradtan éreztetek haza. Miért kedvetlenít el titeket az a kívánság, hogy mindenekelőtt tegyétek holmitokat a maga helyére?

Gy. Mert a pihenés idejét megrövidíti.

T. Mi okból lesztek mindkét esetben hajlandóbbak, mindent épen úgy hagyni, a mint van?

Gy. Mert ez nem rontja el a kedvünket; a játék vagy a pihenés idejét növeli.

T. Miért szokik hát valaki könnyen a rendetlenséghez?

Gy. Mert ez nem rontja el valamihez való vágyát.

T. Miért nehéz rendhez szokni?

Gy. Mert ennél mindig kedvetlenséget kell legyőzni.

T. Ezt az igazságot föltalálhatjuk minden rossz és jó szokásnál. Mert az emberek természet szerint mindig kényelem és gyönyörérzet után törekeshetnek, ez okból mindnyájan hamarabb szokunk rosszra, mint jóra. Tegyük föl, hogy rendszeretetre akarjuk magunkat szoktatni. Emlékezzetek meg az imént kifejtett igazságra, hogy csak akkor beszélhetünk szokásról, ha kényszer parancsol nekünk. – Mikor mondhatja azt valaki, hogy a rendszeretet szokásává vált?

Gy. Ha ez a szeretet, mint a természet törvénye engedelmeskedésre szorítja, úgy, hogy sehol sem nézhet rendetlenséget, a nélkül, hogy el ne kedvetlenedjék.” (77.)

Módszertani szempontból is hasznos az ilyen óratervezés, ugyanis a tanító kérdéseire vonatkozó tanulói válaszok, verbális megnyilvánulások fejlesztőleg hatnak a gyermek beszédfejlődésére. A gyengébben teljesítő társakhoz képest eredményesebb, tehetségesebb tanulók nevelésére-oktatására pedig különösen alkalmas e pedagógiai elképzelés, hiszen teret enged az egyéni képességek (jelen esetben főként a gondolkodási-, illetve egyéni kifejezőképesség) kibontakoztatására.

A takarékosagra nevelés révén nem csupán a pénzzel való bánásmód elsajátíttatását tartja fontosnak e tankönyvi „óratervezet”-részlet. A kérdésekben megfogalmazott pedagógiai törekvésekben – jól körülhatárolhatóan – érvényre jut az egészséges életmódra nevelés kiemelt szerepe mellett az erkölcsi nevelés kérdésköre is.

„T: Vannak emberek, kik túlhajtott takarékoságból elvonják magoktól az egészséges táplálékot. Cselekedetöknek mily következménye van testőkre és szellemőkre nézve?

Gy. Testők és szellemők elgyöngül.

T. Ámde így gyakran sok pénzt gyűjtenek. – Mégis mi okból nagy adó ez a takarékoság?

Gy. Ezzel meggyöngítik egészségüket és megfosztják magokat minden örömuiktől.

T. Ugyan sok ember - fösvénynek nevezik őket, - ezt a takarékoságot annyira túlhajtják, hogy embertársaik megvetik őket ezért. Miért nagy adó ez a takarékoság?

Gy. Ezzel embertársaik becsülését és hajlamát áldozzák fel.

T. Nem egy vagyonos ember elmulasztja gyermekeinek jó nevelést adni, mert sajnálja a költséget reá. – Milyen előnnyel lett volna ez a kiadás a gyermekre nézve?

Gy. Ezzel becsüléshez és tekintélyhez juthattak volna és megalkothatták volna jövőjüket.

T. Miért volt hát nagyadó ez a takarékoság?

Gy. Megfosztá a gyermekeket szerencsējuöktől, tekintélyöktől, közbecsülésöktől.” (81.)

A tankönyvíró nagyon találékonyan és szakavatottan e témakörben az önművelésre, a folyamatos önképzésre nevelésre is nagy hangsúlyt fektet; törekedve az értékek megjelölésére és hasonló koncepciók kialakítására a tanulók szemléletében és életminőségében.

„T: Némely gyermek ifjú korában nem tanul szívesen. Ezzel időt és fáradságot takarítanak meg. Miért nagy adó ez a takarékoság?

Gy. E miatt elveszítik a helyes önkiképzést és a legjobb munkaerejüket.

T. Gazdag emberek gyermekei ugyan gyakran takarítanak meg időt és fáradságot, mert azt hiszik, hogy várandó vagyonuk egész életükre elég fog lenni. Miért oktalan ez a felfogás?

Gy. Mert a vagyon könnyen elveszhet.

T. Miért bír nagyobb becsű az a kincs, mit szorgalom és képzettség által szereznek meg, mint az oly vagyon?

Gy. Mert ez a kincs soha sem veszhet el.” (81.)

A sorok között felfigyelhetünk arra is, hogy a pedagógus e témakörben az egészséges életmódra nevelésen belül a helyes időbeosztásra, s életvezetésre való szoktatásra is kitér.

„T. Miért nagy adó hát a fiatal korban az időnek és fáradságnak megtakarítása?

Gy. Mert e miatt oly kincset veszítünk el, mely az örökölt vagyonnál értékesebb.

T. Némely ember annyira szorgalmas, hogy üdülésre sem enged magának időt. Mennyiben nagy adó az üdülési időnek ez a megtakarítása?

Gy. E miatt egészségét veszti el.

T. Ámde csak kevés ember van ilyen. – Emlékezzetek meg örökké arról, hogy a pénzt, időt, fáradságot és élvezetet okosan kell megtakarítani!” (81.)

Egyik legszebb része Goerth pedagógiai tankönyvében kidolgozott óratervezeteknek a „hasznos életre” vonatkozó tanítói kérdésekben rejlő intelmek sora. Ugyanis a „tartalmas” életre nevelésben az erkölcsi és esztétikai nevelés mellett helyet kapnak a vallási értékek is.

„A: Miből áll a hasznos élet?

1. Bizonyos életfeladat, legyen bár az kicsiny vagy nagy; 2. serény törekvés annak a lehetőség szerinti megoldására. (Az emberi tökély vallásos, erkölcsös, esztétikai eszménye adja a célt és egyszersmind az eszközöket, az egyes törekvés helyes megítélésére.)

B) Mily élet tartható ennél fogva haszon nélkül valónak?

1. A tunyaságban, élvezetekben, a szenvedélyek örvényében könnyelműen eltöltött élet; 2. az előkelő nők „elfoglalt dologtalansága”.

C) Mennyiben hal el e miatt korán az ember?

1. Elhal a jó iránti szeretet, a benső öröme, a lelki nyugalom, mely a kötelesség hű teljesítésének öntudatából folyik, a közszellem, a másokért való önfeláldozó képesség; 2. az eszményi szeretet; minden az önzésbe ful, az ember idegenként forgolódik a hozzája hasonlók között, már életében elfelejtik, mintha rég eltemették volna.” (81-82.)

(Az egyes, dialógusra épülő „tanítói párbeszéddek” kissé terjedelmesebb közlését nem csupán gondolatmenetem alátámasztásaként tartottam fontosnak, hanem célom volt a szöveg tartalmainak, s a 19. század autentikus, eredeti forráson alapuló értékvilágának mentalitástörténeti valóságát is felvillantani.)

„Az anyanyelv nyelvtana oktatásából kísérleti tanítások.”

A tankönyvíró nézete szerint az anyanyelv tanítását olyan pedagógusra kell bízni, aki saját anyanyelve mellett idegen nyelvek ismeretében is jártas, ugyanis csak a több nyelvet ismerő tanító oktathatja eredményesen a nyelvtani ismereteket. A leendő tanító egyik legfontosabb feladatának tartja annak elősegítését, hogy a tanuló megismerje önmagát. Egyrészt olyan tevékenységek szervezésével, melyek lehetőséget kínálnak arra vonatkozóan, hogy énüket, önmagukat megismerhessék, önvizsgálatot tartsanak. Másrészt pedig kiaknázni a tantárgyi rendszerben rejlő lehetőségeket, melyek körében elsődleges jelentőségűnek tekinti az anyanyelvi-, valamint a vallási ismereteket. Az ismeretközlés mellett fontos törekvésnek tekinti a tanítási órán, hogy a diákot ösztönözze a pedagógus a saját gondolkodás-, és beszéd-megnyilvánulásait illető kontrollra, s mindamelllett bizonyos elmélyülésre, önvizsgálatra.

„Nem buzdíthatjuk elég gondosan és sokféleképp növendékeinket arra, hogy magokba szállva saját bensejökkel különböző irányában és tevékenységében megismerkedjenek. Az ismeretek és ügyességek egyedüli betanítása nem vezet célra. Hivatásunk legnehezebb és leglényegesebb feladata az önmegismerés és öntevékenységben való gyakorlás. A vallás óráiban és a mikor csak kínálkozik arra arra alkalom, tanítsuk meg őket, hogy tekinteteket saját bensejökbe mélyeszszék megfigyelve és megbirálván kedélyük mozgalmát és akaratuk törekvéseit. Miért ne legyen hasznos cselekmény őket arra buzdítani, hogy tisztába jöjjenek saját gondolatukkal és beszédjükkel? Az egyik segít a másiknak. Természetes, hogy ennél elmellőzhetetlenül kívánatos, hogy a tanító ne szorítkozzék csupán arra, miképp az anyanyelv nyelvtanából néhány száraz ismeretet közöljön növendékével, hanem törekedjék arra, hogy a gyermek mindenekelőtt, a saját gondolkozása és beszédje fölött gondolkozzék.” (91-92.)

Nagyon hasznos módszertani javaslatot közöl a fogalmi meghatározások elsajátíttatásával kapcsolatosan, mely vizsgált interakciónk szempontjából értékes üzenetet hordoz. Helyteleníti a nyelvtan elméleti anyagának egyszerű, – tanító általi – ismertetését, mert ez a módszer még a tehetségesebb diákok esetén is eredménytelenséghez vezet. Az értelem nélküli tanulás nem csupán meggyötri, „kínozza” a tanulót; s kedvét veszi a tanulási munkától, hanem el is „butítja”: *„Minden fogalomhatározás csak akkor válik hasznunkra, ha*

azt, a mit meghatároz, tökéletesen szemléltetővé tettük. Ha ennek tudata megvan, tulajdonkép nincs is szükségünk a definitióra. ...minden esetre a szellemi megerőltetésnek ezt meg kell előznie. Enélkül csak elbutít a fogalomhatározások megtanulása. Ily tanulás a legjobb tanulót is kegyetlenül megkínozza; a rosszabbak, korlátoltabb eszűek gépiesen betanulják a szavakat a nélkül, hogy azokra gondolnának, értelmüket sejtették. Ha a gymnasiumi tanító urak egyszer valahára, szívesek lennének ezt belátni!” (95-96.)

Mint azt az előző alfejezetekben körbejártuk, a „Goerth”-i koncepció a kérdés fontosságának előtérbe állítása kapcsán nagy hangsúlyt fektet az anyanyelvi kérdés főbb pedagógiai szempontjainak megláttatására, melyben meghatározó szerepet képvisel a fogalmazás-tanítás módszertana. Érdekes adalékként kívánom hozzáfűzni, hogy e pedagógiai szaklap, a Győrvidéki Tanítók Értesítőjének tanúsága szerint a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium a felsőbb népiskolai intézetek növendékei körében végzett felmérései szerint – itt, az 1880-as évek végén – a tanulók nagy része, s különös tekintettel a leányok alig képesek „egyszerű levelet hiba nélkül megírni.” (Gy. T. É., 1888. 168.)

„Próbaleczkék a vallás tanításából.”

„Lehet-e a vallást tanítani? Mi az a vallás?” -teszi fel a kérdést Goerth. „*A hitvallásosság Istenhez való igaz szeretet, Istenfélés. Igaz hit, igaz egészség*” (109.)

Nézete szerint a vallásosságra nevelésben az iskola nevelési-oktatási folyamatának alakító-formáló tényezőinek csupán elhanyagolható szerepe van. Ugyanis – hasonlóan az erkölcsi neveléshez – nem elsősorban a helyes cselekedetről van szó, hanem inkább érzelmi beállítódásról, s sajátos értékrendről. Azonban egyes „hajlam”-okat, viselkedésbeli tényezőket alakíthatónak, formálhatónak tekint, mint például a figyelem, a megfelelő magatartás kialakítását: „*Oda hathatunk az iskolában, hogy a gyermek vallásos érzelme fejlesztessek. Rászoktathatjuk őket arra, hogy reggelenként összetett kézzel együttesen imádkozzanak és csendes áhitattal hallgassák meg a tanítónak az intézet nevében a Mindenhatóhoz intézett szavait. Rászoríthatjuk őket arra, hogy hasonló komoly gyülekezetben tiszteletteljes figyelmet mutassanak azon együttes imánál, melyet minden napszaki tanítás, a hét végén, a szünidő kezdetén, ünnepélyes alkalmakkor mondanak. Megtehetjük, hogy a vallás óráin komolyan figyeljenek arra, mitnekiek az Istenről és istenes dolgokról magyaráznak. Minden előforduló esetenél vallásos érzelmeket ébreszthetjük, a tanítás alatt pl. elbeszélés közben.*” (110.)

A vallás (tanítási) óráin a tanító „komolysága” elengedhetetlen a diákokkal szemben, hiszen ez az a normatív, irányadó megnyilvánulási forma, mely szavainak is „áhitatot”, érzelmi

töltetet kölcsönözve a tanulóknak tiszteletet és bizalmat ébreszt. A tanulóknak pedig a hit rejtett titkai iránti kíváncsiság testesül meg, átérezve, hogy valamiféle örök igazság kinyilatkoztatásában lehetett részük.

Az erkölcsi nevelés terén a tízparancsolat tanítását különösen elemi erejűnek véli a tankönyvíró, hiszen e bibliai forrás az évszázadok folyamán megfogalmazott erkölcsi értékek hordozójává vált, ugyanakkor a gyermek erkölcsi „érzület”-ének felkeltésekor is meghatározó szerepe van a tanító értékválasztásának. „... *át kellene, hogy hassa mindenik tanítót a vallásos, erkölcsös és szép iránti vonzódás melege. Hideg tanítás egymaga mit sem lendít! Kongó ércz, csengő-pengő!*” (110-111.)

A vallásos életre neveléskor ugyan a pedagógus az egyes teológiai tartalmakat megismertetheti, elsajátíttathatja a tanulókkal (pl. Isten lénye, tulajdonságai, emberekhez való viszonya), azonban az Isten iránti szeretet felébresztése, a „lélek mélyrétegeibe jutás” nem lehetséges a nevelési-oktatási folyamat keretein belül. Isten szeretete, tisztelete, a vallás parancsainak megtartása iránti igény kialakítása csak a tanítás egyeduralmával nem lehetséges. A vallásos életre nevelés megalapozását a tankönyv írója a következőképpen képzei el: a hittanítást összekötni a „*valódi vallásos érzelmre való neveléssel...*” (111.) Nem vezet eredményre, sőt egyenesen káros a növendék vallási fejlődésére, ha papok és nézetüket osztó pedagógusok „*áhitatos elmélkedésekkel, jámbor ömlengésekkel, ihletteljes intelmekkel, vagy éppen megszentelt panaszokkal élnek.*” (111.) A vallásos elmélkedések a gyermek számára csak üres beszédet jelentenek, s formáló-nevelő erejük kevés, ugyanis untatja őket -írja Goerth. Sőt az imák, s dicsőítő énekek tanítási órán való alkalmazása szintén nem vezet eredményhez, ugyanis nem csak hogy megzavarja a figyelmet, hanem még az ismeretek elsajátítását is késlelteti, s hátráltatja. A szerző végső megállapítása, konklúziója az intézményi keretek között történő vallásos életre neveléssel kapcsolatosan: „*A hittan csak felvilágosítással szolgálhat vallásos fogalmak felett, ha jól tanítják.*” (112.)

A vallási tantárgy tanításánál a tanító meggyőződése, elhivatottsága mellett természetszerűleg lényeges a pedagógus mély vallásossága is. Az alsóbb osztályoknál pedig a pedagógus nagyfokú empátiáját, türelmességét hangsúlyozza a vallási tanítások megfelelő közvetítéséhez. Az ó- és újtestamentumi ismeretek kapcsán ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy a hétéves tanuló gyakran nem érti meg a kérdést, ezért a gyermek lelki és értelmi fejlődésének, egyéni sajátosságainak megismerését a tanító elsődleges feladatának tekinti. Mindamelllett a tanítási óra hangsúlyos szakaszának tekinti a folyamatos gyakoroltatást, valamint az ismétlést. „*E fokon a tanítás nagy nehézségekbe ütközik. Nem könnyű 7 éves gyermek szellemébe és szemléleti módjába belemélyedni és előadását és kérdezős módját a*

szerint rendezni be. E kis gyermekek az első időben keveset tarthatnak meg és nem értik, hogy miként feleljenek a föltett kérdésre. Ezt lassan és a legkitartóbb türelemmel kell gyakorolni.” (115.)

A képes szemléltetést a vallás-tanításnál kiemelten fontos didaktikai mozzanatnak tartja Goerth, mely segíti az érdeklődés felkeltését és az ismeretek megértését, feldolgozását. Lényeges, hogy a tanuló elé olyan kép kerüljön, mely igényesen elkészített, s „szakavatott kéz”-ből származik. A falusi és városi népiskolákban, ahol képes bibliatörténet nem áll rendelkezésre, ott a tanítók feladatának tekinti a könyv írója, hogy hasonló képek vázlatát elkészítsék. *„Az ily munkát a legszebb jutalom kíséri. Tanító előtt nincs lehetetlenség; ... Mint a valódi művésznek, nekünk is értenünk kell, kevés eszközzel sokat teremteni.”* (117.) Mindamellett megjegyzi, hogy teológiai tananyagban vannak olyan bibliai történetek, melyek esztétikai élményüknél fogva olyan elementáris hatással bírnak, s hatnak a tanulóra, hogy mindenféle tanítói magyarázattól eltekinthet a pedagógus.

E pedagógia tankönyv abból fakadóan, hogy „A tanítás művészeté”-t komplexen, több tantárgy tanításán, módszertani javaslatain keresztül mutatja be, így az egyes tanácsok, tanítói attitűdök az egyes tananyagok széles skáláján keresztül megragadhatóak.

A történelem és földrajz tanítása kapcsán leírtakban – az előzőekben már ismertetett módszerekhez képest – újszerű javaslatot fogalmaz meg a korszak leendő pedagógusai számára. „Haszontalan”-nak, sőt egyenesen károsnak ítéli meg a tanulók tanulási szokásait és ismeret-elsajátításuk eredményességét illetően, ha a tanító monoton módon „előadja”, közli az egyes tantárgyi ismereteket, tananyagokat, a tanulók „jegyzetelik”, s feladatuk ennek otthoni megtanulása. *„Ezelőtt a történelem óráin a tanító gépiesen tanított, vagy még elő is olvasott könyvből – és az egész óra alatt a gyermekek füzeteik felett görnyedtek és igyekeztek azt, mit hallottak, repülő tollal, a lehetőleg leghivebben lekörmölni. Természetes, hogy irásuk ez alatt karmolássá vált. Az óra végén a tanító úr meghagyta, hogy „abból, mit hallottak, a jövő órára készüljenek.” Ezt az eljárást egy tanintézetben sem volna szabad megtűrni.”* (130.)

A történelem tantárgy tananyagának megválasztása különösen nagy felelősséget jelent a tanító számára, hiszen e tantárgyban jelenlévő tartalmak egyes momentumai (például az egyes politikai összefüggések, konfliktusok) nem a gyermekek életkori és fejlődési tendenciájához mértek. A következőképpen fogalmazza meg e fontos koncepciót a tanító-növendékek számára: *„Tanító uram, segíts magadon, tanulmányozd tanítványaid gondolkozási és szemléleti képességét, képezd gondosan pedagógiai tapintatodat és saját belátásod alapján válaszd okosan!”* (131.)

„Az írva olvasás tanítása.”

Egyik legmeghatározóbban megfogalmazódó nevelési elképzelés az „írva-olvasás” tanításakor a tanuló sikerélményhez juttatása, s ezzel további tanulási motivációk létrehozása. Goerth módszertani javaslata az, hogy az első tanítási órákon ne használják az ABC-t, hanem külön füzetbe írják és rajzolják le a szavakat s képeket, ugyanis a még olvasni nem tudó tanulóknak nagy örömet jelent a képes felismerés, s hangoztatás alapján történő szavak „elolvasása”. Ez ugyanis sikerélményt jelent a tanulók számára, mely nem csupán a további ismeretek elsajátítását könnyíti meg, hanem a tanuló-tanító kapcsolatában is az érdeklődés, a tudás iránti vágy, (a tanulás feletti öröm) s a bizalom légkörét teremti meg. *„Apró tréfák e kicsinyek valódi tavaszi verőfénye. Vaskalaposok, vagy savanyú képű vén nevelőnők megkinozzák a kicsinyeket evvel a tanítással; tréfálgató nyájas ember kevés idő alatt egészen örömittassá teszi a gyermekeket. Még élénken emlékszem vissza egyik magántanulómra. A pirinyó ficzkó tánczolván futott anyjához „képeskönyvével”, ujjongva: „tudok már valamit, tudok már valamit.” (151.)*

Az írás megtanításánál a gyengébb képességű, lassabban haladó tanulók számára különösen fontos a tanítói segítségadás, mely megalapozza kapcsolatukban a bizalmat, s egyszersmind hozzásegíti őket bizonyos sikerélmény eléréséhez, megtapasztalásához is. *„Jó lesz ügyetlen gyermeknek a kezét vezetni. Ha biztosságot szerzett, magára hagyható.” (152.)*

Figyelmeztet továbbá Goerth arra is, hogy a tanulóktól való túlkövetelés következményekkel járhat, ugyanis a tanulási kedvét elveszített, kudarcot elszenvedett gyermek a nevelési-oktatási folyamatnak olyan szereplőjévé válik, akinek pedagógushoz fűződő viszonyát nem a pozitív attitűd jellemzi. A dicséretet, a gyakori, folyamatos pozitív nevelői megerősítések fontosságát – e tantárgy körében, az írás elsajátításánál – különösen meghatározónak véli a korábbi tanítónő-képezdei igazgató.

„A francia és angol nyelv tanításának célja és módszere a felső leányiskolákban.”

A korszak nyelvkönyveivel kapcsolatosan (idegen nyelv tanítására vonatkozó tankönyvek) a kritikusok, nevelésügyi szakemberek elégedettségükről adtak számot írásos elemzéseikben, a különböző szaktudományi fórumokon. Csatlakozva ezen állásponthez, Goerth szerint is a tanító – jelen esetben az angol és francia nyelv tanítását illetően – nagymértékben és bizalommal támaszkodhat e taneszközökre, melyek óra szerinti lebontásban, a szabályok pontos leírásával tárgyalják az egyes tematikus egységeket.

Ebből fakadóan a tanítónövendékek számára az egyik legfontosabb „intelem” a tanulói önálló munka lehetőségének kihasználása. Ez nem jelenti azt, hogy az ilyen munkaformában szervezett tanítási órán a pedagógus szerepe kevésbé lenne fontos. A tanító – hasonlóan a többi tantárgy tanításakor alkalmazott módszerekhez – meghatározó szerepű a tanulásirányításban. A szabályok magyarázatában, illetve a gyakoroltatás során jelentős feladata van a szakszerű, tudatos tanítói irányításnak, mely tényező nem csupán vizsgálatom meghatározó jellegű, hanem a nevelési-oktatási folyamat eredményességének is egyértelmű, egzakt mutatója.

A tanítási anyag feldolgozása, elsajátítása során legfontosabbnak a gyakorlást tartja. Úgy véli, hogy még a gyenge képességű tanulóknál is az eredményesség záloga lehet eme oktatásméleti módszer. Az ambiciózusabb, sikerorientáltabb, tehetségesebb tanulókat pedig a motiváció, a jól szerkesztett tankönyv, illetve az újabb feladatok, megmérettetések további kiemelkedő teljesítményekre ösztönzik.

A lányneveléssel kapcsolatos nevelési-oktatási kérdések közül Goerth azokat láttatja meg, – könyvében e tématerületnek csupán egy kisebb részt szentelve – melyek ugyan koherensek, összefüggenek egymással a tanulási-tanítási folyamat egészét tekintve, azonban tartalmi jellegzetességüknél fogva hangsúlyozottan e nem nevelésének körét érintik. A nőnevelés terén – az előzőektől eltérően – más tanítói módszerek vezetnek eredményhez, illetve teremtik meg a tanulási tevékenységre motiváltság légkörét. *„Leányiskolákban az erőfeszítésre a szidástól való félelem, a korholás, hátramaradás, az aranykönyvbe való följegyzés, számárpad és hasonló eszközök buzdítanak. Kedvtelenül tanulnak és tán közönyesen is fogadják már a gáncsot; de tanulnak és az eredmény beáll.”* (154.)

A szidást, az írásbeli elmarasztalást, „szégyenpad”-ba ültetést sem a tanfelügyelők, sem pedig a szülők nem „nehezményezik”, s helytelenítik, – vélekedik Goerth –, ugyanis a legfontosabb mind az oktatás képviselői és szereplői, mind pedig a szülők számára, hogy az alkalmazott tanítási eszközök és büntetési módok eredményre vezessenek. *„Még ama szülék is, kik azon tanítók kegyetlensége felett panaszkodnak, a mely tanítók túlterhelik a gyermekeket házfeladatokkal, a végén belenyugosznak, ha az eredmény kívánságuknak megfelel.”* (154.)

A tankönyv írója szerint felső leányiskolákban, magánintézetekben főként az idegen nyelv tanításán belül érvényesül erőteljesen a tanulók túlterhelése: *„... hihetetlen sokat vétkeznek a tanítónők e ponton. (Hogy mily dicséretes tevékenységet fejt ki Trefort, ő excellenciája és miniszteriuma a túlterhelés ellen, az köztudomású. -H. Gy.)”* (154.) E ponton az is nyilvánvalóvá válik, hogy a sokat hangsúlyozott tanulói túlterhelés jelentősége másodlagossá válik, vagyis alárendelődik a tanulás eredményessége szempontrendszerének.

Goerth arra buzdítja a leendő tanítókat, hogy „ne legyenek restek” alkalmazni a tanítás művészetének fentebb említett „kellékeit” (motiváció, dicséret, versenyhelyzet teremtése, megfelelő büntetési módok alkalmazása) s ne vegyék figyelembe azt a „tíves” tanítói szemléletet, miszerint e módszerek alkalmazása csupán hasznos időt vesz el a pedagógustól, s a tanulási ismeretek mennyiségi feldolgozását csorbítja: *„Igen szép és jó! Csakhogy ha időmet e művészi tanításra fordítom, nem fogok ráérni a szabályok begyakorlására és ekkor ezek gyakorlati használatára nem lesznek képesek növendékeim és felügyelőim békétlenkedni majd velem. ...Ha a kiszabott időben azt az eredményt akarom elérni, mit mások, nem „miként”-re, hanem a „mennyire” kell gondot fordítanom”.* (155.)

Némileg a tanuló túlterhelésének oldásához is hozzájárulhat az a pedagógiai törekvés, ha a házi feladat mennyisége – melyet különösen fontos „tanmódszer”-nek vél a tankönyvíró – szabályozásra kerül. Ez abból a megfontolásból is lényeges, hogy eme írásbeli munkák ellenőrzése külön szervezési feladatot, s egyéb nehézséget jelent a pedagógusnak (minden egyes tanuló munkájának értékelése, illetve a minden tanórán való ellenőrzése akadályba ütközik.) *„Az igazi tanító már az okból sem kedvez a házi feladatoknak, mert nincs módjában ezek beható ellenőrzése. Minthogy azonban a nyelv oktatásánál nem mellőzhetők, kénytelen a savanyú almába harapni s úgy segíteni magán, a mint lehet. Jó lesz minden óra kezdetén vagy hat gyermek dolgozatát elővételni és ezeket hangosan megbirálni, úgy hogy a többi tanítványok hibáikat aláhúzhassák.”* (163.)

Az írásbeli házi feladat ellenőrzésével kapcsolatosan szintén fontos pedagógiai megoldásokkal találkozhatunk, melyek informatív értéküknel fogva meghatározóak a pedagógus-gyermek kapcsolat feltárásához. Az osztály minden tanulója munkájának ellenőrzése fontos feladat Goerth szerint. Ennek megvalósítását úgy képzei el, hogy minden tanítási órán néhány tanuló feladat-megoldását ellenőzi, értékeli a tanító. Azt tanácsolja, hogy aki elmulasztotta feladatát, azt „keményebb ellenőrzés” alá kell vonni. Hangsúlyozza a házi feladat fontosságát, s értékét a tanuló nézőpontjából is, ugyanis a tanulók még eredményesebb feladatvégzésre törekednek annak tudatában, hogy a tanító értékelését „jegyzőkönyv”-be is vezeti. A tankönyvíró korábbi tanítói gyakorlatának tapasztalata nyomán megjegyzi, hogy a leánytanulók számára – fiú társaikhoz képest – még inkább fontos törekvés, hogy a pedagógus az ő munkáikat ellenőrizze, „jó pont”, dicséret reményében.

Ugyanakkor felhívja a leendő pedagógusok figyelmét arra a gyakorlati tényre is, hogy azok a tanulók, akik szorgalmasak és törekvők, neheztelnek, ha mellőzöttek az írásbeli munkák ellenőrzése, illetve értékelése során. Ez ugyanis egy esetlegesen várható konfliktusforrást jelenthet a nevelési-oktatási folyamatban, a növendék s tanító viszonyában.

Ha az otthon készített feladatokban sok hiba is mutatkozik, a pedagógusnak nem tanácsos „megfeddni”, elmarasztalni a nem hibátlan munkát készítő tanulókat. A bátorítás, s buzdítás sokkal célravezetőbb a gyermekek nevelésében, tanításában (a motiváció s a dicséret fontossága már a korábbi fejezetekben is megfogalmazást nyert), ezzel szemben „pirongatás... eredménye, az idegen segély igénybe vételében jelentkezik” (164.) Egyes „túlbugzó szülők” elmarasztalhatják gyermekeiket, illetve a tanítók hibájának tekintik, ha „gyermekeik nem haladnak eléggé előre.” (164.) Ilyen, és ehhez hasonló esetekben nem tartja megfelelő megoldásnak, ha a pedagógus sértettséggel reagál a szülői értékítéletekre (így közvetett módon tanulóval való kapcsolatát is veszélyeztetné). Ehelyett Goerth inkább a tanítók munkájába vetett hitét igyekszik erősíteni, ösztönözve őket arra, hogy bízzanak saját, pedagógiailag tudatos, tervszerű döntéseikben.

A tanulók önállóságon alapuló feladata, a házi feladat továbbá abból a nevelési megfontolásból is fontos, mert ez az a pedagógiai eszköz, melynek alkalmazásával a tanító az akarati, s feladattudatra nevelést is megvalósíthatja. (164-165.)

Leghasznosabb, ha figyelmeztetjük a „túlbugzó lányokat a hosszas ülés... hátrányaira” -állapítja meg a szerző. (164.) A hosszú ideig tartó ülés, s a mozdulatlan, órákig egy helyben történő tanulás helyett a mozgással, lehetőleg a szabad levegőn történő időtöltést javasolja: „A gymnasium felső osztályainak tanulói tartós tanulmányozásuk közben a tornászattal óvják meg egészségüket s azzal, hogy sétáikon futkároznak, hogy ugrándoznak, birkóznak, vivnak. A fiatal leánykát, a kellem iránti természetes hajlama visszatartja ez üdvös mozgástól, nem barangolhat be hegyet-völgyet, a szobában való gunyasztáshoz szokik, míg a végén, az oly szükséges mindennapi sétától is irtózik, véznává, halványnyá, beteggé lesz. Ezért félre minden túlzott követeléssel, el avval az aggodalommal, hogy a házi munkásság korlátolt követelése meggátolja az előhaladást. Ha mi tanítók nem kiáltunk a túlhalmozás felé „megállj!”-t, marad minden szépen a régiben.” (164.)

E pedagógiai mozzanatban, illetve nevelési nézőpontban is megmutatkozik, hogy a Goerth által megfogalmazott, a jövő tanítónemzedéke részéről fogantatásra váró szemlélet mennyire gyermekközpontú. Ugyanakkor megragadhatóvá válik az is, hogy a nevelési-oktatási folyamat különféle szakaszaiban milyen fontos szerepet tölt be a gyermek érzelmi, értelmi, életkori, valamint élettani sajátosságainak a figyelembevétele.

„Az idegen nyelv oktatása.”

Az idegen nyelv oktatása módszertanánál a tanító legfontosabb irányelvének tekinti, hogy a nyelv a tanulók mentális, értelmi képességének fejlesztését szolgálja, s a pedagógus tudatosan, tervszerűen használja fel e tárgyat a nevelési célok megvalósítására, foganatosítására.

„Az idegen nyelv oktatásának módja szellemképző és nevelő legyen és ne a francia s angol nyelvnek gépies beerőszakolása. Szellemet képez és nevel, hogy ha értjük azt: 1. miként kell az osztály fejlettségi fokához képest tenni föl a kérdéseket; 2. az anyag átdolgozásánál minden gyermeket és így a gyöngéket is foglalkoztatni; 3. élénk versenyzési buzgalmat ébreszteni...”

(166.) A „szellemképző” módszert aképpen értelmezhetjük Goerth nyomán, hogy egyrészt a kérdésfeltevésben figyelembe kell venni az osztály fejlettségi szintjét, másrészt pedig a tananyag feldolgozásánál az osztály összes tagját – beleértve a gyengébb képességűeket is – aktív munkára kell ösztönözni, s nem utolsósorban mindegyik tanulónak egyformán lehetőséget biztosítani a tanulási munkába való bekapcsolódásra. Továbbá „szellemképző” hatású az a törekvés is a tanulók komplex fejlesztésére vonatkozólag, ha a tanulók között versenyhelyzetet, valamely feladat kapcsán versengési lehetőséget teremt a tanító. Szintén e módszerhez tartozó tényezőnek tekinti Goerth: „... a gyermek természetének ismeretén alapuló mindenféle kisegítő eszközzel a munka kedvet fölkelteni.” (166.), vagyis a tanulási motiváció fontosságát. Az osztály figyelmetlenségét és „bágyadt”-ságát, egyértelműen a pedagógus hibájának tulajdonítja a szerző.

A Goerth által javasolt nevelési elvek mentén kirajzolódik a fentebb említett, a „tanítás művészete”-ként aposztrofált paradigma értelmezési tartománya.

Az idegen nyelv nyelvtanának tanításánál helyteleníti, ha a pedagógus „előadást tart”, helyette a tanítói magyarázat módszerének alkalmazását tartja megfelelőnek. Lényeges metodikai elemként említi továbbá, hogy a nevelési-oktatási folyamat irányítója keveset beszéljen, ehelyett a tanítási órán a tanulók nagyobb szerepét, illetve több megnyilvánulási lehetőség teremtését hangsúlyozza, ugyanakkor olyan pedagógiai szituációk s feladatok „beiktatás”-át szorgalmazza, melyek a tanulás alanyát gondolkodásra inspirálják.

Az I. évfolyamnál különösen meghatározó – véli Goerth Molnár Lászlóhoz hasonlóan –, hogy a gyengébb képességű tanulóknak nagyobb figyelmet szenteljen a tanító. Nagyon érdekes nevelési szempontból a „pedagógiai tapintat”-ról – mai értelmezésben – a pedagógiai tapasztalatról megfogalmazott gondolat. A tankönyv erre vonatkozólag olyan szemléletet tükröz, mely szerint a pedagógusi képességek rendszerének eme meghatározó elemére nem

csak a tanítási szituációk, a gyakorlat folyamán lehet – kizárólagosan – szert tenni, hanem nagy jelentőséggel bír a pedagógus műveltsége, tanultsága, szakmai felkészültsége.

Lényeges a tananyag alapos feldolgozása, a tanítás tempóját, illetve az ismeretanyag megtanításának ütemezését a tanulók haladási szintjéhez, elsajátításának mértékéhez kell igazítani. *„Az elolvasott tartalmát lelkiismeretesen beszéljék meg és egyes kérdések segélyével előbb az anya, aztán az idegen nyelven ismételjék, hogy a gyermekeket korán szoktassák ahhoz, miszerint az elolvasottnak szellemébe behatoljanak.”* (167.) E módszertani megállapítás is explicit módon megjeleníti azt a törekvést, hogy a pedagógusnak nem csupán tanítási munkájával szemben, hanem tanulóival is lelkiismeretességet célszerű, kívánatos tanúsítania az ismeretsajátítás eredményessége érdekében.

Ha az angol nyelv tanításánál a pedagógus – a keményebb és lágyabb mássalhangzók megkülönböztetésére – hasonlóan hangzó szavakból „olvasógyakorlat”-okat állít össze, ezek alkalmazásával a tanítási óra hangulata is vidámabbá válik, s a tanuló is nagyobb kedvvel, motiváltsággal teljesíti feladatait. Tehát az idézett gyakorlati példa is tükrözi számunkra, hogy a gyermekek életkori sajátosságának figyelembe vétele pregnáns, jellemző tényező a „Goerth”-i koncepcióban. *„...olvasási gyakorlatok hasznosak s fölvidítók lesznek, ha a gyermek játszó kedvét számításba vesszük és a figyelem emeltyűjeként alkalmazzuk.”* (168.) A tanuló-tanító kapcsolatát, illetve magához a gyermekek tanuláshoz való viszonyulását is jelentős mértékben meghatározza, hogy a tanulók az alsóbb osztályokban milyen elsődleges benyomásokat szereznek.

A gyakorlatra szánt mondatok „tanítói előolvasása” – az utánzás feladataként – hozzájárul egyúttal a tanítói példa, a követendő jó, mint valamely pozitív értékhez való viszonyulás elsajátításához. Ha a tanító után a tanulók kórusban – padosonként – felváltva, majd egyesével is olvassák a gyakorlásra szánt mondatokat, akkor ez a tankönyvíró szerint a változatosság révén örömet jelent a gyermekek számára, ugyanis a játékra emlékezteti őket. Az egyes játékos feladatok változatos felhasználásával nemcsak a tanulási kedv, s a pedagógussal való örömteli együttműködés manifesztálódik a tanulóban, hanem a figyelem – mint a nevelési-oktatási folyamat fontos tényezője – is fokozottabbá, egyenletesebbé, s kitartóbbá válik.

Tanulságos módszertani motívum az olvasás gyakorlásánál, ha egy-egy növendék mindaddig olvas, amíg hibát követ el, s csak ezt követően kerülhet sor a következő tanulóra. Ez azért lényeges s hasznos módszer, mert így kiküszöbölhető – legalább is minimálisra csökkenthető – a tanulói kudarc tartós megélése, „fikszálódása”, sőt a feladat-végrehajtás sikerélménnyel zárul. A sikerélmény pedig egyrészt a tanuláshoz való viszony, az önértékelés fejlődése,

valamint a kiegyensúlyozott gyermek-pedagógus kapcsolat zálogaként értelmezhető. *„Ehhez hasonló gyakorlatok, melyeknél a munka komolysága játék színe alá rejtőzik, nagy kedvet keltenek és jó sikert eredményeznek anélkül, hogy valakit megszidni, vagy büntetni kellene. A gyermekek hiuzként ügyelnek és csendesen maradnak, mint az egerek.”* (169.) E gondolat szerint a játék hatása olyan komplex érvényű a tanuló személyiségére, s a tanulási szituációban való attitűdjére, hogy az ehhez hasonló, a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe vevő feladathelyzetek, gyakorlatok alkalmazása következtében a tanító fegyelmezési eljárásai, így például a figyelmeztetések, a feddések is feleslegessé válnak.

Hasonlóan vélekedik a következő nevelési szituációról is: ha a tanulók például a költemények, versek szavalásánál hibát vétenek, akkor ezt hiába kísérli meg a pedagógus – szidalmazással és kényszerű javítgatással – kiküszöbölni. Azonban ha vetélkedési-versengési helyzetet teremt, akkor a hibák száma csökkenni kezd, ugyanis a gyermekek nagyobb a motivációval teljesítik a feladatot. (Olyan versenyt képzel el Goerth, mely során a tanulók a költemények olvasásánál, előadásánál, ha hibát vétenek, akkor a „szót”, a folytatás további lehetőségét át kell adni társuknak.)

Nagyon érdekes e fejezet azon része, amely az alsóbb osztályok fegyelmezésére tartalmaz hasznos megállapításokat, tanácsokat. Nézete szerint ha a pedagógus szidalmaz és kiabál, az céltalan, s eredménytelen nevelési eszköz a fegyelmezetlen tanulókkal szemben. A leendő tanítók, tanítónők számára olyan ötletet javasol, mely például a nyugtalan osztály megfékezésével szemben eredményes lehet, mégpedig kiemelni azt a tanulót, aki fegyelmezetten viselkedik, s megdicsérni. Ha a pedagógus tanulóival szemben már kiépített egy olyan kapcsolatot, mely a bizalmon, tiszteleten, szereteten és megbecsülésen alapul, akkor ez a módszer minden bizonnyal célravezető, hiszen a tanulók számára fontos a tanító elismerése, ugyanakkor a szeretet-megvonás büntudattal tölti el őket, mely viselkedésük megváltoztatására sarkallja. *„Ha az osztály nagyon nyugtalan, úgy nem használ a korholás és megrovás, ha csak a tanító, hozzája méltatlan módon, fellázító, ádáz dühvel, megfélemlítés útján nem akarja őket megfékezni. De hogyha a nyugtalankodóknak odaszólunk: Csak egyet látok, ki szépen ül itt s nekem tetszik, úgy mindenik ez az egy kívánczik lenni és izibe csend lesz.”* (169.) Az is lényeges egy hasonló, a rend teremtésére irányuló nevelési helyzetben, hogy a tanító figyelmeztető felszólításakor nem egyetlen tanulóra „szegezi” tekintetét, sőt egy fegyelmezetlen tanuló nevét sem említi, hanem az osztály egészére vonatkozóan próbálja a fegyelmet megszilárdítani.

Havas Gyula – közzétéve eddigi gyakorlati tapasztalatait, s kiegészítve a Goerth által megfogalmazottakat – úgy véli, az is célravezető, ha a pedagógus a figyelem, illetve a

testhelyzet váratlan helyzetben történő változtatására „készteti” a tanulókat különböző vezényszavak segítségével, így például: „... *felállani! leülni ...!*” (169.)

A fordítás gyakorlása során olyan feladathelyzet teremődik, mely elsősorban a frontális osztálymunkát részesíti előnyben. Ez esetben egy-egy tanuló hangosan fordít, a többiek feladata pedig ennek nyomon követése a tankönyvükben. Goerth szerint a legfontosabb, hogy a többi gyermektől is figyelmet és együtt-munkálkodást, gondolkodást követeljen meg a pedagógus. E tanulási munkaformánál kiemelten fontos, hogy az egyes feladatok kijelölésekor, illetve a tanulók megnyilvánulási lehetőségeinek meghatározásakor a tanító figyelembe veszi a tanulók személyiségét is. Ebben a pedagógiai nézőpontban egyértelműen a személyiség kérdésköre, s nem az egyéni, eltérő képességek hangsúlyosak. Ugyanis az eltérő pszichikai tulajdonságokkal és szociális attitűdrendszerrel rendelkező tanulók más és más módon reagálnak az olyan tanulási-tanítási helyzetekben, melyek során kibontakozásuk, feladat-teljesítésük során frusztrálva érzik magukat. „ *A ki erre nem vigyáz, az kénytelen lesz örökké korholni és büntetni; de a ki e művészetben gyakorolja magát, erre csak igen ritkán fog szorúlni s legfőlebb akkor, ha a jóra való ingerlő eszközöket többé nem alkalmazhatja.*” (170.)

Hasonlóan lényegesnek tekinti a könyv írója azt is, hogy egy-egy feladathelyzetnek minél több tanuló legyen részese. A kölcsönös segítségadás, a feladattudat, a munkamegosztás képességének fejlesztésén túl a közösségi kohézió megteremtését is fontos nevelési célnak tekinti Goerth. „*Egyik leányka olvas, a másik az elolvasottat lefordítja; egy harmadik ügyel és számlálja az előforduló hibákat. Két növendék olvas s kölcsönösen fordítgat. A ki rosszul fordít, a tovább olvasásra jogot veszít.*” (170.)

Az idegennyelv-tanítása kapcsán is felhívja a leendő tanító-nemzedék figyelmét a tanítási óra anyagának „mértéktartóan” való összeállítására. E didaktikai elv foganatosítását a kiegyensúlyozott pedagógus-gyermek kapcsolat, s a tanulási kedv megalapozójának tekinti. Így károsnak tartja, ha a gyermekekre feladatok, gyakorlatok sokaságát zúdíttják, ugyanis mindez a tanulási kedv fékező erejévé, illetve konfrontálódás forrásává válhat, s mindamellet a pedagógussal szembeni antipátia, ellenszenv, s nem utolsósorban idegenkedés kialakulásához vezethet.

„Gyakorlati figyelmeztetések a számtan első oktatásához.”

Goerth elveti a „régii” iskola azon az elven alapuló számtan-tanítási módszerét, mely a „kórusban”, közösen való számolást és begyakoroltatást tartotta legmegfelelőbb módszernek.

„A régi iskola azzal kezdé, hogy gépiesen karban számláltattak és begyakorolták, hogy az 1 után, a 2, a 2 után 3 következik; hogy 10 előtt 9, 9 előtt 8 áll. Pestalozzi apánk azon ismert eszméje, hogy az első oktatásnak nevelő hatását, a karban való beszélgetéssel adjuk meg, mindez óráig oly áldásosnak bizonyult, hogy ez ellen mit sem lehet felhozni.” (174.)

Goerth az alsóbb osztályok növendékei számára különösen eredménytelennek tartja a gépies ismétlést. Módszertani megfontolása szerint, ha a gyermekek együttesen, hangosan számolnak, akkor nem válik nyilvánvalóvá, hogy melyik tanuló nem jutott el az elsajátítás szintjére. (Így lényeges, hogy az osztály együttesen, közösen csak azt mondja, amelyet már minden egyes tanuló megértett.) Nagyon fontos módszertani innováció ez, mely nagyban hozzájárult a számolási képességek, fejlesztésére irányuló módszertan megújulásához.

Kapcsolódva e gondolatmenethez a számtan alapjainak elsajátításkor meghatározóan fontos, hogy a *„kicsinyek ne ismétljenek semmit monoton módon, gépiesen”*, vagyis addig ne számoltassa a tanító az osztály egészét, míg meg nem győződött róla, hogy már minden tanuló megértette, elsajátította az adott tananyagot.

Ha a pedagógus nem szemléltet az új ismeret megtanítása során, akkor a gyermek megértés nélkül hangoztatja az egyes – jelen esetben – a számolási feladatokat. A cselekvéssel, „öntevékenység”-gel összekötött tanulás a kisebb diákok számára különösen lényeges, ugyanis e didaktikai mozzanat erőteljesen korrelál, illetve figyelembe veszi a tanulók – pszichikai (fejlődéslélektani) értelemben vett – sajátosságait, s játékos módon, egyúttal biztosítottá válik a tanulók fegyelmezettsége is. Az érdeklődés felkeltése, a figyelem, a közös tevékenykedés – a cselekvéses tanulás – Goerth szerint az eredményesség mellett *„feleslegessé”* teszi, megkönnyíti a tanítói figyelmeztetést. *„Más gyümölcsözőbb gyakorlattal kezdhünk. Felhasználjuk a 10 ujjat. Azon előnyünk van e mellett, hogy a kicsiket ön-tevékenységre serkentjük, míg a vonások vagy a golyók felmutatása csak azt eredményezi, hogy a kicsinyek figyelnek és számlálnak. Emeljétek az egyik kezeteiket! Számláljátok meg az ujjakat! Mondjátok: ez öt ujj! Nyujtsátok fel mind a két kezeteiket! Számláljátok s mondjátok: Ez tíz ujj! Ebben aztán tevékenykedés, szemlélet, fegyelem, eleven mozgás rejlik.” (175.)* E feladat gyakorlati megvalósulását olyan pedagógiai megfontolásból is meghatározónak véli a tankönyv szerzője, hogy végrehajtása folyamán sikerélményhez jut a gyermek, illetve belső biztonságérzet, „valamit tudok” érzése manifesztálódik a tanuló tudatában. Ez a kedvező érzelmi állapot a tanulót a tanító, s a tantárgy iránt egyaránt pozitív attitűddel ruházza fel.

A számolás megtanításának játékosá tételéhez további ötleteket olvashatunk a kötetben, például: *„8-nak mindenik fele 4. A látszólag egybefüggő 10 vagy 8 ujj egymástól való elválasztását feltűnően eszközöljük, mintha szétszakítás nagy erőnkbe kerülne.” (176.)* A

gyermek e játékos feladatokat kitörő lelkesedéssel végzik, s nagy örömmel utánozzák tanítójukat. A pedagógusnak feladata így abban testesül meg, hogy a céltudatosan megtervezett oktatási-nevelési folyamatot a tanulók számára – játékos feladatok, eszközök révén – érdekes, motiváló tevékenységgé tegye. *„A kicsinyek híven utánoznak minket és e fölött oly örömük van, hogy ez csakúgy fénylik ki szemeikből. Ez hát az igazi mód. Ezen a fokon nem oktathatunk eléggé szemléltetőleg és egyuttal az a feladatunk, hogy az erkölcsös munka komolyságából látszólag vidor játékot csináljunk.”* (176.)

További feladatnak tekinti a szerző a bevezető, motiváló számtani játékokat követően megállapítani – kiválasztva néhány jobb képességű tanulót –, hogy képesek-e hasonló feladatokat önállóan is végrehajtani: *„Léptessünk elő ily apró ficzkót, vagy leánykát és igyekezzünk vele vezényszóra a fenti gyakorlatot megtéetni.”* (176.) Az egész osztály előtti egy-egy tanuló „minta-jellegű” bemutatásának csak abban az esetben lehet létjogosultsága – Havas Gyula hozzáfűzött megjegyzése, megállapítása szerint –, ha már az iskolai tanítás „legalább két hete” kezdetét vette. Ez az időtartam ugyanis már valamilyen mértékben elősegíthette az iskola világa által preferált, megfelelő tanulói magatartás kialakulását, az osztályban egyfajta rend megszilárdulását. Mindamellet az ilyen pedagógiai szituációk, melyek egy-egy tanuló osztály előtti „szereplés”-én alapulnak, s az osztály egésze figyelmének a felelő tanulóra kell irányulnia, összpontosulnia, olyan előnye, s fontos hozadéka is van, miszerint: *„... az egész osztály részt vesz ez egynek vizsgájából és ezért figyelmez.”* (176.)

A leendő pedagógusoknak, s a már gyakorló tanítóknak, tanítónőknek – ugyanis a szerző a növendékeken túl a már gyakorló tanítóknak is szánta művét – mindig szem előtt kell tartania azt a gyermeket jellemző pszicho-fiziológiai sajátosságot, mely szerint az alsóbb osztályok legfiatalabb kisdíákjai fáradékonyak, figyelmük rövid idejű, ebből fakadóan változatosság megteremtésére, s tanítói kreativitásra van szükség az egyes feladatokon keresztül annak érdekében, hogy a tanulási folyamat eredményes lehessen. *„A kis embereknek mindig valami új kell, mert nagyon megfeszített figyelem hamar kifárasztja őket. Ezt a körülményt soha se téveszszük szem elől.”* (176.)

Érdekes fegyelmzési helyzetet teremthet az a pedagógiai szituáció, mely során a tanító a „számológép golyóival” bemutatja az osztás műveletét. Ez ugyanis olyan következményt okozhat, hogy az osztály egyre nyugtalanabbá, s figyelmetlenebbé válik, hiszen – Goerth szerint – a tanulók úgy érzik, hogy a pedagógus figyelve nem rájuk, hanem elsősorban az adott eszközre összpontosul. *„Ha huzamosb ideig nála felejtjük magunkat, az osztály nyugtalankodni fog, mert a hozzája szükséges figyelem hamar kimerül e kicsinyeknél.”* (177.)

A szemléltetés, a változatos feladathelyzetek alkalmazásának fontosságán túl lényeges szerepet tulajdonít a kor tanítójának pedagógiai „repertoár”-jában a tréfa, a vidámság légköre megteremtése képességének. Ezen túl az alkalmazott feladatok ne csak érdeklődést keltőek legyenek, hanem bizonyos izgalmi (fokozott figyelmi) állapotot is indukáljanak, hozzanak létre a tanulóban. Ha a tanítási órán alkalmazott feladatok megoldása során a tanuló érzi a „gyakorlat-közelséget”, akkor ez is mérsékli a tantárgy, a tanulás iránti pozitív attitűd kialakulását, illetve feltételezi a gyermeknek tanítójához fűződő olyan kapcsolatának a kialakulását, mely során a pedagógus a követendő mintát, a példaképet jelenti (tudás, felkészültség, egyéni pszichikai személyiségbeli sajátosságok révén: tisztelet, szeretet, bizalom). *„Ezért türelem, ifjú tanítóim! Csak ne untassatok! Ha az osztály fáradt, változtasd a gyakorlatot. A kis vizsga-feladatokban pattogjon a tréfa... ne csak figyelmet, de feszültséget keltsenek. Tanítsátok meg, a mily korán csak lehet, az egyszerű mértéket, pénznemet, súlyt; méregesetek, csináljatok apró vásárt.”* (178.)

Goerth tanítása szerint továbbá a pedagógus legyen „... kitartó és kedélyes”. (178.) Kitartó a munkájában, ugyanakkor hivatása és gyermekek iránti szeretete, türelmének forrása kis tanítványai iránt legyen „kifogyhatatlan”. A tanítóval szemben „kívánatos” tulajdonságként jelöli meg a toleranciát az egyes pedagógiai szituációk, tanulói teljesítmények eredménytelensége folytán keletkező kudarcok megélésében, feldolgozásában, illetve fordítson figyelmet felkészültségének, szakmai továbbfejlődésének folyamatos képzésére. A „kedélyes”, ugyancsak a tanítóval szemben „elvárt”-ként megjelölt tulajdonság is hasonló módon komplex fogalmat jelöl, ugyanis a különböző nehézségekkel naponta szembesülő tanító nem „csüggedhet”, nem veszítheti el optimizmusát. Gyermekek, ember-, és hivatása iránti tiszteletéből, szeretetéből adódóan kedves tanítványaival, s nem utolsósorban kiegyensúlyozottan, harmonikusan végzi mindennapi nevelő-oktató munkáját. Ez a tanítói attitűd, beállítottság nem egyszerűen a tanulók „közérzet”-ének, a tanítási óra hangulatának, sikerességének függvénye, hanem figyelembe veszi, s feltételezi azt a gyermeki (életkori sajátosságot), mely szerint bizonyos állandóságra van szükségük a diákoknak, ami számukra a folyamatosság elvén keresztül a biztonságérzetet jelenti.

A eredményes tanítói munka, illetve a kedvező tanító-tanuló kapcsolat záloga abban áll, s a pedagógusi hivatás, feladat attól „művészi”, hogy képes felfedezni, kiismerni a gyermeki lélek rejtelseit, s fel tudja mérni, hogy a gyermekek tartalmában és mennyiségében milyen tanulási munkára képesek. Emellett a felkészült tanító koncentráltan törekszik a gondolkodási műveletek kialakítására, fejlesztésére, s arra, hogy „odaadóan” segítséget nyújtson azoknak a tanulóknak, akiknek nem sikerült az ok-okozati összefüggéseket

megérteniük. *„A mi művészetünk abból áll, hogy ellessük a gyermek lelkének lényét s munkaerejét és fáradságot nem kímélő lelkiismeretességgel ügyeljünk arra, hogy az ép, egészséges gondolkodás semmiképp se rövidíttessék meg vagy tereltessék tévútra. Minden összebonyolítás, homály a gyermekek szellemi fejlődését megakadályozza. Még ha később találkoznak is erőteljes szellemek: a fejlődés, a tévútak kikerülésekor bizonyára szabatosabb és jobb leend.”* (179.)

Goerth pedagógia tankönyvében megragadható egy másik fontos kapcsolatrendszer megjelenése is, mégpedig a szülőknek az iskolához fűződő viszonya, a tanítási munkáról, illetve – „kikerülhetetlenül” – magáról a pedagógusról alkotott nézete, véleménye is. A tankönyvíró a leendő tanítókat, tanítónőket felkészíti az ilyen helyzetek, s esetleges konfliktusok kezelésére, feloldására is. Goerth a következő példával megfelelően szemlélteti az esetlegesen felmerülő nehézségeket: az adott tanévből már 3-4 hónap eltelik, s a tanulók – matematikáról lévén szó – még mindig csak 10-es számkörben végzik, s gyakorolják az egyes műveleteket; a szülők türelmetlenekké, elégedetlenekké válhatnak. *„Ámde a szülék, főleg az anyák kezdenek nyugtalankodni. Ily derék asszony így sóhajt fel: - Gyermekem már négy hónap óta jár az iskolába s még az egyszeregyet sem tudja. Miféle intézet ez! Miféle tanító ez! Egyes apák beleelegyednek és bősz lárma keletkezik.”* (180.)

A szerző ostromozza azon idők „képezdét nem látogató” tanítóit, akik nagy számokkal, gépiesen megtanították a fontos alapműveleteket, s a tanulók további tanulmányaik során – alapkészségek hiányában – egyre nagyobb nehézségekkel küzdöttek. (Ez az előbbi konfliktushelyzetre egy lehetséges módszertani magyarázat lehet.) Ugyanakkor felvetődik a kérdés, pedagógiai szempontból milyen attitűdöt, viszonyulást kíván meg a tanítótól egy ilyen ellentmondásos, konfrontációs helyzet? A tanítóknak nem kell törekednie arra, hogy a szülőket meggyőzzék pedagógiai megfontolásuk, módszertani álláspontjuk, döntésük helyességéről. (Sőt igyekezzenek is „ráhagyással” kikerülni az ehhez hasonló szituációkból.) Ehelyett, – mint ahogy azt már a többi, felvázolt tantárgy tanítása során felmerülő nehézségek kapcsán is megállapította Goerth –, a legfontosabb, hogy a tanító saját meggyőződéséből fakadóan következetesen megvalósítsa tudatos, tervszerű nevelési céljait.

A következő gondolatban az is pregnánsan, jellemző módon megfogalmazódik, hogy a korszak „tanítóképezés” pedagógus társadalma miképpen vélekedett, s milyen viszonyulást, s értékítéletet vallott magáénak az alacsonyabb iskolázottságú szülőkkel szemben: *„Fiatal barátom! Légy türelmes ily beavatatlannal szemben! Mindenekelőtt kíméld szavaidat; laikussal sohase vitatkozzál. Ezek a jó emberek többet értenek a tanügyhöz, mint mi mindnyájan; örökké nekik lesz igazuk, s neked sohasem. De egy tekintetben használhat ily zaj*

a fiatal kezdőnek. Amaz előfogalmak megértetése iránti buzgalmában könnyen megfélekedzik a számolásban való kellő jártasság biztosítása iránti követelményről.” (180.)

A tanító-növendékeket pedig arra figyelmezteti Goerth, hogy – az olvasottak nyomán megismerve, szembesülve „rég idők” képzetlen pedagógusainak hibáival – törekedjenek arra, hogy olyan feladatokat, gyakorlatokat, példákat alkalmazzanak a tanítási órán, melyek a szükséges alapfogalmak elsajátíttatását követően a tanítói szemléltetésen alapulnak, s az ily módon szerzett ismereteket tudássá alakítják.

A megfelelő gyermek-pedagógus kapcsolat alapjának megszilárdításaként további példát is hoz a neves szakember, mégpedig a tanító segítségével – közösen – mindaddig gyakorolják a „fekete táblán” az egyes műveleteket, amíg a tanulók ezeket palatábláikon is ki tudják számolni. Ily módon kiküszöbölhető, s megakadályozható annak a negatív következménynek a kialakulása, hogy a gyermek „idomított” és „kínzott” alanyként legyen jelen a tanulási-tanítási folyamatban. Ugyanakkor az alpműveletek folyamatos, hosszabb ideig tartó begyakoroltatása olyan eredményhez (is) vezet, melyen keresztül minden tanuló egyéni sikerhez jut a helyes feladatmegoldások révén. Ez a siker olyan további tanulási motivációt jelent a tanulók számára, hogy szinte türelmetlenül várják a magasabb szintű, s nehézségi fokú feladatokat, kihívásokat. *„A kicsinyek csakhamar úgy megszeretik ezeket a gyakorlatokat, hogy viharosan követelik majd az ú. n. hosszú feladatokat.”* (181.)

Már a 19. század második felében előkerül a differenciálás problematikája. E pedagógia tankönyv szemlélete szerint az osztály többségének tanulási képessége a döntő, így a lassan haladó tanulók tanulási ütemét kell a tanítónak szem előtt tartania, annak ellenére, hogy a jobb képességű diákok nagyobb mennyiségű tananyag feldolgozására is képesek lennének. *„... az osztály nagy részének képességét kell tanulmányoznunk, hogy ne siessünk nagyon előre, nehogy a kisebb számú tehetségesb gyermekek érdekeit ápolva, elhanyagoljuk a kevésbé tehetséges és nagyobb számban levő gyermekeket.”* (181-182.)

A fejszámolás tanításával kapcsolatosan különösen türelemre inti a pedagógust Goerth, ugyanis nézete szerint ez nagyon megfeszítő feladat a gyermekek számára. Felhívja az ifjú tanítónövendékek figyelmét, hogy ha alapos, felkészült, odaadó tanórai munkája ellenére sem lenne minden tanuló számára – egyéni képességeiktől függetlenül – egyformán eredményes a fejszámolás, azt ne érezze a pedagógus „önnön”, saját hibájának. Ugyanis a gyorsabb elsajátítás a tehetségesebb diákoknak sikerülhet, s az ő sikerélményük, – s ennek tükröződése arcukon – viszont az esetleg pillanatnyilag kedvét vesztő pedagógust kárpótolhatja. *„... légy türelmes és el ne csüggedj, ha itt-ott fennakadnának is, ha a kis szellemek a gondolkozásban ismételve lustáknak bizonyulnak. Gondold meg, hogy a*

fejszámolás reájuk nézve, igazán nehéz munka. Ám nézd meg óra után, melyben fáradhatatlanul és szüntelenül működtél, a legjobb tanulóidat. Hogy ragyog a szemök, tudásuk, dicséreted feletti örömükben; de tapintsd meg csak homlokukat, mily forró, mint ég lázban a kis agy. A fejszámolás nehéz munka, hidd el azt nekem! S ezért hallgass a szép szóra!” (182.)

Ezt követően olyan, – feladathelyzettel egybekötött – fegyelmezési eljárást ismertet a szerző, mely különösen eredményes az alsóbb osztályok tanulóiánál. Ugyanis fejlődéslélektani törvényszerűségekből adódóan bennük – idősebb tanuló társaikhoz viszonyítva – erőteljesebben munkál a pedagógus személyének szóló megfelelés, s a tanítói dicséret kivívása is lényeges számukra. Így például: *„Ma nem rajzolunk vonalakat! Ma úgy fogunk számolni, mint a tudósok. Ki fog még itt vonalakat húzogatni; Rögtön várakozó helyzetbe csapják magokat a ficzkók; mindenik tudóssá vágyik lenni.” (182.)* Az ilyen és ehhez hasonló felszólítások egyben olyan nevelési helyzetet is teremtenek, mely során a tanulók nyugodttá, fegyelmezté válnak anélkül, hogy a pedagógusnak szükséges lenne fegyelmeznie az osztályt. *„... kis gyermekeknél sok tekintetben nagyon hatályosnak bizonyul a becsvágyukat feltüzelní. A legnyugtalanabb osztály elhallgat, a mint higgadtan mondják neki: Csak egy helyes magaviseletű gyermeket látok, ezt nagyon szeretem. Azonnal mindenik ez a helyes magaviseletű gyermek szeretne lenni és elcsendesül. Mennyi haszontalan beszédet kímélhetünk meg ekképen.” (182.)*

A tanítási év utolsó időszakában a gyengébb képességű tanulókra, pontosabban azokra, akik évisméltésre lesznek (minden valószínűség szerint) javasolva, már kevesebb időt kell szánnia – Goerth szerint – a tanítási órai keretek között a pedagógusnak. A tanév eme időszakában kiegyenlítődni látszik a fentebb említett, polemizálás tárgyát jelentő problémahelyzet, miszerint a tehetséges diákok további fejlesztése, – a többiek folyamatos felzárkóztatása miatt – háttérbe szorul. Azonban mindemellett megjegyzi, hogy a tanév első felében kifejezetten a lassabban haladó, szerényebb képességű tanulóknak szenteljen nagyobb odafigyelést a pedagógus.

Hogy milyen módszert tart leginkább célravezetőnek a gyengébb képességű tanulók esetében Goerth? Az összetett, gondolkodtató feladatok alkalmazásának mellőzését javasolja, véleménye szerint ugyanis nem vezetnek eredményre. *„Reájuk nézve a fent érintett kényesebb gyakorlatok, a melyek az erősebbeknek tiszta arany értékűek, szinte haszontalanok. Itt-ott ugyan közöttük is, fölragyog egy-egy szem nagyobb értelemről tanúskodva; de általában véve tompán és bután meresztik szemeiket. Ezeknél nem marad egyéb hátra, mint félig gépies segélyeszközökhöz nyúlni.” (183.)*

„Óva inti” a pedagógusokat attól, hogy tanítási óráikon olyan számtankönyveket használjanak, melyek a 100-as számkört tárgyalják. E tankönyvek nehezítik a tanulók számfogalmának kialakulását, ugyanis nagy mennyiségben tartalmaznak olyan feladatokat, melyek nagyobb számokkal való műveleteket jelentenek. „... *eleinte örömet szerez a kicsinyeknek s ezért a változatosság kedvéért használható is; de a tiszta számviszonyok annyi fáradtságot igényelnek tőlük, hogy e miatt szórakozottá válnak.*” (184.) E módszertani megjegyzését a tankönyvírónak azért értelmezem, mert hozzájárul a tanuló-tanító viszonyának további elemzéséhez. A nem megfelelően átgondolt tantárgy-pedagógiai elemek ugyanis nem csupán a gyermek képességeinek fejlesztése során járnak irreverzibilis következményekkel, hanem a későbbi – a feladathelyzetek során fellépő – kudarcok kialakulásáért is felelősnek tekinthetők. Ez utóbbi pedig nyilvánvalóan az elemzett interakció fontos mutatója. Tehát a nem megfelelően kiválasztott, s alkalmazott pedagógiai módszerek jelentős módon befolyásolói a tanuló-tanító kapcsolatrendszerének. „*A ki ily módon működik és megszokja minden lépést tudományosan indokolni s minden órán a kicsinyek sajátságait és lassankénti fejlődését tanulmányozni, az ily úton előbb - utóbb mesterré képezi ki magát. De a dolog nem könnyű, hosszú éveken át a leggondosabban folytatott gyakorlat kívántatik meg. A kinek nincs nyitva a szem, füle, az soha sem tanulja meg!*” (185.)

„Utbaigazítás a növénytan oktatására nézve.”

A tapasztalt pedagógus, későbbi intézetigazgató – a tankönyv szerzője –, felidézi diákéveit, felelevenítve e tantárgyhoz fűződő kapcsolatát. „*Buzgón törekedtem növényeket gyűjteni, herbariumot alapítani, erdőn, mezőn fölfedező utakat tenni: de a levelek, szirmok, szálak és végek örökös keresése, számlálása, leírása és taglalása nem vala ízlésem szerint.*” (185.) Eme gyakorlati vonatkozású életeseményből eredően nagyon meghatározónak véli e tantárgyhoz való pozitív beállítódás kialakításával kapcsolatosan az érdeklődés felkeltését, a motivációt. Bármilyen ismereteket is közöljön a megtanítandó tananyag, fontos, hogy a tanulók tananyaggal való „találkozása”, megismertetése érdekesen, „kedvcsináló módon” történjen. „*Ne taníts unalmasan! Tanuld meg magad a kemény diót kedvvel törni föl! Ez okból kell ama művészetet elsajátítanunk, mely szerint a növénytant is úgy tudjuk oktatni, hogy a gyermek érdeklődése fölébredjen.*” (186.)

Mi lehet a célja e tantárgy tanításának? -teszi fel a kérdést a szerző. A növények bemutatásán, megismertetésén keresztül eljutni a természet-ember viszonyrendszerének feltárásához, illetve olyan képességek kialakításához, melyek lehetővé teszik a tanuló

természethez való pozitív beállítódásának kialakítását. Továbbá a természet szépségeinek megláttatásához e tantárgy keretein belül a pedagógus feladata kialakítani és fejleszteni azt a képességet, mely a természet szépségeinek intenzív megélésére, élvezetére irányul.

További módszertani elképzelése Goerth-nek a növénytan tanításával kapcsolatosan, megkísérelni a természet egységén belül a növény- és állatvilággal való élő kapcsolat kialakítását a tanuló szemléletmódjában.

Lényeges nevelési célnak tekinti, hogy a gyermek nemcsak érző, hanem gondolkodó módon közelítsen a természet világához, mely harmóniára törekvésben meghatározó jelentőségű a vallási életre nevelés koncepciójának megjelenése is. Hiszen e csodálatos, teremtett világgal való ismerkedés, találkozás alkalmával egyben a Mindenhatóval is kapcsolatba léphet az egyén a természet, a Föld, illetve a világmindenség részeként. *„Megakarjuk nemesíteni ama felületes érzéki gyönyört, mely a fűben játszó állatka öröméhez hasonló, úgy hogy később a gyermekek tudják a természetet gondolkozó szellemmel tekinteni; tudjanak az erdő és mező virágával bizalmasan elcsevegni, a mindenható Isten világának szépségeit gondolkozva élvezni.”* (186.)

A pedagógus munkáját a növénytan oktatásánál természetesen a fentebb említett magasabb rendű célokön kívül gyakorlati szempontokon nyugvó nevelési céltételezések is szükségesek, hogy inspirálják. Az emlékezet, illetve a kreativitás képességének fejlesztésén túl egyik legfontosabb intenciónak, nevelési célnak tekinti Goerth, hogy a gyermekek olyan ismereteket szerezzenek, melyek a növény- és állatvilágban való eligazodáshoz szükségesek.

A tantárgy keretében az ismeretszerzéshez, illetve a különböző képességek fejlesztéséhez legfontosabbnak a növények illetve állatok bemutatását, szemléltetését, majd csoportosítását tartja a főbb ismertető-, s megkülönböztető jegyek mentén. Meghatározó szempont azonban, hogy a pedagógus egy-egy növényi vagy állati faj esetén ne törekedjen annak részletes verbális bemutatására, leírására. Nézete szerint ugyanis éppen ez az a pedagógiai mozzanat, amely a gyermekek unalmához, továbbá a tantárgytól való elidegenedésük, illetve érdeklődésük elvesztéséhez vezet. Sőt a pedagógus elvont, leíró jellegű, monoton, hosszas, ismeretátadó magyarázatai csak a rövid idejű emlékezetre hatnak (ha egyáltalán „ható erejük”). *„De vajon... vég nélküli leírásra van szükségünk? Oh, ezek a szörnyű unalmas leírások, hány sóhajjt sajtoltak ki kebelemből gyermekkoromban! A gyökér ilyen meg emilyen – rojtos, kúszó, stb. – szára ilyen meg emilyen – függélyes, fás, négyszegletes, nyolcszegletes, bordás, lágy hajú, stb. A levelek stb. stb. A gyermek sóhajtvá kérdi: mire való mindez? S én pártjára állok s vele kérdezem. A reáfordított időnek és erőnek egyéb eredménye sincs, minthogy olyat tanítunk, mely néhány percz múlva ismét felejtve van és azon célunkat, hogy*

ismertessük meg a növényeket s ezek életét, legkevésbé sem közelíthettük meg.” (187.)

Kiemelt figyelmet érdemel Goerth szerint az, hogy a növényeket saját élővilágukban is – lehetőség szerint – tanítási órák alkalmával együtt keressék fel az osztályok a tanítóval. Ha viszont nem áll az iskolának, illetve a pedagógusnak módjában, hogy a gyermekeket a szabadban foglalkoztassa, akkor pedig törekedjen olyan motivációs bázist megteremteni a tanulási-tanítási folyamatban, mely révén a tanuló inspirációt kap a természet felkeresésére.

„A növény termőhelyének megismertetésére kiváló gondot kell fordítani. A növény, dobozban, mint hulla, szomorú látványt nyújt. A ki ismerni akarja, keresse fel maga a természetben, lássa, hogy miként virágzik erdős lejtőn, gyepen, bokor alatt, réten, posványos talajban, vízben, virágzó testvérei között vagy minden mástól elszigetelten. A ki maga nem viheti a gyermekeket elég gyakran a szabadba, minden erejével hasson oda, hogy a gyermekek kedvet kapjanak magukban felkutatni a termő helyeket.” (187.)

A természettel találkozás élménye a gyermek számára egész életére vonatkozóan meghatározó, hiszen szellemi-lelki személyiségformáló ereje a természetnek vitathatatlan.

„Ez igazi örömet teremt, fénylő szemeket és meleg szívet az egész életre.” (187-188.)

Végül fontos pedagógiai elvként jelöli meg a növénytan tanításával kapcsolatosan azt is, hogy milyen jelentős gyakorlati „haszonnal”, eredménnyel jár, ha a gyermekek számára közvetlen tapasztalatszerzési lehetőséget nyújtunk az új ismeretek elsajátításához. Így célszerű lehet, a tanulók érdeklődését a növények fejlődésének valamely fázisára „ráirányítani”, majd együttesen nyomon követni, megfigyelni például az elvetett mag csírájának növekedését, vagy a levelek kihajtását.

Ez olyan örömet, s további érdeklődést eredményez a tanuló részéről, mely a gyermek természet felé fordulásának legmeghatározóbb értékorientációs bázisát jelentheti.

„A fiatal leányok olvasmányáról.”

Goerth elveti azt a korszakban vallott nézetet, hogy az ifjúsági olvasmányok – tartalmuktól függetlenül – akár a tanítást is pótolhatják, sőt a tanuló így, bizonyos önálló munkával hatékonyabban, s mélyebben, sajátíthatja el az egyes ismereteket, mint arra a tanítási órán sor kerülhetne. Véleménye szerint csak azok a könyvek hasznosak a tanulóifjúság számára, melyeknek tudományos vagy művészeti tartalma van.

Az ún. „mulattató” irodalmat a gyermekek nevelése kapcsán nemcsak károsnak, hanem haszontalannak, ízléstelennek is véli. E könyvek ugyanis *„Műkedvelő kontárok férczelményei, beszélyek s beszély alakjában úti kalandok s terjedelmesebb elbeszélések, mik regényeknek*

vannak keresztelve. *A kevésbé művelt közönség szellemi táplálékát képezi és időtöltésül szolgál. Ennek az egész irodalomnak parányi haszna sincs s a művelt emberben visszatetszést, sőt utálatot kelt.*” (190.) Emellett ízlésromboló, értéktelen s a „szellemet megzavaró” szövegeket tartalmaznak.

Goerth nyomán – lévén ifjúsági, s gyermekeknek szóló irodalmunk nagyrészt német munkák fordításai –, Havas Gyula publicista és szakíró, Besztercze-naszád vármegye királyi tanfelügyelője óvatosságra, s körültekintésre inti a pedagógusokat, szülőket a tanulók olvasmányaira vonatkozóan: *„...a serdülőleánykák szórakoztató szellemi táplálékra, mely valósággal megmetyelezi erkölcsi érzületüket, megvesztegeti különben okosságának induló gondolkozásukat s megsemmisíti a gondos anya, az igyekvő tanító éveken át teljesített megfeszített munkájának sikerét.*” (Gy. T. É., 1888. 168.)

A jó könyvek viszont tanítóink -vallja Goerth, azonban az értelmes olvasás elsajátításához, az olvasottak hosszú idejű „tárolásához”, bevéséséhez, vagyis az információk tudássá alakításához szükséges a tanulókkal megismertetni a helyes, eredményes módszert, mégpedig az olvasással párhuzamosan a lényegi kiemelés, a jegyzetelés módszerét. *„Korán kell tehát a gyermekeket arra szoktatni, hogy azon könyveket, melyekből hasznot húzhatnak, tollal kezükben olvassák. Futólagos olvasás után jó tehetségű ember fejében marad ugyan holmi szétszórt ismeret, csakhogy ez inkább hátrányára, mint előnyére szolgál.*” (192.)

Az ifjúsági olvasmányok sorába tartozónak véli a tankönyv írója a regéket, meséket, nép- és hitmondák gyűjteményét. Ezek igazi művészet termékei – szemben a szórakoztató, mulattató irodalommal – hiszen lelket, szellemet „felüdítők”, s fejlesztőleg hatnak a képzeletre, a kreativitásra is. A lányok nevelésére még fokozottabban ügyelni kell a pedagógusnak, ugyanis ők álmodozóbb természetűek – fiú társaikhoz képest –, az érzelmek központibb, fontosabb szerepet töltenek be egész személyiségükben, figyelmük rövid idejű, illetve kevésbé koncentrált. Sőt sokat, tartalmatlanul beszélő, „kacérkodó”, illetve csak a külső tulajdonságoknak, a megjelenésnek kitüntetett szerepet tulajdonító „lények”-nek tekinti a fiatal lányokat. *„A legártatlanabbja is tele van sületlen, édesekés, szenteskedő fecsegéssel s egynémelyikének tartalma annyira veszélyes, hogy nem egyszer valóban megijeszt... A szellemi élet iránti érdeklődésnek nyomát sehol sem kapjuk: mintha minden gondolatunk és törekvésünk magja azon kérdésből állana: hol csíphetek férjet, hogy juthatok mielőbb – jó partiehoz –, hogy aztán cziczomázhassam magam, sok gyönyört élvezhessek s minél kényelmesebben élhessek? Mindenütt könnyelmű és gondolatüres érzékiség: mintha kötelességteljesítés nem is léteznék a világon.*” (196-197.)

A tankönyvszerző a lányok nevelésével-tanításával kapcsolatosan fontos célnak tekinti, hogy a tanító fokozottan fektessen hangsúlyt az erkölcsi nevelésre is. „... *honleányokat komoly erkölcsi munkára kell gondosan nevelnünk és főleg a kaczerkodó foglalkozások iránti hajlamot, mint az asszonyi nem legveszedelmesebb ellenségét kötelességünk leküzdeni.* (200.)

Össztársadalmi problémára mutat rá a könyv eme utolsó fejezete, melyről elismerően nyilatkozik a Győrvidéki Tanítóegylet Értesítője: „*És ha e munka egyebet sem tartalmazna, mint ez utolsó szakaszt, akkor is érdemes munkát végzett volna vele a szerző. Mert itt bölcs tapintat erkölcsi eszék teljes erejével, évek hosszú során át tett alapos tanulmányozás alapján társadalmunk oly betegségére mutat rá, mely immár megvalósul s mindinkább veszélyessé válik.*” (Gy. T. É., 1888. 168.)

A leendő tanító-növendékeket e tankönyv olvasása minden bizonnyal „első olvasatra” erőteljesen elgondolkodtatta a Goerth által felvázolt, lányokkal kapcsolatos jellegzetes nevelői beállítódás. Azonban azzal, hogy az is kifejezésre jut, milyen módon válik lehetségessé a normáktól eltérő, az elvárásokat nem foganatosító, formálódó tanulói személyiségek helyes irányba terelése, feloldódik az a negatív társadalmi korrajz, mely a nőnevelés kérdéséhez – „férfiúi” szemszögből – kissé elvont, s torz szemlélettel közelít.

IV. 4. Kőrösi Henrik (1900): „Pedagógiai kalauz. A népnevelés céljaira.”

Ahogy azt Kőrösi Henrik a könyv előszavában is megfogalmazza, a „rendszeres pedagógia” csupán leglényegesebb részleteit kívánja tollhegyre tűzni, vagyis törekvése azokat a pedagógiai, didaktikai elveket megismertetni, melyeket „*különösen kezdő tanítók haszonnal olvashatnak és a melyeket a mindennapi tanításnál értékesíthetnek*”. (3.)

Itt, a bevezető részben tetten érhetőek azok a pedagógiai hatások, amelyek a könyv írójának szakmai tevékenységét, mindennapi iskolai gyakorlatát, illetve – nem utolsósorban – neveléstudományi szemléletmódját alakították, formálták. Kiemelten említi a következő német szerzők munkáit, melyek kútfőt, vonatkoztatási pontot jelöltek ki a tudós tanár számára: „dr. Herm. Schiller: „Handb. D. prakt. Paed. Für höhere Lehranstalten”; Gustav Rusch: „Methodik d. geogr. Unterrichts”; és Dr. J. W. Otto Richter: „Der geograph. Unterricht” (3-4.).

„A tanító.”

Tankönyvében külön fejezetet szentel a tanítói hivatás komplex körüljárására, a pedagógusi pálya jellegzetességeitől kezdve, a tanító személyiségének jegyein keresztül az iskolai feladatvégzés főbb sajátosságainak ismertetéséig, taglalásáig.

Milyen az a személyiség, s milyen jellemzőket tudhat magáénak az, aki a tanítói hivatás betöltésére alkalmas? Kőrösi megközelítése szerint: *„Csakis finom lelkületű, önzetlen és a nevelésre rátermett ember válassza a tanítói pályát. A ki a mások javát nem tudja a maga java fölé helyezni; a kit a gyermek sírása nem hat meg: az forduljon el ettől a pályától.”* (5.)

A személyiség tényezői közül par excellence, különösképpen hangsúlyos szerepet kap az emocionális attitűdrendszer, ebből is kiemelten a szenzibilitásnak, az önzetlenségnek, illetve az empátiának a képessége.

Lényeges mozzanat nézetrendszerének felvázolásakor az is, hogy a pedagógus személyiségén túl ugyanolyan fontos tényként jeleníti meg a gyermek, a tanuló egyéniségének figyelembevételét, az individuum tiszteletét. Mégpedig olyan összefüggésben tesz erről említést, hogy az eredményes tanításnak direkt módon feltételrendszerét képezi az a pedagógiai alapelv, hogy a tanulót sajátosan jellemző ismérvek, egyedi tulajdonságok figyelembevételével kell az oktatási-nevelési tevékenység fő vonulatait meghatározni. A pedagógusnak nem csak ismereteit szükséges gyarapítania folyamatos önműveléssel, hanem a tanítási tapasztalatainak összegzésében, kimunkálásában is el kell mélyülnie.

„Csakis finom lelkületű, önzetlen és a nevelésre rátermett ember válassza a tanítói pályát. A ki a mások javát nem tudja a maga java fölé helyezni; a kit a gyermek sírása nem hat meg: az forduljon el ettől a pályától.” (5.) E sorok egyértelműsítik a tényt, hogy a tanító és tanítványai szereteten alapuló kapcsolatának záloga a pedagógus permanens önképzése, mely a tanító „szellemi rugékonyság”-ának megalapozója.

Kőrösi a következő tematikai egységben megállapítja, hogy a pedagógusnak nemcsak tanítania, hanem nevelnie is kell. A nevelési feladatok között is elsődleges személyiségbeli jellemzőként szerepel az empátia képessége. A meghitt tanító-gyermek kapcsolatban, – mely egyben megfelelő pedagógiai légkörként az eredményes tanulás megvalósulásának feltételrendszereként is meghatározó – a pedagógus fontos, hogy együtt érezzen kis tanítványaival, illetve bármilyen negatív tanulói megnyilvánulás esetén nem szabad megfélekednie saját önnön megélt (egykori) „gyermekségéről”. *„Meg kell éreznie a kis gyermeki szív minden dobbanását. Részt kell vennie tanítványainak örömeiben és fájdalmában; minden pillanatban segítségükre kell lennie és azonnal el kell találnia a*

megfelelő gyógyszert. Boldog az a tanító, a ki a gyermeki csinyek elbirálásánál vissza tud arra emlékezni, hogy ő is gyermek volt!” (5.)

A tanító jellemére vonatkozóan a következő megállapítással szembesülhetünk: *„Szigorú kötelességtudás, kifogástalan erkölcsösség, rendíthetetlen becsületesség és alapos tudás jellemezzék a tanítót”.* (6.) Felhívja a leendő pedagógusok figyelmét a tankönyv szerzője arra a tényre is, hogy minden megnyilvánulásukkal szemben a gyermekek rendkívül kritikusak, ezért olyan fontos, s előtérbe helyezett pedagógiai elvárás a tanítókkal szemben a minta-, illetve példaérték „tanúsítása”. *„A tanulónak tanítója viselkedésével szemben éles ítélőképessége van. Rögtön észreveszi fogatkozásait és akkor megszűnt a tanító nevelő hatása. Ha a tanító naponkint nem tartja meg pontosan a tanítási időt, ha gyakran késik, avagy az írásbeli dolgozatokat nem adja föl rendes időben és nem javítja ki szigorú pontossággal; hogyan kívánhat akkor rendet tanítványaitól? Ha a tanítóban nincs meg az igazság iránti érzék, hogyan szoktatja akkor a tanulót igazságszeretetre? Erkölcsös nevelésről csak abban az iskolában lehet szó, a hol a tanító maga is erkölcsös életet él.”* (6.)

Vizsgált témánk szempontjából további releváns, lényeges információkra, s következtetésekre bukkanhatunk, juthatunk, ha áttekintjük, hogy a „Rendre szoktatás” terén milyen pedagógiai intelmekkel látja el Kőrösi Henrik a „tanítóképezdei” növendékeket: *„Szoktassa a gyermekeket ahhoz, hogy mihelyt belép az osztályba, a tanulók mindannyian akként álljanak föl padjaikban, hogy egymást fődözzék. Addig le ne ültesse őket, míg gyorsan végig nem tekintette őket padok szerint. Ha szemetet, papírdarabokat lát a tanuló előtt a földön, azonnal szedesse föl vele és figyelmeztesse, hogy a tantermet mindenkinek tisztán kell tartani. Semmit a földre dobni nem szabad. De a tanítónak is ügyelni kell, hogy osztályában a falak, a táblák, ablakok mindig tiszták legyenek. A gyakorlott tanító, a mint így végig halad a tanulók mellett, azonnal észreveszi, hogy ki nem mosdott, ki nem fésülködött. Az ilyen hanyag növendékek másnap önként, minden fölszólítás nélkül tartoznak jelentkezni a tanítónál megmosdva és megfésülködve.”* (7.) E szerint a rendre szoktatás koncepciójának középpontjában a fegyelemre nevelés, a fegyelmezett tanulói magatartásra nevelés áll, melyben természetesen fontos feladatként szerepel a tisztaságra nevelés rendszere is. Az erre való nevelői törekvés, s célmeghatározás során meghatározó szerephez jut a „tanítói” tekintély, a tanuló nevelője iránti tisztelete is. Ennek kifejeződése megvalósul egyrészt például akkor, amikor a tanulók felállnak tanítójuk „megjelenésekor”, illetve a felnőtt oldaláról abban a pedagógiai helyzetben, ha a pedagógus ellenőrző feladatköre gyakorlásakor figyelembe veszi a következetesség elvét.

A tisztaság megkövetelésében, így a rendszabályok foganatosításában, s az egyes társadalmi rétegek mentén sem tehet különbséget az osztály tanítója -vallja Körösi. *„A fogyatékos ruházat miatt a földhöz ragadt szegény tanulónak nem lehet, de nem is szabad szólni, tisztátlanságot azonban semmi szín alatt sem szabad a szegénység örve alatt megbocsátani.”* (7.) Ennek megfelelően az iskolakezdőkkel, az első osztályosokkal (legyen módosabb család gyermeke, vagy éppen hátrányosabb szociokulturális és anyagi háttérrel rendelkező tanuló) minden esetben tapintatosabban s a *„... legnagyobb kímélettel járjon el a tanító. Ne riassza el őket az iskolától, hanem szerető bánásmóddal édesgesse őket az iskolába. A legszebb jutalma az a tanítónak, ha a gyermek úgy szereti az iskolát, mint a jó otthont.”* (7.) Így például „későnjárás”, késve érkezés, esetén nem az a megfelelő eljárás, hogy *„... esőben, hóban, fagyban a meghülés veszedelmének tegyük ki; vagy pedig hogy meleg ruhájában táskájával, könyveivel együtt ácsorogjon a befűtött tanteremben.”* (7.) Ehelyett azt a módszert tekinti eredményhez vezetőnek, ha például a tanító a gyermek szüleit figyelmezteti – személyes felkeresése révén – a késve érkezés következményeire, vagy pedig levélben értesíti őket a problémahelyzetről.

Annak ellenőrzése, hogy a tanulók az iskola elvárásait, illetve az egyes rendszabályokat hogyan foganatosítják, s milyen módon tartják be, a tanító számára fontos feladatot (és egyben felelősséget) jelent. A tanítási óra megkezdése előtti tennivalók leírása olyan üzenetet hordoz, hogy a gyermeknek mindenben a pedagógus utasításait, feladatmegjelöléseit kell követnie, s az ő engedélye nélkül nem szabad egyéni aspirációtól, akarattól vezérelten cselekedni. Ebben a pedagógiai motívumban egyúttal megjelenik az egészséges életmód szempontrendszerének figyelembevétele, így a tanulók helyes testtartására vonatkozó ráhatások szükségessége. *„Ha az óra elején végig tekintette a tanító növendékeit, - de ennek csak egy – két percet szabad igénybe venni – akkor leülteti őket és ismét ügyel arra, hogy ülésükben is fődözzék egymást a tanulók. Szigorúan kell ügyelni az egyenes testtartásra. Mindaddig, míg a tanító nem mondja, se könyvet, se táblát, se semmiféle tanszert nem szabad elővenni, hanem a kezeket az asztalra téve nyugodtan kell ülni.”* (8.)

Érdekes tanulmányoznunk azt is, hogy mit tekint Körösi a tanító teendőjének annak a normaszegő magatartásnak az esetében, ha a gyermek nem jár iskolába, vagyis „kerüli” az iskolát: *„Rendszerint szegény munkások gyermekei, a kik felügyelet nélkül állnak, csavarogják el az iskolaidőt. Ezeket igen könnyű figyelemmel kísérni és éppen tanuló társai segítségével az iskolába elvezettetni.”* (8.) Lényeges motívum tehát e feladat megoldásában a tanuló társak bevonása, ugyanis mindezzel a feladat-, illetve szerep-lehetőséggel egyrészt a megbízott gyermekek feladattudata is erősödik, másrészt mindkét tanulói oldal (a szabályokat megsértő,

ill. a megfelelő mintát képviselő) számára is a példaadás, a becsület, a lelkiismeretesség erkölcsi normái rögzülnek. A tanulók iskolai szabályoknak, s a tanító elvárásainak megfelelő cselekvése ugyanakkor annak a pedagógiai nevelési célnak jegyében is születik, hogy a gyermekek fogatosítják a becsületet, őszinte, tisztességes, mint az értékeknek megfelelő megnyilvánulásokat. *„Mielőtt a tanítás megkezdődne, minden tanuló előtt a padon betéve ott kell lenni az óra tantárgyához tartozó tankönyvnek, palatáblának vagy füzetnek. Ezekhez a tanulónak mindaddig nem szabad nyulni, míg a tanító azt az utasítást nem adja, hogy vegyék elő a könyvet és lapozzák föl a miről esetleg tanulnak. Ugyancsak betéve kell lenni a könyvnek akkor is, ha felmondják a tanulók leckéjüket. Így leszoktatjuk a tanulókat a zajos lapozgatásról, a sűgásról és nem nyújtunk alkalmat a tanulónak arra, hogy a lecke felmondása közben az előtte nyitva fekvő könyvből kilessen a leckét és ezzel tévútra vezesse a tanítót.”* (9-10.)

Míg a tanulók jelentkezése meghatározott szabályok szerinti (például: mindaddig nem teheti fel a kezét – válaszadásra – a gyermek, amíg a tanítói kérdésfeltevés el nem hangzott), ugyanis: *„... az örökös kéznyujtogatás fegyelmetlenséget okoz”* (10.) addig a maga a kézfeltartás fontos szabályozó-ösztönző didaktikai mozzanat is a tanulási-tanítási folyamatban. Kőrösi Henrik szemlélete szerint a gyermekek figyelme szinten tartásának egyik eszköze is egyben a tanulók „jeladás”-a, jelentkezése. Másrészt pedig az aktivitás ily módon való kifejeződése egyben azt a jelentést is hordozza, hogy a tanuló érdeklődik a tantárgy iránt, s kellő mértékben motivált a tanítási órán. Emellett: *„Egy kis élénkség soha sem árt az osztályban. Síri csönd nem vet fényt a tanítóra.”* (10.) Ebből arra is következtethetünk, hogy bizonyos határokat is megjelöl Kőrösi a tanulók fegyelmezett viselkedésére vonatkozólag, mely megközelítéssel eme álláspontja is kikristályosodik számunkra. Eszerint az osztályban uralkodó fegyelmen nem azt érti, hogy szinte mozdulatlansággal, feszült figyelemmel ülnek a tanulók, hanem utat enged azoknak a gyermeki aktivitásoknak, melyek fogatosítják az iskola által preferált szabályokat.

„Osztályozás.”

A szerző kritikai élel illeti azt a „rossz szokást”, hogy az elemi iskolában is osztályozásos értékelésre kerülnek a tanulók teljesítményei, „lecke fölmondása”-i. Nézete szerint az érdemjegyek megítélése nagy igazságtalanságok forrása. *„A mely felelet az egyik tanító előtt elégséges számba megy, azt egy másik tanító esetleg jónak vagy még többnek is minősíti. Hol itt a garancia? Egy-két felelet után itélni, micsoda kegyetlenség!”* (10-11.)

Különösen 6-8 éves korban, az elemi iskolában tartja károsnak és veszélyesnek az értékelés eme formáját; hiszen pusztán az nem lehet a teljesítményük meghatározója, hogy akkor, aktuálisan milyen módon tudták, illetve voltak képesek a tanultakat reprodukálni. Kőrösi szerint az osztályozás miatt rendkívül nagy lelki terhelésnek van kitéve a gyermek, s emellett – nagyon előremutatóan – a család-iskola között húzódó feszültségekre is felhívja a figyelmet. *„Mennyi pszichikai momentum játszik közbe egy ily felelésnél! Hány tanuló felel el a rossz kalkulustól való félelem hatása alatt még azt is, a mit tud! Hány család boldogságát teszi tönkre egy véletlenül csipett rossz osztályzat!”* (11.)

Az elemi iskolában, az osztályt tanító pedagógus ugyan egyetlen személy, aki tanévről tanévre neveli-oktatja növendékeit, a tankönyv azonban még ennél a ténynél fogva is megkérdőjelezi az osztályozás létjogosultságát. Ehelyett inkább elsődleges feladatnak tekinti a tanulók személyiségének, képességeinek minél alaposabb feltérképezését. *„Ne osztályozzon tehát az elemi iskolai tanító, hanem e helyett testtel-lélekkel azon fáradozzék, hogy minden kis gyermek sajátítsa el a tanultakat. Ne buktassanak meg az év végén egy tankötelet sem, csakis a legkivételesebb esetekben, a midőn nyilvánvaló valamely tanuló erkölcsi romlottsága és a tanultakban való elmaradottsága.”* (11.)

„Büntetés.”

Azt elfogadhatatlannak tartja Kőrösi Henrik, hogy a tanulási anyag, a „lecke nemtudásáért” a tanító testi fenyítéket alkalmazzon. Ugyan a büntetés, mint a nevelés eszköze fontos szerepet tölt be a nevelési feladatok megvalósításában, azonban: *„... a büntető eszközökkel nagyon csinyán és nagy tapintattal kell élni a tanítónak. A tanító rendelkezésére a következő büntető eszközök állhatnak: megszegyenítés, bezárás, testi fenyíték. Mindegyik büntetésnemnek az a közös vonása, hogy ha ugyanazon tanulónál többször alkalmazzák, elkopnak és elvesztik hatásukat, mert a tanuló már előkészült a büntetésre és a lelki rázkódtatás a mely az első büntetést követte, lassanként tökéletesen elmarad.”* (11.) Egyrészt tehát fokozati különbségeket is tesz – Környei Jánoshoz hasonlóan – az egyes fegyelmezési módok között, melyek alkalmazását a tanuló tettének, cselekedetének függvényében állapítja meg. Másrészt pedig, mint ahogy ezt az idézett sorok is tükrözik, akár a megszegyenítést, a „bezárás”-t, vagy éppen a fegyelmezés legsúlyosabb formáját, a fizikai büntetést részesíti előnyben a tanító, a nevelési „célja” e korlátozásnak a gyermek lelkére, lelkiismeretére gyakorolt hatás. Jelenti egyben ez a törekvés azt is, hogy – figyelembe véve a lélektan álláspontját – bármilyen büntetés, korlátozás abban az esetben vezet „tartós” eredményhez (s

jelenti a helyes, az elvártnak megfelelő magatartás kialakulását), ha a tanuló helytelen cselekedete következtében az alkalmazott büntetési mód nyomán szembesül saját magával, lelkiismeretével.

A tankönyv ugyanakkor arra is rámutat, hogy a tanítónak figyelembe kell vennie a „megszégyenítés”-nek, mint büntetési módnak az alkalmazásánál az osztály karakterisztikus, meghatározó jellemzőit. *„Ha romlatlan lelkű gyermekekből áll az osztály, úgy untig elég, ha a tanító kellő komolysággal csak annyit mond a készületlen tanulónak: „A hanyag tanulókat nem szeretem!” Minden további prédikációtól óvakodni kell.”* (11.)

Expresszíven, nagyon kifejezően nyilvánul meg Körösi nézőpontjában az a büntetési elv, mely szerint a szeretet megvonásának elégséges és hatékony büntetési eszközként kell működnie. E feltétel megvalósulása megelőlegezi számunkra annak a ténynek a teljesülését, mely kettejük viszonyában a szeretet a priori kimunkált hatóerejét jelenti, vagyis tanuló-gyermek viszonyában már meglévő alapként feltételezi a kölcsönös megbecsülést, a bizalmat, a lelkiismeretességet. Míg a tanító részéről feltételezi, hogy a példaképet jelenti tanulói számára felkészültségével, hivatásszeretetével, következetességével, s nem utolsósorban empatis attitűdjével. Fokozott mértékben szorgalmazza e büntetésnem alkalmazását kezdő tanítók körében is, ugyanis a tankönyv írójának tapasztalatai szerint a pályakezdők kevésbé alkalmazzák a szeretet-megvonást fegyelmezési módként, ehelyett sokkal inkább előnyben részesítik a testi fenyítéket jelentő büntetési formákat, például: arcul csapás, pálcával körömré ütés... stb. *„Nem ismerik azt a régi jó mondást, hogy az a legkiválóbb tanító, a ki legkevesebbet büntet. A kezdő tanító nemcsak a lecke nem tudásért, hanem minden csekélységért pl. figyelmetlenségért, fecsegésért, nevetésért azonnal kész verekedni. Azt hiszi, hogy szándékosan az ő bosszantására teszi azt a gyermek; pedig gyakran idegesség, rossz szokás az oka a tanuló csintalanságának.”* (12.) -jegyzik meg Körösi. Az idézett sorokból az is egyértelművé válik, hogy – hasonlóan a Környei János és a Molnár László által felvázolt koncepcióval – azt a pedagógust tartja eredményesnek, s igazi „szakember”-nek, akinek minél kevesebb esetben szükséges büntetést alkalmaznia az osztály rendjének helyreállításához, fenntartásához. Mindamelllett felfedezhetjük Körösi koncepciójában azt az implicit álláspontot is, mely szerint a gyermekek lélektani jellegzetességeinek, illetve egyéni és életkori sajátosságainak az ismerete, figyelembevétele milyen jelentős mértékben meghatározza a fegyelmeztetésre nevelés sikerét.

A következő szerzői megfontolás mögött további fontos, leendő tanítók számára megszívlelendő gondolatok rejtőznek, mely szerint a minden fesztelenséget, s könnyedséget nélkülöző, gyakran negatív kritikái megnyilvánulásokkal bíró pedagógus önmaga az

előidézője a tanulók normaszegő viselkedésének. „... *tulságos komoly föllépésével, visszás magatartásával vagy pedig szintelen élceivel maga ad okot a gyermek csintalanságára. Nagyon kívánatos volna, ha tanítóképzőink az iskolai fegyelmezés kezdésébe nagy gonddal vezetnék be a jelöltet.*” (12.) A „sarokba állítás”-t abban az esetben tanácsolja alkalmazni, ha a tanító által elsőként (először) alkalmazott büntetési eszköz nem vezetett eredményre, a tanulói viselkedés megváltoztatására. „*Ha a tanuló a tanító intése ellenére még mindig rendetlenkedik, akkor kiállíthatja a tábla mellé, de háttal az osztálynak; mert ha szembe áll társaival, folytatja pajkosságát. Egyszerre több tanulót kiállítani nem szabad; mert ezzel csak nagyobb lesz a rendtelenség az osztályban. Higienikus szempontok nem engedik, hogy sokáig álljon künn a tanuló.*” (12.)

A súlyosabb, a megszégyenítő büntetésnek sorába tartozónak véli, „... *ha a tanító hirtelen kiutasítja az osztályból a tanulót.*” (12.) Nézete szerint e büntetési forma gyakori alkalmazása a tanító rátermettségének, illetve a megfelelő pedagógiai képességeinek hiányosságairól tesz tanúbizonyságot: „... *ha nem képes az osztályban együtt maradni egy-egy rendetlenkedővel.*” (12.) Ha a gyermek viselkedésének, negatív megnyilvánulásainak megfékezése lehetetlennek, szinte kilátástalannak tűnik, csak akkor tartja indokoltnak a tanuló osztályteremből való kiküldését. „... *mert csak a tanító gyöngeségét árulja el az, ha nem képes az osztályban együtt maradni egy-egy rendetlenkedővel. A fegyelmezés legkönnyebb módja, kilökní a rakoncátlankodót; csakhogy ez az eljárás ellenkezik az iskola céljával. Tanítani kell a gyermeket és nem kiutasítani. Kivételt képez természetesen az olyan eset, a midőn a tanuló a tanító ismételt fölhívására nem hagyja el a sirást vagy a mikor botrányos viselkedésével az osztály többi tanulóinak erkölcsi nevelését veszélyezteti: ilyenkor jogos a rövid időre való kiutasítás.*” (12.)

Az ajánlott büntetési módszerek között ott találjuk a „bezárás”-t is, mely olyan pedagógiai helyzet megoldására szolgál, amikor „... *a tanuló leckéjének megtanulásánál állandó hanyagságot tanusít, ha írásbeli dolgozatait felületesen vagy egyáltalában nem készíti el.*” (12.) A cél ebben az esetben az, hogy a tanuló elmaradt tanulási feladatait pótolja, elvégezze. Azonban lényeges szempont, hogy a tanítónak is a tanteremben kell maradnia a bezárt tanulóval, s ügyelnie kell a helyes időbeosztás betartására. A testi fenyítéket az iskolai nevelői munkában elítéli Kőrösi, és sajnálatos történésnek tartja, hogy a múlt pedagógiai gyakorlatában jelentős szerepet kapott ez a fegyelmezési forma. Megítélése szerint a jó pedagógusnak nincs szüksége a testi büntetés alkalmazására. Főként a fiatal, a kezdő pedagógusok alkalmazzák „előszertettel” e módot, azonban ez a gyermek-pedagógus kapcsolata megromlásának egyik legmeghatározóbb tényezője. Az ilyen tanítók

félelemkeltéssel kívánnak maguknak tekintélyt szerezni, amivel a gyermek alárendelt, kiszolgáltatott helyzetét megerősítve próbálnak érvényt szerezni saját elvárásaiknak. *„Rendesen fiatal, kezdő tanító szereti e büntetésnemet használni. Örvend, ha a tanulók félnek tőle. Azt hiszi, hogy a veréssel megalapíthatja a gyermekek előtt tanítói tekintélyét. Az ily tanító urak rögtön készek arculítani a gyermeket, ha megakad a lecke fölmondása közben, ha figyelmetlen a tanuló vagy ha valami csinyt követ el. Mások kis nádpálcával járnak a tanulók között és a legkisebb pajkosságra azonnal odavágnak. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy ha meg akarjuk kezünkkel simogatni a gyermek arcát, félrekapja, mint az ostorhegyet érző ló. Biztosra vehetjük, hogy az ily gyermek oly iskolába jár, a hol a verés nagyban divik.”* (13.) Mindez nem csupán az adott, az „érintett” gyermekkel való kapcsolatában okoz zavart, s idéz elő konfliktushelyzetet, hanem az egész osztállyal való viszonyrendszerében negatív változások elindítója lehet.

A normaszegő tanulói viselkedés szabályozása kapcsán a pedagógus feladatának azt tekinti jelen pedagógia tankönyv, hogy a testi fenyíték alkalmazása helyett inkább szeretetteljes nevelési attitűddel igyekezzen hatni a gyermek értelmére, s lelkére. A testi fenyíték alkalmazását elutasítva felhívja a figyelmet e büntetési mód következményeire, így a gyermekek testi-lelki egészségét veszélyeztető voltára: *„A testi büntetést alkalmazó tanítók nem gondolnak arra, hogy a verés veszélyezteti a tanuló egészségét, eltompítja önérzetét és lassankint megrontja az osztály szellemét. Téves az a fölfogás, hogy testi fenyítéssel a vásott gyermekeket meg lehet javítani. A tapasztalat mutatja, hogy az ily gyermekek idővel megszokják a verést és teljesen eldurvulnak. Különböző is nagyon alacsony felfogást árul el az, a ki vesszőütésekkel akar nevelni akkor, a midőn szeretettel is hathat a gyermek eszére és szívére.”* (13.)

Lényeges vizsgálati szempontrendszerem kapcsán annak figyelembevételére is, hogy e könyv nevelési célmeghatározása szerint az egyes büntetési módok foganatosítását követően milyen módszertani eljárásokat célszerű követnie a pedagógusnak. Ha a büntetést követően a gyermek megbánta tettét, akkor a pedagógus részéről nagy hibának tekinthető, ha a gyermeknek tettét folyamatosan „felemlíti”, mert ezzel a tanulóban a negatív érzelmi motívumokat erősíti fel, tovább fokozva kudarcélményét. A büntetést követően ugyanis a pedagógusnak inkább bátorítania, s bizalmáról, szeretetéről újonnan szükséges és fontos biztosítania, meggyőznie növendékét. *„Ha kiállotta a tanuló a büntetését és a tanuló megbánta az elkövetett hibát, akkor a tanítónak nem szabad erre mindúntalan visszatérnie, hanem inkább figyelje meg növendékét egy darabig, hogy tényleg volt-e a büntetésnek kellő hatása. Ha a megbánás valóban bekövetkezett, akkor az elkövetett hibát folyton a tanuló*

szemére hányni nemcsak hiba, – minthogy ezzel a tanulót csak elkészeríti és izgatja, – hanem szívtelenség, a mennyiben a tanító feladata a bűnbánót gyámolítani, nem pedig elnyomni. Kezdő tanítók éppen az ily eljárással játszsák el tanítványaik szeretetét.” (13.)

„A tanítás technikájáról és módjáról.”

„Ha kizárólag egy tanulóval foglalkoznak, akkor a többi tanuló gondolkozása szünetel.” (17.) A tanítás módszertani kérdéseinek felvázolásakor az értelmi képességek fejlesztésére fókuszálva, kutatásom középpontjában álló viszonyrendszer felfejtése kapcsán tanulságos adalékot tartalmaz a frontális osztálymunka manifesztálódása a nevelés-oktatás gyakorlati tevékenységében. Amellett, hogy az egy-egy tanulóval való foglalkozás az osztály többi tagja értelmi tevékenységének, figyelmének viszonylagos változását, ingadozását eredményezi, lényeges annak a tankönyvi elvnek a figyelembevételére is, hogy a *„tanítás az egész osztálynak szóljon...”*. (17.) Kőrösi nézőpontja szerint ha a tanító csak egy-egy tanulóval foglalkozik, ahelyett, hogy figyelme az egész osztályra fókuszálna, mindez a gyermekek számára a megkülönböztetést, a „kivételezés”-t is jelentheti.

„A tanítónak a tanítás ideje alatt oly helyet kell elfoglalnia, hogy az osztályát teljesen áttekinthesse. Éppen ezért helyesen cselekszik, ha a tanítás ideje alatt folytonosan áll. Nem szabad ide-oda járkálnia, mert a tanuló figyelmét ezzel elvonja. A járkálásnak akkor van helye, ha a tanulók irnak, rajzolnak. Ügyet kell a tanítónak arra is vetni, hogy ne forduljon mindig egy oldalra.” (17.) Kissé anakronisztikusnak, korszerűtlennek tűnhet a pedagógus „helyváltoztató” tevékenységére vonatkozó eme 19. századi megközelítés. Az a szemlélet, mely a tanító padok közötti mozgását helyteleníti, egyúttal tagadja azt a már kifejtett, értelmezett alapelvet, miszerint a nonverbális megnyilvánulások, – s ezen belül a proxemika – milyen jelentős mértékben meghatározza a nevelő-növendék viszonyát.

„Kérdezési mód.”

A kérdést is minden esetben az egész osztályhoz intézze a pedagógus – nem egy-egy tanulóhoz irányozva –, előbb tegye fel a kérdést a tanító, majd ezt követően szólítsa fel a tanulót, így ugyanis az osztály egészét ösztönzi a gondolkodásra -vélekedik Kőrösi. A felszólításban az „arányosság” elvének betartása elsődleges didaktikai szempont, hiszen bizonyos egyensúlyi állapot megtartásával válik lehetségessé a jobb képességűek és a gyengébb tanulók felszólításában arányt tartani, illetve igazságosan eljárni. *„Meglehető*

ügyességet tételez föl a tanító részéről, ha a gyorsabban gondolkodók és a nehezebb felfogású tanulók fölszólításánál kellő arányt tud tartani.” (18.)

Ha a tanuló hibázik a feladatok megoldása során, akkor a legcélszerűbb, illetve a legmegfelelőbb pedagógiai módszerként az jelenik meg a tankönyvben, hogy a helytelen feleletet, megoldást magával a felelővel, illetve a tanulótársaival igyekezzen elsőként javíttatni a pedagógus, s csak ennek eredménytelenségekor tegye meg ő a szükséges korrekciót. Ez a gondolat azt az üzenetet is hordozza, hogy a tanító a nevelési-oktatási folyamatban a tanulót partnerként, „segítő”-ként kezeli. Ezt a szemléletet igyekszik szorgalmazni a tankönyv a leendő, s a gyakorló pedagógusok körében, így ugyanis a gyermek – az alá-fölé rendeltségi hierarchia „lazítása”-val másképpen élheti meg a tanulási-tanítási „élmény”-t. A gyermek ugyanakkor feladattudatának erősítése folytán további önbizalmat, valamint pozitív aspirációt, késztetést nyer, s önértékelésének szilárdná válása nyomán személyiségformálódása is a pozitív értékek mentén megy végbe.

A tanulási-tanítási folyamatban a gyermekek munkáltatása a cél; *„a tanító csak vezetője legyen a tanításnak.*” (18.) E szemlélet alapján a tanítónak irányító-szervező-koordináló feladatkört kell teljesítenie, s a fontosabb „szerepet”, a tanulási-tanítási folyamat főbb szereplőjének, magának a tanulónak kell betöltenie. A pedagógus – az említett tényezőkön túli – feladat-vállalását helyteleníti Körösi.

Felhívja a leendő tanítónemzedék figyelmét az „appercepció” létre, fontosságára, mely pszichikai folyamat értelmezése során nem egyszerűen csak a képzettársításra kell gondolnunk a gondolkodási képességek fejlesztése terén, hanem az itt, a következő sorokban megjelenített gyermeki lélek „nem tiszta-lap” jellegű értelmezésére is hangsúlyt kell fektetnünk. *„Midőn a kis gyermek iskolába jó, lelke nem tabula rasa többé, nagyon sok képzet van már abba – habár fölületesen, határozatlanul és rendezetlenül – belevésve, és az új, mit a gyermeknek nyújtunk, a gyermeki lélekben már bizonyos ismeretes elemekhez fűződik, avagy legalább is visszhangra lel abban. A tanítónak feladata tehát, a már meglevő képzetkört fölkutatni, részekre bontani, helyesbíteni és rendezni és az újat a megfelelő helyre juttatni és így a régi képzeteket átalakítani.*” (18.)

A tanító-tanuló kapcsolatában – jelen pedagógiai szakmunka tanúsága szerint – lényeges annak szem előtt tartása is, hogy minden gyermek más és más szociokulturális háttérrel rendelkezik, illetve különböző veleszületett, és öröklött diszpozíciókkal érkezik az iskola világába. Így az egyének, az osztály tagjai differenciált tanítói megnyilvánulásokat, válaszreakciókat igényelnek.

Érdekes tankönyvi nézőpontot jelent továbbá az is, hogy a helytelen feladatvégrehajtások pedagógusi kontrolljának, értékelési rendszerének elemeit azzal a megállapítással egészíti ki Kőrösi, hogy amennyiben a feladatot rosszul értelmezte a tanuló, akkor ne érje a gyermeket azonnali helytelenítő, helyesbítő megnyilvánulás, hanem helyette inkább igyekezzen feltérképezni a tanító növendéke gondolkodásának irányát, s az okok és összefüggések rendszerét. *„Ha rosszul értette meg a tanuló, csak hallgassuk meg nyugodtan, ne mondjuk, hogy rosszul fogta föl, hanem kérdezzük meg, miért gondolja így.”* (19.)

„A tanítás külső formája” című alfejezetben a sorok között olvasva az válik nyilvánvalóvá, hogy a pedagógusnak – Kőrösi álláspontja szerint – nevelő-tanító tevékenységében különösen nagy hangsúlyt kell fektetnie arra, hogy ne könyvből olvasva, magyarázva dolgozza fel a tanulókkal az új ismeretanyagot. (Ebben kivételt jelent az olvasókönyvi olvasmányok elemzése.) *„Ha a tanuló azt látja, hogy a tanító pl. földrajzot könyvből magyaráz; akkor ő sem tanulja meg az abból feladott leckét. Szabály az, hogy a mit a tanító felad, azt ő is tudja könyv nélkül. Még a költeményeket is!”* (20.) A tanító felkészültsége, következetessége, s mintaérték-szerepe is látens módon helyet kap ebben a nézőpontban, ugyanis megfelelő, szabad előadásmódjával, tudásával követendő példát is megjelenít tanítványai számára.

E helyen megjegyzi azt is, hogy a tanító – ha szükséges is számára a könyv használata – saját könyvéből tanítson, (tehát minden osztály minden tankönyvével rendelkeznie kell a pedagógusnak) nem tanácsolja a tanulók tankönyvének a használatát, ugyanis *„A tanulóknak pl. olvasás alkalmával nagyobb szüksége van olvasókönyvére, mint a tanítónak.”* (20.)

A tanítás módjának megjelenítésénél a jó pedagógusi tulajdonságok körét újabb tényezővel egészíti ki, e szerint *„A jó tanító keveset beszél, vagyis más szóval, nem tart előadást, hanem sokat kérdez és ehhez fűzi a magyarázatot. Rossz tanító az, a ki egyszerre sokat markol és azt, a mit tanít, nem vési be a gyermek lelkébe. Nem elég, ha egy-két tanuló értette meg a leckét; meg kell arról győződni, hogy az egész osztály tisztában van a földadandó leckével. Erről pedig úgy győződhetik meg, ha minél több tanulóval ismételteti a tanultakat. Persze kérdések és feleletek alakjában kell számon kérni a tanultakat. A feleleteknél szigorúan kel arra ügyelni, hogy a tanuló a kérdésekre mondatokban feleljen.”* (20.) A korábbi könyvi egységekben említett tanulói munkáltatás, tevékenykedtetés hangsúlyozását, illetve az életkori sajátosságoknak megfelelő tananyag-kiválasztást azzal teszi teljesebbé, hogy egyértelműsíti a pedagógusi „előadás” helytelen voltát. S amit tanít, azt akképpen közvetítse, -írja Kőrösi, hogy minden egyes gyermekhez megtalálja azt az érzelmi szálát, mely a sikeres tananyag-elsajátítás zálogát jelentheti.

V. A TANKÖNYVELEMZÉSEK NYOMÁN MEGRAJZOLHATÓ KÉP

Környei János tankönyvében a rendre, a fegyelemre nevelés kiemelt jelentőségű feladatként nyer megfogalmazást, így e nevelési szándék primátusa nyomán értelmezhető a tanuló s tanító viszonya. E célkategóriát Környei apodiktikus tényezőkre vezeti vissza, így a gyermeki aktivitásra, s nem utolsósorban az önmegvalósításra való készítésre, aspirációra. A rendre, a fegyelmezett viselkedésre irányuló nevelési paradigma nem önnönmagáért, (az iskolai létben való szigorú rend megvalósulásáért) – pregnáns motívumként húzódik végig a tankönyvi struktúrán –, hanem a gyermeki életkori sajátosságokra építetten szisztematikusan, az egyes tantárgyi blokkok mentén, konzisztens módon ölt testet. Ebből eredeztetve a tankönyv írója a fegyelmezett magatartásra nevelés részének, feladatának tekinti azokat a pedagógusi intelmeket, melyek a „nyugtalanzkodó”, csevegő, báméskodó” tanulóra irányulnak, s hasonlóan a helyes, megfelelő testtartásra vonatkozó nevelői motívumokat is, mely normatív nevelési tényezők kialakulásához, megszilárdításához Környei a segítő attitűd létét tartja megfelelő pedagógiai viszonyulásnak.

A tankönyv szerzője a tanítói hatás állandóságát, tartalmi jellemzőjét abban az összefüggésben véli felfedezni, miszerint a gyermeki erkölcsnek, valamint a boldogság alapjainak letéteményesének az iskola világa tekinthető. A pedagógus-professzió, a sikeres nevelői-oktatói-tevékenység folytatásához – kortárs neveléstudományi gondolkodókhoz hasonlóan – a felkészültség tényét, illetve a comeniusi elképzelés archetípusát, a permanens tanulás elvét jelöli meg primer jelentőségűnek.

A tanítói személyiség jellemzőinek feltérképezése – a fegyelem kérdésköréhez hasonlóan – a tankönyv több fejezetében konvergens módon, hangsúlyozottan kap figyelmet. A két tényező között a tematikus elrendezés sajátosságai mellett olyan összefüggés is fennáll, miszerint az iskolai fegyelem létét a tanítói egyéniség függvényében értelmezi. Milyen sajátosságokat tudhat magáénak az a 19. századi pedagógus, aki a dualizmuskor értékvilágában, szemléletében a rátermett, eredményes nevelési szakembert testesíti meg? Nem nehéz belátni, hogy eme összefüggésrendszer nyomon követése fontos a gyermek s tanítója viszonyrendszerének átlátásához.

Miután a nevelés kölcsönösségen alapuló viszony, a tanító, mint követendő példa, „mintakép” dominanciája lényeges vonatkoztatási pontnak tekinthető. A tanítói személyiségtulajdonságok közül kiemelt pedagógiai beállítódásként szerepel a jókedv, a barátságosság. Érdekes

motívum a szeretet kifejeződése a Környei-féle koncepcióban, mely egyrészt a gyermek pozitív aspirációjában testesül meg. A tanítói szeretet ugyanakkor abban nyilvánul meg leginkább, hogy a tanuló nem minden készletére, kívánsága teljesítésének tesz eleget, korlátozza a normaszegő viselkedést; a büntetés-jutalmazás, illetve a dicséret-feddés foganatosításánál pedig a tanító igazságosságát projektálja.

A pedagógusi munka eredményességével, a tanító rátermettségével, sikeres feladatvégzésével megegyező az iskola, az osztály fegyelmének mértéke. A tankönyvíró szerint minél kevesebb a büntetés, minél kisebb számban van szükség a gyermekek fegyelmezésére, büntetésére, (ergo: minél redukáltabb a normaszegő, az elvárásoknak nem adekvát tanulói viselkedés) annál kiválóbb a tanító hivatásának gyakorlásában. Így konzekvens módon indukálódik a kérdés, milyen nevelési igényeknek kell eleget tennie a fegyelmezett tanulónak? Mind a tanulási munkában (szép, alapos felkészültségéről számot adó felelet, s az értékelési szempontoknak megfelelő írásbeli munka), mind pedig a tanórai viselkedés terén foganatosítania kell az iskola elvárásait (csend uralkodjon a teremben; a tanulók testhelyzete az iskolai padokban: kezüket a padokra helyezték, míg lábuk párhuzamosan a talajon, stb.).

Környei javasolt fegyelmezési módszereit a „gyermekbarát” jelző illeti, mivel az egyes korlátozó metódusok körül primer jelentőségűnek a halk kopogást, a tekintettel való jelzést, illetve a szóbeli felszólításokat tartja megengedhetőnek. Szükséges megállapítanunk, hogy a szerző fegyelmezésre vonatkozó nevelési koncepcióját antagonizmus, ellentmondásosság jellemzi. Míg egyes pedagógiai helyzetekben a fentebb említett „gyermekbarát” – a tanuló lelki, értelmi, szociális sajátosságainak figyelembevétele jellemzi – addig paradox módon egyes esetekben szinte élettelenséget, mozdulatlanságot, kínosan fegyelmezett magatartást vár el a gyermektől; háttérbe szorítva ezzel életkorából eredő fiziológiai és emocionális jellemzőit. (Például: vezényszóra, egy-kettő kell a tanulóknak könyvüket, füzetüket kinyitni, becsukni, stb.)

A tanítói beszéd bizonyos jellemzői is fontos kiindulópontjai a pedagógusi hatásrendszernek, így a gyermek-felnőtt viszonyának. Sajátos összefüggésként tartjuk számon azt a megállapítást, miszerint ha a pedagógus hangosan szól a gyermekhez, a tanulói közösséghez, akkor erre olyan adekvát válaszreakció születik, minthogy a tanulók a hangos szóval paralel túlságosan halkán, bátortalanul nyilvánulnak meg; illetve fokozott mértékben nyugtalanná válnak.

A büntető pedagógiai megnyilvánulásoknál fontos szempontként jelenik meg a higgadság, illetve a fokozatosság elve. Amint az az elemző munkámban egzakt módon körvonalazódott, Környei a testi fenyíték alkalmazását csak a legsúlyosabb tett elkövetése esetén tartja

elfogadhatónak, (illetve olyan esetekben, amikor a többi, egyéb büntetési módok nem vezettek eredményre). Előremutató szemlélettel megfogalmazást nyer, hogy a fizikai bántalmazás, a testi fenyíték különböző lelki károsodások elindítója, okozója lehet. S hogy a testi fenyíték milyen jelentős mértékben a pedagógus-gyermek kapcsolat befolyásoló tényezője, nem igényel bizonyítást.

Az oktatás fogalmát önmagában járja körül a tankönyvíró, komplex nevelői hatásrendszerrel azonosítja, ebben is hangsúlyos módon jeleníti meg a személyiség fejlesztésének folyamatát.

Az oktatásban, a tananyag kiválasztásában, s főként annak prezentálásában a tanító autentikus, „igaz”, s nem utolsósorban következetes viszonyulása fogalmazódik meg elvárásként; míg a tanulókhöz való kapcsolatát is az őszinteség jellemezze. (Ha például maga a pedagógus is hibát követ el nevelési-tanítási munkája nyomán, úgy „vétségét” beismerve megelőlegezi a gyermek felé a bizalmat, az őszinteséget, ezzel elősegítheti az egyes erkölcsi kategóriák megismerését.)

Most, az egyes művek üzenetének körvonalazásakor fontosnak tartom azt a Környei-féle alapelvet kiemelni, mely az oktatás gyakorlati jellegét, dominanciáját hangsúlyozza. Ez természetesen jelenti azt egyrészt, hogy a tanulási-tanítási folyamatban nem a túlzott információátadás az elsődleges jelentőségű, hanem sokkal inkább azoknak a képességeknek az alakítása, formálása, melyek megalapozói a gyermekek önművelésre való késztetésének. Másrészt eme innovatív gondolatból eredeztetve jelenti e gyakorlati meghatározottság a tanuláshoz való pozitív viszony alakítását, mely vizsgált témánk szempontjából a tanuló pedagógushoz közelítésének, illetve kölcsönösségi viszonyuknak egyaránt fontos kifejezője. Elemző és összefüggést feltáró megközelítéssel állítható, hogy lévén a tanulás-tanítás kettejük kapcsolatrendszerének szignifikáns közege, tartalmi struktúrája, így az e tevékenység iránti megfelelő attitűd apodiktikus módon hozzájárulhat e kapcsolat alapjainak megszilárdításához. Ezen a nyomvonalon továbbhaladva tekintsük át, hogy a komplex ismeret-elsajátítási folyamat kapcsán melyek azok a kívánatos nevelői attitűdök, melyek az eredményes pedagógusi tevékenységet szolgálják. A jó és felkészült pedagógus, Környei János felfogása szerint motiválja diákjait, hivatásszeretetet jellemzi, megfelelően szemléltet, figyelembe veszi az egyéni és életkori sajátosságokat; ugyanakkor ez utóbbihoz mérten szabályozza a tananyag mennyiségét (megelőzve a tanuló túlterhelését).

Itt és most szükséges megjegyeznem, hogy az egyes tankönyvi megfontolások neveléstudományi, illetve módszertani szempontból nem jelentenek újszerűséget, azonban 19. századi tankönyvkutatásunkkor az egyes módszertani elemek vizsgálata egyfajta eszközként,

„értelmezési tartomány”-ként szolgált a kutatási témaként megállapított viszonyrendszer felvázolásához.

Az oktatás tématerületét tovább értelmezve eljuthatunk egy olyan összefüggéshez, hogy a tanítási óra, illetve a tanulási-tanítási folyamat megszervezésekor a pedagógus figyelembe veszi a gyermeki igényeket, sajátosságokat, akkor a fegyelemre nevelésre – Környei megítélése szerint – szinte nem is szükséges figyelmet fordítani. Egy érdekes, motiváló, gyermeket örömforráshoz juttató, tudásszomjat felkeltő tanítási óra a tanuló figyelmét folyamatossá, s tartóssá teszi; így normaszegő viselkedés csupán kis mértékben tör felszínre. Mindamellet nyilvánvalóvá válik a kötet egyes, a tanulási-tanítási munka eredményességével, foglalkozó fejezetei nyomán, hogy a tanító élénksége, melegséget sugárzó személyisége koherens a tanulói magatartással. A melegséget sugárzó pedagógusszemélyiség meghatározottságát kétirányú megközelítéssel értelmezhetjük. Jelenti egyrészt a tanító szeretetteljes, bizalomteljes, nyitott, őszinte, kedves közelítését a gyermekhez, másrészt – mint ahogy az a 19. századi megfogalmazásban is testet ölt – ha a pedagógus szereti tárgyát, szavai melegítenek, világítanak.

Említésre kerülnek egyes pragmatikusnak tekinthető szempontok, s pedagógiai tényezők, melyek fontosságát elsősorban az iskolába lépő, iskolai tanulmányaikat megkezdő kisdíákokkal való bánásmódban látja Környei. [Például: az iskola légkörének otthonossá tétele, a türelem, a pedagógiai „tapintat”, elhivatottság, empátia, bizalom, lehetőség szerint minél több játék (játékos foglalkozás, tanulói képességek, egyéni sajátosságok számba vétele, feltérképezése.)]

Molnár László könyve nyomán pregnánsan kirajzolódik, mint legfőbb nevelési szándék, az „embert-emberré nevelni”. Oktatástana analógiát mutat Környei könyvével abban a vonatkozásban, hogy helyteleníti a gyermekek tanaggyal való túlterhelését; illetve elveti azon ismeretek elsajátítását, melyek a gyermekek életkori sajátosságaival, valamint mentális képességeikkel nincsen összhangban. Mindebből logikusan következik, hogy elutasítja az erőszak alkalmazását, illetve bármilyen „erőszakos, sürgető” attitűd foganatosítását a gyermekkel szemben.

Azzal, hogy Molnár Lászlónál a család-gyermek-iskola összefüggésrendszerének megláttatásával kitágul az iskola világa, egyúttal teljesebbé, s pontosabbá válik a tanuló-tanító viszonyrendszerének körvonalazódása. Egy tulajdonképpeni egyensúlyi helyzet megragadása áll a gondolkozás középpontjában, miszerint a gyermek szokásainak, attitűdjeinek megváltoztatására nem vállalkozhat a pedagógus, s mindamellet az otthoni családi keretek között „szocializálódott” mindennapi tudás gyökeres megváltoztatása e hivatás

feltételrendszerét meghaladja. Az említett összefüggésen túl lényeges annak a járulékos következtetésnek a szem előtt tartása is, hogy a szabályok integrálása konfliktusos formában zajlik!

A gyermek pedagógushoz való viszonyának felfejtése kezdődhet – a neveléseméleti, didaktikai, módszertani megfontolások értelmezésén túl – a családi mikroközösség attribútumának értelmezésével. A pedagógus-gyermek viszonylata akképpen alakul az iskolában, mint ahogy a szülő a gyermekéhez közelít; s a gyermekek pedig úgy kapcsolódnak egymáshoz a tanulóközösségekben, mint a „testvérek”. Eme értelmezésben rajzolódik ki az a tankönyvi elképzelés, hogy a pedagógusnak milyen céltételezéseket kell tervszerűen megvalósítania e kapcsolatrendszer kialakításához, mely immanens jellemzőinél fogva az eredményes tanulási-tanítási tevékenység alapja.

A „Molnár László”-i koncepció a tankönyvek sorából olyan értelemben is kiemelkedik, hogy a lányok nevelésének kérdéskörére külön hangsúlyt fektet, azaz nem általában a gyermek, a tanuló fejlesztéséről, alakításáról fogalmazza meg gondolatait. A lányok nevelése-oktatása nyomán még dominánsabb tényezőként jelentkezik az egyéni sajátosságok figyelembevétele; így a női nem veleszületett adottságaira építetten történjen mind a képességek, mind pedig a személyiség formálása. Felfogásának genezise ama szemlélet köré csoportosul, hogy a lányok és fiúk fiziológiai és emocionális struktúrája természetesen megcáfolhatatlanul különbözik. S éppen erre a különbségre apellál Molnár, s ennek nyomán még konzisztensebben kívánja érvényesíteni a lelki sajátosságok figyelembevételét. Továbbá a tanulók egészségügyi szükségleteinek figyelembevételét olyan didaktikai tényezőkkel kapcsolja össze, mint például a tananyag mennyisége, s a tanuló terhelhetősége.

A gyermek s tanítójának kapcsolata „A tanítás tankönyve” nyomán explicit módon tetten érhető, ugyanis Molnár a tanulókat pszichológiai, valamint pedagógiai szempontból egyaránt csoportosította, s eme felosztásokhoz rendeli hozzá az egyes nevelői megnyilvánulásokat. Míg a „vérmes” gyermekkel komolyan, határozottan bánjon a tanító; addig a „nyálkás”-t buzdítani, a „mélát” szórakoztatni, felvidíteni; az „epés”-t pedig türelemre kell nevelni. (Nem nevesíti a tankönyv írója felosztását, azonban egyértelműen kirajzolódik a Hippokratész-Galenosz-féle személyiségtipológiai meghatározás.) Az oktatástani, az értelmi képességek szerinti differenciálás implicit jellege ellenére olyan üzenetet hordoz, mely révén markánsan megrajzolhatók bizonyos megkülönböztető jellegű elemek. A jobb képességű gyermekek nagyobb aspirációval foglalkoznak elméleti ismeretek tanulmányozásával, addig a tanulási-munkában lassabb ütemben haladó tanulók, pedig – képességeik és érdeklődésük dichotómiájából eredően –, a gyakorlati készségek elsajátítását célzó feladatokban lelik

örömeiket. Az említett összefüggésrendszer vizsgálata kapcsán könnyen belátható, hogy a sikerélményt, mint komplex céltételezést milyen módon kapcsolhatja össze a tanító – a gyermekek egyéni sajátosságait is figyelembe véve – saját feladatainak meghatározásával.

Érdeemes nézőpontunk homlokterébe állítani a tankönyv bizonyos diszkriminációs szempontokra épített ideológiáját. A falun élő és a városi gyermekek közötti értelemszerű differenciálást akképpen teszi pedagógiai szempontból is láthatóvá, hogy míg a városon kívül élők szüleit durva, kevésbé tanult, illetve erkölcstelen emberekként stigmatizálja; addig a centralizáltabb lakóhelyeken élő tanulók szülei műveltek, s erényesek, bizonyos – normáknak megfelelő – értékeket fogatosító, s ezeket közvetítő anyák, apák. (Ennek megláttatásánál fontosnak tartotta a szerző további szociológiai meghatározottságok tetten érését is; mint a foglalkozás, az anyagi helyzet, az életviszonyok egyéb összefüggései, a családtagok száma, s nem utolsósorban normatív tényezőként az értékrend jellemző sajátosságai.) Mindezen tényezők indukálják és szisztematikusan meghatározzák az adekvát pedagógiai megnyilvánulások körét.

A nevelés egésze jelen koncepcióban az emberi értékek formálása köré csoportosul. Mind az egyes szándékok fogatosítására, mind pedig a megfelelő pedagógiai módszerek kiválasztásában a tanulói sikerélmény biztosítását tartja legfontosabbnak. Ez abból a megfontolásból fakad, miszerint a gyermek kudarcra nem csupán az adott tantárgytól, illetve a tanulási tevékenységtől való elfordulást eredményezi; hanem továbbgyűrűzve e folyamat, a személyközi kapcsolatok, illetve a tanuló pedagógushoz való viszonyulása nyomán is ez a beállítódás, attitűd jelenik meg.

Célszerű mérlegelnünk azt a szerzői maximát is, amely az érzelmi tényezők „a szív és akarat” fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Amennyiben a nevelés-oktatás folyamatában az érzelmi nevelés dominanciája érhető tetten, akkor meghatározó jelentőségű az a kutatói feltételezés, hogy a pedagógus személyisége érzelmi komponenseinek „jelenvalósága” is hangsúlyosabb.

Az „emberré nevelés” középpontba állításával adódik az a megállapítás, hogy a tisztelet, bizalom, s a szeretet primátust élvez a „Molnár László”-i felfogásban, visszanyúlva a család-gyermek-iskola összefüggésrendszeréhez. Milyen módon vívhatja ki a tanító a család, illetve a gyermek tiszteletét, bizalmát, s szeretetét? Ennek legfőbb eszközének tekinti a „szerelem sugárzását”; továbbá a tanító beállítódásait illetően: érdeklődő tantárgyával szemben, igazságos, őszinte, következetes, megfelelően felkészült, jókedvű, s élénkség jellemzi. E generalizált személyiségtulajdonságok „birtoklása” nyomán a tanító képes meghitt, bizalmi légkört teremteni, biztosítani a feszültségmentes tanulási-tanítási folyamat alapjainak

megeremtését, és ez hozzájárul az eredményes munka ethoszának kialakulásához. Ezek azok a feltételek, amik megelőzhetik a gyermekek félelem érzéseinek a kialakulását, s a bátortalanabb tanulók számára is megerősítési lehetőségeket jelenthetnek. Ugyanakkor az autokrata nevelési stílus alkalmazását, illetve a túlzott határozottságot elveti a tankönyv szerzője, mivel e pedagógiai megnyilvánulások a gyermek-pedagógus viszonyt negatívan befolyásolják; illetve komplex módon a tanulók késztetéseinek, s motivációinak feltörését gátolják. Míg a gyermekszeretet, valamint a „nevelői ügyesség” a pedagógusi személyiségtulajdonságok körét tovább gazdagítják; előirányozva progresszív szerepüket.

Szükséges megjegyeznünk, hogy Molnár további mikrocsoportokat is létrehoz, melyek révén normatív módon felfejthetőek egyéb tanítói sajátosságok is a pedagógus gyermekhez közelítése nyomán. Így differenciálja a tanulókat az egyes korosztályok szerint, a fiatalabb, illetve kisebb tanulókhöz – felsőbb osztályokat látogató társaikhoz képest – még közvetlenebb, meghittebb, könnyedebb, s vidámabb attitűdök mentén való megnyilvánulást fogalmaz meg elvárásként a tanítókkal szemben. Mindamellet általános értéként jelennek meg az alábbi jellemtulajdonságok: szerénység, tolerancia (türelem), tekintély (mint határozottság) s nem utolsósorban a bátorító attitűd.

A szerzői elképzelésben a verbális módszerek nyertek nagyobb fontosságot, – így többek között a magyarázat, a „narráció” –, ugyanakkor eme metódusok a tanulók számára az értékek megjelölésének „eszköze”-ként is szolgáltak. Elsődleges jelentőségű céltételezésként a mindennapi élet során megjelenő értékpreferenciák nyernek megfogalmazást, mint például egészség, lelki élet, biztonság, becsület. A pedagógus feladatainak primátusát eme „értékkonceptió” a tervszerű megvalósításához a bizalom fontosságának megeremtése jelenti.

Az iskolai rendtartás kapcsán megjelölt személyiségbeli elvárások során átfedéssel találkozhatunk – a további, illetve egyéb nevelési feladatok analóg megközelítése révén –, azonban szembesülhetünk olyan „kívánatos” sajátosságokkal, melyek a fegyelemre neveléskor különleges jelentőséget nyernek, így: a pedagógus kiegyensúlyozottsága, barátságossága, hivatás- és gyermekszeretete, nevelési tapintat gyakorlása, s nem utolsósorban az empátia.

Egyértelműsíthető az a tény, hogy az etikett, az illem szabályainak betartása, külsődleges kifejezése nagyobb nyomatékkal jelenik meg a több, mint egy évszázaddal ezelőtti iskola „mindennapi élet”-ének kapcsolati viszonyaiban. (Néhány példa: a tanuló feleletkor feláll, köszönetét a pedagógus felé meghajlásával jelzi.)

A tanítás tankönyvének egyik meghatározó üzenete, – vizsgált témánk szempontjából – hogy a tanító az egyes tantárgyak komplexitásán keresztül az értelmi tevékenységek (gondolkodási képességek fejlesztése) révén biztosítja a gyermekeket szeretetéről, bizalmáról. A tanulási-tanítási tevékenység kínálta lehetőségeket kiaknázva a tanító mind a légkör kialakításában, mind pedig a tantárgy iránti érdeklődés, illetve a gyermekek szeretete révén megteremtheti viszonyrendszerüknek egy olyan szilárd alapját, mely egyben az eredményes munkavégzéshez is méltó attribútumot jelenthet.

Egzakt módon, megfelelően kirajzolódik a könyv sorai között olvasva az is, hogy a tanító „hajlamos”; illetve „többségi” alkalommal további megerősítésekkel, pozitív attitűddel közelít azokhoz a gyermekekhez, akik gondoskodó, kiegyensúlyozott családi háttérrel vallhatnak magukénak (mely segítő, elfogadó értékeket közvetítő szociokulturális miliőt jelent). E tanulók olyan erkölcsi értékeket birtokolnak, melyekkel hátrányosabb helyzetben élő társaik nem rendelkeznek, s eme értékek létét, konvertálását a tanító értékeli, s jutalmazza elismerésekkel, dicsérettel. Ebből eredeztetve – az „egyenlőtlenségek újratermelésén” túl – kapcsolata azokkal a gyermekekkel, akik hasonló „hozott” értékekkel nem rendelkeznek, paradox, illetve változó jellegű; így esetlegesen bizonytalanságot eredményez a nevelési-oktatási folyamatban.

A fegyelemre nevelés témakörét Környei Jánoshoz képest szinte traktátusszerűen dolgozza fel. A stratégia első szintjén a szoktatás, oktatás, s példaadás köszön vissza, és a büntetést prezentáló pedagógiai eljárásokban egységesül. (Amennyiben a mai, modern neveléstudományi rendszerezésünkkel esetlegesen egybevetnénk, érdekes képet kapnánk, ugyanis míg a nevelési folyamat belső szerkezetének felbontásakor a példa, a példakép a meggyőzés eszközeihez tartozik, addig a szoktatást a gyakorlás eszközeinek tényezőjeként tartjuk nyilván.)

A büntető-korlátozó metódusok második szintjén: az intés, a dorgálás, a fenyegetés áll, míg az utolsó fokozatnak tekinti Molnár László szisztematikusan magát a büntetést. Ez utóbbi kategória a tankönyvi megközelítés szerint nem alapulhat tanítói önkényen, hanem „isteni törvények” szerint történik bármiféle korlátozó-megtorló mód megvalósulása. Ebből arra is következtethetünk, hogy a büntetések körét olyan szintű és jellegű megnyilvánulásnak tartja, melynek foganatosítása túlnő az emberi korlátokon, s az emberi autonómiát, illetve méltóságot olyannyira aláássa, hogy alkalmazását pusztán önnön tanítói elhatározásból nem tartja megengedhetőnek. A tankönyvszerző szakrális nézőpontú megközelítésén keresztül a pedagógus megfontolt, döntésen alapuló korlátozó-büntető attitűdje körvonalazódik. Az eme fejtegetés mögött húzódó tankönyvírói álláspontot még nyilvánvalóbbá tehetjük a következő

összefüggések megláttatásával. A szigorú, figyelmező eljárások elidegenítik a gyermeket a pedagógustól, s az iskolától. Mindemellett olyan büntetési megnyilvánulások, mint a félelemkeltés, kényszerítés, szigor, ridegség, szívtelenség a tanuló pedagógustól való eltávolodását eredményezi. Ezek helyett a harmónia, a bizalom, a meleg szeretet a fontos.

Környeihez hasonlóan a tanuló figyelme a tanítási órán a fegyelmezettség paramétereként jelenik meg, melynek foganatosításakor az egyéni, és életkori sajátosságok figyelembevétele szintén hangsúlyos módon jelenik meg. A pozitív, kiegyensúlyozott, meghitt, szeretetteljes, elfogadó iskolai légkör eredőjeként értelmezhetjük Molnár Lászlónak a gyermekek negatív érzelmi hatástól való óvására törekvését, melyet a türelem, s az empátia gyakorlásával lát megvalósíthatónak. Amennyiben az eredményes tanulást úgy tekintjük, mint megfelelő tanító-gyermek kapcsolat zálogát (a korábbi fejezetben már felvázolt „láncreakciós” jellegénél fogva), akkor, ha megvizsgáljuk a tanulók szorgalomra ösztönzésének pedagógusi elvárásait, olyan elemekkel találkozunk, mint: a tanítói példaadás, a buzdítás/megerősítés; s nem utolsósorban ennek pilléreként tekinti a szülőkkel való pozitív kapcsolattartást is. (A szülőkkel való jó kapcsolat kialakítását a gyermek szívéen keresztül „látja megvalósíthatónak” tehát e vonatkozásban meghatározónak tekinthetjük az affektivitást.)

Goerth könyve abból eredeztetve is autentikus elemzési forrásnak bizonyult, hogy a mű bevezető része – a módszertan fogalmi körvonalazásakor lakonikusan megfogalmazza azt a szerzői céltételezést, mely kutatásom szempontjából alapvető, s vizsgált interakciós viszonylatokban gyökerezik: *„Ez a növendék és a nevelő különös viszonyait veszi tekintetbe, részletesen keresi azon képző eszközöket, melyek bizonyos cél szempontjából alkalmazhatók és mi módon kell egyes tanszakokban oktatni.”* (Goerth, 1888. X.)

A címben is jelzett „művészet” szó felfejtésével szorosán korreláló, a mesteri lét tényezőinek számbavételével összegző elemzésünkhöz meghatározó elemeket gyűjthetünk össze. E kategóriák a következők: a kérdezés „művészete” (mely során egyetlen tanuló se legyen mellözve), a fegyelem fenntartása, a gyermekek egyéni, és életkori sajátosságainak figyelembevétele, a gyengébb, illetve kis mérvű feladattudattal rendelkező tanulóakra való fokozott pedagógiai ráhatások; az oktatás sajátosságaira, módszertanára vonatkozó elvárások; a szemléltetés fontossága, sokszínűsége, érthetősége (absztrakt fogalmak, tanulási tartalmak manifesztté tétele, érdekesség) valamint a figyelemfelkeltés. Ugyanakkor Környei Jánoshoz és Molnár Lászlóhoz hasonlóan Goerth is tollhegyre tűzi a jó pedagógus ismérveit. Analógia fedezhető fel az említett tankönyvi szerzőkkel a felkészültség, s a pedagógusi minta primátusának tekintetében; továbbá a porosz pedagógus nyomán is kimutatható, hogy ha a

tanító munkájában, illetve a tanulói teljesítményekben a gyermeki sikerélmény manifesztálódik, akkor kölcsönös vonatkozásban a gyermek-pedagógus emocionális beállítódása is pozitív, kiegyensúlyozott.

A szakmai tudatosság tekintetében Goerth – miképpen az elemzésünkben is megjelenik – a jó kérdésfeltevés szükségszerűsége alapuló, apodiktikus voltát hangsúlyozza. Említettük az előzőekben a pedagógusi minta létjogosultságát, mely a gyermek-tanító kapcsolatában alapvető viszonyítási paraméterként, – egyrészt a beszédkészség elsajátítási-fejlesztési módjainál, valamint szintén az anyanyelvi nevelés terén például: a pedagógus általi versbemutatáskor – elsődleges jelentőségű. (A gyermeki figyelem fókuszában, e pedagógiai helyzetekben a tanító személyisége áll, mely során a felkészültség, mint a hivatás konstitúciója, meghatározó pillére is testet ölt.) Normatív módon, e nevelési mozzanat nyomán szükséges megláttatnunk azt az összefüggést, miszerint ha a tanítói bemutatás „kellően színészi”, s a gyermek érdeklődését megfelelően inspirálja, akkor mindez az eredményes nevelési-oktatói folyamat eredőjének tekinthető a tanulói mintakövetésben.

Goerth a testi fenyíték kérdését konzisztensen, pragmatikusan kezeli: Kategorikusan, teljes mértékben elutasítja a fizikai bántalmazást, büntetési módot. Felteszi a kérdést: nem a pedagógus a vétkes a gyermek bármely normaszegő viselkedése miatt? A tanító önnön pedagógiai megnyilvánulásai, döntései, illetve ezek következménye az, ami a tanuló normáknak megfelelő magatartásának meghatározója.

Említettük a pedagógus komplex felkészültségének létjogosultságát. E tényező teljesebb körvonalazásához segítségül hívhatunk további konzisztens, s szemléletes példát a tanuló s tanító kooperációs tevékenységére vonatkozólag. A pedagógus tervezetet készít a nevelési-oktatói folyamat során megvalósuló, „várható” dialógusra. Az eme tevékenység nyomán generalizált, általánosított párbeszéd forma a gyermek, s tanító együttgondolkodását, közös munkáját alapozza meg. A szisztematikus ismeretszerzési és alkalmazási fázisok mellett a tanulási-tanítási folyamat részének tekinti Goerth a tartalmas életre nevelést, melynek expresszivitása a porosz szerzőnél az erkölcsi, esztétikai, valamint a vallási nevelés területén jelenik meg.

A tanítói feladatok, illetve a személyével kapcsolatos elvárások körét tovább bővíti az az álláspont, mely egyik legkörülírhatóbb feladatként a tanulói önismeret elősegítését, fejlesztését tűzte ki. E pszichológiai kategóriának körüljárását itt és most nem tekintem feladatommak; azonban megállapítható, hogy a gyermek önismerete meghatározó tényezőt jelent a tanuló-tanító kapcsolat alapjainak megteremtéséhez.

A korlátozó eljárások számbavételekor a lányok nevelésében a tanító szidalomtól való félelmet fontos vonatkoztatási pontként jeleníti meg. Mely összefüggés olyan üzenetet is hordoz, hogy már a szóbeli „feddés”-ek is elégségesek, eredményre vezetőek lehetnek a lányoknál a fegyelmezett, normáknak megfelelő magatartás kialakításához.

Ezzel az okfejtéssel Goerth még ideologikusan is megtámogatja testi tényekkel kapcsolatos koncepcióját, egyértelműsítve, hogy a verbális fegyelmezési eljárások eredményessége szükségtelenné teszi az erőteljesebb büntetési módok, s különösen a fizikai bántalmazás alkalmazását. Azonban ehhez kapcsolatosan a tanító-gyermek kapcsolat nyomán lényeges megállapítás bukkan fel a könyv sorai között, miszerint a megerősítések helyett a pedagógusi negatív megnyilvánulások, az ún. „gáncsok” kapnak nagyobb szerepet, amelyek hatására Goerth szerint a tanulói közöny, közömbösség érhető tetten relevánsan, illetve tanulással-tanítással kapcsolatos attitűdjüket ugyancsak az érdektelenség, a kedvetlenség jellemzi.

A fentiekben már taglalni kezdtük a tanítás művészetének elemeit, most még kiegészíthetjük a felsorolást, kiemelten a nevelési-oktatási folyamatra fókuszálva: dicséret, motiváció, versenyhelyzet teremtése, megfelelő büntetési módok alkalmazása. Továbbá az eredményes pedagógusi munka tankönyvi szövegekben manifesztan megjelenő összefüggései már az elemzések folyamán is megláttatásra kerültek, azonban Goerth nézőpontjából is érdemes rávilágítanunk a meghatározó, tanítóval szemben kívánatos személyiségjegyekre: vidám, szeretetteljes, a tisztelet és a bizalom légkörét megteremtő, kitartó, toleráns, s nem utolsósorban harmonikus.

A tanítási órán az alábbi pedagógiai megnyilvánulások körvonalazódnak: örömteli együttműködés alapjainak megteremtése, a változatosság, főként a figyelem fenntartására, – mint fontos didaktikai szempont – természetszerűleg a sikerélmény biztosítása, mely a tanulói kudarc fikszióját akadályozza meg. Ugyanakkor külön kategóriaként említjük jelen összefoglalásunkban a dicséret jelentőségét, mely, mint tanítói elismerés, illetve megerősítés komplex módon járul hozzá kapcsolatrendszerük megszilárdításához. A Goerth-i koncepcióban innovatív módon az is megfogalmazódik, hogy a rendre szoktatás terén például inkább a fegyelmezett tanulót célszerű kiemelni az osztályban, s megdicsérni, mint a normaszegőt elmarasztalni. Körvonalazódik számunkra az az összefüggés, miszerint, ha a gyermek-pedagógus kapcsolata bizalmon, tiszteleten, szereteten, valamint megbecsülésen alapul, akkor a büntetés nyomán manifesztálódó szeretetmegvonás (ellenpontosításként a tanulók számára oly fontos elismeréssel) a növendékeket büntudattal tölti el.

Mi a sikeres interakció további záloga a Havas Gyula átdolgozásában, s megfelelő kiegészítései nyomán született műnek? A gyermeki lélek rejtelseinek feltérképezése,

megismerése révén a gyengébben teljesítő tanulók számára „odaadó” pedagógusi segítségnyújtást vetít elénk a kötet. Bármiféle tanulási kudarc megelőzését a gyakorlás megfelelő idejű biztosításával látja megvalósíthatónak.

Amennyiben korcsoportokra bontottan elemezzük a Goerth-i szemléletet, akkor a kisgyermekek korcsoportjára összpontosítva azt a megállapítást tehetjük, miszerint a fiatalabb tanulóknál erőteljesebben megmutatkozik a pedagógusnak való megfelelés ténye. (A tanulóknak e szükségletbeli megnyilvánulása pedig a tanítóhoz, mint mintához való viszonyulást vetíti elő.)

Kőrösi Henrik – Molnár Lászlóhoz és Környei Jánoshoz hasonlóan – a tanítói személyiség körvonalazásakor az emocionális attitűdrendszer vonulatát tartja lényegesnek, így a szenzibilitás, az önzetlenség, valamint az empátia létjogosultságának szán meghatározó szerepet. Az említett könyv szerzői megközelítése nyomán szintén analógia fedezhető fel a tanuló egyéniségének figyelembevételére, valamint az individuum tiszteletének „apoteózisa” kapcsán.

A fenti affektív értékek tankönyvi leképeződése manifeszt módon közvetíti számunkra azt az apodiktikus, logikai szükségszerűségeen alapuló feltételezést, mely szerint amennyiben a tanítói személyiség elvárt, értékbeli prioritásai az említett pozitív, elfogadó attitűdök létét irányozzák elő, akkor a gyermekhez való viszonyulások is ezen értékvalóságok nyomán legitimizálódnak. „...szigorú kötelességtudás, kifogástalan erkölcsösség, rendíthetetlen becsületesség és alapos tudás jellemezzék a tanítót.” (Kőrösi, 1900. 6.) E sorok autentikusan tükrözik a tankönyv írójának a tanítói minta- és példaértéknek a pedagógiai szemlélődés homlokterébe állítását.

A gyermek-pedagógus kapcsolatának körvonalazásához fontos adalékot szolgáltat Kőrösinek ama megközelítése, mely helyteleníti – az egyes nevelési elvek pragmatikus jellege folytán – a gyermekek társadalmi helyzete mentén megvalósuló diszkriminációt. A szülőkkel való kapcsolattartás fontossága, és annak hozadékai a molnári koncepcióban is hangsúlyos szerepet öltöttek, azonban Kőrösi e viszonyrendszer leképeződését lényegi tényezőnek tekinti. A növendékek szüleivel való kapcsolatfelvétel szükségességét normaszegő magatartás megnyilvánulásakor elengedhetetlennek tartja – például: a gyermek késik az iskolából –, ilyen esetekben a tanító feladata a következmények feltárása. Jelen autentikus példában tulajdonképpen a meggyőzés metódusa áll a pedagógiai megközelítés középpontjában, ugyanakkor a megszegés elutasítását, mint korlátozó, büntető, fegyelmezési módot egyértelműen elutasítja Kőrösi Henrik.

A pedagógusi szeretet az immanens tanítói személyiségbeli jellemzők egymásutánján túl az alábbi összefüggésben is jól megragadható: Kőrösi, az egykori tanár, tanfelügyelő, valamint pedagógiai szakíró, s tanító szinte „rigid”, kötelező érvényű feladatként jelöli meg a gyermekek „szerető bánásmóddal iskolába édesgetését”. Sőt a pedagógus legnagyobb jutalmának tekinti, ha a tanuló úgy szereti az iskolát, mint a „jó otthon”. A „jó otthon” attribútuma egzakt módon testesíti meg az e szimbólumban megjelölt immanens tartalmakat, melynek az iskolai létre való absztrahálása a családi miliő idealizált képének mindenhatóságát hivatott jelképezni.

Ha kis kitéréssel megkíséreljük a tanítási óra alatti pedagógiai történések summázatát adni, akkor érdemes felidézni a következő gondolatot: *„Síri csönd nem vet fényt a tanítóra.”* (10.) Ez jelenti számunkra egyrészt, hogy a tanulási-tanítási munka kapcsán meghatározó szempontként jelentkezik az aktivitás, az életteli légkör, a természetes „alapzaj” a félelem nélküli, bizalom- és szeretetteljes iskolai lét.

A másik három elemzett könyv értékelése nyomán megfogalmazódó vizsgálódási szempontok összegződnek a Kőrösi-féle nézőpont felfejtése során. A tapasztalt pedagógus-tankönyvíró az érdemjegyekkel való értékelés pragmatikus voltát helyteleníti, abból a tényből kiindulva, hogy nagyon eltérő értékítélet születhet a pedagógus szubjektívességéből fakadóan. E rendszerkomponens átfogó jellege „tapinthatóvá” válik gyermek és tanító viszonyrendszerében, ugyanis figyelembe kell vennünk a teljesítmény mérésének eme formájával járó, a tanulókra expresszív módon ható lelki megterhelés normativitását, mely következmény a család-iskola közötti feszültségnek is kiindulópontja. (Így az osztályismétlést, a „buktatást” csak kivételes esetben tartja helyénvalónak.)

Az előbbieken említettük a félelmi frusztráció kialakulására vonatkozó megelőző törekvést, ehhez kapcsolatosan foglaljuk össze Kőrösi Henriknek a büntetéssel, illetve az egyes fegyelmezési módokkal kapcsolatos álláspontját. A tanulási feladatok mulasztásáért, továbbá helytelen végrehajtásáért a büntetési eljárások közül a tankönyvszerző a szeretetmegvonást tartja megfelelőnek. Nézőpontját azzal indokolja, hogy a megszegés, a bezárás, s nem utolsósorban a testi fenyegetés többszöri alkalmazása következtében veszít erejéből, a szukcesszivitás, az „egymásutániság”, illetve a „hozzászokás” nyomán, így ebből következően eredménytelen marad e nevelési szándék. Sőt a büntetés alkalmazása Kőrösi koncepciójában koherens a felkészült, a rátermett, a tehetséges pedagógusi személyiséggel; az a legkiválóbb tanító, aki a legkevesebbet büntet (vagyis minél redukáltabb számban fordul elő normaszegő viselkedés). Mire vezet vissza e szakmunka a tanuló „csintalanság”, fegyelmezetlenség okait? A gyermeki szerepértelmezés nyomvonalán haladva a tanuló

feszültsége rejtett agresszivitásban manifesztálódik, s ebből eredeztetve a szándékolt fegyelmezetlenség, ún. „figyelemfelhívó” viselkedés okai is a gyermekek frusztrált, gátolt helyzetében keresendők. Azonban, ha a tanítói megnyilvánulások irányából vizsgálódunk, úgy a pedagógus túlzottan „komoly fellépésében”, illetve kritikai attitűdjében, gyermekeket célzó „élc”-eiben keresendő az elvárttól eltérő tanulói viselkedés.

A „sarokba állítást”, mint büntetési módot megszegényítőnek, s a gyermeket kiszolgáltatott helyzetűnek tartja; így e módszert csak abban az esetben véli megengedhetőnek, ha az elsőként alkalmazott módzat eredmény nélküli, sikertelen maradt. Ha a tanuló a pedagógus számára olyannyira kezelhetetlen, hogy növendékének a tanítási óráról, az osztályteremből való „kiutasítására” kényszerül; akkor e tény Kőrösi nézete szerint a tanító „gyengeségére” utal. (E fegyelmezési problémának az előfordulását a hivatás betöltéséhez szükséges képességek és készségek hiátusának tulajdonítja.)

Említettük fentebb, hogy a tanulási munkák kapcsán tapasztalható hanyagságért a rigid, merev büntetési megoldásokat nem javasolja a könyv. (Csupán abban az esetben tekinti indokoltnak, ha más mód nem bizonyult hatékonynak.) Azonban például írásbeli dolgozatok, feladatok el nem készítéséért a „bezárás”-t látja megfelelőnek, miközben – a tanulási-tanítási folyamathoz érkezve – a testi fenyítéket egyértelműen elutasítja a tankönyv szerzője. Így kijelenthetjük, hogy Kőrösi Henrik paradox módon viszonyul a fizikai büntetés, a bántalmazás kérdésköréhez. Ez utóbbival kapcsolatosan a könyv nyomán továbbá megállapítható, hogy többnyire a fiatal (kevés gyakorlattal rendelkező, pályakezdő) tanítók alkalmazták „előszeretettel”, gyakran a félelemkeltés szándékától vezérelten, hogy a gyermekek alárendelt helyzetét megerősítve érvényt szerezzenek önnön céltételezéseiknek, elvárásaiknak.

A gyermek-pedagógus kapcsolatának körvonalazásához a fegyelemre nevelés tématerületének szempontrendszerét fontos láthatóvá tennünk. A „Pedagógiai kalauz” írója még olyan innovatív mikrotényezőre is kitért, mely tulajdonképpen a komplex lélektani kutatások eredményeinek egyik finom „rezdülése”. Így hibalehetőséget, s negatív következményeket rejt magában a gyermek helytelen cselekedetének permanens felelevenítése; ugyanis megerősítve az elvárásoknak nem megfelelő tanulói megnyilvánulást, tovább fokozódik a kudarcélmény, illetve mérséklődik annak hatása. E jelenség kialakulásának megakadályozásához átfogó jellegű nevelési feladatként jelenik meg – a büntetést követően – a gyermekek bátorítása, illetve a tanító bizalmáról, s szeretetéről való biztosítása.

Milyen további fontos üzeneteket hordozó paraméterek ragadhatók meg továbbá vizsgált témánk szempontjából? A következő elemek csupán mikrostruktúrák a komplex

nevelési-oktatási folyamatban, azonban teljes körű összegzésünkhöz érdemes figyelmünk homlokterébe állítanunk e tényezőket. Így például a tanulók jelentkezésekor – a kérdésfeltevést követően – a gyengébb és jobb képességű tanulók megfelelő arányban történő felszólítását irányozza elő; ugyanis bármely jellemző túlsúlya az egész rendszerben „inerciás” következménnyel jár. Különleges szempontként szembesülhetünk a következő módszertani elképzeléssel, mely szerint hiba elkövetése esetén – a feladatvégzés nyomán – a tanuló lehetőség szerint saját maga igyekezzon javítani megoldásán. E motívummal a feladattudat erősítése révén – járulékosan – az önbizalom megszilárdítása nyer teret az állandó, pozitív megerősítések nyomán; ugyanakkor e „konstituált”, meghatározott nevelési szituáció a tanuló személyiségében a tanítóval való partneri, társas viszony „ideájaként” jut kifejezésre.

Végül Kőrösinek a gyermekek differenciálása nyomán ama nézőpontját kívánom megláttatni, mely az elemzésre került többi tankönyvi koncepcióval rokonítható. Így a tanuló-tanító kapcsolatában meghatározó szempontként tartja számon az eltérő szociokulturális háttér létét, a veleszületett és öröklött diszpozíciók megnyilvánulási módjait (s normatív irányvonalait), valamint az erre adható komplex pedagógiai válaszok lehetőségét.

Ha lakonikusan, tömören szeretnénk egyfajta summázatot körvonalazni, akkor a pragmatikusan megfogalmazható nevelési-oktatási szándék a következő: megtalálni a minden gyermek lelkéhez vezető utat.

VI. ÖSSZEGZÉS

VI. 1. A kutatás eredményei

A következő táblázatban azon paraméterek nyomán tekinthetjük át a tanuló-tanító viszonyrendszerét jellemző tényezőket, melyek alapján kettejük kapcsolata pregnánsan megrajzolható. Továbbá törekvésem olyan összehasonlítási alapokat is felállítani, meghatározni, melyek teljesebbé tehetik a kiválasztott tankönyvszerzők által felvázolt 19. századi iskola belső világáról alkotott képünket.

Szerző	A nevelési-oktatási tevékenység hangsúlyai	A pedagógusi hivatásra vonatkozó céltételezések
Környei János	<ul style="list-style-type: none"> - Az igaz, a szép, a jó megismerése, s az ismeretek szerzésének fontossága. (A gyermek erkölcsi fejlődésének előmozdítója, illetve a „boldogság” alapjának letéteményese az iskola.) - A pedagógiai módszerek hatása a tanulókra (jó magaviselet, szorgalom, feladattudat, fegyelem). - Kölcsönösségi viszonylat - Oktatás és nevelés fogalmát nem összefüggő rendszerként szemléli, hanem a két makrotényezőt külön-külön teszi értelmezésének tárgyává. 	<ul style="list-style-type: none"> - a tanítói professzió, hivatás központi tényezője: a felkészültség (→ permanens tanulás elve), továbbá az adekvát életmódbeli keretek.
Molnár László	<ul style="list-style-type: none"> - Értékes ismeretek átadása, képességek, készségek fejlesztése. - Pragmatikus szemlélettel a mindennapi élettevékenységhez szükséges információk, tudásanyagok közvetítése, elsajátítása. - Az emberi értékek hangsúlyja. - Az emocionális tényezők fejlesztésének dominanciája („a szív és akarat fejlesztése”) - A tanítás „általános és összhangzó” legyen. - Kiemelt feladat: a gyermek önbizalmának fejlesztése. - A megismerő tevékenység (a kapcsolódó tevékenységek) révén a tanulás szükségességének „beláttatása”. 	<ul style="list-style-type: none"> - A pedagógusok munkájának összehangolására szólít fel. - Felkészültség, s a jó, megfelelő kérdésfeltevés normativitása. - Hivatás- és gyermekszeretet, „nevelői tapintat” létjogosultsága.

Goerth, Joseph	<ul style="list-style-type: none"> - A tanulói önismeret elősegítése. - Mintakövetés - A gyermeki lélek „rejtelseinek” feltérképezése, megismerése. - <i>„A nevelő oktatás, az orvoséhoz hasonló gyakorlati művészet. Ez a művészet a (physiológiával egybekötött) lélektanra, továbbá az általános nevelési tudományra támaszkodik, mely megvizsgálja a nevelés célját, hogy ebből lélektani dedukciók segítségével, azon általános eszközöket és módokat vezethesse le, melyek legbiztosabban és legerőteljesebben fognak e cél érdekében hatni, s végül támaszkodik az alkalmazott paedagogikára, mely részletesen foglalkozik a didaktikával és iskolaismerettel.” (X.)</i> - <i>készségek, képességek alakítása, formálása.</i> - <i>Az értelmi tevékenység (a gondolkodási műveletek) fejlesztése</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Felkészültség - Tehetség - Szakmai tudatosság - <i>„Kell, hogy gyakorlati, ama tanulmányokra támaszkodó tapasztalatok által az évek folyamán paedagogiai tapintatszerzett legyen, melynél fogva cselekedeteiben képes legyen rögtön, minden fontolgtás nélkül a helyest eltalálni.” (X.)</i> - a kérdezés „művészeté”-ben való jártasság.
Körösi Henrik	<ul style="list-style-type: none"> - A tanuló egyéniségének, személyiségének figyelembevétele, az individuum tisztelete. - Az emocionális, érzelmi tényezők fejlesztésének dominanciája. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>„szigorú kötelességtudás, kifogástalan erkölcsösség, rendíthetetlen becsületesség jellemezzék a tanítót.” (6.)</i> - a tanító megnyilvánulásaiban komplex módon a minta-, példaértéket reprezentálja.

Szerző	A tanítói személyiség meghatározó jegyei, „elvárt” képességek és készségek	A tanulási-tanítási tevékenységgel kapcsolatos maximák
Környei János	<ul style="list-style-type: none"> - Jókedvű - Barátságos - Igazságos - Higgadt (megfontolt) - Következetes - Őszinte („hiteles”) - Ösztönző - Türelmes - Elhivatott - Mértékletes 	<ul style="list-style-type: none"> - Az alkalmazott, adekvát pedagógiai módszerek hatása a tanulóra. - Motivál, s megerősíti a gyermeket feladatvégrehajtása, tevékenysége, cselekvése nyomán. - A tanulási, illetve tanórai munka folyamán csendben, fegyelmezetten hajtja végre a tanuló a pedagógusi utasításokat.

		<ul style="list-style-type: none"> - A tanító verbális „megnyilvánulása” érthető, követhető legyen (mind akusztikailag, mind pedig az ismeretfeldolgozás tekintetében, pl. absztrakt fogalmak egyértelművé tétele). - Az oktatás tartalmi sajátosságait tekintve autentikus, valós, „reális” ismeretanyagon alapul. - A tananyag mennyiségi szabályozása.
Molnár László	<ul style="list-style-type: none"> - Tanítói „ügyesség” - Igazságos (nem „kivételez”) - Ószinte - Következetes - Élénk („aktív”) - Jókedvű - Meghitt, bizalmi légkört teremt. - Feloldja a gyermek frusztrációit, félelmeit. - Motiváló személyiség (bízta, megerősít) - Türelmes - Becsületos - Gyermekszerető - Szerény, ugyanakkor „tekintélyes” (határozott) - Közvetlen („könnyed”) - Empatikus - Érdeklődő <p>(A szeretet mibenlétéről, értelmezéséről: a tanító úgy szereti a gyermeket, mint embertársát, mint „Isten remekművét”.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A „sürgető” attitűd mellőzése, negálása. - Egyedi sajátosságok figyelembevétele. - Az érdeklődés, az egyes tantárgyakhoz való viszony feltérképezése. - A „szellemi tevékenység” ne legyen túlságosan megterhelő a gyermek számára. - Ha szükséges, buzdít, felvidít, szórakoztat, illetve türelemre „int”. - A tanulási-tanítási tevékenységek változatossá tétele (mind a feladatok, mind pedig az egyes szervezési módok, munkaformák tekintetében; továbbá versenyhelyzetek teremtése). - A tanító „atyi, anyai” szelídséggel, szeretettel „oktat”. - A tanítói példaadás meghatározottsága.
Goerth, Joseph	<ul style="list-style-type: none"> - A megfelelő kérdésfeltevés képessége. - Jó beszédképesség, (kommunikativitás). - A bizalom légkörének megteremtése. - A pedagógus erkölcsi értékek hordozója (komplex módon). - „komolyság” jellemzi. - Empatikus - Türelmes - Vidám, „tréfálkozó”. 	<ul style="list-style-type: none"> - A „kérdés művészeté”-nek gyakorlása. - A tanítványok egyedi-, és életkori sajátosságainak figyelembevétele. - A szemléltetés fontossága. - Az oktatás, tanítás érthetősége, érdekes volta, sajátossága. - A pedagógus, mint példa → tanuló mintakövetés.

	<ul style="list-style-type: none"> - Kitartó - Harmonikus - Motivál - pl.: <i>”ma úgy fogunk számolni, mint a tudósok”</i> (182.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Az értelem nélküli tanulás megelőzése. - Örömteli együttműködés (változatos feladatok, közösségi élmények teremtése, játékoság). - Óvakodni, tartózkodni a tanuló túlterhelésétől. - Káros: a nem megfelelő tankönyvek használata (a nem átgondolt tantárgypedagógiai elemek immanenciájából fakadóan).
Kőrösi Henrik	<ul style="list-style-type: none"> - Az emocionális attitűdrendszer motívumainak primátusa, előnyben részesítése (szenzibilitás, önzetlenség, empátia). - Minta- és példaértéket közvetítsen a gyermek számára. - Kellően „élénk”. - „bátorító” (pozitív aspirációk) illetve „vigasztaló”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elsődleges feladat: a tanulók képességeinek, illetve komplex személyisége jellemzőinek feltérképezése. - Az önbizalom erősítése. - A tanulói munkáltatása cél. <i>„A tanító csak a vezetője legyen a tanításnak ...”</i> (18.) - Helytelen feladat-végrehajtás esetén az okok feltárása. - <i>„nem tart előadás... hanem sokat kérdez...”</i> (20.)

Szerző	A testi fenyítéssel kapcsolatos álláspont	Tanulói megerősítésekre vonatkozó beállítódások
Környei János	<ul style="list-style-type: none"> - Csak a legsúlyosabb esetben tekinti megengedhetőnek. - Kifejti a testi fenyíték alkalmazásának következményeit (= lelki károsodások okozója). - <i>„A feddésben ne légy nagyon hideg...ne büntess érdem nélkül...”</i> (26.) - <i>„A mely tanítónak sokat kell testileg büntetnie, az vagy zsarnok, vagy gyenge ember, ki nem képes arra, hogy szellemének ereje által szerezzen magának tekintélyt.”</i> (28. p.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mosoly, elismerő szó. - <i>„Ne dicsérj... érdem nélkül, légy... pártatlan... csak oly jó tényeket jutalmaz, melyet jó lelkiülettől s szabad akaratból származtak... Ne jutalmaz nagyon gyakran.”</i> (26.) - Igazságosság, lelkiismeretesség, óvatosság jellemezze a dicsérő, jutalmazó pedagógust.
Molnár László	<ul style="list-style-type: none"> - Nem kerül említésre (sem) a tankönyvben e büntetési mód. 	<ul style="list-style-type: none"> - Türelem, empátia (negatív érzelmi hatásoktól egyúttal óvni a gyermeket). - Szorgalomra ösztönzés tanítói

		példaadáson keresztül. - Buzdítás.
Goerth, Joseph	<ul style="list-style-type: none"> - Teljes mértékben elutasítja. (Felteszi a kérdést: nem a pedagógus a vétkes a gyermek normától eltérő magatartása miatt?) - <i>„Minden tanítónak, midőn a gyermeket büntetni akarja, előbb magára kellene egy jókora ütést mérnie, hogy annak fájdalma eszméltre hozná...” (34.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Dicséret, motiváció. - Versenyhelyzet teremtése. - Bátorítás, buzdítás. - Az adekvát, a normáknak megfelelő tanulói viselkedést „kiemelni”, példaként állítani a tanulótársak elé.
Kőrösi Henrik	<ul style="list-style-type: none"> - Fizikai bántalmazás helyett szeretetteljes nevelői attitűd. - Elutasítja a testi fenytétet. (A tanítói pályán kezdő, fiatal pedagógusok alkalmazzák „előszereettel”; mely erőteljes (agresszív) büntetési mód alkalmazásánál a félelemkeltés az elsődleges cél; a gyermekek alárendelt helyzetét megerősítve érvényt szerezni saját elvárásainak.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bátorítás, a bizalom, a szeretet kifejezése (büntetést követően még hangsúlyosabbnak tekinti ennek fontosságát). - Pozitív aspirációk. - Sikerélmény biztosítása (a gyengébb, illetve jobb képességű tanulóknak egyformán, kiegyensúlyozott módon megnyilvánulási lehetőséget biztosítani = az önbizalom erősítése).

Szerző	Család-iskola (tanító) kapcsolatrendszere	Jellemző idézet (ek) a gyermek-pedagógus kapcsolatának megragadására, tettenérésére
Környei János	<ul style="list-style-type: none"> - A gyermek iskolába lépésének, első pillanatainak meghatározottsága (a szülői óvó-védő-szeretetteljes attitűd permanens folytatásaként megfogalmazódó pedagógiai megnyilvánulások). <i>„A gyermek ott áll édes anyjával a tanító előtt. Mennyi függ e pillanattól; egy barátságos szó, egy tréfás kérdés a tanító részéről azonnal meghódíthatja a gyermek szívét, aki aztán megkönnyebbülve marad ott akkor, midőn atyja, anyja eltávoznak, s őt a többi gyermek között magára hagyják.” (53.)</i> - Nevelési célként nyer megfogalmazást az iskola 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>„... a bizalom bizalmat, a szeretet viszonzszeretetet szül.” (7.)</i> - A comeniusi ars poeticát alapul véve: <i>„A jó iskolai fegyelem tartására legjobb példát mutat a nap, mely a növekvő lényeknek világosságot és melegséget mindig, esőt és szelet gyakran, dörgést és villámlást ritkán osztogat.” (17.)</i> - <i>„Ha a tanító szive a valódi szeretet hazája, akkor nem szükséges mondania a gyermekeknek, hogy szereti őket. Minél inkább lángol benne a szeretet, annál</i>

	<p>„otthonossá” tétele (meleg, elfogadó, türelmes, szeretetteljes ethosz kialakítására). „Ha a gyermekek megszokták az iskolát, ha otthonosaknak érzik magukat, a tanító iránt gyermeki bizalommal viseltetnek, s őt épp olyannak tekintik, mint édes atyjokat...” (54.)</p> <p>- „Minél kevesebb szeretettel találkozik a gyermek a szülői háznál, annál nagyobb szeretetet kell iránta a tanítónak tanusítania a z iskolában.” (6.)</p>	<p>kevesebb szüksége van, hogy arról beszéljen is; mert ekkor a szeretet ő mindenható hatalmában és isteni fönségében visszatükröződik egész lényéről, minden cselekedetéről...” (7.)</p> <p>- „... a hol a szeretet hiányzik, ott a tanítói hivatal fanyar és szomorú szolgálat, és hol a tanító nem szerzi meg magának lassanként a tiszteletet, szeretetet, hűséget és ragaszkodást, ott ő sajnálatra méltó férfi.” (7.)</p>
<p>Molnár László</p>	<p>- Figyelembe veszi az egyén (a tanuló) szociokulturális háttérét, illetve következetesen épít a családi milióból hozott ismeret- és kultúrányagra, az ún. „mindennapi” tudásra.</p> <p>- Expresszív módon megfogalmazódik: a pedagógus viszonya a tanulóhoz olyan, mint a szülőnek gyermekéhez, illetve az iskolai közösségben a gyermekek úgy kapcsolódnak egymáshoz, mint a testvérek...</p> <p>- A szülőkkel való megfelelő kapcsolat kialakítását a „gyermek szívéen keresztül” tekinti elsődlegesen megvalósíthatónak.</p> <p>- „Érdekes lesz tanításunk, ha a növendékeknek és egész családi körüknek tiszteletét, bizalmát és szeretetét megnyerni képesek leszünk. Ezt elérjük, ha szeretet sugárzik minden tettünkéből és minden testszellemi szükségökben támogatjuk őket.” (16.)</p>	<p>- „Nem szabad kivált a népiskolai tanításnak egyik vagy másik kedve a tanítvány kiképzése végett a többit elhanyagolnia vagy egy kedvenc tárgyával tulságosan terhelnie növendékeit a többi rovására.” (13.)</p> <p>- „Ha vidor kedélylyel és élénk előadással tanítunk, hogy a növendékeket mintegy önkénytelen figyelemre ébreszszük, mert így az iskolában is jól érzik magukat, mint a játék mellett.” (17.)</p> <p>- „... ha áthatja a tanítónevelőt tárgyának igazsága és belátja, hogy nemes pályára hívta meg őt az Úr, és ha a miatt boldognak érzi magát, mert növendékeiben Isten képét szemléli: akkor még öreg korában is örömmel, szeretet és gyengédséget sugárzó tekintettel fog megjeleni tanítványai körében.” (17.)</p> <p>- „Tisztelnünk kell növendékünkben is az embert, mint Isten képmását.” (139.)</p>

<p>Goerth, Joseph</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A tanító barátságos, udvarias legyen tanítványai szüleivel, ugyanakkor tekintsen el a túlzott közvetlenségtől (fellépése, megnyilvánulásai „tiszteletet érdemlőek”). - Nevelő-oktató munkájába ne engedjen szülői „beeszlást”. (Így nem foglalkozik a szülői elégedetlenséggel a tanító. Pl.: meggyőződése szerint még nem haladhatják túl a 10-es számkört – további gyakorlásra van szükség; ugyanakkor a szülők sürgető attitűddel „látványos” eredményeket várnak...) - „Még ama szülék is, kik - azon tanítók egyetlensége felett panaszkodnak, a mely tanítók tulterhelik a gyermekeket házi feladatokkal, a végén belenyugosznak, ha az eredmény kívánságuknak megfelel.” (154.) 	<ul style="list-style-type: none"> - „...át kellene, hogy hassa mindenik tanítót a vallásos, erkölcsös és szép iránti vonzódás melege. Hideg tanítás egymaga mit sem lendít! Kongó ércz, csengő-pengő!” (110-111.) - „Az ily munkát a legszebb jutalom kíséri. Tanító előtt nincs lehetetlenség: ... mint a valódi művésznek, nekünk is értenünk kell, kevés eszközzel sokat teremteni.” (117.) - „Apró tréfák e kicsinyek valódi tavaszi verőfénye. Vaskalaposok, vagy savanyú képű vén nevelőnők megkínózzák a kicsinyeket evvel a tanítással: tréfalkozó, nyájias ember kevés idő alatt egészen örömittassá teszi a gyermekeket. Még élénken emlékszem vissza egyik magántanulómra. A Pirinyó ficzkó tánczolva futott anyjához „képeskönyvével”, ujjongva: „tudok már valamit, tudok már valamit.” (151.)
<p>Körösi Henrik</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Amennyiben: „Részt kell vennie tanítványainak örömében és bánatában...” (5.); ez előrevetíti a gyermek, tanításon kívüli, „szabadidős életének” követését is. - Figyelembe veszi, hogy a tanuló családi miliójét, hátrányos szociokulturális háttér jellemzi. „Rendszerint szegény munkások gyermekei, a kik felügyelet nélkül állnak, csavarogják el az iskolaidőt. Ezeket igen könnyű figyelemmel kísérni és éppen tanuló társai segítségével az iskolába elvezettetni.” (8.) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Csakis finom lelkületű, önzetlen és a nevelésre rátermett ember válassza a tanítói pályát. A ki a mások javát nem tudja a maga java fölé helyezni; a kit a gyermek sirása nem hat meg: az forduljon el ettől a pályától.” (5.) - „A tanító a legfinomabb anyagnak, a gyermeki léleknek pallérozásán fáradozik: sohasem végezhet sablonszerű munkát.” (5.) - „Meg kell éreznie a kis gyermeki szív minden dobbanását. Részt kell vennie tanítványainak

		<p><i>örömeiben és fájdalmában; minden pillanatban segítségükre kell lennie és azonnal el kell találnia a megfelelő gyógyszert. Boldog az a tanító, a ki a gyermeki csinyek elbirálásánál vissza tud emlékezni, hogy ő is gyermek volt!” (5.)</i></p> <p>- <i>„... tulságos komoly föllépésével, visszás magatartásával vagy pedig szintelen élceivel magaad okot a gyermek csintalanságára...” (12.)</i></p> <p>- <i>„Ha rosszul értette meg a tanuló, csak hallgassuk meg nyugodtan, ne mondjuk, hogy rosszul fogta föl, hanem kérdezzük meg, miért gondolja így.” (19.)</i></p>
--	--	--

Szerző	A gyermek-pedagógus viszonyának explicit megnyilvánulásai a tantárgyi struktúrában	Az „interaktív” viszony tartalmi sajátosságainak megjelenése a nevelési-oktatási folyamatban
Környei János	<p><u>Hitoktatás:</u> a ~ tárgyának eredményes ismeret- és kultúraátadó sajátosságának függő tényezői: a) a tanító nemes példája b) az iskola „komoly” fegyelme c) az oktatás „életrevalósága” (a tanító személyiségével korreláló, összekapcsolódó fogalom: a pedagógus komoly és „méltóságos”, - tiszteletet parancsoló, ugyanakkor barátságos és szelíd; nem „tudós”, tanítványaival szemben távolságtartó egyéniség.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A hittani történetek, a mesékhez hasonlóan, - a gyermekekkel -, kurrens, jelentős kapcsolat-felvételi-, illetve kapcsolattartási-lehetőségek. <p><u>Anyanyelvi nevelés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Megterhelő a tanulók számára a túlzott mértékű analizálás, elemzés; az ismeretlen, elvont fogalmak értelmezése, magyarázat nélküli közlése, gyors ütemű haladás a tananyagban; az egyhangú, monoton tanítói beszéd („modor”) - Meghatározó: a motiváció fontossága. - A pedagógus ismeretátadása könyv nélkül történjen; a figyelem, az érdeklődés felkeltése a cél. <p><u>Ének-zene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Normatív jellemzője: az „érzelem nyelve”; (jókedv, bánat... kollektív emóciók; pl.: egyházi dalok éneklésénél a vallási áhítat felkeltése). - erkölcsi értékek közvetítése: becsület, jószág, empátia, „honpolgár”, hazafiság. <p><u>Kézimunka:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pragmatikus jellegzetességénél fogva, elsődlegesen utilitarista elvek érvényesülnek. <p><u>Történelem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a tanító „bensőséges, lelkes” előadásán alapul, mellyel a gyermek motiválása a cél, → a tanulók, érdeklődésének, „koncentrált” figyelmének az elérése, fenntartása, a „történeti hűség” elvének foganatosítása. (Kiemelt módszertani 	<ul style="list-style-type: none"> - A tanulók vezényszóra (1-2!) hajtják végre az egyes tanítói utasításokat. (Pl.: a taneszközök előkészítése, kinyitása, becsukása, stb.) - Ha a pedagógus hibát vét, azt nyíltan „beismeri” (az „elfedés” helyett) → minta-, és példaérték erkölcsi kategóriájának tényezőjeként. - Az oktatás pragmatikus orientációja. Az információátadás dominanciája, túlsúlya helyett: képességek fejlesztése, önművelésre serkentés, s a tanuláshoz való pozitív viszony alakítása. - A „közlő” módszer nagyobb arányú alkalmazása helyett a „kérdező” metódus létjogosultsága (lehetőségessé válik: az egyén fejlődésének figyelemmel kísérése) - Motiváció révén: a gyermeket örömforráshoz juttatni; illetve a tudásszomj felkelteni.

	<p>megjegyzés: a tanító ne szubjektív meggyőződéseit közvetítse a ~ tanítása során, mert ebben az esetben a gyermek kiszolgáltatott helyzetbe kerül)</p> <p><u>„Szép-írás”:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A rendszeretetre nevelés (ezen belül a tisztaságra nevelés) meghatározó területeként jelöli meg. <p>Kapcsolatrendszerük szempontjából pedig indirekt módon a szabályokkal való megismertetés, illetve ezek interiorizálása, foganatosítása.</p> <p><u>Rajz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kiemelt jellemzője ezen órák gyakorlati vonatkozásának a fegyelmezettség fontossága, illetve szükségszerű a rend, a normáknak megfelelő magatartás, permanens „szinten tartása”. (Oka: művészeti tárgy lévén a rajz a gyermek aktivitásának, illetve önmegvalósító tevékenységei sorozatának együttese.) - a pedagógus-gyermek kapcsolatának fő tényezőjeként: a segítő attitűd elsődleges szerepe. <p><u>Testi nevelés:</u></p> <p>a tisztaságra és egészséges életmódra nevelést tekinti központi célnak. A „testmozgási” játékokat a szellemi-, és erkölcsi nevelés zálogának tartja.</p>	
<p>Molnár László</p>	<p><u>Hittan:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A vallásos életre nevelés immanens tartalmi Molnár pedagógiai ars poeticájának is alapkövei. (Ebből vezeti le a tanítói személyiség jellegzetességeit, s nevelési intencióit.) - Viszonyítási alapmotívuma: az „istenhasznóság”. (szeretet, őszinteség, bizalom, igazságosság, türelem, becsület) - Alapelveinek visszatükröződése határozza meg viszonyrendszerük (gyermek-tanító) keretét, s jellegzetességeit: egyéni- és életkori sajátosságok figyelembevétele, a tanítói „előadás” (közlés, magyarázat) és a munkáltatás, a tanulói tevékenységen alapuló módszerek differenciált alkalmazása, érdekesség, az érdeklődés felkeltésének elve, az alaposság, valamint a gyakorlati felhasználhatóság 	<ul style="list-style-type: none"> - Ismeretsajátítás: megterhelő a gyermekek számára olyan tananyagok, információk közvetítése, közlése, melyek megértésére feldolgozására képtelenek. - Értékelés: a tanulói teljesítmények mérésekor nem az elméleti tudást, hanem az alkalmazni tudást tekinti fontos paraméternek. - Óraterv kidolgozásakor: a növendékek egyedi-, és életkori sajátosságainak a figyelembevétele. - A motiváció szerepét főként a kudarcok megelőzésében, a negatív

	<p>kritériuma. (Ezen tényezők létjogosultságát az egyes tantárgyak komplexitásán keresztül irányozza elő a szerző: szépírás, történelem, anyanyelvi nevelés.)</p> <p><u>Ének:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - az „írva-olvasás”-hoz hasonlóan a meglévő képességek fejlesztésére apellál. - A gyermeki „kedélyvilág” figyelembevételé - Miután emocionális tényezőket, s esztétikai struktúrákat is alakít, formál, illetve „szép ízlést” fejleszt e tárgy, így a tanítói megnyilvánulások közül az adekvát értékválasztás, a tantárgy iránti szeretet, s a jó kedélyállapot élvez elsődlegességet. <p><u>Torna:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Előirányozza a gyengébb fizikumú, „beteges” gyermekek testi adottságainak figyelembevételét (megértő attitűd, tolerancia, egymás tisztelete, segítségadás, szociabilitás ...) - Az illetmáni szabályok elsajátítására vonatkozólag kurrens, meghatározó lehetőségnek tekinti. <p><u>Kézimunka:</u></p> <p>a gyermekek egyedi sajátosságainak figyelembevételé a legerőteljesebben megvalósítható: differenciált feladatvégzéssel, az önbizalom erősítésével, az egyéniség kibontakoztatásának elősegítésével.</p>	<p>pszichés-tendenciák kialakulásának megakadályozásában tekinti elsődlegesnek.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Az oktatási folyamat meghatározott feladataiban (új ismeretek feldolgozása, alkalmazás, rendszerezés-rögzítés) manifeszt, nyilvánvaló módon megjelenő „molnári” posztulátum: a tanulók egyéni véleményformálásának, nézeteik kifejtésének utat engedni. - A tanító részéről: érdeklődő attitűd a tanulói feleletekkel kapcsolatban (már egyfajta válaszreakcióként a gyermeki megnyilvánulásokra).
<p>Goerth, Joseph</p>	<p><u>Anyanyelvi nevelés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a tanítói példa, illetve a tanulói mintakövetés szisztematikus tényező. Pl.: pedagógusi versbemutatás, a nevelő a gyermeki figyelem fókuszában áll (így a tanító komplex személyisége, felkészültsége). - Az egyes tantárgyak közötti átjárhatóságot biztosító tényező: a párbeszéd formája minél nagyobb arányú alkalmazása; a tanuló és tanító „együttgondolkodása”. <p><u>Vallásos életre nevelés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Az önismeret fejlődésének elősegítése; melynek megszilárdítása hozzájárul kapcsolatuk harmonizációjához. 	<ul style="list-style-type: none"> - Az oktatási-nevelési folyamat bármely fázisában (ismeretsajátítás, rögzítés, gyakorlás, alkalmazás) átélt tanulói sikerélmény hatására a gyermek-pedagógus kapcsolatot az érdeklődés, a bizalom, a tanulás feletti öröm szövi át. (A gyengébb képességűeknek nagyobb mérvű tanítói segítségadás, mely a bizalom, s a

	<ul style="list-style-type: none"> - Az érzelmi nevelés attribútuma. <p><u>Írva-olvasás:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - E tárgy keretében a motiválás célja: a sikerélményhez jutás elősegítése. - Az ismeret-elsajátítás induktív úton történik (pl.: betűk megismerésének szakaszában: képi felismerés alapján történő „olvasás”); a tanulóban az eredményes feladat-végrehajtás feletti öröm fixálódik, belső „megelégedés”, pozitív attitűdök kialakulása. <p><u>Nyelvoktatás:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A tanulók aktivizálása az elsődleges, a tulajdonképpeni „cselekvésen alapuló” tanulás a pedagógus részéről nevelői „tapintat”-ot igényel; valamint kifejezésre jut a pedagógus rátermettsége, felkészültsége, elhivatottsága, lelkiismeretessége. <p><u>Számtan:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A kollektív, közös (kórusban történő) számolás kártékony, következményekkel jár; pl.: nem jutott el minden egyes gyermek a gyakorlás fázisáig; nem egységes ütemben megy végbe az elsajátítás. - Ha a szemléltetés elmarad, a tanuló megértés nélkül hangoztat (mely történés későbbi kudarcokhoz vezetvén kapcsolatrendszerüknek is ható tényezője). - További alapelvek: változatosság, kreativitás, motiválás... (érdekesség, figyelemfelkeltés) <p><u>Növénytan:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A gyermeki (személyes) tapasztalatszerzés biztosítása, a téma iránti érdeklődés felkeltése. - Kerülendő: a részletes, „verbalitás”-on alapuló bemutatás. - Motiváció: a természet megismerésére, élővilágának felkutatására; mely tevékenység a társas kapcsolatok „elmélyítője”. 	<p>mintakövetés manifesztálódását eredményezi. A gyakorlás szakaszát a felzárkózás zálogának tekinti.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Differenciált segítségadás a jobb képességeknek, illetve a „leamaradó” lassabb ütemben haladó tanulóknak (az utóbbiak számára nem javasolja az összetettebb, gondolkodtatóbb feladatokat).
<p>Kőrösi Henrik</p>	<p><u>Hit- és erkölestan:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A népiskola egyik legértékesebb tárgyaként már immanens tartalmi sajátosságainál fogva autentikusan a gyermeki lélek „nemesbítését” szolgálja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Élénkség, az aktivitás szelleme jellemezze a tanórát. - Értékelés: az érdemjegyekkel való teljesítménymérés nagy

<ul style="list-style-type: none"> - A tanulói fantáziavilág alakítása, fejlesztése. - Az ismeretlen, elvont fogalmak magyarázata; "szószintű beszédfejlesztés" (a tanulástól, illetve az ismereteket átadó, közlő pedagógus személyétől való eltávolodás ellenpontosításaként). <p><u>Magyar nyelv:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A vallási- és erkölcsi nevelés szolgálatában állónak tekinti (célétételezéseinél fogva). - A nevelési feladatok egzaktan előírányozzák a gyermek-pedagógus kapcsolatának tartalmi sajátosságait (hazafiasság, érzelmi nevelés, ismeretek gyarapítása, az anyanyelv megfelelő szintű elsajátítása). <p><u>Számtan:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A tanterv „gyors, könnyű, s tudatos” számolást ír elő; azonban ezek fogantatását csak a fokozatosság elvének szem előtt tartásával tekinti megvalósíthatónak (kudarok mehelőzéséhez). <p><u>Történelem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nemzeti öntudat, hazaszeretet, s az e fogalomkörhöz kapcsolható emocionális jellemzőket foglal magába (így pl. a hűség). - A tantárgy immanens tartalmi és élétételezése körvonalazzák e gyermek-pedagógus kapcsolódási pontjait. „<i>A tanításnak ép oly mértékben kell hatni a szívre, mint az értelemre, hogy a tanuló a múlt ismeretéből ne csak okuljon, hanem lelkesedést és erkölcsi nemesedést is merítsen</i>” (49.) <p><u>Természettan:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Egyéni tapasztalatszerzés fontossága, mely a tudatosan szervezett nevelési-oktatási tartalmak „áramlásá”-nak megfelelő helyszínt indukál: a lehetőség szerinti, minél gyakoribb kirándulásokat - Természet-szeretet-, védelem kialakítása. <p><u>Ének, Rajz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - „... <i>ne legyen teher a gyermeknek, hanem felüdülés a fáradtságos szellemi munka után.</i>” (55.) 	<p>igazságtalanságok forrása.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tanítói kérdésekre a jelentkezők felszólítása differenciáltan történjen, arányban a gyengébb, illetve a jobb képességűeket. - Ellenőrzés: hiba esetén kísérelje meg a tanuló önnön munkájának, feladatmegoldásának javítását (kudarccal negálás, habituálódásának magakadályozása). - Tanítói ellenőrzéskor azonnali helyesbítés helyett az oki tényezők feltárása. - Az ismeretátadás fázisában: helytelen a pedagógus „könyvből olvasva” tanítása (ellentmond a példaadással, a mintakövetéssel, a tekintéllyel, a felkészültséggel kapcsolatos maximának, elvnek).
--	--

Szerző	A gyermekcsoporton belüli differenciálás szempontrendszer	A nőnevelés kapcsán körvonalazódó nézőpontok
Környei János	<ul style="list-style-type: none"> - Jó tanuló gyermekek, s a lassabb ütemben haladó, gyengébb képességű tanulók (az előbbieket az ún. „fölvigyázók”, akik felelős tisztséget töltenek be, pl.: „<i>A tanítás közötti szünetekben ...vigyáznak a rendre, ...</i>” (16.) [...ívóvizet hoznak, szivacsot megnedvesítik, a falitáblát, s a tanító asztalát letörlik...] 	<ul style="list-style-type: none"> - Elhanyagoltnak tekinti a „finevelés”-hez képest. - Ostorozza, hogy a népiskolák tantárgyi rendszerükben, s tananyag-kiválasztásuk tekintetében nem tesznek különbséget a nemek között. - A nőnevelő intézetekről: „... <i>nyerészkedésül szolgálnak, emiatt legnagyobb figyelmet arra fordítanak, hogy külsőségek által port hintsenek az illető szüleinek szeméibe. Irányuk fitogtatás és fényűzés.</i>” (154.) - Szükségesnek tartja a női kézimunka, s a háztartás oktatását (annak ellenére, hogy a „közoktatási törvény”-ben nem lelhető fel erre vonatkozó utalás).
Molnár László	<ul style="list-style-type: none"> - Egyedi sajátosságok feltérképezése: a tanuló érdeklődése, tantárgyhoz való viszonya; s eme implicit jellemzők mentén történő tanítói viszonyulás. - „Okosabb”, illetve gyengébb képességű gyermekek differenciálása. - Lélektani alapon történő differenciálás: „vérmes, nyálkás, méla, epés” jellegzetességekkel bíró tanulók megkülönböztetése. - Falun-, illetve városban nevelkedő gyermekek közötti expresszív tényezők feltárása. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hangsúlyos módon van jelen e kérdéskör az egész „Molnár László”-i életműben. - A pszichés tényezők figyelembe vétele, s az ehhez való sajátos viszonyulási mód, mely a lányok velük született „hajlamát” tovább fejleszti (erre építetten határozza meg nevelési-oktatási intencióit). - Pragmatista szemlélet explicit megnyilvánulása. („életrevaló és hosszas ismeretek közlése”)
Goerth, Joseph	<ul style="list-style-type: none"> - A tanítványok egyedi sajátosságai - Az értelmi képességek mentén (jobb képességűek, ill. gyengébbek). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pszichofiziológiai jellegzetességeikből adódóan sajátos nevelési

	<ul style="list-style-type: none"> - A tanuláshoz való beállítódás mentén (szorgalmasabb, érdeklődőbb; lustább, közömbös tanulók). - Rátermettebb, önállóbb tanulók, ill. az „ügyetlenek”. 	<p>kihívásokat, pedagógusi viszonyulásokat kíván meg komplex pedagógiai megközelítésük. Pl.: „haszontalan, mulattató irodalmak” helyett „lelket, szellemet felüdítő”, s képzeletre, kreativitásra fejlesztőleg ható olvasmányélmények prezentálása, biztosítása (regék, mesék, nép- és hitmondák)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Figyelem-koncentrációjuk fejlesztése, komplex érdeklődésük irányítása, s verbális megnyilvánulásaik alakítása, formálása. (Ugyanis: figyelmük a szerző szerint rövid idejű, a külső megjelenésnek túlzott jelentőséget tulajdonítanak, valamint túl sokat és tartalmatlanul <i>beszélnek...</i>) - Az erkölcsi nevelés dominanciája: <i>„honleányokat komoly erkölcsi munkára kell gondosan nevelnünk és főleg a kaczerkodó foglalkozások iránti hajlamot, mint az asszonyi nem legveszedelmesebb ellenségét kötelességünk leküzdeni.”</i> (200.)
<p>Kőrösi Henrik</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Az osztályközösséget individuumok összességének tekinti. - A kisiskolások (a legfiatalabb tanulók) s a magasabb osztályfokon tanuló gyermekek közötti „különbségtétel”. - A szociokulturális háttér differenciáltsága a gyermekek körében. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem foglalkozik a szerző a leánynevelés kérdéskörével, lakonikusan fogalmazza meg koncepcióját, azt is elsősorban koedukált közösségekre vonatkoztatottan.

Szerző	A „megengedhető” büntetési módok	Az „elutasított/elvetett” fegyelmezési módszerek, illetve a büntetéssel kapcsolatos koncepciók
Környei János	<ul style="list-style-type: none"> - A „gyermekbarát” megoldásokra helyezi a hangsúlyt; pl.: halk kopogás, tekintettel való jelzés, „Csend!” – felszólítás. - A fokozatosság, a „higgadtság” elvei valósulnak meg koncepciójában: <i>„a) Komoly, büntető pillantás; roszaló tekintet.</i> <i>b) Intés kézzel, kopogás vagy ütés az asztalra.</i> <i>c) Szóbeli barátságos megintés.</i> <i>d) Rövid szemrehányás.</i> <i>e) Komoly, szigorú megfeddés.</i> <i>f) Fölállás a padban.</i> <i>g) Kilépés a padból.</i> <i>h) Büntetőpadba való ültetés (ha ilyen van az iskolában).</i> <i>i) Iskolában marasztás.</i> <i>j) Testi büntetés.” (28.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Óvatosság, lelkiismeretesség, pártatlanság. - <i>„Minden feddés legyen rövid és határozott. A hosszú perelés paedagogia ellenes.” (27.)</i> - Minél kevesebb büntetést foganatosít a tanító, annál rátermettebben, felelősségteljesebben végzi munkáját, gyermekkel való interakciós viszonya is kiegyensúlyozottabb. - Figyelembe venni: a tanuló korát, nemét, vérmérsékletét, műveltségi fokát és egészségi állapotát.
Molnár László	<ul style="list-style-type: none"> a) szoktatás, oktatás, példaadás b) intés, dorgálás, fenyegetés c) büntetés. - sarokba-állítás - az ülésrend változtatása („szamárpad”) 	<ul style="list-style-type: none"> - A fokozatosság elvének érvényesítése. - Nem tanítói önkényen, hanem „isten törvényen alapszik a büntetés bármely módzatának alkalmazása. - A szigorú fegyelmezési eljárások elidegenítik az iskolától, a pedagógustól. - Káros: a félelemkeltés, illetve a kényszerítés módszere. - Kerülendő: szigor, ridegség, szívtelenség. - Egyéni-, és életkori sajátosságok figyelembevétele.
Goerth, Joseph	<ul style="list-style-type: none"> - Szidás (némely esetben már maga a szidástól való félelem eredményre vezet). - Korholás. - „Anyakönyvbe való bejegyzés”. - „Szamárpad”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Az agresszívabb fegyelmezési eljárások alkalmazása helyett változatos feladathelyzeteket javasol az egyes tantárgyak keretében (mintegy megelőzve a „rendbontást”.

Kőrösi Henrik	<ul style="list-style-type: none"> - Alapvetően a szeretetmegvonásra épít. - Sarokba állítás (csak abban az esetben, kerüljön alkalmazásra, ha az „előző”, a korábban alkalmazott büntetési mód sikertelen maradt). - „Kiutasítás” az osztályból (foganatosítása a tanító „gyengeségére” is utal). 	<ul style="list-style-type: none"> - A megszégyenítést, bezárást elutasítja. - A tanulási feladatok mulasztásáért helyteleníti bármiféle büntetés foganatosítását. - Az egyes büntetési módok többszöri alkalmazásuk nyomán veszítenek hatásukból, illetve kevésbé vezetnek eredményhez. - A legkiválóbb tanító az, aki a legkevesebbet büntet!
----------------------	---	---

VI. 2. Összegző gondolatok, végkövetkeztetések

A tankönyv az adott társadalomhoz kötött. A dualizmus korszaka könyveinek fellapozásával megkíséreltük konstruálni – immanens módon – az adott kor társadalmának szempontjait, értéktételezéseit, elvárásait az iskola világával kapcsolatosan.

A tankönyvelemzések nyomán bebizonyosodott, hogy a könyvek, mint történeti források az adott kor társadalmi-kulturális-gazdasági jellemzőinek letéteményesei, s hordozói; normativitásukból eredően.

Az egyes könyvek szerzői szemléletének differenciáltsága, (l. összefoglalva: VI. 1. alfejezet), illetve a könyvek által képviselt nézőpont egymáshoz közelítése hozzásegített ezen „tanítóképezdei” taneszközök – a társadalom írásos dokumentumaként – a gyermek-felnőtt viszonyrendszerének tettenérésére.

A tankönyvek elemzésekor szembesülhettünk azzal, hogy a társadalmi valóság értékorientációjának tükröződése elkerülhetetlen az egyes pedagógiai szakmunkák üzenetein keresztül. (A tankönyvkutatással foglalkozó szakemberek részéről már bizonyítást nyert a tankönyv normatív funkciója, így e tudományos tényt kiindulási alapnak tekinthetjük vizsgálatunkhoz.) Eme összefüggés belátásához elegendő összegzésünk középpontjába állítani azt a tényt, hogy az egyes szerzők – nolens volens – gondolkodásmódjában és tevékenységében leképeződik az a szemlélet, mely az őket körülvevő, az adott kor társadalmát is jellemzi. Ez a tény jól körülhatárolhatóan megragadható az elemzett viszonyrendszeren belül a dicséret-büntetés, a család és iskola kapcsolatrendszer, s nem utolsósorban a tantárgyi rendszerek tartalmi sajátosságain keresztül.

A felnőtt-gyermek kapcsolat implicit jellege. A nevelési-oktatási folyamat komplex leképeződéseinek megragadásával, a tanulási-tanítási folyamat módszereinek, valamint az egyes tantárgyi struktúrák mentén jelentkező immanens didaktikai mozzanatok, tartalmak megláttatásával kongruensen, megfelelően megrajzolható a tanuló-tanító viszonyrendszere.

A tankönyv ideológiai funkciója. Az elemzett könyvek a történeti valóság reprezentánsaként, s az adekvát tankönyvírói szemléletmód nyomán, ideológiai algoritmussal is rendelkeznek, mely tényt autentikusan alátámasztották az egyes pedagógiai szakmunkák dokumentum-, és összehasonlító elemzése; metodikai gazdagságukkal, s flexibilis, – kvalitatív jellegükből fakadó – sajátos nézőpontnak is teret engedő megközelítésükkel.

Kutatásomban történeti tengely mentén, az adott korszak oktatáspolitikai valóságából kiindulva, tankönyvek vizsgálata segítségével ragadtam meg a gyermek-pedagógus

kapcsolatrendszerének manifesztálódását, megnyilvánulását mely elemzések a tanulási-tanítási viszonyokra összpontosultak.

Amennyiben nézőpontunk homlokterébe állítjuk – retrospektív módon – azt a gyermekkor-történeti kutatók általi megfogalmazást, miszerint a gyermekkortörténet szempontja erősödik, ugyanakkor egyfajta felnőtt világlátás válik dominánssá; kutatásom a pedagógusra és tanítványára vonatkoztatottan, tanítóképzős növendékek számára írott szakmunkák nyomán; a felnőtt-tankönyvírói szemléletmód inherens érvényesítésével e koncepció nyomvonalán kerül megragadásra, illetve az egyes céltételezések tetten érésére, s releváns intenciók megfogalmazására.

Az elemzett könyvek alapján egyértelműnek látszik, hogy a tanulási-tanítási folyamat egyes mozzanatait, s az azokban explicit módon megjelenő pedagógiai történések mentén körvonalazhatóak az általam vizsgált interakció tartalmi sajátosságai. (Egy kiterjedtebb vizsgálat, esetleg más típusú, vagy tématerületű szakmunkák bevonásával nyilván még több konstelláció, összefüggés felállítását tette volna lehetővé, azonban egy ilyen kutatás lefolytatását egy következő munka attribútumának, feladatának tekintem.)

A könyvek elemző bemutatása nyomán arról is meggyőződhattünk, hogy a szociokulturális háttér, a családi miliő meghatározottsága a gyermek-pedagógus egymáshoz közelítésében milyen differenciált megjelenési módokat testesít meg.

A tankönyv nem csupán ismeretközlő feladatkörrel bírt, illetve formálta a neveléssel kapcsolatos nézeteket, hanem normatív funkciójából eredően a leendő, s gyakorló tanítónemzedék gondolkodását, szemléletmódját, értékvilágát, mentalitását hosszú-hosszú évtizedekre meghatározta.

Kutatási eredményeim között újszerűnek tekinthető, hogy a tanítóképzőben használt pedagógiai szakkönyvek körében végzett vizsgálódásommal sikerült kimutatni a pedagógus-gyermek kapcsolat leképeződéseit. Az egyes könyvelemzések során, illetve az egyes összehasonlítási szempontok tükrében egyértelművé vált, hogy a tankönyvszerzői megfontolásokon keresztül következtethetünk az iskola világának két legfontosabb „szereplőjé”-nek egymáshoz viszonyulásához. (I. V-VII. fejezet)

Noha megrajzolható egy pedagóguskép az egyes tankönyvek elemzésével, ugyanakkor, mint ahogy az az összehasonlító vizsgálatok során megmutatkozott, (I. IV-VI. fejezet) az egybecsengő pedagógiai nézetek mellett különbözőségeket, sőt egymásnak éppen ellentétes álláspontokat is felfedezhettünk. Az elemzések során a tankönyvírói szemléletekben explicit módon megjelenő pedagógus-gyermek kapcsolat mellett – többek között az egyes didaktikai

mozzanatok, nevelési helyzetek, tantárgyi vonulatokon belül megfogalmazódó koncepciók révén – körvonalazódik számunkra a 19. századi pedagógus képe.

Igaz ugyan, hogy az egyes nevelési szakmunkák, – jelen esetben pedagógiai szakkönyvek – a „kívánatos” tanítói személyiségkomponenseket, s értékeket célozzák meg (szemben, például a sajtótermékekkel), mégis eme célmeghatározások és ideálisnak tartott vonatkoztatási pontok mentén szinte „megelevenedhet” számunkra, hogy az elvárt, a mérceként megállapított tanítói attitűd és pedagógiai helyzetteremtés milyen nevelési „ethosz”-t teremt a 19. század második felének gyermeke számára.

A korábbi századok tankönyveinek vizsgálata, más szempontú megközelítése újabb érdekes megfontolásokkal, adalékokkal színesítheti a magyar neveléstörténet-írás palettáját, illetve hozzájárulhat elmúlt korok iskolai világának szélesebb spektrumú megismeréséhez.

VII. IRODALOM

A Győrvidéki Tanító-Egylet Értesítője. 1888. 12. szám.

A magyar korona országai népoktatásügyének fejlődése. Statisztikai Közlemények 31. kötet. Budapest, 1907.

Antall József (1968): 100 esztendő a népiskolai törvény. Eötvös József és az 1868. évi népiskolai törvény országgyűlési vitája. Magyar Pedagógia, 4. szám, 414-432.

Antall József (1971): Eötvös művelődéspolitikája és a középiskolai reform előkészítése. Magyar Pedagógia, 1-2. szám, 172-178.

Antall József (1973): Modell és valóság - Eötvös József a kiegyezési politika sodrában. Ábránd és valóság. Tanulmányok Eötvös Józsefről. Budapest.

Ariés, P. és Duby, G. (1992, szerk.): Geschichte des privaten Lebens. Band 4.: Von der Revolution zum Grossen Krieg. Frankfurt am Main, Fischer.

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 17. 284. számú rendelete. „A magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben” című 1879. évi XVIII. törvénycikk végrehajtása tárgyában. Magyarországi Rendeletek tára, Budapest, 1879.

A VKM 1877. évi 20361. számú jelentése.

A VKM 1882. évi 39998. számú jelentése.

A VKM 1882. évi 998. számú jelentése.

A VKM XXVI; 1895/96. évről szóló jelentése.

A VKM XXIV; 1893/94. évről szóló jelentése.

A VKM 1879. július 10-én kelt, 15727. számú rendelete.

A VKM 15580/1884. számú rendelete.

A VKM 1888. július 24-én kelt, 29. 599. számú rendelete.

A VKM 11996/1891. számú rendelete.

A VKM 1880. május 29-én kelt, 15584. számú rendelete.

A VKM 1880. augusztus 27-én kelt, 15584. számú rendelete.

Az 1879. évi XVIII. törvénycikk a magyar nyelv tanításáról a népoktatási intézetekben.

Ballér Endre (1979): A tantervi követelményrendszer alapvető problémái. In.: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris, Budapest, 167.

Ballér Endre (2001): A tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás fogalmának szabályozásában és fejlesztésében. In.: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, Osiris.

Ballér Endre és Horánszky Nándor (1999, szerk.): Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868-1959). Budapest, OKI. A Tantervelmélet forrásai 21.

Bihari Péter (1885): Iskolai és házi neveléstan tanintézetek és szülők számára. Budapest. A szerző kiadása.

Bodula Ida (1928): Az egyetemi nőkérdés Magyarországon. Lauffer, Budapest.

Borbás György (2004): Wlassics Gyula és a művészetek. Levelek a XIX. századvégről. Kossuth Kiadó, Budapest.

Borries, Bodo Von: Der soziale, wirtschaftliche, politische und mentale Wandlungsprozeß Durteschlands im 19. und 20. Jahrhundert im Spiegel des Schulbuchs. In.: Internationale Schulbuchforschung 1994/16. 49-79.

Curtmann, W. J. (1866): Lehrbuch der Erziehung. Leipzig-Heidelberg. 1-2. kötet. 7. átdolgozott kiadás.

Csáky Albin (1891): A kisdedovásról szóló törvényjavaslat indoklásából. In.: Mann (1987): i.m. 84-88.

Csáky Albin (1893): Részlet a felsőoktatásra vonatkozó beszédéből. In.: Mann (1987): i.m. 96-98.

Cz. Maziasz (1967): A tankönyvelmélet néhány problémája. In: A korszerű tankönyv. Tankönyvkiadó, Budapest, 9. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön sorozat)

D. D. Zujev (1986): A tankönyv munkáltató szerepének erősítése, korszerűsítése. In.: Tankönyvelméleti Tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, 69-72.

Dániel Márton (1889): Jelentés a tanítóképzésről és a tanítókról az országgyűlés közoktatási bizottságának. Budapest, Heisler J. Nyomda

Dárdai Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Dittes, Friedrich (1874): Grundriss der Erziehung und Unterrichtslehre. Leipzig, 4. javított kiadás.

Dittes Frigyes (1872): A nevelés és oktatás története. Pest, Rosenberg testvérek.

Dombi Alice (1999): Egy elkötelezett pedagógus: Gönczy Pál. In.: Dombi Alice-Oláh János: Nevelési törekvések a XIX. században. Gyula, APC. A Múlt Század Jelesei sorozat III. 40-49.

Dombi Alice (2002): Gyermekkép-értelmezések a 19-20. század fordulóján. Iskolakultúra, 3. szám. 39-46.

Dombi Alice: A gyermekbarát pedagógia megjelenése Fáy András nevelési tartalmú műveiben. In.: Két évszázad gyermekei. i. m. 18-26.

Első miniszteri tanterv. In.: Gyertyánffy István (1882): A Budapesti Állami Elemi és Polgári Iskolai Tanítóképezde múltja és jelene. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Eötvös József (1868): A népiskolai törvényjavaslat indoklásából. In.: Mann (1987): i.m. 16-17.

Eötvös József (1870): A felsőoktatás helyzetéről. In.: Mann (1987): i. m. 23-25.

Eötvös József miniszteri jelentése a népoktatás állapotáról (1870.) In.: Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta: Felkai László (1957) Budapest, Neveléstörténeti Könyvtár.

Eötvös József (1976): Kultúra és nevelés. (Szerk. Mezei Márta) Magyar Helikon, Budapest.

Eötvös Loránd (1887): Eötvös Lóránd nyílt levele Trefort Ágoston vallás-, és közoktatásügyi miniszter úrhoz. In.: Tisztelt Uram! Nyílt levelek. Palatinus, Budapest, 2003. Szerk.: Csiffáry Gabriella.

Eötvös Loránd (1894): Üdvözlő szavak a tanfelügyelőhöz. In.: Mann (1987): i. m. 101-102.

Falus Iván (1999, szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Fehér Erzsébet (1994): Az oktatás és nevelés története. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Fehér Erzsébet (1995): Preceptorok és tanítók. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Felkai László (1971): Eötvös József és a művelődésügy. Pedagógiai Szemle, 3. szám.

Felkai László (1979): Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Felkai László (1982): Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Budapest, Tankönyvkiadó.

Felkai László (1983): A népiskolai törvény és a tanítók. In.: Felkai László: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról. Budapest, Tankönyvkiadó.

Felkai László (1983): A népiskolai törvény végrehajtása. In.: Felkai László: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról. Tankönyvkiadó, Budapest.

Felkai László (1987): Pauler Tivadar, a közoktatásügyi miniszter. Pedagógiai Szemle, 1. szám.

Felkai László (1987): Wlassics Gyula minisztersége. Pedagógiai Szemle, 9. szám. 867-876.

Felkai László (1988): Trefort miniszteri évei. Pedagógiai Szemle, 7-8. szám.

Felkai László (1991): Két miniszteri portré - Csáky Albin gróf és Eötvös Lóránd báró. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. szám, 134-144.

Felkai László (1994): Magyarország közoktatásügye a millennium éveiben. Budapest, OPKM.

Felkai László (1996): Magyarország oktatásügye a millennium éveiben. Budapest.

Frank Antal (1932): A tanítóképzés központja: a tanítónövendék. Magyar Tanítóképző XLV. évf.

Gáspár László és Kelemen Elemér (1999): Neveléstörténet problémátörténeti alapon. Budapest, Okker Oktatási Iroda.

Gergely András és Szász Zoltán (1978): Kiegészítés után. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Goerth, J. (1888): A tanítás művészete. Franklin-Társulat, Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda, Budapest.

Gombos Norbert (2002): Az elemi iskolai tanítóképzés a kiegészítés után-tantervek tükrében. In.: Magyar neveléstörténeti tanulmányok III. Új szempontok, új források. Eötvös Kiadó, Budapest.

Gönczöl László (1996): A testkultúra szempontjainak érvényesülése a győri tanítóképzők történetében (1847-1995). Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, Győr.

Gróz Andrea (2003): Magyar nyelvű olvasókönyveink a hitújító mozgalomtól a dualizmus koráig. Hogyan Tovább? 3. szám, 33.

Gróz Andrea (2004): Értékteremtő gondolatok „A két évszázad gyermekei” című könyv nyomán. Pedagógusképzés, 4. szám, 93-97.

Gróz Andrea (2005): A dualizmus kora társadalmának olvasási szokásai. Neveléstörténet, 4. szám, 170-177.

Gróz Andrea (2005): Cél- és érték kategóriák egy 19. századi pedagógia tankönyv tükrében. Tanító, 4. szám, 8-10.

Gulyás Pál (1993): Magyar írók élete és munkái. Argumentum Kiadó és a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára, Budapest. 12. kötet.

Gulyás Pál (1993): Magyar írók élete és munkái. Argumentum Kiadó és a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára, Budapest. 17. kötet.

Gyáni Gábor (2003): Posztmodern kánon. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Gyertyánffy István (1872): Jelentés és Emlékirat. Pest. Királyi Állami Elemi tanítóképezdek tanterve VKM 1882. évi 3. 998. sz. rendelete. Budapest.

Gyertyánffy István (1882): A budapesti állami elemi iskolai és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Hankiss Elemér (1971): A modern műelemző módszerekről. Jelenkor, 9. szám; 832-841.

Horánszky Nándor (2001, szerk.): A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban.- A tantervelmélet forrásai című sorozat bevezető tanulmányai (1983-1998). Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény. Budapest.

Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. In.: Új Pedagógiai Szemle, 10. szám, 29-36.

Hughes, James (1893): Tanítók hibái. Athenaeum, Budapest.

Kardos József (2000, szerk.): A magyar felsőoktatás évszázadai. Tankönyvkiadó, Budapest.

Karlovitz János (1997): „tankönyv” (szócikk). In.: Pedagógiai lexikon. Szerkesztette: Báthory Zoltán, Falus Iván. Keraban Kiadó, Budapest, III. kötet.

Karlovitz János (2001): Tankönyv elmélet és gyakorlat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kálmán György (1985): A magyar népoktatás vázlatja. In.: Népiskolai tankönyvek. 1867-1945. OPKM, Budapest. OPKM Kiadványai. Kötetkatalógusok. Szerk.: Pozsár Istvánné XXXII.

Kasztner Janka (1881 a, szerk.): A Győri Magy. Kir. Állami Tanítónőképző értesítője. Az 1878/9-, 1879/80-, 1880/1-ik tanévekről. Nyomatott Gross Gusztáv- és Társánál, Győr-Sziget.

Kasztner Janka (1881 b, szerk.): A Győri Magy. Kir. Állami Tanítónőképző Intézet értesítője. Az 1881/2-, 1882/3-, és 1883/4-diki tanévekről. Nyomatott Gross Gusztáv és Társánál, Győr-Sziget.

Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században. *Educatio*, 3. szám, 389-404.

Kelemen Elemér és Setényi János (1994, szerk.): Az oktatási törvénykezés változásai. FPI, Budapest.

Kelemen Elemér (1996): Az egyházi iskolák a magyar oktatás történetében a kezdetektől a XIX. század végéig. *Új Pedagógiai Szemle* 1996/4.

Kelemen Elemér (1997): Iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a 19-20. században. In.: Balogh László (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében*, OPKM, Budapest.

Kelemen Elemér (2001): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In.: Donáth Péter, Farkas Mária (szerk.): *Filozófia-művelődéstörténet. (Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei XIX.)* Budapest.

Kelemen Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum, Budapest.

Kelemen Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktatás-politika a 19-20. századi Magyarországon. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Kemény Gábor (1984): Felsőoktatásunk a dualizmus korában. *Századok*. 1. szám, 84-92.

Kern, Herrmann (1873): *Grundriss der Pädagogik*. Reiner.

Kékes Szabó Mihály (2002): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus korában. In.: *Iskolakultúra*, 3. szám, 17-24.

Kéri Katalin (1997): Mi a neveléstörténet? JPTE-TI, Pécs.

Kiss Áron (1881): A magyar népiskolai tanítás története. I. füzet. Franklin Társulat. Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda, Budapest.

Kiss József (1929 a): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. In.: *Magyar Tanítóképző*, 42. évfolyam.

Kiss József (1929 b): Nők a tanítói pályán. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs.

Kiss József (1933): A magyar tanítóképzés reformgondolatai. Budapest.

Kluge, Norbert (2003): A gyermeklét antropológiája. *Animula és Magánéleti Kultúra Alapítvány*, Budapest.

Kornis Gyula (1925): *Nők az egyetemen*. Budapest, Eggenberger.

Kovátsné Németh Mária (2004): A magyar nyelvnek, mint az állam nyelvének elsajátítása. *Neveléstörténet*, 3-4. szám, 85-96.

Kovátsné Németh Mária (1996): 1000 éves a magyar iskola. In.: Település-iskola-társadalom. Tanulmányok Győr-Moson-Sopron megye és Burgenland iskolatörténetéből. 1777-1996. Magyar Pedagógiai Társaság Győr-Moson-Sopron Megyei Tagozata, Győr, 13-25.

Környei János (1875): A Tanító az iskolában. Lampel Róbert Könyvkiadása, Budapest. 3. kiadás.

Köte Sándor (1961): Az 1868-as népiskolai törvény „revíziójára” tett kísérletek a századforduló idején. Pedagógiai Szemle, 4. szám. 340-352.

Köte Sándor (1971): A művelődéspolitikus Eötvös. Magyar Pedagógia 1-2. szám, 6-12.

Köte Sándor (1975): Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849 -1918). Tankönyvkiadó, Budapest.

Köte Sándor és Ravasz János (1979, szerk.): Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1848-1919. Tankönyvkiadó, Budapest.

Körösi Henrik (1900): Pedagógiai kalauz. A népnevelés céljaira. Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai) Császári és Királyi Udvari Könyvkereskedés Kiadása, Budapest.

Ladányi Andor (1969): A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.

Lakits Vendel (1875, szerk.): A „Bp-i tanító testület” évkönyve 1874-ről. II. évfolyam, Budapest.

Lappints Árpád (1986): A tankönyv struktúrájának szerepe a tanulás irányításában. In.: Tankönyvelméleti Tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, 93-125.

Lappints Árpád (1986): A tankönyv struktúrájának szerepe a tanulás irányításában. In.: Karlovitz János szerk.: Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest.

L. Dala Mária (1986): A tankönyv és hatása. In.: Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, 20-49.

Magyar György (1994): A testi nevelés a magyar tanítóképzésben 1828-1993. Vitéz János Katolikus Tanítóképző Főiskola, Esztergom. Jegyzet.

Magyar Törvénytár (1896): 1836-1868. évi törvénycikkek. Budapest.

Mann Miklós (1975): Trefort Ágoston pályafutásának Békés-megyei korszaka (1849-1872). Békési Élet, 1. szám.

Mann Miklós (1978): Trefort Ágoston. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mann Miklós (1986): Emlékezés Pauler Tivadarra. Köznevelés, 32. szám. 10.

Mann Miklós (1987, szerk.): Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. Tankönyvkiadó, Budapest.

Mann Miklós (1989): Eötvös és a minisztérium szervezése. In: Új Pedagógiai Szemle, 6. szám, 536-540.

Mann Miklós (1991): Kultuszminiszterek és a műveltségkép alakulása a dualizmus korában. A tantervelmélet forrásai, 13. kötet. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest.

Mann Miklós (1992): Az Országos Közoktatási Tanács első évtizedei. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám. 88-92.

Mann Miklós (1992): Emlékezés Csáky Albinra. Neveléstörténeti Füzetek. 11. szám. Szerk.: Balogh László, Budapest.

Mann Miklós (1993): Kultúrpolitikusok a dualizmus korából. OPKM, Budapest.

Mann Miklós (1994): Wlassics Gyula. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Markó László (2002, szerk.): Új Magyar Életrajzi Lexikon. Magyar Könyvklub, Budapest, 3. kötet.

Mészáros István (1989): A tankönyvkiadás története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest - Dabas.

Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla.(1999): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, Budapest

Molnár Aladár (1877): A nőképzés hazánkban. Hornyánszky, Budapest.

Molnár László (1876): A nevelés történelme. Tanító és nőtanító-képezdek. Lauffer Vilmos tulajdona, Budapest.

Molnár László (1886): A tanítás tankönyve. Lauffer Vilmos tulajdona, Budapest.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia-egy új paradigma a láthatáron I-III. Iskolakultúra 2-3-4. szám.

Nagy Péter Tibor (1997): Neveléstörténeti előadások. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; Oktatókutató Intézet, Budapest.

Németh András (1990): A magyar tanítóképzés története (1775-1975). Zsámbék, Főiskolai Füzetek 11.

Németh András (2002): A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Osiris. Budapest.

Németh András és Pukánszky Béla (2004): A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. 1. kötet. 2. rész. Budapest, 1896.
- Orbók Mór (1887, szerk.):** Paedagogiai plutarch. Budapest-Pozsony. 1. kötet.
- Orbók Mór (1888, szerk.):** Paedagogiai plutarch. Budapest-Pozsony. 2. kötet.
- Quint József (1928):** A tanítóképzés. A magyar népoktatásban. VKM kiadása. Budapest, Lauffer.
- Pauler Tivadar (1871):** Részlet a képviselői programbeszéből. In.: Mann (1987): i. m. 19-30.
- Pedagógiai Lexikon (1979, főszerk.: Nagy Sándor) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pethő László (1991):** A tanítók és a társadalom. Educatio, Budapest.
- Pukánszky Béla (1999):** Gyermeknevelési elképzelések a 19. században. Műhely, 5-6. szám, 169-174.
- Pukánszky Béla (2000 a):** A gyermek évszázada. Osiris, Budapest.
- Pukánszky Béla (2000 b):** A gyermekkép körvonalai tizenkilencedik századi magyar pedagógia tankönyvekben. In.: Dombi Alice-Oláh János: Emlékezzünk-régiéről. Tanulmányok a XIX. század nevelési törekvéseiről. APC, Gyula. A XIX. század jelesei sorozat II; 32-47.
- Pukánszky Béla (2002):** Előadások a gyermekkor történetéről. In.: Iskolakultúra, 3. szám, 3-4.
- Pukánszky Béla (2003):** Embereszmény, gyermekkép és gyermekfelfogás a tanítói kézikönyvekben. In.: Két évszázad gyermekei. I. m. 34-146.
- Pukánszky Béla (2005):** A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. Iskolakultúra, Pécs.
- Radó Vilmos (1892):** Tanítóképzésünkről. Magyar Pedagógia, 1. szám, 19-23.
- Roberson, P. (1989):** Das Heim als Nest: Mittelschichten-Kindheit in Europa im neunzehnten Jahrhundert. In: De Mause, L. (Hrsg.) Hört ihr die Kinder weinen: eine psychogenetische Geschichte der Kindheit 6. Aufl. Frankfurt am Main. (Magyarul: Az otthon mint fészek: A középosztály gyermekora a 19. században. In: Vajda Zs. – Pukánszky B. (szerk.): A gyermekkor története, Budapest, 1998.
- Schallenberger, Horst (1972, szerk.):** Das Schulbuch-Aspekte und Verfahren zur Analyse. (Zur Sache Schulbuch Bd. 2.) Hern Verlag, Kastellaun.
- Schneider (1869):** Néhány szó a képviselőház 1868. évi november 19. és következő napjain a népiskolai közoktatás tárgyában elfogadott törvényjavaslatról. Néptanoda, II. évfolyam, 4-7.

Shomaker, F. (1962): Textbooks in American education The Education Quertely Vol. XIV. No. 54. June 1962. 108-115.

Sebestyén Gyula (1896): Elemi iskolai tanítás- és tanítóképzésünk fejlődése. Lampel, Budapest.

Statisztikai Közlemények, (1907); Budapest Székesfőváros Statisztikai Hivatala, Budapest, 129.

Stein, Gerd (1976): Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht. Saarbrücken.

Szabolcs Éva (1992): Neveléstörténet és pedagógia. In.: Magyar Pedagógia, 3. szám, 215-221.

Szabolcs Éva (1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Szabolcs Éva és Mann Miklós (1997): Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867-1944. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék Pro Educatione Gentis Hungaricae Alapítvány, Budapest.

Szabolcs Éva (1998): Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai irodalomban. Magyar Pedagógia, 98. évfolyam, 33. szám, 253-259.

Szabolcs Éva (1999): Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában 1868-1890. Gyermekkép Magyarországon. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2003 a): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In.: Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története. Szerkesztette: Pukánszky Béla. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 9-17.

Szabolcs Éva (2003 b): A gyermek a történeti és szociológiai kutatásokban. In.: Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 468 - 472.

Szabó Mihály (1896): Tanítók (tanítónők) jogai és kötelességei. Közművelődés Irodalmi és Műnyomdai Részvénytársaság, Kolozsvár.

Szakál János (1934): A magyar tanítóképzés története. Budapest, Hollósy János Könyvnyomtató.

Thuránszky Irén (1896): A budapesti II. kerületi állami tanítónőképző-intézet 25 éves fennállásának története és jelen állapota. 1869-70 /1895-96. Pallasz Nyomda, Budapest.

Tóth Gábor (1996): A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollégium. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Tóth Gábor (1999): A művelődéspolitikai és a tantervelméleti felfogások hatása a tanítóképzőintézeti tantervre. In.: Ballér Endre és Horánszky Nándor (szerk.): Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben. (1868-1945). OKI, Budapest, 13.

Tóth József (1884): Népoktatási törvények és rendeletek tára. Budapest.

Trefort Ágoston (1873): Közoktatásunk teendői. Miniszteri beszéd az Országgyűlés 1873. február 24-i ülésén. In.: Mann (1987): i. m. 46-56.

Ujlaki Géza (1891): Tanító a társadalomban. Pedagógiai dolgozatok. Surányi János Nyomdája, Győr.

Wartofsky, M. N. (1977): A tudományos gondolkodás fogalmi alapjai. Gondolat Kiadó, Budapest.

Wlassics Gyula (1897): Felsőoktatás-politikai kérdésekről. In.: Mann (1987): i. m. 117-124.

Wlassics Gyula (1899): Az oktatásügy helyzetének áttekintése a 19. század végén. In.: Mann (1987): i.m. 124-137.

Závodszy Géza (1986): Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In.: Tankönyvelméleti Tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, 50-68.

VIII. AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁVAL KAPCSOLATBAN ELHANGZOTT ELŐADÁSOK ÉS MEGJELENT ÍRÁSOK

Előadások

- Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kara
Neveléstudományi Intézet, Tudományos beszámoló. Kutatás-módszertani szekció.
Budapest, 2003. december 3.
Az előadás témája: *Doktori disszertációm tudományos-kutatási alapvetései.*
- Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kara
Neveléstudományi Intézet, Doktoranduszok Tudományos Felolvasóülése
Budapest, 2004. május 19.
Az előadás témája: *A gyermek „mint iskolai alany” szemléletének alakulása egy 19. századi tanítóképzős pedagógia tankönyv tükrében*
- VII. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia
Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kara, Győr.
2004. október 21-22.
Az előadás témája: *A magyar beszéd tanítása a nem magyar ajkú tanulók számára a századfordulón.*
- Székesfehérvári Kodolányi János Főiskola Orosházi Intézete
Fiatal Neveléstörténészek, Kutatók Fóruma.
Orosháza, 2004. november 5-6.
Előadásom témája: *A pedagógiai hatásrendszer érvényesülése a tanuló-tanító kapcsolatában.*
- Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
Közép- és felsőoktatás története, napjaink pedagógiai innovációi című konferencia.
2005. június 10.
Előadásom témája: *Az eredményes pedagógus a dualizmus korában tanítóképzős pedagógia tankönyvek tükrében.*
- Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr.
Apáczai Napok. VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, 2005. október 20-22.
Előadásom témája: *Együttműködésre nevelés a 19. században.*
- Pécsi Akadémiai Bizottság Székháza, Pécs
„Régi és új utakon-Hagyomány és megújulás a neveléstörténetben” című,
az MTA Neveléstörténeti Albizottsága, a PAB Pedagógiai Munkabizottsága és a PTE
BTK NI Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszéke által rendezett konferencia
2005. december 2-3.
Előadásom témája: *A tanulói szükségletek érvényesülése a 19. század pedagógiai tankönyvirodalmában.*

- Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr
Apáczai Napok. VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, 2006. október 12-14.
Előadásom témája: *A jutalmazás-büntetés rendszere Kőrösi Henrik 19. századi nevelési koncepciójában.*
- Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr
Doktoranduszok Kari Konferenciája, 2006. november 6.
Előadásom témája: *A pedagógus-gyermek kapcsolat alakulása, a dualizmus korában, tanítóképzős pedagógia szakkönyvek tükrében című disszertáció kutatási eredményei.*

Publikációk

- Játsszóterek „apostola”. Egy győri iskolaorvos az egészségnevelésről
Egészségnevelés, 2001/2. 88.
- Bánóczy Gyula: A gyermekápolásról (1889)
Egészségnevelés, 2001/6. 282.
- Magyar nyelvű olvasókönyveink a hitújító mozgalomtól a dualizmus koráig
Hogyan Tovább? 2003/5. 33.
- A tehetséggondozás a 19. és a 21. század pedagógiai valóságában.
Hogyan Tovább? 2004/3. 5-6.
- Értékteremtő gondolatok „A két évszázad gyermekei” című könyv nyomán
Pedagógusképzés, 2004/4. 93-97.
- Cél-, és érték kategóriák egy 19. századi pedagógia tankönyv tükrében
Tanító, 2005/4. 8-10.
- A dualizmus kora társadalmának olvasási szokásai
Neveléstörténet, 2005/4. 170-177.
- Az eredményes pedagógus a dualizmus korában tanítóképzős pedagógia-tankönyvek tükrében
Neveléstörténet, 2006/3-4. 199-205.
- A tanulói szükségletek érvényesülése a 19. század pedagógiai tankönyv-irodalmában
Iskolakultúra, 2006. 37-41.

Megjelenés alatt:

- A jutalmazás-büntetés rendszere Kőrösi Henrik 19. századi nevelési koncepciójában. Apáczai Napok 2006. Tanulmánykötet. Győr, 2006.
- A nőnevelés kérdése Molnár László 19. századi pedagógia könyvében. Neveléstörténet, 2007.
- Fegyelemre nevelés a dualizmus korának pedagógiai szakkönyveiben. Iskolakultúra, 2007.
- Hermann Kern emberfelfogása *A pedagógia alapjai* (1873) című műve alapján. Educatio, 2007.

IX. FÜGGELÉK

A TANKÖNYV SZERZŐK ÉLETMŰVE ÉS SZAKMAI PÁLYÁJA

A) Környei János

Született: Murapetrócon, 1833. november 14-én, elhunyt 1870. április 19-én. Pedagógus, újságíró. Szülei szegénysége miatt csak helybeli katolikus pap támogatásával tudta tanulmányait folytatni. Szombathelyen tanult, rövid ideig papnövendék is volt. 1848-49-ben mint tüzér vett részt a szabadságharcban. A világosi fegyverletétel (1849. augusztus 13.) után egy ideig bujdosott majd Győr vármegyében falusi tanító volt. Később sokat nélkülözve folytatta tanulmányait. 1850-től a pesti egyetemen jogot tanult, majd az orvostudományi kar hallgatója volt, de a bonctani gyakorlatokat nem bírta, ezért orvosi tanulmányait abbahagyva irodalommal kezdett foglalkozni. A budapesti Visszhang munkatársa, majd a Magyar Néplap segédszerkesztője, közben a Magyar Sajtó külső munkatársaként is tevékenykedett. 1857-1861 között Székesfehérvárott gimnáziumi tanár, 1861-ben városi főjegyző. 1862-67-ig egy politikai lap, az aradi Alföld (1863-65-ig Arad) szerkesztője. 1867 szeptemberétől Pesten a Vallas- és Közoktatásügyi Minisztériumban fogalmazó, 1868 februárjától haláláig pedig a „Néptanítók Lapja” című hivatalos minisztériumi lap szerkesztője. 1869-től egyúttal Esztergom, Komárom és Győr vármegyék tanfelügyelője. A túlfeszített munka következtében fiatalon hunyt el.

Főbb művei: Tanügyi reformok (Budapest, 1860.); A gimnázium és reáltanoda (Pest, 1861.); Az iskola társadalmi jelentőségben (Pest, 1868.); Az iskola s az élet (Néptanítók Lapja, 1868.); A hazai tanítók helyzetéről (Néptanítók Lapja 1868.); A népiskolai tananyagról (Néptanítók Lapja 1868.); A népiskolai törvényjavaslatról (Néptanítók Lapja 1868.); Műveltségi állapotaink, s a tanítási rendszer (Néptanítók Lapja 1868.); A több osztályú iskolák egységes szervezéséről (Néptanítók Lapja, 1868); Közoktatásunk új korszaka (Néptanítók Lapja 1869.); A népiskolai törvény életbeléptetése (Néptanítók Lapja 1869.); A tanító az iskolában (Pedagógiai tanulmányok, Pest, 1869; 3. kiadás, Bp., 1876.) Népiskolai törvény életbeléptetésének fontosabb tárgyairól (Pest, 1872.); A polgári jogok és kötelességek. (Markó, 2002. 1184-1185.)

B) Molnár László

Vallásos, szegény családban született, 1833. május 19. Bölcskén; elhunyt: 1902. augusztus 21-én. (temetési hely: Dunaföldvár).

A Ratio Educationis alapján szervezett triviális iskola befejezését követően a dunaföldvári nemzeti iskolába kerül, ahol Homoky F. professzornál latin nyelvet hallgatott. 1844-ben felvételt nyert a pécsi gimnáziumba, azonban miután a szabadságharc kezdetét vette, megszakadt az oktatás. Így Kömlöd községbe került, ahol Schmidt Lőrinc és Skultéti János vezetése mellett három évet, míg Pakson Szautér Márton (a pécsi Szautér Antal képezdei igazgató apja) mellett egy esztendő telt el tanítósegédként, majd német nyelvi, illetve zenei tanulmányokat folytatott. Ismereteinek bővítése érdekében 1852-ben a pesti királyi katolikus tanítóképzőben kezdte meg tanulmányait, ahol tanárai (dr. Jallosoch András, dr. Márki József, dr. Zimmermann Jakab és Formágyi Ferenc) királyi ösztöndíjjal díjazták kiváló tanulmányi eredményeit. A tanfolyam befejezése után, két év múlva nevezik ki „rendes” tanítónak a fővárosi „baráttéri” főelemi leánytanodában. 1854-57-ig hivatása gyakorlása mellett a fővárosi reáltanoda tanítóképzőjének is hallgatója, ahol szintén oklevelet szerzett. Mint tanítójelölt s tanító a Magyar Nemzeti Zenedében a zongora, és zeneszerzés tanszakát is kitűnő eredménnyel végezte el. Az 1862/63-as tanévtől már képezdei igazgató-tanárként a pesti egyetem bölcsészeti karának növendéke, ahol 6 szemeszteren keresztül többek között nyelvészetet tanult. Az Eötvös-féle tankönyvbizottság Molnárt is tagjának választotta, amely testület a katolikus könyvek szerkesztése terén munkálkodott.

Mint szakíró a „Tanodai Lapok” 1863. évi 23. számában tűnt fel először dicséretet nyert pályaművével, melyet a fővárosi népiskolák igazgatója, Krigler József tűzött ki. Ettől kezdve a 60-as években megjelent legtöbb szaklap közölte nőnevelésre vonatkozó értekezéseket, sőt a növendékei által kidolgozott pedagógiai tételeket is megjelentették a lapban.

Első tankönyve 1876-ban jelent meg, „A nevelés történelem” címmel. A kötet megalkotását a „szükség” hívta életre, ugyanis az akkor használatban lévő Dölle Ödön-, Szabó Mihály-, Hoffmann-, Dittes-, valamint Kiss Áron-féle neveléstörténeti tankönyvek egyikét sem tartotta megfelelőnek az általa vezetett tanítónőképzőben való alkalmazásra, használatra, ugyanis nézete szerint a lányoknak „könnyebb alakban”, egyszerűbb nyelven, inkább az érdeklődést felkeltve kell az adott ismereteket közvetíteni.

1877-ben jelent meg „A női kézimunka”, mely kötet még György Aladár szerint is valódi hiánypótló mű. 1878-ban került kiadásra „A neveléstankönyv”-éből az „Embertan” 1879-ben.

„A neveléstan”, mely utóbbiban külön fejezetben értekezik a szerző a műveltebb családbeli nők neveltetéséről; lélektani alapon. Majd 1881-ben a Tanítás tankönyve I. kötetét: „Általános tanítástan” címmel. 1882-ben „Az anyanyelv-tanítás”; 1883-ban a „Számstantanítás”; míg 1884-ben került átdolgozásra és kibővítésre. „A neveléstörténelem” 2. kiadása.

(Orbók, 1887. 179-184.)

C. 1. Goerth, Joseph

Goerth, Joseph 1833. április 26-án született Kelet-Poroszország Porosz-Holland nevű városkájában. 7 éves, mikor édesapja meghal, így nevelését 3 év múlva a königsbergi királyi árvaházban nyeri. Itt az intézettel kapcsolatban álló latin iskolában végzi alapfokú tanulmányait, illetve 5 éven keresztül latin, francia, s angol nyelvekből magánoktatásban részesül. 16. életévében a királyi árvaház tanítóképző intézetében tanul tovább, mely 3 éves időtartam alatt a kormány fedezi tanítatásának és ellátásának költségét, így ugyancsak 3 éven keresztül vidéken segédtanítói állás betöltésére kényszerült. A tanképesítő vizsga sikeres letételét követően Dél-Poroszország egyik falujába, a Saalfeld városka közelében fekvő Weinsdorfba küldték, ugyancsak segédtanítónak. Szegényen, nélkülözések közepette tengette életét, s az iskolában szerzett szerény jövedelmét parasztgyermekeknek tartott magánórákkal egészítette ki, miközben fennmaradt szabadidejében nagy céltudatossággal egyetemi tanulmányaira készült.

Gyakorlati éveinek letöltését követően az ország nyugati részén fekvő elbingi reáliskolából nyert segédtanítói állást. 1860-ban Berlinben kezdi meg nyelvészeti egyetemi tanulmányait, majd sikerrel megpályáz a francia nyelv gyakorlása céljából egy akadémiai tagozatot, Lausanne-ban.

Visszatérve Kelet-Poroszországba, leteszi a középiskolai igazgatói (pro rectoratu) vizsgát, melynek eredményeképpen az orosz határon fekvő Eydhahnen nevű városka négyosztályos népiskola igazgatójának választják meg.

Folytatva nyelvészeti tanulmányait, Byron költészetének pszichológiai-esztétikai értekezését tűzte tollhegyre, mely munkája egykori tanára, dr. Herrig szerkesztésében megjelenő „Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen” – Az új nyelvek és irodalmak tanulmányozási tára – című folyóiratban látott napvilágot. Goerth-nek e műve nyomán sikerül megszereznie a középiskolai tanári szakvizsgát (pro facultate docendi).

Így főtanítói minőségben elsőként a memeli felső leányiskolánál tölti be hivatását, majd 1876 január 1-től az insterburgi felsőbb és közép leányiskola vezető tanítója. Ezzel párhuzamosan a

helyi nőtanítóképző intézet vezetője is, s ugyanebben az évben kinevezik a városi iskolák tanfelügyelőjévé. (*Orbók*, 1888. 273-278.)

C. 2. Havas Gyula

(Sátoraljaújhely, 1856-1927. január 10. Budapest)

Pedagógus, tanítóképző-intézeti tanár, szakfelügyelő; Goerth művének fordítója és átdolgozója.

A kolozsvári egyetemen tanult pedagógiát. (Dr. phil.)

1885-1886: segéd-tanfelügyelő.

1886-1892: királyi tanfelügyelő Beszterce-Naszód vármegyében

1892-től Alsó-Fejér vármegyében, Nagyenyeden,

1895-ben a nyugat-sajói református egyházmegye algondnoka

1898-as nyugdíjazását követően Kolozsvárra, majd Újpestre költözött, ahol

1898-1905 között szerkesztette és kiadta a „Magyar Pestalozzi” című hetilapot.

Főbb művei:

- Goerth József. In: *Orbók Mór: Pedagógiai Plutarch* 2. kötet. Budapest-Pozsony, 1888, 273-278. p.
- Goerth: *A tanítás művészete*. (Fordította és átdolgozta.) Bp., 1888.
- *Hazafiság az iskolában*. In: *Néptanítók Lapja*, 1888.
- *Beszterce-Naszód vármegye népoktatásügyi állapota*. Beszterce, 1890.
(*Gulyás*, 1993. 832.; *Markó*, 2002. 159.; *Báthory*, 1977. 114.)

Kőrösi Henrik

Kőrösi Henrik (1880-ig Reich) Nagykőrösön született, 1859. augusztus 1-jén; elhunyt Budapesten, 1930. augusztus 27-én; pedagógus, író. Kőrösi Sándor pedagógus, író öccse. 1883-ban a budapesti egyetemen matematika-filozófia szakos tanári oklevelet szerzett, közben 1883-86-ig a budapesti középiskola tanárképző intézete gyakorlógimnáziumának ösztöndíjas tagja volt. 1886-87-ben a budapesti II. kerületi egyetem katolikus

főgimnáziumában helyettes tanár. 1889-től a pécsi állami főreáliskolában magyar irodalom és filozófia rendes tanára, közben 1895 nyarán tanulmányutat tett Párizsban és Londonban. 1897-től Budapesten, mint címzetes tanfelügyelő a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tisztviselője, 1913-tól a Néptanítók Lapja szerkesztője. 1917-ben nyugdíjazták. A minisztériumban részt vett az új állami elemi iskolák, az ifjúsági könyvtárak és az analfabéta-tanfolyamok szervezésével kapcsolatos munkálatokban. Többek között elbeszéléseket, pedagógiai és nyelvészeti cikkeket, valamint filmforgatókönyveket írt. A Magyar Család című lap felelős szerkesztője.

Főbb művei: A Kemény család eredete (Magyar Salon, 1885.); A pedagógiai képzésről (Országos Középiskolák Tanáregyesületének Közleményei, 1885.) A magyar nyelv középiskolai tanításáról (Országos Középiskolák Tanáregyesületének Közleményei, 1888.) A magyar népmesék anyagáról (Bp., 1889.); A pécsi főreáliskola története (Pécs, 1895.) Somogy-megyei tájszavak (Magyar Nyelvőr, 1896.); A nemzeti elem a theoretikumokban (Kármán-Album. Bp., 1897.); Requinyi Géza: Pedagógiai kalauz a népnevelés céljaira (Bp., 1907.); Petike (Bp, 1904.; Bözsike Bp, 1907.) Népoktatásunk nemzetközi megvilágításban (Bp., 1911.); Az elemi népoktatás enciklopédiája, I-III. Szerk. Szabó Lászlóval (Bp., 1911-13.); Chabert ezredes (filmforgatókönyv; Bp., 1925.); A félkezű koldus - Az ibolya álma (filmforgatókönyvek; Bp., 1926.) Szülők könyve (Bp., 1928.) (Markó, 2002. 1189-1190.)