

A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915)

A 19. század második felében megjelenő két tipikus pedagógus szakmai csoport (az alsóbb úgynevezett népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) professziója során két szervesen és funkcionálisan kifejlődő, ugyanakkor egymástól számos lényeges vonásában eltérő tanári, illetve tanítói pedagógiai kultúra, pedagógusi szaktudás jön létre (Németh, 2005a, 2007). Ez Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással nagyjából a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló folyamat: egy számos további részelemet (mikro- és makrostrukturális változás bonyolult dinamikáját) magába foglaló átalakulás, amely megteremti a duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógus professziókat, illetve a különböző egyetemi tudományok keretében a pedagógia tudományát is.

Ennek a folyamatnak egyik fontos elemét alkotja majd az új szakma, az annak intézményrendszereiben megjelenő igények által megkonstruált új szaktudás: a pedagógiai mesterségtudás, illetve a kialakuló új szakmák öndefiníciója, amelynek során annak művelői megteremtik identitásuk szimbolikus és tárgyi világait, tereit, valamint tudástartalmait. Ennek során kerül sor például a szakma sajátos verbális és gesztusnyelvi szinten is értelmezhető tartalmainak (a pedagógusviselkedés legitim formáinak) és azok szimbolikus tereinek (például a szakmai tudásnak és a szakmára jellemző rituáléknak) a megkonstruálására. Az ebben a szimbolikus térben: a tudástartalmak változásaiban is megfigyelhető folyamatos „szakszerűsödés” a pedagógusok szakmai feladatainak a kialakuló szakma szempontjai által determinált újraértelmezését is jelenti.

A modern szakmák és értelmiségi professziók folyamatainak antropológiai aspektusait középpontba állító megközelítés szerint ez az önálló-öntörvényű világ kialakítására irányuló öndefiníciós törekvés a szakmává válás fontos kísérőjelensége. Ennek fényében a 19. század végén a magyar pedagóguscsoportoknál is megfigyelhető a szakmai tudástartalmak tudományos igényű megfogalmazására irányuló törekvés, amely szintén a definíciós kontroll segítségével kívánja a gyakorlati problémákat a tudományos reflexió szintjére emelni, majd arra az adekvát és felelősségteljes (azaz szakmai és szakszerű) választatot megfogalmazni. Munkánk ennek az önreflexió folyamatnak a főbb dinamikai elemeket kívánja bemutatni és elemezni a századforduló legfontosabb, néptanítók számára készített szakmai kézikönyvének, az *Elemi népoktatás enciklopédiájának* felhasználásával.

A témafelvetés elméleti háttere

A szakmai tudáskonstrukciós folyamatok értelmező-fogalmi rendszerének hátterében az a tudásszociológiai, illetve történeti antropológiai megközelítésmód áll, amely szerint a valóság, függetlenül valamely individuális szubjektumtól vagy egy tárgytól, egy adott csoport gondolati konstrukciója: „közösség teremtette valóság” (*Berger és Luckmann, 1998*), amelynek érvényessége az egész társadalom vagy az egyes társadalmi csoportok konszenzusán alapul.

Ezeket a konstrukciós folyamatokat, illetve azok részfolyamatait – jelen esetben a modern társadalomra jellemző szakmák kialakulását – többféle megközelítésben vizsgálhatjuk. A szervezeti struktúrákat középpontba állító funkcionalista elemzések (Parsons, Goode) szerint a különböző szakmák és professziók intézményesülésük során a modern társadalom értékorientációit, illetve azok funkcionális előfeltételeit (például racionalitás, a különböző funkciók mind differenciáltabbá, funkcionálissá válása, az univerzális jelleg) használják fel. A hatalom szerepét középpontba állító elméletek a szakmák kialakulását különböző előnyöket, illetve szerzett kiváltságokat megőrző szociális kirekesztő technikák működése alapján értelmezik. Ez a hatalomelméleti megközelítés nem veszi figyelembe a szakmák kialakulása általunk vizsgálni kívánt mikrofolyamatainak kognitív összetevőit (részletesen lásd *Heidenreich, 1999, 40–44.*).

Egy másik megközelítés szerint a sikeres professzionalizáció olyan konstrukciós folyamat, amelynek során új fogalmi szinten formalizált és tudományosan rendszerezett tudásanyag jön létre, amely (1) lehetővé teszi praktikus problémák megoldását, (2) rendszerezett formában oktatható, (3) rendszeres kutatás keretében bővíthetővé válik. Ez a tudásbázis – összekapcsolva az annak továbbszármaztatását biztosító képzési formákkal – jelentős szerepet játszik az adott szakma identitásának kialakításában.

A szakmászadási, illetve professzionalizációs folyamatok vizsgálatának ez a harmadik iránya tehát elsősorban azokat a kognitív és szimbolikus dimenziókat állítja a középpontba, amelyek létrehozzák a szaktudást és annak kompetenciataralmait. Ez a megközelítés nem elégszik meg a szakmák létrejöttének strukturális intézményi, illetve hatalmi viszonyok által befolyásolt összetevőinek vizsgálatával: a valóság újradefiniálása során kialakuló tudás új kognitív struktúráinak feltárására is törekszik. Abból a feltételezésből indul ki, hogy egy modern szakma kialakulása egyben mindazon dolgok újrendezését is jelenti, amelyek láthatóvá, tudhatóvá és elmondhatóvá tehetők. Foucault a modern orvostudomány, illetve orvosi professzió kialakulását elemző munkájának alapvető téziseit figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a modern pedagógia és a különböző pedagógus mesterségek és professziók intézményesülése egyben új fogalmak, rendszerezési szempontok és intézményes formák megalkotását is jelenti. Jelenti továbbá a nevelés episztemológiai szinten történő újraértelmezését és a különböző pedagógiai feladatok megfogalmazását is (*Heidenreich, 1999, 46.; Foucault, 2000, 91–102.*).

Az orientáció irányát a szakmai konstrukciós folyamatok további fontos eleme határozza meg, amely magába foglalja a hétköznapi világertelmezésen túlmutató szakmai feladatoknak a professzió oldaláról történő újraértelmezését is. Az ennek során megjelenő, a szakma nézőpontjait kifejező autonóm feladatdefiníció a szakmává válás egyik fontos dinamikai eleme. Ennek fő összetevői a szakmai tudástartalmak tudományos igényű megalapozása, továbbá a kidolgozandó probléma, jelen esetben a praxisra vonatkozó definíció ellenőrzése, valamint annak összekapcsolása a szakmai felelősség kérdésével. Miután a szakmává válás folyamatai implicit módon tartalmazzák a megválaszolandó szakmai jellegű kérdések és problémák újradefiniálását is, a pedagógus szakmai tudás elemzésének Tenorth szerint három főbb dimenziója különíthető el: (1) Az adott szakmai csoport státusza elismertsége, elfogadottsága, a pedagógus szakmák rangsorában betöltött hely, illetve a szakmai hierarchia kérdései. (2) A szakmai legitimáció fontos érzelmi ele-

me a szakmai éthosz, középpontjában a szakmai felelősséggel, amely a pedagógiai munka értelmére kérdez rá. (3) A szakmai kompetenciataralmak azt a szakmai képzés során habitualizálni kívánt speciális felkészültséget, illetve a szakmai munka gyakorlata során elvárt tudást írják körül, amely az eredményes munkavégzéshez szükséges (vesd össze: Tenorth, 1999, 439–460.).

A kialakuló „szakmai” világ ilyenén történő újraértelmezése megváltoztatja, illetve befolyásolja annak térhez, időhöz, kauzalitáshoz és a társadalomhoz fűződő viszonyát is. Úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a szakmák létrejöttének tudáskonstrukciós folyamatai

Az egyre fokozódó urbanizációs változások, a nagyvárosi életforma, az új szakmák megjelenése, az állami alkalmazottak számának emelkedése nem csupán a társadalom szerkezetét, hanem az egyes emberek és társadalmi csoportok életmódját és a munkához való viszonyát is megváltoztatta. A századforduló előtt ezen a területen is jelentős – a korszakváltás új életformaelemeit előrevetítő – változások következtek be, amelyek háttérben a beköszöntő modern kor olyan későbbi jellegzetes új vonásai figyelhetők meg, mint például a termelés növekedése, a robbanásszerű technikai fejlődés nyomán egyre erőteljesebben jelentkező, a piacgazdaság által felerősített fogyasztói magatartás és az egyéni cselekvés lehetőségeinek hangsúlyozása.

egyben új társadalmi és szimbolikus tereket, idődimenziókat és fogalmi tartalmakat is létrehozhatnak. Ebből adódóan a szakmai tudás konstrukciós folyamatainak elemzése során vizsgálnunk kell a szakma materiális és szimbolikus idő- és téri dimenzióinak változásait is. Ehhez Berger és Luckmann korábban idézett munkája mellett jól felhasználható elméleti kiindulópontokat nyújtanak a térszociológia, illetve a térantropológia társadalmi terek létrejöttére vonatkozóan a közelmúltban megfogalmazott koncepciói. Az ezzel kapcsolatos első jelentős elméleti alapvetést Henri Lefebvre 1974-ben megjelenő munkája, *A tér létrehozása (Production de l'espace)* fogalmazza meg, amely az időhöz hasonlóan a teret is társadalmi konstrukcióként értelmezi. Lefebvre munkája a kapitalista társadalom és termelés kritikai elemzése is egyben. Az ipari társadalom fejlődése nyomán kialakuló modern társadalmi tér alapvető jellemzői a fragmentáltság, továbbá a tér áruba bocsáthatósága, annak mind homogénebbé válása, továbbá a tér csereérték-jellegének nivelláló szerepe (Löw, Silke és Stoetzer, 2007, 52.).

Lefebvre a társadalmi tér legfontosabb dimenzióit egy triád formájában írja le. Ennek első eleme a téri praxis (pratique spatiale), amely magába foglalja a tér érzékelésekor érvényesülő gyakorlati szempontokat. Ezek eredményezik a nem reflektált hétköznapi-ság szintjén álló megtapasztalt/átélt tér létrejöttét, illetve újraalkotását. Ezekhez tartoz-

nak a téri viszonyok által meghatározott viselkedésmódok olyan elemei, mint a termelési és reprodukciós rutin és annak megközelítésmódjai által létrehozott különböző térformák. Ide sorolhatók a téri viszonyok testi átélésének, illetve elszenvetésének tapasztalatai is. Ezek a kapitalista termelés által befolyásolt olyan tevékenységek, amelyek annak struktúrái által behatárolt, szűk körben mozognak. A triád másik eleme a téri praxis létrejöttét is befolyásoló ideológiai-kognitív jellegű téri reprezentációkat (représentation de l'espace) foglalja magába. Ezeket leginkább a tudományok (például matematika, filozófia, építészet, szociológia) rendezik a tér kognitív értelmezése során fogalmi szinten megjelenő formába. Ilyen jellegű konstrukciók például a matematikai-fizikai modellek,

amelyek tervek formájában teszik lehetővé a téri viszonyok olvashatóságát. A harmadik összetevőt a terek és azok komplex szimbolizációjának együttesében jelentkező reprezentációk terek (espaces de l'représentation), az önkifejezés, a megélés terei alkotják. Ezek elsősorban azokhoz a képekhez, szimbólumokhoz kapcsolódnak, amelyek kiegészítik a térben megjelenő tevékenységeket, továbbá a térrel kapcsolatos elgondolásokat. A térnek ez az összetevője is mindig az adott társadalom uralkodó rendjének, az azt kifejező diskurzusoknak alávetett. Ez a térdimenzió a legalkalmasabb a korábban bemutatott téri reprezentációk imaginációjára. Ilyen jellegűek a művészet ellenállást kifejező terei vagy a modern kort megelőző időkből származó, az éppen adott társadalmi emlékezet archaikus rétegeibe lesüllyedő mítikus téri képek (*Lefebvre*, 2006, 333.).

A társadalmi terek létrejöttével és felépítésével kapcsolatos további elmélet Bourdieu nevéhez fűződik. Társadalmi, illetve szimbolikus térre vonatkozó elképzeléseit először *Finom megkülönböztetések* (*La Distinction*), majd az azt társadalmi cselekvésemelétté fejlesztő *A gyakorlati észjárás* (*Raisons pratiques. Sur le théorie de l'action*) című munkájában fejt ki részletesen (*Bourdieu*, 1979, 1994, magyarul: 2002). Bourdieu elméleti kiindulópontja szerint a különböző társadalmi pozíciók, diszpozíciók (habitusok) és állásfoglalások (a társadalmi ágensek választásai) szoros összhangban állnak a társadalmi viszonyokkal: azok különbségei egyben tükrözik az egyes társadalmi csoportok közötti különbségeket, illetve távolságokat is. Ez a társadalmi különbség, illetve távolság az általa társadalmi térnek elnevezett fogalom alapvető jellemzője. Ez „olyan elkülönült, egyidejűleg létező, de egymáshoz képest kizáró pozíciók összessége, amelyeket kölcsönös kizárólagosságuk, egymásra vonatkoztatottságuk és a köztük lévő távolság, valamint hierarchia (alatt, fölött, között) viszonyok határoznak meg.” (*Bourdieu*, 2002, 16.) Ebben a társadalmi térben az egyes személyek (ágensek), illetve csoportok pozícióit gazdasági és kulturális tőkájük megoszlása határozza meg. Ebből adódóan az egyes ágensek annál több közös tulajdonsággal rendelkeznek, minél közelebb állnak egymáshoz a fenti két dimenzió mentén. A nagy mennyiségű (gazdasági és kulturális) ösztöke tulajdonosai például nagyvállalkozók, szabadfoglalkozásúak, művészek, illetve a mi vizsgálatunk szempontjából jelentős szakmai csoport részeként az egyetemi és középiskolai tanárok a társadalmi térben is elkülönülnek a kevesebb gazdasági és kulturális tőkével rendelkezőktől. Ebben a rendszerben az általunk is vizsgált tanító a magasán kvalifikált szakmunkások, alacsonyabb státuszú közalkalmazottak csoportjához közel (a viszonylag magas kulturális tőke és az alacsonyabb gazdasági tőke birtokosai között) helyezkedik el. Bourdieu szerint az egyes társadalmi csoportok állásfoglalásainak tere a diszpozíciók vagy habitusok terének közvetítésével tükrözi azok társadalmi pozícióinak terét: „a különbségtevő távolságok rendszerének – amely meghatározza a különböző pozíciókat a társadalmi tér két dimenziójában – az ágensek (vagy az ágensekből képezett osztályok) tulajdonságai, vagyis gyakorlatuk és az általuk birtokolt javakban fennálló különbségtevő távolságok rendszere felel meg. A pozíciók minden osztályához egy pozíciók által kondicionált habitus (vagy ízlés) osztálya rendelhető, valamint ezen habitusok, illetve generatív képességük révén közvetített javak és tulajdonságok szervezett együttese, amelyet a stílus rokonsága egyesít.” (*Bourdieu*, 2002, 16.)

A habitus mint elkülönült és megkülönböztető gyakorlatokat generáló alapelv határozza meg például az egyes csoportok fogyasztási szokásait, szabadidős tevékenységeit, politikai beállítódását. A habitus implicit módon magába foglalja a különböző besorolási sémák, osztályozás, ízlés, illetve az észlelés és felosztás egymástól eltérő rendszerező eleveit is. Bourdieu szerint a birtokolt javak és kinyilvánított vélemények különbségei, amennyiben azokat a fenti társadalmi szemléleti kategóriákon és osztályozási elveken át észlelik, szimbolikus különbséggé válnak, így önálló nyelvet hoznak létre: „A különböző pozíciókhoz kapcsolódó különbségek, vagyis a javak, a gyakorlatok és főleg a modor eltérései (ugyanúgy, mint egy nyelv fonémakészlete vagy egy mítoszrendszert alkotó

megkülönböztető jegyek és különbségtevő távolságok együttese) minden társadalomban szimbolikus rendszereket alkotó különbségekként, tehát megkülönböztető jelekként működnek.” (Bourdieu, 2002, 19.) Ezek a nyelvi sajátosságok megjelennek a különböző kulturális alkotások (képzőművészet, irodalom, tudomány) „mű-alkotásaiban”, azok különböző szövegeiben is. Ennek megragadásához Bourdieu a strukturalista hermeneutika megközelítésmódját tartja a legalkalmasabbnak, amely a kulturális alkotásokat (a nyelvet, a mítoszokat és ebből következően a műalkotásokat) strukturáló szubjektum nélküli strukturált struktúrákként kezeli. Miként Saussure a nyelv esetében kimutatta, ezek egyben sajátos történeti képződmények, és ekként kell azokat megfejteni, anélkül, hogy tekintetbe vennénk az alkotás létrejöttének vagy létrehozóinak gazdasági és társadalmi körülményeit.

A kulturális produktumok nyelvi formáinak elemzése során Foucault szimbolikus strukturalizmusa viszi tovább Saussure elméletének azt a viszonylatok elsőbbségére vonatkozó lényeges elemét, amely szerint a nyelv forma és nem szubsztancia. Foucault annak tudatában, hogy egyetlen műalkotás sem létezik önmagában (kívül azokon a függőségi viszonyokon, amelyek összekapcsolják más művekkel), a különbségek és diszpozíciók szabály-együttesének értelmezésére bevezeti a „stratégiai lehetőségek mezője” elnevezést. Ez az a mező, amelyen belül minden mű meghatározza önmagát. Tagadja, hogy az adott diskurzus megértésének elve máshol is fellelhető lenne, mint magukban az ebbe a rendbe illeszkedő diskurzusokban. Eszerint a kultúra előállítóinak közös tulajdonsága a közös vonatkoztatások, közös jelek rendszere. Foucault a lehetőségek mezőjét episztémé névvel illeti, és Bourdieu felfogásával szemben azt állítja, hogy ez a társadalmi mező teljesen autonóm. Nem tartja lehetségesnek, hogy az azon belüli események magyarázhatók lennének az egyéni érdekek vagy mentális szokások eltéréseivel (Foucault, 1999, 188.).

Ezzel szemben Bourdieu a művek elemzése, a „lehetőségek terének” kialakítása során a társadalmi mező (képzőművészeti, irodalmi vagy tudományos mikrokozmosz) vizsgálatát is fontosnak tartja: „Ha kapcsolatot teremtünk a művek (a formák és stílusok), azaz az állásfoglalások (amelyek csak akkor érthetőek meg, ha viszonylatrendszernek tekintjük őket, a fonémarendszerhez hasonló jegyek, vagyis a megkülönböztető távolságok rendszerének) tere és az iskolák vagy szerzők tere (azaz a kulturális termelés belüli megkülönböztető pozíciók rendszere) között, összeegyeztetjük a belső és a külső, a formalista, valamint a szociológiai szempontú megközelítés eredményeit.” (Bourdieu, 2002, 57.)

A modern pedagógus szakmák tudástartalmainak referenciakeretei

A továbbiakban arra keresünk választ, hogy mik azok a referenciakeretek, amelyek a 20. század elején kialakuló modern magyar néptanító szaktudásának, a különböző szakirodalmi munkákban megtestesülő szimbolikus tereinek, azok „lehetőségi terének” kialakításához felhasználhatók lesznek. Ennek tágabb kontextusai, a szakmai térben megjelenő művek, állásfoglalások, illetve azok viszonylatrendszereiben megjelenő, megkülönböztető távolságokat determináló hatások egyrészt a modern nemzetállamok kialakulásával együtt megszülető munkatársadalmak antropológiai szinten, a modern emberi testtel szembeni új igényekben és elvárásokban is megjelennek. Vizsgálni szükséges továbbá azt is, hogy miként történik meg ezeknek az elvárásoknak az operacionalizációja, azok tudományos pozíciókká és állásfoglalásokká (művekké, formákká és stílusokká) formálása.

Bourdieu korábban bemutatott, a társadalmi térrel kapcsolatos elméleti alapvetései érvényesnek tekinthetők a társadalom minden szférájában, így a kultúrában vagy ahogy megfogalmazza: a kulturális termelés terében is. Úgy véli, hogy az alkotók és alkotások kulturális terét relációiban kell megragadni. Az a társadalmi mikrokozmosz, amelyben a különböző típusú – irodalmi, képzőművészeti és tudományos – alkotások létrejönnek, egyben a különböző pozíciók közötti objektív viszonyok tere. Ezek az eltérő pozíciók testet ölthetnek pél-

dául elfogadott, elutasított törekvésekben, irányzatokban, különböző tudományos paradigmákban, azok elfogadásában vagy elvetésében (vesd össze: Bourdieu 2002, 56.).

A modern munkatársadalom antropológiai jellemzői

Az ipari forradalom és az azt követő jelentős tudományos-technikai fejlődés nyomán a 19. század utolsó évtizedeiben a fejlett ipari államokban, Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban nagyarányú gazdasági fellendülés vette kezdetét, amely a század utolsó évtizedére megteremtette a fejlett kapitalizmus virágkorát. Az ebben az időben kialakuló modern nemzetállamok létrehozták az egyes régiók közlekedési és kommunikációs infrastruktúráját (vasút, tengeri hajózás, autó, telefon stb.), megteremtették a városi közszolgáltatásokat (csatorna, villany, gáz, tömegközlekedés), az állami ellátórendszereket (közigazgatás, jog, egészségügy, szociális gondoskodás, oktatásügy), a világgazdaság és világkereskedelem alapjait. Megtörténik a monopolkapitalizmus intézményeinek kiépítése, és ennek nyomán az európai kontinensen és az Egyesült Államokban bekövetkező jelentős gazdasági fejlődés, a növekvő termelés következtében tovább emelkedik az egyes országok életszínvonala (közegészségügy, elemi oktatás, munkakörülmények szabályozása, biztosítási és adórendszer, közszolgáltatások).

Az egyre fokozódó urbanizációs változások, a nagyvárosi életforma, az új szakmák megjelenése, az állami alkalmazottak számának emelkedése nem csupán a társadalom szerkezetét, hanem az egyes emberek és társadalmi csoportok életmódját és a munkához való viszonyát is megváltoztatta. A századforduló előtt ezen a területen is jelentős – a korszakváltás új életformaelemeit előrevetítő – változások következtek be, amelyek hátterében a beköszöntő modern kor olyan későbbi jellegzetes új vonásai figyelhetők meg, mint például a termelés növekedése, a robbanásszerű technikai fejlődés nyomán egyre erőteljesebben jelentkező, a piacgazdaság által felerősített fogyasztói magatartás és az egyéni cselekvés lehetőségeinek hangsúlyozása. A reklám felélesztette az egyén fogyasztói vágyát, a korszerű tömegközlekedési eszközök, a vasút, a kerékpár és az autó könnyebbé tették mozgását, ezáltal megkönnyítették az ember számára a különböző árucikkek megszerzését, a telefon és a postai képeslapok személyesebbé tették kommunikációját, a divat szerepének növekedése megváltoztatta és egyre jobban hangsúlyozta az egyén külső megjelenésének fontosságát, a fénykép pedig lehetővé tette számára önmagáról készített képének sokszorosítását.

Az időbeli korlátok, a tér, illetve távolság kényszerei alól egyre jobban felszabaduló ember mindinkább azt érezte, hogy különösebb megkötöttség nélkül képes a saját törekvései által meghatározott útra lépni. A megjelenő új esztétikai és filozófiai elvárások középpontjába egyre inkább az autonóm ember, az önmagát alakítani és saját boldogulását is befolyásolni képes individuum került. Az autonóm ember önmagáról is gondoskodik; ápolja testét, ismeri annak idegrendszeri, fiziológiai működését. Lelki életének titkai, viselkedésének rejtett mozgatórugói is egyre inkább kifürkészhetővé válnak számára. Természetessé válik nemisége, amely az utódnemzés kötelességéből egyre inkább a házasság, a heteroszexuális kapcsolat természetes megélésének elfogadott formáját jelenti (vesd össze: *Ariés és Duby*, 1992, 122–124.)

A modern ipari kapitalizmus nagyarányú urbanizációs változásaival válik egyre erőteljesebbé az ipari munka, az ennek nyomán átfórmálódó emberi kapcsolatok valamint a nevelőintézmények és az egzakt időütemezés (az óra uralma, a modern teljesítménykényszer) kényszerítő fegyelmező ereje. Ennek részeként ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll, kialakul annak sajátos differenciált intézményrendszere (kaszárnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elmeorvosintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek (vesd össze: *Foucault*, 1990).

A modern korban kialakuló tömegtermelés munkakultúrája jelentős mértékben befolyásolta az emberek testhasználatát, új munkagesztusok jelentek meg, hatásuk egyre több területen és egyre erőteljesebben érvényesült, ezáltal alapjaiban megváltoztatta az ember önmagához és környezetéhez fűződő viszonyát. Ezek az új munkagesztusok egyben erőteljesen ható, az aszkézist és önfegyelmet is kifejező fegyelmező erővé váltak. Az új gesztusnyelv kialakulása során jöttek létre és váltak gyakorolhatóvá a munka mind nagyobb hatékonyságát szolgáló viselkedési formák, beállítódások és érzelmek. Wulf szerint az ekkor kialakuló modern munkagesztusok és rituálék jellegzetes vonásai a célorientált beállítódás, az idő gazdaságos kihasználására irányuló törekvés, az erőfeszítés, a teljesítőképesség, az embernek önmaga és a világ alakíthatóságába vetett bizalma (Wulf, 2001, 119–121. o.).

A munka gesztusai, miként minden gesztus, komplex jellegűek. Jelentős különbség figyelhető meg a monoton ismétlődésre épülő, illetve a spontán, kreatív tevékenységen

alapuló munkaformák között. Ezek során számos rituális elem is megjelenik, amelyekre az egyéb rituálékhoz hasonlóan jellemző a kezdet és befejezés, továbbá a sajátosan megkonstruált téri és időviszonyokba ágyazottság. A munkarituálék hozzájárulnak a társadalmi gyakorlatnak azt a sajátos formáját, amelynek alapvető logikáját a cél-eszköz viszony befolyásolja. Szociális funkciójuk szimbolikus jelentésükben rejlik, ez okozza túldetermináltságukat is. Ez a motívum egyben a munka vallásban rejlő gyökereire is utal. A munka eszerint olyan performatív önmegjelenítési forma, amely minden esetben Istenhez, illetve a többi emberhez fűződő viszonyban jelenik meg (a munka kvázivallásos elemeiről részletesen lásd: Németh, 2007a). A modern ember önmegjelenítésének alapvető jellemzője a megrendezettség. A munka „színrevitele” olyan mértékű, hogy annak minden más emberi tevékenység alárendelődik. Így a munkagesztusok kiterjednek az emberi élet minden területére. Ezzel összefüggésben napjainkban például már politikai munkáról, kultúrmmunkáról, oktatómunkáról, kapcsolati munkáról stb. beszélnek.

A modern néptanítók szakmai tudásának kialakításában jelentős szerepe volt a reformpedagógia szemantikai elemeinek is. A herbartianizmus kritikáját követően, az experimentális pedagógia hatására a néptanítói tudás végül a reformpedagógia gondolatai nyomán nyeri el végső legitím és modern formáját. Ez a szemantika új varázsszavakat is megfogalmaz majd. A gyermeki jog lesz az új szabályzó elv és egyben az új tanítói ethosz alapja. A gyermeki jogok a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony keretei között nyerhetnek realitást.

A munkának az élet egészét átható hegemoniája a fegyellemmel párosul. Foucault (1990) és Elias (1986) elemzései azt mutatják, hogy az önkontroll és a fegyelem a civilizációs folyamatok természetes velejárója. A szégyenérzet és a kimért pontosság megjelenése, a testi megnyilvánulások, a külső és az önkontroll megerősödése az emberi habitusnak a munka során, illetve hatására kialakuló jellegzetes új vonásai. Mindezekben a folyamatokban az idő uralma is egyre mindenhatóbbá, egyben a munkatársadalom alapvető szereplőjévé válik, és létrehozza a modern embernek a munka diktátuma által irányított uniformizált egyenlőségét. A modern jóléti társadalom fegyelme megteremti azokat a feltételeket, amelyek végleg belekényszerítik az embereket az idő és a munka igájába. Antropológiai oldalról nézve az idő és a munka a modern ipari társadalom alapvető fegyelmező hatalmává válva formálják azt az embertípust, amelyik saját sorsának tökéletesítését hosszú időn át individuummként, saját ember mivoltának kiteljesítésében látta.

A korszak sajátos paradoxona, hogy az egyén társadalmi mozgásterének látszólag nagyarányú növekedése mellett egyre erőteljesebbé vált a nevelés által kialakított belső kontroll, továbbá megerősödnek a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat hatékonyan szankcionáló rejtett, illetve manipulatív külső kontroll intézményes formái. Úgy tűnik, hogy a korábbi szoros közösségi kontroll, valamint a feudális kötöttségek alól felszabaduló egyén megnövekvő mozgásterének ellensúlyozására a társadalmi ellenőrzésnek rafináltan szervezett, differenciált állami intézményei jönnek létre. Ezek sorában főszereplőként az ekkor már mindenki számára kötelező iskola kapott központi szerepet a normálisnak elfogadott egyéni viselkedés kialakításának, jól szervezett állami ellenőrzésének folyamatában. Ez az igény jelentős mértékben hozzájárul a modern tömegoktatás, majd a 20. században a felnőttoktatás intézményhálózatának kialakulásához, azoknak a hasznos munkaerővé válást elősegítő jól szervezett intézményi szocializációs folyamatoknak hatékonyvá válásához. Ennek a fegyvelmező folyamatnak egyik fontos területe a különböző modern szakmák, illetve professziók kialakulása, illetve azok legitimált, immár a szakmai tudás elfogadott elemeként nyilvántartott kompetenciartalmainak elsajátítása a szakképzés és felsőoktatás keretében megvalósuló értelmiségi professziókra történő felkészítés során.

Bourdieu szerint a modern állam hatalmának további jellemzője az általa gyakorolt szimbolikus befolyás különleges formájának: a gondolkodás, illetve tudás állami konstrukciójának megjelenése. A társadalom egyes tagjai a világ minden jelenségére, de leginkább a társadalmi struktúrákra alkalmazható kognitív struktúrák segítségével alkotják meg magát a társadalmat is. A kevésbé differenciált társadalmakban az együttéléshez szükséges közös szemléleti és felosztási alapelvek elsajátítása és a fejekbe (vagy a testekbe) történő bevésése a társadalmi élet térbeli és időbeli szerveződése folytán, főleg a beavatási szertartások útján megy végbe. Ezek élesen elkülönítik azokat, akik már átesetek ezeken a szertartásokon, azoktól, akik nem.

A modern társadalomban ezzel szemben az államnak van döntő szerepe a társadalmi valóság felépítésében. Az állam egy bürokratikus mikrokozmosz kialakításával megszabja a társadalmi gyakorlat és eljárásai kereteit, és megteremti a bevésés, észlelés és gondolkodás közös formáit és kategóriáit, az érzékelés, a megértés és az emlékezés társadalmi kereteit, a mentális struktúrákat és az osztályozás állami formáit. Ezáltal megteremti a habitusok közvetlen összehangolásának feltételeit, ami létrehozza a mindennapi tudat lényegét alkotó közös evidenciákról való közmegegyezés alapjait. A kialakuló új kognitív struktúrák nem tudatformák, hanem testi diszpozíciók. Az állami rendelkezéseknek való engedelmesség nem tekinthető sem mechanikus alárendződésnek, sem a rend és rendelkezés tudatos elfogadásának. A társadalmat átszövő rendreutasításokat ugyanis csak azok értik meg, akik diszpozícióiknál fogva érzékelné tudják azokat. Ennek során pedig, anélkül hogy észleléseiket tudatosítanák vagy értékelnék, mélyen eltemetett testi diszpozícióik élednek fel bennük. (*Bourdieu, 2002, 108.*)

A pedagógiai tudásnak a kor tudományos irányzataiban megjelenő szakmai referenciaterei

Miként Bourdieu megállapítja, egy adott korban megjelenő tudományos alkotások a lehetőségek olyan terét kínálják az abban tevékenykedők számára, amely tér munkájukat irányítja azáltal, hogy meghatározza az abban felvetődő problémák, hivatkozások intellektuális (gyakran emblematikus személyekhez köthető) tájékozódási pontjait, azok paradigmákba szerveződő univerzumát, egyben létrehozza az adott tevékenységhez kapcsolódó szükséges ismeretek elsajátítandó, azonban nem mindig tudatosan is alkalmazott rendszerét. Ez az abban részt vevő egyes személyekhez képest transzcendens lehetőség-tér az egyes területeken közös koordináta-rendszerként működik, amelyben a kortárs al-

kotások és alkotók – még akkor is, ha nem vesznek tudomást egymásról – egymáshoz viszonyítva helyezendők el (Bourdieu, 2002, 49.).

Ennek figyelembevételével a pedagógus szakmai tér vizsgálata során választ kell keresnünk arra is, hogy miként jön létre a pedagógiai szakma igényeivel releváns „lehetőségek tere”, azt miként formálják meg a korszak tudományként elfogadott irányzatai, miként tükrözik a korabeli tudományosság reprezentatív kulturális alkotásai. Ezek a szempontok alkalmazhatók a pedagógus szakmai tudás konstrukciója tudományos referenciatereinek vizsgálata során is. Ennek keretében azokat a különböző mértékadó tudományos eredményeket tekintjük át, amelyek kijelölik számukra a tájékozódás fontosabb irányait. Az általunk vizsgált pedagógiai tudáskonstrukciós folyamatban elsődleges szempont azoknak a kortárs tudományos irányzatoknak a kijelölése, amelyek megtestesítik a követésre méltó irányokat, azaz biztos referenciapontot nyújtanak az új szakma képviselői számára. A szakmai enciklopédia szerkesztői ehhez a különböző külföldi tudományos és gyakorlati reformtörekvésben találják meg azt a recepciós teret, amelynek felhasználásával megteremthető a magyar néptanító korszerű szakmai tudása. Ehhez a pedagógiai munka esetében a gyermeki fejlődés helyesnek, illetve helytelennek elfogadott formái jelentik a legfontosabb kapaszkodókat, amelyek értelmezéséhez a kortárs pedagógiai mozgalmak és reformtörekvések számos fontos új gondolatot fogalmaznak meg.

A higiéniai diskurzus és az iskolai higiénia

Ezek közül az ebben a korszakban legszélesebb palettával jelentkező úgynevezett higiéniai diskurzus a legfontosabb. Az újabb antropológiai orientációjú elemző munkák hangsúlyozzák, hogy a higiénia, amelynek fogalmi rendszere a darwinista ember- és világképen alapul, fontos szerepet játszik a modern emberi test megteremtésében, és nagy súllyal van jelen a korszak pedagógiai reformvitáiban is. A higiénia a korszak egyik olyan „varázsigéje”, amely ekkor már mozgalmassal előtörténettel rendelkezik. A felvilágosodástól kezdődően kibontakozó modern higiénia mindazoknak a tudástartalmaknak a foglalatja volt, amelyek egyrészt arra irányultak, hogy leírják az ember viszonyulását azokhoz a materiális feltételekhez, amelyek meghatározzák fizikai-menti megnyilvánulásait, másrészt hogy az individuumokat és a társadalmi tér egyéb szereplőit eligazítsák abban, hogy miként tudja ezeket szabályozni. Ez a hatalmas terület magába foglalta az ezzel kapcsolatos tudás, gyakorlati cselekvés és különböző technológiák rendszerét. A 19. század higiénikusainak tudástere rendkívül széles volt: beletartozott minden környezeti tényező, amely az egészség és a betegség kapcsán szóba jöhetett. A testi, lelki higiénia, vagyis az egészség mellett a korszak másik vezérgondolata a normális, illetve normalitás volt. Ez a kulcsfogalom összekapcsolja a kategóriákba sorolás, az elhatárolódás, illetve kirekesztés, a valahová tartozás és a fegyelem elemeit, és ezáltal olyan társadalmi teret alkot, amely biztosítja a normális és a patológikus egyértelmű és világos kijelölését. Ebben a térben a testi jelenségekből kiindulva lehetőség nyílik a különböző társadalmi jelenségek új módon történő értelmezésére, továbbá a normális által legitimált társadalmi nyomásgyakorlásra is (Sarasin és Tanner, 1998, 20.).

Amennyiben ennek pedagógiai oldalát, leginkább az iskolai higiénia, illetve iskolai egészségtan keretében megjelenő elemeit vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a normális itt is központi kategória (normális testtartás, írás, ruházat, az iskolaépület normái, annak norma szerinti bútorai stb.). Az így megkonstruálódó 'normális', illetve 'normalitás' egyre inkább egy experimentális módszerekkel vizsgálható előírt normát, mérhető átlagot jelentett. Az ekkor megvalósuló első tanulói teljesítmény-, figyelem- és emlékezetvizsgálatok alapozzák meg a 20. század elején kibontakozó experimentális pedagógia mérésmentes eljáráseit. Az iskolai higiénia diskurzusai jelentős mértékben befolyásolták a gyógypedagógia, illetve annak a különböző fogyatékoságok kezelésére vonatkozó pedagógiai módszereinek, továbbá a gyermekvédelemnek a kibontakozását is. A mozgalom retorikájában

később olyan szociális elemek is megjelennek, mint a morális egészség és az elhanyagolt-ság hangsúlyozása, és ennek révén mind szorosabb kapcsolatba kerül azokkal a társadalmi reformmozgalmakkal, amelyek az alsóbb társadalmi rétegek, a szegény gyermekek és fiatalok életfeltételeinek jobbá tételét is hangsúlyozzák (vesd össze: *Kost*, 1983, 169.; *Stoß*, 1998; *Freyer*, 1998; *Oelkers*, 1989, 249.; *Hopf*, 2004, 27–29.).

A korszak másik, a 19. század utolsó évtizedeiben megjelenő irányzata, amely szintén erőteljesen befolyásolta az *Enciklopédia* szemléletmódját, az emberi faj genetikai nemesítéséről szóló szociálbiológiai nép-, illetve társadalompolitikai elmélet, a faji higiénia, illetve eugenika. Az eugenika tudományos elméletté, illetve szociálpolitikai mozgalommá válása egybeesik azzal az átalakulási folyamattal, amelynek keretében a 19. századi szegénygondozás modern jóléti, illetve szociális gondoskodássá válik. Az eugenikának az ember és társadalom genetikai nemesítésére irányuló elméletével és programjával konkurálva bontakozik majd ki az ember nevelés és szociális gondoskodás útján történő megjavítására irányuló modern pedagógia nevelési programja. Ezzel kapcsolatban a faji higiénia hangsúlyozó eugenika részéről megfogalmazódó legfőbb kritikai ellenvetés az volt, hogy a szociális gondoskodás és a különböző jóléti intézkedések, illetve a későbbi társadalombiztosítási intézkedések maguk az előidézői azoknak a társadalmi problémáknak, amelyek megoldása érdekében létrejöttek (vesd össze: *Reger*, 1991, 9.).

Gyermek- és ifjúságtanulmány, kísérleti pedagógia, reformpedagógia

Az európai népoktatási rendszerek expanziójával párhuzamosan jelentős mértékben megnőtt az ezek különböző intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, növekedett szaktudásuk és társadalmi elismertségük. A korszak különböző pedagógiai és szakmai mozgalmi mind nagyobb hangsúlyt helyeztek a néptanítói mesterség tudományos megalapozására is. Fontosnak tartották a tanítói szaktudás megújítását, a hagyományos beállítódások, pedagógiai alapelvek modern tartalmakkal történő felváltását. Az ehhez szükséges tartalmak és útmutatások kezdetben az orvostudomány, majd az iskolai higiéniai mozgalom, a századforduló után pedig az empirikus pszichológia, valamint a gyermek- és ifjúságtanulmány eredményeire alapozódnak.

A gyermek- és ifjúságtanulmány világszerte megfigyelhető intézményesülése a humántudományok szélesebb keretek között megvalósuló fejlődésének részfolyamataként értelmezhető, amelynek keretében mind jobban elfogadottakká váltak az experimentális kutatás módszerei, létrejött egy széles körű – szakfolyóiratok, egyesületek és kongresszusok keretében megvalósuló – nemzetközi szakmai tudományos kommunikációs rendszer. A korszak tudományosságának kiemelkedő módszere a kísérlet, amit Wilhelm Wundt tanítványai (Ernst Meumann, Stanley Hall, Edouard Claparède, Hugo Münsterberg, Karl Groos, Hermann Ebbinghaus, William Stern, Alois Höfler és mások) is sikerrel műveltek. A Wundt által 1879-ben Lipcsében alapított első kísérleti pszichológiai laboratóriumot követően a kísérleti pszichológia gyors nemzetközi fejlődésnek indult. 1881-ben Stanley Hall a Hopkins Egyetemen alapít további pszichológiai laboratóriumot, majd 1893-ban a Clark Egyetemen is létrehozza állami alkalmazottak bevonásával működő Gyermektanulmányi Intézetét és az ehhez kapcsolódó szakkönyvtárat. Az intézet szoros együttműködést alakított ki a különböző iskolák tanáraival és a szülőkkel is. Stanley Hall elméleti munkái már empirikus alapokon álltak, szemléletmódjára erőteljesen hatott Ernst Haeckel biogenetikai alaptörvénye, mely szerint az ontogenezis megismétli a filogenezis főbb folyamatait. Ez a felfogás Közép-Európában is népszerű, pedagógusok és pszichológusok által egyaránt elfogadott elméletté vált, amely lehetővé tette a gyermeki megnyilvánulások összehasonlítását a primitív kultúrákkal, illetve az állati viselkedés jellegzetes vonásaival. A gyermektanulmány korai szakaszában Preyer nyomán Európa-szerte nagyon népszerűek voltak az egyes gyermekek megfigyeléséről szóló munkák. A megfigyelők legtöbbször tudományos végzettséggel rendelkező szülők

voltak, akik gyermekeik fejlődéséről naplót írtak és azok fejlődését kísérleti úton is vizsgálták. A tömeges kérdőívek, illetve azok kvantitatív eredményeinek feldolgozása ebben az időben még csak szórványosan jelent meg (vesd össze: Dudek, 1990, 135–136.; Depaep, 1993, 50–53.).

1880 és 1914 között nemzetközi szinten 21 szakfolyóirat és 29 gyermektanulmányi társaság megalapítására került sor. Németországban 1906-ban rendezték meg az első gyermektanulmányi kongresszust. Ennek tagjai között a különböző intézmények pedagógusai mellett számos pszichológus, szociológus, jogász és orvos is részt vett. Hasonló fejlődési tendenciák figyelhetők meg Hollandiában, Belgiumban, Oroszországban, Bulgáriában és Magyarországon is (vesd össze: Dudek, 1990, 137.; Depaep, 1993, 67.).

Az iskola az a konkrét pedagógiai tér, amely a hétköznapi élettől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanulói-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által elrendezettek. Ehhez a konkrét tárgyi és téri világhoz további, szintén a professzió logikája által kijelölt és körülhatárolt szimbolikus terek és idősíkok is kapcsolódnak.

A századforduló táján a fenti irányzatok mellett a német tanárok körében nagyon népszerűek voltak Meumann experimentális pedagógiai-pszichológiai kutatásai. Hatására több nagyvárosban hoztak létre kísérleti pedagógiai intézeteket, hogy a pedagógusok minél nagyobb számban megismerhessék a kísérleti gyermektanulmány módszereit. Ezek az intézetek általában alapítványi formában működtek. A gyermektanulmányi társaságok tagjai rendszeresen szerveztek szakmai üléseket, vitaesteket, bevezető és nyári továbbképző kurzusokat. A német egyesület például 1910-ben mintegy 13 000 előadást szervezett a tanárok számára (Depaep, 1993, 70–72.).

A modern néptanítók szakmai tudásának kialakításában jelentős szerepe volt a reformpedagógia szemantikai elemeinek is. A herbartianizmus kritikáját követően, az experimentális pedagógia hatására a néptanítói tudás végül a reformpedagógia gondolatai nyomán nyeri el végső legitim és modern formáját. Ez a szemantika új varázsszavakat is megfogalmaz majd. A gyermeki jog lesz az új szabályzó elv és egyben az új tanítói ethosz alapja. A gyermeki jogok a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony keretei között nyerhetnek realitást (vesd össze: Tenorth, 1992, 369–370.).

Az életreform és reformpedagógia

A korábbi fejezetben már jelzett modernizációs változások egyik sajátos vetületeként a 19. század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően Európában és az Egyesült Államokban (az egyes történeti régiókban némi fáziskülönbséggel) kibontakozó urbanizációs és iparosodási folyamatok nem csupán a természeti környezetet, hanem az emberek megszokott társadalmi és földrajzi kapcsolatait is átrendezik. Megváltoztatják és soha nem látott gyorsasággal formálják újra a munka- és lakásviszonyok, a társas kapcsolatok, a szabadidő eltöltése, az étkezés és ruhaviselet hagyományos rendjét.

A korszak ebből adódó alapvető jellemzője – a kibontakozó modern világ kihívásaira megfogalmazódó, a mélyreható és gyökeres változások ellensúlyozására „orvosságot”

kereső – nagyszámú társadalmi reformmozgalom megjelenése. Ezek alapvető jellemzője a kettősség; különböző irányzataikban – gyakran egymással is összefonódva – modern és antimodern tendenciák egyaránt jelen vannak. Egyrészt fellelhető a haladás és a töretlen fejlődés optimizmusával megfogalmazódó, a modern kor kihívásaira ebből a nézőpontból adekvát válaszokat kereső igyekezet. Másrészt a mozgalmak hangvételének másik alaptónusa a fejlődés árnyoldalait elutasító, azok feloldására gyakran utópisztikus megoldásokat megfogalmazó antimodern kultúrakritika is.

A kibontakozó társadalmi reformmozgalmak egy része politikai eszközökkel, a politikai hatalom megragadása által kívánja az államot, illetve a társadalmat megváltoztatni. A másik nagy áramlat inkább az egyénben, annak mentalitásában, világfelfogásában bekövetkező gyökeres átalakulás árán, az emberi élet reformja útján kívánta az elengedhetetlen változásokat elérni. A szűkebb értelemben vett életreform a társadalmi mozgalmaknak erre a típusára vonatkozik. Ezek közös jellemzője, hogy a társadalom jövője szempontjából kívánatosnak tartott egzisztenciális változásokat a „természethez való visszatérés” és a „természetes életmód” segítségével, az egyéni életvitel, az étkezés, a lakóhelyi környezet, az egészség megőrzésének reformja útján kívánták megvalósítani. Az életreform-mozgalom elsődlegesen tehát az ember és a természet, az ember és a munka, az ember és Isten kapcsolatát a „menekülés a városból” civilizációkritikai jelszavát zászlóikra tűző reformtörekvések sokszínű irányzatainak összességét (kertváros-építő, földreform-, antialkoholista, továbbá vegetáriánus, természetgyógyászati, testkultúra-mozgalmak), komplex együttesét jelenti (Krabbe, 2001, 25.)

Ezek a mozgalmak azonban összességükben és tágabb társadalmi hatásukban ennél jóval többet jelentenek: miként Wolbert a mozgalmak jelentőségét összegezve megállapítja, „az életreform lényegében az 1900 táján kibontakozó korszakváltás koncentráltan jelentkező általános érvényű, innovációs alapjelensége” (Wolbert, 2001, 20.). Olyan, az 1890 és 1914 között jelentkező, nagy hatású, sokszínű kulturális és társadalmi elkötelezettség, amely a korabeli irodalomban és képzőművészetben is központi helyet foglal el, leginkább a „fin de siècle” életérzését alapvetően meghatározó „minden Egész eltörött” élményéből fakadó gyökerelenség, otthontalanság érzésére vezethető vissza.

Miként Ehrenhard Skiera hangsúlyozza, ezek az életreform törekvések alkotják a reformpedagógia szellemi hátterét: „Ezek a mozgalmak tulajdonképpen a többségi társadalom peremén bontakoztak ki, és nem fenyegették és ma sem fenyegetik annak alapintézményeit. Értékeiket a többségi társadalom többé-kevésbé tolerálta, illetve tolerálja ma is, és így azok számos elemét be is integrálja. Ennek folytán, jóllehet ezek a mozgalmak elveszítették korábbi forradalmi gesztusukat, kibontakozásuk során egészen napjainkig megőrizték alapvető céljukat, az új ember, illetve új társadalom megteremtésére irányuló törekvésüket. A kapitalizmuson, illetve a szocializmuson túllépve olyan társadalom kialakítására törekedtek, amely egy olyan közösséghez vezető harmadik utat kínál, amelyben mindenki a másik ember testvére, barátja lehet. [...] A reformpedagógia szintén életreform típusú mozgalom, abban szinte minden, a modern ember megváltására törekvő reformirányzat motívumai megtalálhatók. A reformpedagógia tehát, ahogy kibontakozása idején, úgy napjainkban, a 20. század fordulóján megjelenő mérsékeltbb formáiban egyaránt a menekülés pedagógiájának tekinthető. [...] A reformpedagógia teljes mélységében csak a kibontakozását kísérő civilizációkritikai háttérrel, a megmentés vízióit megfogalmazó életreform-mozgalmakkal együtt értelmezhető. A reformpedagógia hatása csakis ezeken a teljes élet megreformálására irányuló impulzusokon át fejthette ki hatását. És az életreform számos momentumát, miként azt látni fogjuk, a különböző reformpedagógiai koncepciókban köszönt vissza. Az életreform tehát sokféle módon előkészíti azt, később pedig együtt halad a reformpedagógiával.” (Skiera, 2005)

A nemzetközi törekvések hazai recepciója

A korszak fentiekben bemutatott életreform-törekvései és a korabeli pedagógiai reformtörekvések Magyarországon egyrészt az egyre jelentősebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítóság szakmai és emancipációs mozgalmi, másrészt a korszak várospolitikai reformjai kapcsán kerülnek szorosabb kapcsolatba egymással. Bárczy István, a város liberális főpolgármestere 1906 és 1918 között állt a főváros élén. Ez a bő évtized, a Bárczy-korszak, Budapest világvárossá válásának története is egyben. Az „építő polgármester” alkotásai, az iskolák, középületek, bérházak többsége ma is áll. Ebben a korszakban került sor a városi közigazgatás, a városi tömegközlekedés, közvilágítás, kommunális rendszer kialakítására, valamint a szociálpolitikai és kultúrpolitikai program keretében széles körű kislakás- és iskolaépítés kezdődött. Jelentős lépések történtek a felnőttoktatás kiszélesítése érdekében, Szabó Ervin irányításával az 1910-es években létrejön a főváros modern könyvtárhálózata is.

Bárczy programjának lényeges részét képezte az 1909-ben kezdődő széles körű iskolaépítési akció, amelynek keretében három év alatt 36 új iskola épült és számos iskolaépület felújítására is sor került. Így ebben az időszakban 55 iskola és 967 új osztályterem épült Budapesten. Az iskolához szolgálati lakások is tartoztak, emellett nagy gondot fordítottak az épületek fűtésére, kommunális berendezéseire, az osztálytermek berendezésére és az iskolaudvarok, illetve az épületek tetőteraszainak kialakítására is. 1913-ban megjelent a fővárosi iskolák helyi tanterve, tanszerkészítő műhelyek felállítására került sor. Ennek eredményeként a fővárosi községi iskolák felszereltsége is gazdagodott. Mind-egyik rendelkezett megfelelő szemléltető eszközökkel.

A széles körű urbanizációs reform oktatásügyi innovációjában jelentős szerepet játszottak az ebben az időben jelentkező hazai experimentális pedagógiai törekvések, amelyek a pedagógia új modelljét a pozitívizmus szemléletmódjára alapozva, a kísérleti pszichológia mintájára, a természettudományos kutatás logikáját követő – experimentális, induktív módszerek által támogatott – tudományos megismerés segítségével kívánták megteremteni. Az irányzat hazai recepciójában, majd továbbfejlesztésében jelentős szerepet játszanak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok.

Nagy László (1857–1931), a budapesti állami tanítóképző intézet tanára és munkatársai 1906-ban létrehozzák a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot. A mozgalom szervezői és követői – az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan – a neveléstudomány új kísérleti, tapasztalati alapokra helyezését és egy új pedagógiai szemlélet elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki, 1907-től Nagy László szerkesztésében *A Gyermek* címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre, 1913-ban nagy sikerű országos kongresszust rendeztek (*Köte*, 1983).

Az életreform és a pedagógiai reformmozgalmak szimbiózisa

A hazai pedagógiai reformtörekvések és életreform-törekvések szoros kapcsolatának, a háború végéig tartó együttműködésének szellemi-aktivitási központja a városfejlesztési reformhoz szervesen kapcsolódó, 1912-ben Weszely Ödön irányításával (*Németh*, 1990, 13–14.) a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium (*Mann, Hunyady és Lakatos*, 1997), illetve az ezt megelőzően 1906-ban a főpolgármester támogatásával alapított *Népművelés* című folyóirat lesz (*Németh*, 1987). A 1918-ig megjelenő színvonalas kiadvány (1912-től *Új Élet* címmel) nem csupán a fővárosi pedagógusok fóruma, hanem a Bárczy-program kultúrpolitikai és közoktatási sajtóorgánuma lesz.

A folyóirat szerkesztői feladatait Weszely Ödön – a Fővárosi Pedagógiai szeminárium későbbi igazgatója – és Wildner Ödön – a szociálpolitikai, később közoktatási ügyosztály vezetője – látta el. A folyóirat közművelődési és népművelési, várospolitikai és városfejlesztési rovatait Wildner szerkesztette, míg az oktatási vonatkozásúak gondozása Weszely feladata volt. Wildner Szabó Ervin és Jászi Oszkár baráti köréhez tartozott, a *Huszedik Század* egyik vezető munkatársa volt. Széleskörű közigazgatási, szociológiai, filozófiai tárgyú műveket alkotott, Nietzsche műveinek egyik fordítója, a különböző európai életreform-törekvések jó ismerője volt.

A folyóirat nem csupán a magyar gyermektanulmányi mozgalom és az experimentális pedagógia kiemelkedő képviselőinek biztosított publikációs lehetőséget. A *Huszedik Század* és a *Nyugat* című folyóirat mellett ez a sajtóorgánium teremtett lehetőséget a magyar életreform-mozgalom legkülönbözőbb irányzatainak a szindikalista és tolsztojánus mozgalmaktól (Szabó Ervin, Migray József) a magyar művészeti szecesszió legkülönbözőbb irányzataiig bezárólag. A lap hasábjain kifejhették véleményüket az új városi kultúráról, a városfejlesztés új irányzatairól, a művészet és a nevelés kapcsolatáról, a népművelés és iskola új feladatairól, az új emberről, az új társadalomról, az új erkölcsről és új nevelésről, a férfi és nő megváltozott kapcsolatáról és ezzel összefüggésben a nemi nevelés feladatairól, a gyermekművészetről, a népművészethez mint a természetes életformához való visszatérés fontosságáról, a magyar kultúra és társadalom megújításának „harmadik útjáról.” A *Népművelés* arculatának megformálásában a kezdeti időktől mértékadó szerepet játszanak a gödöllői művésztelep vezetői, Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár. A *Népművelés* folyóirat hasábjain és a Pedagógiai Szeminárium különböző népművelő tanfolyamain és tudományos előadásainak előadói és hallgatósága, valamint a Gyermektanulmányi Társaság tagjai között az 1910-es években már ott találjuk a magyar szecesszió legkülönbözőbb irányzatainak képviselőit, a gödöllői művészkommunát (Nagy Sándor és Körösfői-Krisch Aladár, Lippich Elek), a hazai mozdulatművészet és az új zenei-művészeti nevelés (Dienes Valéria, Lyka Károly, Kodály Zoltán, Bartók Béla), valamint a Vasárnapi Kör (Lukács György, Balázs Béla) vezető személyiségeit is (vesd össze: *Németh*, 2005b, 2006).

A szakmai tudáskonstrukció logikája és szimbolikus terei

Az új pedagógiai törekvések és az ezek háttérben álló folyamatok – a közoktatási rendszerek és a tanítói professzió közép-európai fejlődési trendjei, egyben a különböző tudományos irányzatok hazai recepciójának sajátos vonásai – mint „cseppben a tenger” vannak jelen a század első hazai pedagógiai szaklexikonjában, az 1911 és 1915 között megjelenő *Elemi Népoktatás Enciklopédiájában*. A szakmai kiadvány a századforduló után létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban is kiemelkedő, több, mint 40 ezer főre tehető szakmai csoport, a magyar tanítószegély számára készült, hogy összefoglalja mindazokat a pedagógiai és iskolaigazgatási ismereteket, melyekre egy modern magyar néptanítónak szüksége volt (*Németh*, 1999). A könyv szerzőinek többsége az alsóbb iskolák tanárai közül kerül ki, közöttük csak elvétve található meg az egyetemi szférához kapcsolódó szakemberek (gimnáziumi tanárok, egyetemi professzorok). A munka részletesen tárgyalja a kísérleti lélektan és a kísérleti pedagógia, a gyermektanulmány, illetve a gyermeklélektan különböző irányzatait, bemutatja jelentősebb külföldi és magyar képviselőinek munkásságát (*Németh*, 2002).

A magyar néptanítói enciklopédia szerkesztőinek és szerzőinek a fentiekben körvonalazott tudományos irányzatokban megtestesülő intellektuális tájékozódási pontokat, amelyek alapján a saját igényeiknek megfelelő tudástartalmakat megkonstruálhatták. A modern magyar társadalom viszonyai között tevékenykedő tanító szakmai tudásának megalkotásához – a rendelkezésre álló új világtérképezési lehetőségek, a kor pozitivistá tudományfelfogásában fellelhető implicit világ- és emberkép elemeinek felhasználásával –

a modern professzió értelmezési keretei között kívánták újradefiniálni szakmai tevékenységük céltartalmait. Ehhez ki kell jelölnie a professzió jellege által determinált tevékenység reális és szimbolikus tereit és idődimenzióit.

Ebből a szempontból nézve az iskola az a konkrét pedagógiai tér, amely a hétköznapi létől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanulói-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által elrendezettek. Ehhez a konkrét tárgyi és téri világhoz további, szintén a professzió logikája által kijelölt és körülhatárolt szimbolikus terek és idősíkok is kapcsolódnak.

Ilyen a szakmai önlegitimációs szempontok alapján megkonstruált pedagógiatörténeti múlt, továbbá a pedagógiai tevékenység nemzetállami ideológiák által kijelölt egyéb szimbolikus tér- és idődimenziói, továbbá ennek a nemzetközi pedagógiai térbe is átnyúló konkrét és ideológiai összetevői, illetve referenciapontjai, valamint a nevelői tevékenység jellegéből fakadó jövődimenzió is. Ebben a sajátos társadalmi-pedagógiai térben folyó, egyre differenciáltabb tevékenységnek ki kell jelölnie a főbb szereplőit, a tevékenység célcsoportja, a tanuló, illetve gyermek sajátos anatómiai és pszichés tulajdonságait. Ezek függvényében kell meghatározni az ebben a munkatérben megjelenő sajátos szakmai feladatokat, mindezekkel összefüggésben az ezekre képezett specialista: a tanító mint szakember alapvető tevékenységformáit és az általa végzett munka biztonságát, legitimitációját, társadalmi presztízst megteremtő sajátos munkarituáléit, amelyek legfontosabb összetevői sajátos tanítói kompetenciartalmakba rendeződnek majd.

A *Néptanítók Enciklopédiája* című munka a magyar néptanítók fentiekben felvázolt logika szerint kibontakozó szakmai öndefiníciós folyamatának emblemikus alkotása, amelynek lapjain már ez a modernizáció igényeivel összhangban álló, pedagógiai szempontok alapján megkonstruált sajátos néptanítói univerzum bontakozik ki. Ennek középontjában a korabeli magyar gyermeknevelés egyik célcsoportja, a magyar népiskolák „nevelésre szoruló” tanulóit, illetve általuk az alsóbb társadalmi rétegek, a népnevelésnek igényei és feladatai állnak. A munkában megjelenő szakmai önértelmezés szerint ezen néprétegek eredményes neveléséhez és oktatásához olyan jól felkészített szakemberekre, népiskolai specialistákra van szükség, akik újfajta szakmai tudással felvértezve biztos kézzel végzik feladataikat. Ez a népiskolai specialista az egyetemi szféra magas presztízssű szakembereivel egyenrangú szereplő: a modern magyar néptanító. Ezt az implicit formában jelentkező emancipációs motívumot jól érzékelteti a munka bevezetőjéből származó alábbi idézet: „Teljesen elhibázott dolog lett volna [mármint ebben a munkában – N. A.] az egész pedagógiát feldolgozni, mert ez esetben az anyag egy része a néptanítókra, más része pedig a középiskolai tanárookra nézve merőben élvezhetetlen lett volna. Egy pedagógiai enciklopédiával szemben mások az igényei egy néptanítónak és mások egy középiskolai tanárnak. Amivel azt akarjuk mondani, hogy a néptanító munkája sokkal nehezebb, sokkalta kényesebb, [...] a serdületlen korban sokkal nagyobb szerepe és fontossága van a pedagógiának.” (*Kőrösi és Szabó*, 1911, VI.)

Ebben a múlt-jelen-jövőndő koordinátarendszerében egyre pontosabban és világosabban kirajzolódó, egyre bonyolultabb, öntörvényű pedagógiai-szakmai tevékenységtérben – a mind összetettebbé váló feladatokból adódóan – már számos új feladat és szereplő is megjelenik. Így a szimbolikus idődimenzió, a pedagógiai múlt hősei már nem, illetve már nem csupán a korabeli neveléstörténet-írás által kanonizált, a szakma hagyományos önlegitimációs folyamatait által kijelölt régi pedagógiai héroszok. Az enciklopédia szerkesztőinek a szakmai múlthoz, illetve az ezzel összefüggő szakmai önlegitimációs folyamatokhoz fűződő megváltozott viszonyát jól érzékeltetik az első kötet bevezetőjében a pedagógiatörténeti anyag elrendezését megindokló rövid fejtegetések: „Nem közlünk

semmit Arisztotelész, Platon pedagógiájáról, mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai. [...] Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk, nem értünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedünk teret a szociális vonatkozású tárgyaknak. Úgy hisszük a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes – bár részben utópisztikus eszméit.” (*Kőrösi és Szabó*, 1911, VII.)

A magyar néptanítók új pedagógiai identitását legitimáló hősök között tehát nem az ókor, illetve a keresztény középkor nagy alakjai, hanem a pozitívizmus tudományfelfogását és a korszak világnézetét és életérzését megalapozó személyiségek szerepelnek. Ezek a kísérleti tudományosság képviselői, továbbá a korszak társadalmi és életreform-mozgalmainak, illetve művészeti irányzatainak, pedagógiai mozgalmainak emblemikus alakjai (Bain, Comte, Ferrer, Ibsen, Ruskin, Otto, Tolsztoj, Schopenhauer, Spencer). További fontos szereplők még az ezekhez a törekvésekhez kapcsolódó újabb pedagógiai irányzatok (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder), a kísérleti pszichológia és pedagógia képviselői (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay). A koncentráció témájával összekapcsolva megjelenik Dewey neve is, akinek *Iskola és társadalom* című munkáját 1912-ben adták ki magyar nyelven.

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

Az iskola mint sajátosan megkonstruált pedagógiai tér zömében gyakorlati kérdéseivel az ’iskola felszerelés’ címszó különböző tárgyszavai (az iskola épülete, a tanterem bútorai, egyéb berendezési tárgyai, az iskola kertje [botanikus kert, akvárium], az iskola udvara stb.) foglalkozik. Az egyes iskolákat összefogó tágabb pedagógiai terek egyik koncentrikus körét a hazai tanügyi viszonyok témacsoport címszavai fogják össze, amelyek a nemzeti oktatásügyi rendszer sajátosságait mutatják be. Emellett a kiadvány a legfrissebb statisztikai adatok felhasználásával részletesen kitér az ország összes törvényhatóságai (városok és megyék) oktatásügyi sajátosságainak bemutatására is. A következő kör: a „nemzetközi” pedagógiai tér bemutatásának mélységére utal, hogy az ezt összegző ’külföldi iskolaügy’ tárgyszóhoz kapcsolódóan közel 100 címszó mutatja be az egyes országok közoktatásügyének jellegzetes jegyeit és éppen aktuális reformtörekvéseit.

A néptanítói tudás alapvető kompetenciartalmi között fontos szerephez jut továbbá az iskolai adminisztráció mint az iskola szakszerű működtetéséhez szükséges tudás is. „A népiskolai tanítónak tömérdek dolga van az iskolai adminisztrációval és mivel sorsára igen sok hatóságnak és tényezőnek van jogos befolyása, szüksége van arra is, hogy kötelezettségei és jogai között önállóan is el tudjon igazodni” (*Kőrösi és Szabó*, 1911, VI.)

Ezek a folyamatosan ismétlődő rutinfeladatok a népiskolai specialista, a tanító mint szakember olyan alapvető tevékenységformái, amelyek egyben erősítik legitimitációját, szerves részét képezik azoknak a társadalmi presztízsét, illetve szociális hatalmát megalapozó sajátos munkarituáléknak, amelyek a sajátos tanítói kompetenciartalmakban összegződnek.

Ebben a racionálisan felépített pedagógiai világban nincs helye az olyan romantikus gyermekutópiáknak, amelyek a 19. századi magyar neveléstani könyveket uralták. Ehelyett egy darwinista-evolucionalista, pozitívista világkép elemeire alapozódó gyermekfelfogás és gyakorlati gyermekismeret pragmatista racionalizmusa kapcsolódik össze a modern munka tervszerűséget hangsúlyozó eredmény- és hatékonyságközpontúságával.

A könyv szerkesztői ennek sajátos jegyeit kívánják összekapcsolni a néptanítói munkaethosz hagyományos romantikus hivatáselemeivel. Ez vezet el szerintük ahhoz a modern néptanítói tudáshoz, amelynek kijelölése, összegyűjtése és rendszerezése az enciklopédia legfőbb célkitűzése.

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

Ebben a tudáskonstrukciós folyamatban ugyanis fontos feladat annak kijelölése, hogy a normális fejlődés szempontjából mi az elfogadott, a helyes és mi a helytelen. Részletebben megfogalmazva: elsődlegesen annak kijelölése, mi tekinthető követendő, normális, illetve kerülendő, abnormális gyermeki megnyilvánulásnak. Ennek keretében annak pontos meghatározása, hogy mi jelenti a gyermeki fejlődés támogatandó tartalmait, és melyek az elkerülendő, azt negatív irányba befolyásoló, veszélyeztető tényezők, mik azok a gyermekekre leselkedő veszélyforrások, amelyekre a tanítónak oda kell figyelnie, illetve amelyeket munkája során el kell kerülnie. Ezt a törekvést jól jelzi, hogy a szakönyv több címszava foglalkozik a gyermekekre leselkedő különböző „testi” veszélyekkel, például a fertőző betegségekkel, a járványokkal és azok megelőzésével az osztályterem megfelelő szellőztetése, a testi higiénia, az iskolai fürdő által. A másik, a gyermek testi egészségét befolyásoló tényező a helytelen testtartás, illetve annak korrekciója a megfelelő testgyakorlás által. Külön fejezet taglalja a kor egyik alapvető testi veszélyforrását, a tüdővényt és annak gyógyítását, illetve iskolai megelőzését.

Ahhoz, hogy a népiskola szakembere megfelelő hatékonysággal tudja felvenni a harcot a gyermeki fejlődést hátráltató különböző veszélyeztető tényezőkkel, ahhoz, hogy kívánatos módon tudja befolyásolni a gyermeki megnyilvánulásokat, tudományosan megalapozott gyermekismeretre van szüksége. Ebben a megközelítésben jelennek meg a különböző társadalmi veszélytényezők, mint a 'szegény gyermekek', illetve a 'kenyér-kereső gyermek' címszavak. A gyermekeket érintő további veszélyeztető tényezők között szerepel az alkoholizmus – a 'gyermekek a kocsmában', továbbá a 'dohányzás' és a 'dohányzó gyermek', az 'erkölcsi gyengeelméjűség', majd a 'bűnöző gyermek' címszavak. Számos további címszó foglalkozik ezen veszélyek elhárításának különböző módzataival, kiemelve a néptanító fontos szerepét az erre irányuló tevékenységben. A javasolt terápia horizontja – miként erre az alábbi önálló címszavak is utalnak – a szülői értekezlettől a templomba járáson át a patronázsig, illetve a szexuális nevelésig terjed. A tanító ezzel kapcsolatos feladatait részletesen taglalja 'a tanítók szociális feladatai', valamint a 'társadalmi gyermekvédelem' szócikk.

A modern néptanító leginkább megalapozott, differenciált, kidolgozott hagyományos területét képezi az iskolai tanulás szervezésével kapcsolatos tanítástani, módszertani (az egyes népiskolai tantárgyak oktatásának tantervi elvei, a tanítási anyag kiválasztásának, elrendezésének rendje, a népiskolai tantárgyak tanításával kapcsolatos eljárások stb.), továbbá a gyermekek felügyeletével, fegyelmezésével, illetve a magyar nemzetállami ideológia jegyében megvalósuló indoktrinációs feladatokkal jellemezhető neveléstani tárgykörbe foglalt feladatkörei. Ezeknél a néptanítói feladatoknál továbbra is a herbartianus pedagógia szemléletmódja érvényesül.

Irodalom

- Berger P. L. – Luckmann T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Tudásszociológiai értekezés. Józsvöveg, Budapest.
- Bourdieu, P. (2002): *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Depaape, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. DSV, Weinheim.
- Dudek, P. (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaft*. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933. Budrich, Opladen.
- Foucault, M. (2000): *Az elmebetegség és pszichológia*. A klinikai orvoslás születése. Corvina, Budapest.
- Heidenreich, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn Klinkhardt, 35–58.
- Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kost, F. (1983): *Die „Normalisierung“ der Schule*. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30. 769–782.
- Kőrösi H. – Szabó L. (szerk. 1911/1915): *Az elemi népkutatás enciklopédiája*. Franklin Társulat, Budapest.
- Köte S. (1983): *Egy útmutató pedagógus*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Krabbe, W. (2001): Die Lebesreformbewegung. In Buchholz Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform*. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1. Häusser Verlag, Darmstadt, 25–30.
- Lefebvre, H. (2006): Die Produktion des Raums. In Dünne, Jörg – Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Löw, M. – Steets, S. – Stoetzer, S. (2007): *Einführung in die Stadt- und Raumsociologie*. Verlag Budrich, Opladen.
- Mann M. – Hunyady Z. – Lakatos Z. (1997): *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. FPI, Budapest.
- Németh A. (1987): *Weszely Ödön és a Népművelés*. Budapesti Nevelő, 4. 21–28.
- Németh A. (2005a): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 2. 6–24.
- Németh A. (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 1–2. 5–26.
- Németh A. (2007a): Mi is az idő. Történeti időszociológiai és időantropológiai vázlatok. *Iskolakultúra Online*, 1, 54–75.
http://www.vega2000.eu/iskolakultura/iol/iol2007_1_54-75.pdf
- Németh A. (1990): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest.
- Németh A. (1998): Magyar Pedagógiai Lexikonok. Tudományfejlődési tendenciák. *Educatio*, tavasz, 208–220.
- Németh A. (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kijadó, Budapest.
- Németh A. (2005b): Életreform és annak magyar pedagógiai recepciója. In Németh A. – Mikonya Gy. – Skiera, E. (szerk): *Életreform és reformpedagógia – a nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest, 25–37.
- Németh, A. (2006): Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform. In Skiera E. – Németh A. – Mikonya Gy. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*. Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen. Budapest, 56–86.
- Oelkers, J. (1998): Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In Sarasin P – Tanner J. (Hrsg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft*. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 245–285.
- Reyer, J. (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege*. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Freiburg..
- Sarasin, P. (2001): *Reizbare Maschinen*. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Skiera, E. (2005): Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In Németh A. – Mikonya Gy. – Skiera, E. (szerk): *Életreform és reformpedagógia – a nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest, 7–23.
- Stoß, A. M. (1998): Zwischen Emphase, Kritik und Methodenbewusstsein: Schulhygiene, Medizin und wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Kaiserreich. In *Paedagogica Historica*. International journal of the history of education. Suppl. Series Vol. III, Gent 1998, 561–581.
- Stoß, A. M. (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933*. DSV, Weinheim.
- Tenort, H.-E. (1999): Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 429–461.
- Tenorth, H.-E. (1992): Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen. In Paschen, H. – Wigger, L. (Hrsg.): *Pädagogisches Argumentieren*. DSV, Weinheim, S. 357–375.
- Wolbert, K. (2001): Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In Buchholz K. u.a. (Hrsg.): *Die Lebensreform*. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1. Häusser Verlag, Darmstadt, 13–24.
- Wulf C. (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Beltz, Weinheim-Basel.