

Előadások a gyermekkor történetéről

Évtizedek óta konjunktúra tapasztalható a gyermekkor történetével foglalkozó kutatások terén Nyugat-Európában és a tengeren túl.

Neil Postman az 1971 és 1976 közötti időszakról szólva az Egyesült Államokban megjelent 900 gyermekkor- és családtörténeti publikációról tesz említést. Az 1978-ban lezárt német 'Gyermekkor-, ifjúkor- és családtörténeti bibliográfiá'-ban 2500 német nyelvterületről származó cím szerepel (Lenzen, 1985). A témába vágó magyar kutatások jelentős fáziskéséssel indultak az 1990-es évek elején. Az első publikációk ezen a téren Szabolcs Évától erednek, aki a gyermek- és családtörténeti kutatások helyzetével, a legfontosabb alapművekkel, a főbb irányzatokkal ismertette meg az olvasókat (Szabolcs, 1990). Ugyancsak ő volt az, aki elsőként vállalkozott a gyermekkép történeti változásainak átfogó elemzésére és a dualizmus-korabeli magyar pedagógiai folyóiratokban megjelenő gyermekfelfogás rekonstruálására (Szabolcs, 1995). Később tanulságos elemzésben bizonyította, hogy a magyar neveléstörténeti szakirodalomban mennyire esetleges még a gyermekségtörténeti szempont érvényesítése (Szabolcs, 1998); még később már azt regisztrálhatta, hogy a pedagógiatörténet túljutott a gerekségtörténettel való ismerkedés fázisán (Szabolcs, 2000). Ugyancsak ő publikált először egy új metodika, a tartalomelemzés gyermekkor-történeti alkalmazásáról. Az új eljárást a magyar pedagógiai sajtó egy adott időbeli metszetét (1868–1890) elemezve próbálta ki (Szabolcs, 1999).

Fontos esemény a diszciplína magyar fejlődéstörténetében a Péter Katalin által szerkesztett kötet megjelenése (1996), a szerzők a kora újkori magyar arisztokrácia gyermekattitűdjét, gyermeknevelési szokásait mutatják be. Az elemzések meghökkenítő módon ellenpontozzák például a deMause-féle fejlődésmodell alapján elvárható attitűdöket, nevezetesen az ambivalens szülő-gyermek kapcsolatot. A magyar főúri szülők – e kötet tanúsága szerint – elemi erővel kötődtek gyermekeikhez, hétköznapi jelenség volt a szeretetteljes szülő-gyermek viszony (Péter, 1996).

A gyermekkor-történet tudományán belüli vitákat, az egymással szemben álló irányzatokat érdekes, pszichológiai szempontú megközelítésben elemzi Vajda Zsuzsanna (Vajda, 1997). Egy későbbi tanulmányában történeti korokon átívelő vizsgálódás tárgyává teszi a gyermekkép alakulását (Vajda, 2000).

Több gyermekkor-történeti témájú tanulmányt publikált és szöveggyűjteményt szerkesztett Kéri Katalin is, amelyek között különösen újszerű az Európán kívüli kultúrák gyermekképének történetével foglalkozó tanulmánykötet (Kéri, 1997).

A következőkben a 2001 októberében, a Magyar Tudományok Akadémián megrendezett I. Országos Neveléstudományi Konferencia két gyermekkor-történeti szimpóziumának előadásait közöljük, amelyek tematikai sokszínűségükkel átfogó képet nyújtanak a magyar gyermekkortörténet-írás jelenlegi helyzetéről.

Irodalom

- Kéri Katalin (szerk., 1997): *Távoli tájak, ismeretlen gyermekek*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pécs.
- Lenzen, Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit*. Rowolts Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Péter Katalin (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. Budapest.
- Szabolcs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 66–76.

- Szabolcs Éva (1991): A család- és gyermekkortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 90. 3–4. 170–184.
- Szabolcs Éva (1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. *Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE, Budapest.
- Szabolcs Éva (1998): Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar Pedagógia*, 3. 253–260.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2000): Gyermekfelfogás és gyermekkor a történelemben. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 80–101.

Pukánszky Béla



Az Iskolakultúra könyveiből

Gyermeüket tanító apák

Az apaszerep a 19. század pedagógiai irodalmában

A 18–19. század fordulóján új ideál, új érték volt kibontakozóban: a meghitt családi élet eszménye, amely a forrongó, átalakulásban levő társadalmak hétköznapijainak bizonytalanságát, a jövő kiszámíthatatlanságát ellenpontosította az emberek tudatában. A kor mentalitása idealizált eszménnyé avatta a kiscsalád képét, amelyben az apa már igazi „pater familias”, szívesen foglalkozik gyermekeivel, érzelmileg kötődik hozzájuk.

A kor festői, grafikusai egyre szívesebben ábrázolták a családi együttlétet, melyben a családtagok jól körülírható szerepekben jelennek meg. Példaként lássunk két képet a sok közül, amelyek ezt az új attitűdöt illusztrálják:

Daniel Chodowiecki (1726–1801) lengyel származású grafikus egyike volt a 18. század legismertebb képzőművészeinek. A Berliini Művészeti Akadémia tagjaként, majd igazgatójaként olyan szerzők könyveihez készített illusztrációkat, mint Rousseau, Diderot, Lessing és Klopstock. Itt látható rézkarca egy polgári család intim, hétköznapi pillanatainak egyikét ábrázolja. Az édesanya – talán Rousseau hatására? – maga szoptatja csecsemőjét, míg az édesapa látható örömmel és büszkeséggel emel magasba egy másikat gyermekei közül. Egyszerű, természetes, a mindennapi életből ma is jól ismert gesztusokkal találkozunk itt a szemlélő. A lakószoba berendezése szinte puritánusnak mindható, a szereplők viselkedésében sincs semmiféle művies kimódoltság (amit egyébként a kor rokokó művészete oly gyakran ábrázol).

A következő kép már a 19. század közepéről való, alkotója Ludwig Richter (1803–1884), a korszak híres német grafikusa. A fametszet a kései biedermeier hangulatát idézi. Idealizált egyszerűséggel ábrázolja a kispolgári lakószoba zárt világának apró örömeit, amelybe e korszak polgárának jól esik visszahúzódni a külső világ megpróbáltatásai elől. De ezen a – kissé édeskésre stilizált – zsánerképen még ez a külvilág is veszít zordonságából. A távolból előtűnő templomtorny a kis családnak az egyház közösségébe való betagozottságát jelzi, s ez védettséget nyújt. Aggodalomra egyébként sincs semmi ok, hiszen ezúttal a mosolygós arcú postás is jó hírt, újról hoz.

A képen ábrázolt jelenetben mindenki megtalálta a helyét. A tetőről lekandikáló angyalok egy boldog, kiegyensúlyozottan harmonikus családot látnak, amelyben a nagymama megelégedett, a szülők gondoskodóak, a gyerekek jól neveltek, s még a háziállatok is teszik a dolgukat. Kiszámítható a gyerekek jövője is: ugyanolyan egyszerű, megbízható és becsületos kispolgárrá fognak válni nagykorukra, mint most szüleik. Zökkenőmen-



Daniel Chodowiecki: Házi örömök

tesen illeszkednek be a nagyobb közösségekbe, könnyedén megtalálják helyüket az életben, és általában beérik majd apró, hétköznapi örömmel is.

Mindkét kép az apa tradicionálisan távolságtartó szerepének átformálódását, gyermekeihez való érzelmi közeledését jelzi. Ezek alapján könnyen megfogalmazhatnánk a következőt: a 19. század polgári családjában az édesapák feladták korábbi távolságtartó magatartásukat, és közvetlen, érzelmekkel átszőtt bensőséges kapcsolat kialakítására törekedtek házastársukkal és gyermekeikkel egyaránt.

A mentalitás alakulása, az attitűdök változása azonban korántsem volt ennyire egyértelmű, hogy a családon belüli kapcsolatrendszer alakulását ilyen egyenes vonalú fejlődéssel írhatnánk le.

Ha még egy pillantást vetünk e két illusztrációra, akkor észrevehetjük, hogy az apa mindkét képen központi alakként, mintegy „referencia-személyként” jelenik meg: minden tekintet rá szegeződik, a többi szereplő figyelmé felé irányul. Ezek a hétköznapi életből átvett, művészi eszközökkel felerősített gesztusok megerősítik a tételt, amelyet *Ludwig Fertig* német történész fogalmaz meg. Eszerint az apák a 19. század során ismét fokozott tekintélyre és autoritásra tettek szert, amelynek forrása megnövekedett társadalmi szerepük volt. Az édesapák mint dolgozó polgárok a külvilágban nap mint nap átérték az alá-fölérendeltségi viszonyok megerősödését, s – akár munkaadók, akár munkavállalók voltak – a családban is ezt a hierarchiára törekvést képviselték. Gyerekeiktől való távolodásukat fokozta, hogy dolgozó apaként kereső foglalkozásuk színtere ekkor már általában nem a családi ház volt. A távollevő apa figurája így olyan értékek hordozójává lett, mint a fegyelem, a rendettség és a védelem, míg az otthon érzelmi melegségének megteremtésére, a szeretet nyújtására való képesség egyre inkább az anya személyéhez kötődött. (*Fertig, 1984*)



Ludwig Richter: Újévi üdvözlés (1862)

nyeként. Az autokratikus-távolságtartó attitűdök térhódítása mellett éppilyen erőteljes lehetett a „családapa”-, a „pater familias”-szerep felértékelődésének folyamata. „Tentatív hipotézisünk” igazolására a neveléssel foglalkozó, széles olvasóközönségnek szánt korabeli irodalmat hívjuk segítségül.

Irodalmi naplók a gyermeknevelésről

Ernest Legouvé

A gyermekneveléssel foglalkozó írások között új műfaj jelenik meg a 19. században: a gyermeküket otthon, családi körben nevelve oktató édesapák – többnyire fikтив – naplója. Telitalálat ez a műfaj, üdítő színfolt abban a korban, amikor egyre jobban szaporodtak a nevelés mindennapi gondjainak megoldásához receptet osztogató, magabiztos hangvételű írások.

E fikтив naplók szerzőinek köre változatos: találunk közöttük ismert és sikeres szépírókat, színpadi szerzőket éppúgy, mint neveléstudós egyetemi tanárt. Az előbbire jó példa *Ernest Legouvé* (1807–1903) francia író, akadémikus, az utóbbira pedig a kolozsvári egyetem első pedagógus-professzora, *Felméri Lajos* (1840–1894). Mindketten saját ko-

ruk ismert és elismert szerzői, akik – eltérő alkatukból fakadóan – különböző területek felől közelítettek a neveléssel foglalkozó esszé műfaja felé.

Ernest Legouvé több színdarabja magyar színpadokon is jelentős sikert aratott (például: ‚Adrienne Lecouvreur’, ‚Nők harca’, ‚Tündérujjak’ és az *Eugène Labiche*-sal közösen írt ‚Tücsök a hangyáknál’). A színház mellett élénken foglalkoztatták kora társadalmának aktuális problémái is. A Collège de France falai között 1948 tavaszán hetente több száz hallgatója volt előadásorozatának, amelyben a nők történelmi szerepéről, társadalmi helyzetéről és jogairól beszélt. Kifejtette, hogy a francia forradalom és ennek nyomán a napóleoni jogrendszer adós marad a nők jogainak egyértelmű megfogalmazásával. Legouvé erőteljes támadást intézett az idejétmúlt, patriarchális jogrendszer ellen, amikor a „különbözők egyenlőségének” alapelvét hirdette. Ennek alapján sürgette nők társadalmi emancipációját, jogaik kodifikálását, és ezzel szoros összefüggésben az intézményes leánynevelés rendszerének fejlesztését.

A nők művelődéstörténetével foglalkozó előadásai nyomán több könyvet írt, ezek közül az ‚Histoire morale des femmes’ (1849) magyarul is megjelent *Feleki József* fordításában (‚A nők erkölcsi története’). Hasonlóan nagy sikert aratott későbbi műve, amely ‚La femme en France au XIX. Siècle’ (‚A nő szerepe a 19. századi Franciaországban’) címen látott napvilágot 1864-ben. Legouvé ekkor már nemcsak híres színpadi szerzőként ismerte kora művelt olvasóközönsége, hanem társadalmi kérdésekkel foglalkozó tudósként is. Sorra jelentek meg kötetei, amelyekben már a családi nevelés kérdéseivel is foglalkozott. Ezek közül legismertebb az ‚Atya és fiú a 19. században’ (eredeti címe: ‚Les pères et les enfants au XIXe siècle’. Paris, Hetsel, 1867), melynek fordítója szintén *Feleki József* vidéki plébános, és a Franklin Társulat gondozásában jelent meg 1878-ban. Ugyancsak ő ültette át magyarrá Legouvé egy nevelési témával foglalkozó esszékötetét, amely ‚Leányaink és fiaink’ címen jelent meg magyarul 1885-ben.

Az ‚Atya és fiú...’ tehát egy fiktív napló, egy apa naplója gyermeke nevelésének hétköznapiiról. Legouvé így fogalmazza meg vizsgálódása tárgyát: „Egy lelket választottam színterül eszmém kifejtésére, egy atyai lelket örömeivel, zavarával, ijedelmeivel; oldala mellett egy másik lélek, a gyermeké, tudatlanságával, kíváncsiságával.” (*Legouvé*, 1878) S az általa bemutatott érzékeny lelkű apa fogékony a nevelés kérdései iránt, sőt időt szakít fia nevelésére és tanítására. A Legouvé által ábrázolt édesapa kirándulásokat tesz fiával a társadalmi élet különböző szintereire, lehetőséget teremtve így az emberi jellemvonások megfigyelésére, az erkölcs mibenlétére vonatkozó kérdések megfogalmazására. Az erkölcsöt érintő kérdésekben – ez is új jelenség a nevelés történetében – az apa a gyermek igazságérzetére, romlatlan ösztöneire hagyatkozik: „Semmi sem hozza őket zavarba, semmi sem tántorítja meg” – írja a gyermekekről. „Tiszta lelkük, melyet az emberekkel és a tárgyakkal való érintkezése zománcától még meg nem fosztott; mely előtt alkalmazkodás, alku és elővigyázat még ismeretlen, sajátos érzékkel bír az igazság iránt és abban hajthatatlan...” (*Legouvé*, 1878)

Meghitt, hangulatos kis történeteket sző Legouvé a gyerek házi oktatásáról, tanításáról. Nemcsak a tudás megszerzéséhez vezető út során alkalmazott módszereket ismerhetjük meg ezeken az oldalakon. Ennél többet érzékeltet a szerző: azt a finom ecsetvonásokkal ábrázolt szenvedélyes érdeklődést, amellyel az apa gyermeke fejlődését lépésről-lépésre nyomon követi, és azt az alaposan átgondolt erőfeszítést, amellyel ezt a fejlődést segíti.



Ernest Legouvé

Hogy erre a segítő attitűdre képessé válhasson, az apának magának is egy katartikus lelki átalakuláson kell keresztülmennie: rideg, távolságtartó atyából empatikus segítő-társá kell válnia:

„Tegnap a kandalló mellett ültem, és figyelemmel olvastam egy chinai utazás érdekes leírását, midőn egyszer fiam, ki mellettem játszott, megfogja karomat és így szólít meg: Atyám, miért ... – Hagyj békét ... Miért gyulad meg... – Hagyj már békét! – szakítám félbe. De ő a gyermekek természetes nyakasságával tovább faggatott: Miért gyulad meg a tűz, ha a fújtatóval fújják? Felelj nekem, – mond meg atyám ... Mit tudom én, – mondtam neki türelmetlenül és félrelökve magamtól. A gyermek csüggedten félrevonta magát és én folytatám olvasásomat. De szórakozott valék; megzavart figyelmem nem tudta megtalálni az elbeszélés fonalát, a távoli vidékek ismeretlen neveit olvasva, akaratom ellenére is folyvást előttem láttam a gyermek kíváncsi tekintetét és kérdő szemeit. Nemsokára azután mintegy észrevétlenül elhagytam China partjait és röpködő gondolatom ama bámulatra méltó miért-en akadtak meg, mely a gyermek beszédének alapját képezi. Minő kutató lélek! – mondtam magamban, – minő buvár szellem a gyermek, mennyire meghatja őt minden e rája nézve új világban. Arcán valóságos fájdalom tükröződött vissza, midőn félrelöktem magamtól. Ugyan hogy is tudtam ezt elkövetni? Nem hiba-e, nem több-e a hibánál ilyen modorra gyengíteni a vágyat, melynek alapja a tudományszomj? Nem annyi-e ez, mint erővel lezárni szemeiket? A sötétben nem használhatják a látás tehetségét; maguk a tárgyak elvesztik rájuk nézve jelentőségüket, mi által sötét éjszakára kárhoztatjuk azokat, kiket világoságra hozni kötelességünk. Gondolataim szemrehányásba mentek át. – Miért tagadtam meg tőle a feleletet? Midőn magyarázatot kért, miért mondtam ezt neki: mit tudom én? E szóra hirtelen megdöbbsentem! Megrázó, hatalmas, szégyenteljes oka van e feleletemnek, »mit tudom én« – üztem tovább lassan gondolataimat, – oka az, hogy valóban nem tudom!” (Legouvé, 1878)

Az első lépés megtörtént: a saját köreibe bezárkózó apa – miután rádöbben fia tudáshomjának értékére és tudatlanságára, ami miatt e tudáshomjat kielégíteni nem tudja; ez a férfi, aki eddig csak azt tette szülőként, amit saját szüleitől is látott; nos, ő e katartikus élmény hatására kilép a hagyományosan reá testált szerep maszkja mögül. Így folytatja:

A könyv kiesett kezemből, a maga borzasztó nagyságában most vettem először észre tudatlanságomat és a mint a leesett könyv félig nyitva lévő lapjára tekinték, gépiesen olvastam el címét: Utazás Indiában és Chinában. – Különös – gondolám – igyekszem megtudni a Chinában történeteket és nem tudom, hogy a fújtató, melyet minden pillanatban használok, miért éleszti a tüzet, melynek melegét kőponként érzem! Mi hát az a fújtató? – kérdelem magamtól. Honnan kerül elő a fogója, mely tartja; az oldala, melyhez a fogó erősítve van; a festett papír, mely oldalát borítja? Ki készíti a könyvet, melyet olvasok, a papírt, melyre irok? Miképen? Hol? Mióta? Egymást követte a sok kérdés, – egymást üzta a sok „miért“, mint ha csak minden tárgy megelevenült és kérdezett volna! A temérdek titok mely eddig környezett, a nélkül, hogy értettem vagy vizsgáltam volna, és a mely most egyszerre tárult fel mind előttem, lidércnyomásként nehezedett reám eme egyetlen, szégyenteljes feleletemért: »mit tudom én!« A gyermek hangja felébresztett tudatlanságom álmából. Ki akarok bontakozni belőle – ő érette. Tanulmányozni akarom ama kis világot, melynek szoba neve, hogy vezetője legyek és csodákat mutassak be neki.” (Legouvé, 1878)

Megszületik a terv: egy tizenhét századi francia író művének címét alapul véve – „Utazás a szoba körül” – képzeletbeli utazásokat tesz fiával a tudomány világába, melyek kiindulópontjai a szobában található használati tárgyak:

„Én itt e helyen, kised szobácskában akarom összpontosítani vándorlásaimat; zarándokolni indulok, hogy magamhoz térjek! Te pedig, kedves faggatóm, te, ki makacs „miért”-ekkel ismeretlen eszmémozgalmat költél fel bennem, jer velem, tekints és hallgass reám, tanulj és taníts engem! Gyermekek! Gyermekek! Mély vonzalommal szeretünk mi titeket és még sem tudjuk, mily drága kincseink vagytok ti nekünk! Titeket nemcsak azért adott az Isten minékünk, hogy legyetek számunkra az örömmek kiapadhatatlan forrásai; hanem azért is, hogy legyetek nevelőink; őszinte kérdéseitek felnyitják szemeinket; hogy tanítsunk titeket, magunk is kényszerülünk tanulni vagy ismételni: mindent nektek köszönünk, még azt is, a mit nektek adhatunk!” (Legouvé, 1878)

Legouvé nem elégszik meg azzal, hogy a gyerekről szóljon, többet tesz ennél. Rámutat egy olyan jelenségre, amelyet azóta is viszonylag kevesen vizsgáltak: rávilágít a gyermeknek a szülőkre, a felnőttekre gyakorolt hatására. A gyerek nála tanítvány és tanító egyben. Végző soron erről szól ez a könyv: az apa, aki maga vezeti be gyermekét

a világ, az élet rejtelmeibe, saját maga ismerteti meg vele a természet jelenségeit – ez az apa maga is tanulni, fejlődni kényszerül, hogy fiának házitanítója lehessen. Rousseau kívánalma itt szó szerint vétetik: az apák legszentebb kötelessége, hogy maguk neveljék gyermekeiket.

Az esszében szereplő édesapa nevelői arculata az „utazások” során jelentősen átformálódik, fejlődik. A kezdeti érdektelenség, a nevelői eszközök hiánya már a múlté, néhány együtt töltött délután után már nagyfokú érzékenységgel tudja nyomon követni fia lelkének történéseit. A huszadik század reformpedagógusai sem figyelték nagyobb csodálat- tal és mélyebb empátiával a gyermeki lélek finom rezdüléseit:

„Egy hó óta útban vagyunk: Kirándulásainknak oly nevet adtam, mely kis útítársamat megigéz e név: »Egy tudatlan tudományos utazása szobája körül«. Sétáink időnként szükségképp félbeszakadnak; előbb magamnak kell az utat kiismernem, hogy neki megmutathassam. De mire emellett is lelkesedésem első fellobbanásában oly sikeresen használtam fel az első hónapot, hogy tanítványommal a szobának három vagy négy lényegesen alkotó elemét ismertethettem meg; már tudja, – köszönet néki, magam is tudom, – hogy honnan kapjuk a vasat és miképpen dolgozzák fel; mi a festett papiros anyaga és gyártásának módja.

Hogy ezen fogalmakkal megismertessem, nemcsak arra voltam kényszerítve, hogy előbb magam megismerjem; hanem arra is, hogy a tanítás módszerét elsajátítsam.

A gyerekek nem közönséges hallgatók, kik az egyszerű magyarázattal megelégszenek; ránk meresztett nagy szemek, kérdezősködéseik, hallgatásuk, várakozásuk oly külön nyelv alkotására ösztönöznek bennünket, mely a tárgyakat kényszer erejével ülteti át lelkükbe; világosnak és érdekesnek kell lenni egyaránt; egyszerűsíteni kell mindent, a nélkül, hogy valamit elhagynánk; mindenekelőtt képzelőtehetségük- höz kell beszélni.

A gyermekeknél főtehetség a képzelődés. Az ész csirájában van meg bennük, még csak jövőben fog kifejlődni; emlékezetük fogékony az eszmék és a tények elfogadására, de nem elég erős azok megtartásá- ra is. Kevés erőfeszítéssel sokat tanulnak, de könnyen sokat is felejtenek, minek oka abban rejlik, hogy ál- talánosságban csak a szerzett ismeretekre ügyelünk, holott a gyermekek soha sem szerzik az ismereteket, hanem csak elfogadják.

Midőn valamely tényt mélyen bevésni akarok a gyermek lelkébe, nem támaszkodom egyedül emlé- kező tehetőségére, mely nagyon hasonlít a fényképészeti lemezhez, mely minden benyomást könnyen el- fogad, de könnyen el is veszít, hanem igyekszem magyarázatomnak éles fordulatot, egyszerű, de megka- pó alakot adni.” (Legouvé, 1878)

Érdekes, elgondolkodtató sorok. *Locke* „tisztá lap”-elméletén túllép, nem tartja cél- szerűnek a mechanikus ismeret-bevését, a tanítás menetét a gyerek érdeklődéséhez, egyéni felfogóképességéhez kívánja alakítani. De többet is tesz ennél. A tanítás anya- gát, a tanulás során megszerzett ismeretek körét úgy választja meg, hogy a tananyagot feldolgozó beszélgetés során a pusztá ismeretszerzésen túl mindig adódjon alkalom ne- velő jellegű, lélekformáló élmények megtapasztalására is. Jó példa erre a „Kényelmünk” című rövid alfejezet:

„Pascal helyesen mondja: »egyik legnagyobb bűne az embereknek, hogy nem tudnak otthon meg- maradni.« A mióta tanulmányozom e szobát, minden a mi benne van, forrása az ismeretszerzésnek reám nézve éppúgy, mint fiamra nézve. A múltkor meglátogattuk a némszéd üvegutatót és egy vak munkással is találkoztunk, kit a láng visszaesapódása fosztott meg szemefényétől. Résztvelem a szerencsétlen iránt, elmélkedésem a szerencsétlenség fölött újabb tanulmányra vezetett; tegnap a szoba közepére állítam fi- amat és így szóltam hozzá:

- Tekints jól magad körül! – Körültekintett.
- Milyennek találod e szobát ?
- Nagyon csinosnak.
- Hogy tetszenek e függönyök ?
- Nagyon szépek.
- És e tükör, e papírok, e karszékek és e kanapé, csinosak mind ugyebár ?
- Csinosak.

– Nézd gyermekem kellemes benyomást tesz reánk e tárgyak látása, pedig egyetlen egy sincs e tár- gyak között, mely fájdalmat, veszélyt, szerencsétlenséget, vért, könnyhullatást, sőt halált ne kép- viselne!

– Hogyan ! – kiálta a gyermek megrémülve.

– Emlékezel még a szerencsétlen üvegművesre, kinek szemeit kiégette a kemence lángja. Tanuld meg, hogy egyetlen egy foglalkozás sincs, melynek ostora ne volna, egyetlen egy munkás sincs, ki foglalkozása közben életével ne játszanék. Nemcsak a cserepezőket értem, kik a háztetőről lezuhanhatnak; a kőműveseket, kik köhalmaz alatt lehetik halálukat; kőfejtőket, kiket egy felrobbanás megcsonkíthat; bányászokat, kik egy beszakadás következtében elveszhetnek; ácsokat, kik leesnek a magasból, ha állványuk összedől; nem beszélék előtted a sok ezer megsebzésről, mit e rettenetes szerszámok kezelése naponként okoz; sem a fáradság és nélkülözés sok ezer betegségéről, melybe e túlságos durva munkák ejtenek ... nem! ... nem ezekről akarok beszélni! Állapodjunk meg ama békés foglalkozásoknál, melyeknek hasznos művei naponként kézzel foghatók ... Látod az ablakon azt a csinos zöldeskék kelmét? Ennek készítőit folytonosan üldözi egy borzasztó betegség: a sorvadás, melyben öreg szomszédnőnk is meghalt; a festett papír készítőit az arsenikum, – a szobafestőket az ólom, – a tükrök cinezeit a higany fenyegeti a megmérgezésel; a kristálymetszők gyakran mellbetegségben, az aranyozott szegkek készítői végegyengülésben halnak el; a selyembubókat lemotoláló asszonyok ujjai megrepedeznek a fekélytől; a vegytani gyufagyártók gyakran elveszítik inyüket és a felkötésre használt rongyok által álkapcájukat is; végre, kik gépek körül dolgoznak, magokban e gépekben gyakran legborzasztóbb ellenségüket találják: a rémesen puszító kerekék fogai között készítőjéről, kinek talán magának ágya sincs; soha ne ülj a kandalló mellett a nélkül, hogy meg ne emlékezzél annak készítőjéről, a ki talán maga fázik; végre népesítsd be e kis szobát mind ama ismeretlen barátokkal, kik ezt alkalmas helyé varázsozták munkára és édes öröme egyaránt; gondolj néha atyádra is, kinek te vagy egyedüli gondolata: eképpen legyen reád nézve e szoba örök tanítója a szájalomnak, hálának és gyöngédségnek!” (Legouvé, 1878)

Az idézetből jól látható, hogy a korra jellemző, kissé szentimentális és dagályos stílus mögül egy olyan apa alakja tűnik elő, akiben szenvedélyes nevelői tettvágy munkálkodik: minden lehetőséget megragad, hogy embertársai iránti együttérzésre, empátiára, a társadalmi kérdések iránti érzékenységre nevelje-tanítsa fiát.

A fentiekből kitetszik, hogy Legouvé gyermekszemlélete más, mint amit a 18. és 19. századi uralkodó pedagógiaelméleti irányzatok befolyása alapján várhatnánk. Francia szerzőről van szó, így nem meglepő, hogy távol áll tőle a herbartianus pedagógia célkitűzése, amely mindenekelőtt puritánus erényekkel felvértezett embert, „jó állampolgárt” akar formálni a gyerekből. De nem érinti meg az angolszász utilitarizmus Locke-féle emberideálja sem, amely a gyerek képlékeny lelkét passzív anyagnak tekinti, s a világ praktikus dolgaiban könnyedén eligazodó úriemberré kívánja formálni tanítványát. Leginkább Rousseau gondolatai kelnek életre Legouvé könyvében. A francia filozófus a tanítást élményszerű „séták” keretei között oldja meg, Legouvé a szobában tett képzeletbeli „utazások” során tanítja a fiút. Mindketten fontosnak tartják a konkrét ismeretszerzésen túlmutató nevelést, a morális lelki fejlődést elősegítő nevelő jellegű tapasztalatok nyújtását.

Emlékszünk Rousseau Emillel tett kirándulására, melynek során az agyagkacsával bűvészkedő vásári mutatványos lesz az, aki katartikus élményhez jutja a fiút: Nevezetesen úgy, hogy előbb hagyja, hogy a mutatvány rejtélyét megfejtő fiú a mágnesérc-darab segítségével maga felé vonzza a vizen úszó bábut, majd másodsor leleplezi a tömeg előtt találékonyságával tetszelegni akaró gyereket. A magamutogató önteltség jellemhibája felé vezető ösvényről így egy csapásra a helyes út felé tereli a fiút. Ebben a kirándulásban a Rousseau által teremtett „nevelési helyzetek” (ahogyan mai szóhasználatlal neveznénk) egyike jelenik meg. Akárcsak a Montmorency erdőben való tévelygés, kiűtkeresés, ez sem valódi élethelyzet, nem „spontán történet-sorozat”, hanem aprólékosan kigondolt és előre megrendezett szituáció. Így tesz Legouvé is: a tanítás során úgy rendezi el, úgy tálalja az elsajátításra váró ismereteket, hogy ezekhez kapcsolódóan mindig adódjon alkalom az erkölcsi értékek felmutatására, a morális tapasztalatokat nyújtó beszélgetésekre.

Látható tehát, hogy Legouvé gyermekfelfogása a 20. század hajnalán kibontakozó reformpedagógiai irányzatok gyermekközpontúságát előlegezi meg. Bemutatott könyve is

megerősíti azt a feltevést, hogy a reformpedagógia eszmei előkészítése mélyebben gyökerezik a 19. századi írók munkásságában, mint ahogyan azt korábban hittük.

Legouvé-recepció Magyarországon

Hegedűs István és Binder Laura

Legouvé nevelési írásai erőteljesen hatottak saját koruk olvasóközönségének felfogásmódjára, gyermekről alkotott képre. S hogy ezek az olvasók nemcsak a művelt francia rétegekből kerültek ki, azt bizonyítják a könyveinek fordításai, többek között a Feleki József által magyarra átültetett kötetek is. Gyermekközpontú felfogása, nevelésről megfogalmazott újszerű gondolatai Magyarországon meglepően hamar jelentős visszhangra találtak. Pedagógiai folyóiratokban egyre-másra jelentek meg olyan esszék, amelyek a gyerek egyéniségére irányították olvasóik figyelmét, az „újfajta” nevelés előnyeiről szóltak. Elterjedt egy új műfaj: olyan írások jelentek meg a neveléssel foglalkozó újságokban, amelyben a szerzők nem eredeti gondolatokat fejtettek ki, hanem külföldön divatos szerzők tárcáinak „utánérzéseit”, parafrázisát adták. (Pukánszky, 2001) Több ilyen tárca jelent meg például Hegedűs István tollából „Legouvé nyomán” aláírással.

Hegedűs István a korszak igen termékeny és elismert szakirója volt, aki szívesen foglalkozott pedagógiai kérdésekkel is. Teológiai akadémiát végzett Kolozsvárott és Pesten, majd német egyetemeken folytatta tanulmányait. Hazatérve előbb a kolozsvári, majd a budapesti egyetemen lett a klasszika-filológia tanára.

Hegedűs szívesen publikált a Család és Iskola című kolozsvári lapban, amelynek egy évig főszerkesztője is volt. Itt jelent meg az a tárcája is, melynek címe: „Menj, nincs időm”. A rövid írásban a magyar szerző voltaképpen Legouvé „Atya és fiú a 19. században” című könyve egyik fejezetének tartalmát gondolja tovább. (Hegedűs, 1875) Egy olyan édesapa szerepel a cikkben, akit sokáig fárasztott folyton kérdezősködő gyermeke, de egy katartikus pillanatban rádöbben arra, hogy milyen fontos szerepet tölt be ő fia életében: „Az atya egészen új dolgot érzett. Érezte, hogy ő nevelő. Érezte, hogy neki nem elutasítani, de felelnie kell. Neki le kell ereszkednie a gyermek lelki világához, neki vele foglalkoznia, vele játszania kell. Gyermekké kell válnia, hogy megértse azt a kínzó szót, melyben a gyermeki lény legőszintebben nyilatkozik: Miért?” (Hegedűs, 1875) A házi-tanítói-házinevelői szerepet ettől a pillanattól önként magára vállaló édesapa ezek után – jó pedagógusaként – folyton bűvárkodik: készül, hogy fiát méltó módon taníthassa. A tanító célzatú beszélgetések voltaképpen játékos képzeletbeli utazások: kirándulások, melyek során a gyerek megismeri a szobában található használati tárgyak és eszközök (például kandalló, ablaküveg) előállításának módját.

A magyar szerzők gyerekekkel kapcsolatos gondolkodásmódjának átforgatódását bizonyítja Hegedűs egy másik cikke is, amely 1877-ben jelentetett meg ugyanebben a lapban. Ez az újabb Legouvé-parafrázis a szülői gyöngédség és a tekintély kapcsolatát vizsgálja, s benne a szerző megfogalmazza az új nevelői stílus egyik lényeges vonását: „Bizonyára könnyebb volt hajdan atyának lenni, mint manapság [...] Ma alkotmányos apák vagyunk, még pedig azon súlyosbító körülménnyel, hogy nincsenek felelős miniszteraink. Minden tettünket, minden szavunkat meglátolják, mint valami budget-tételeket...” (Hegedűs, 1877) Érzékletes szembeállítás ez a „rég” és az „új”, a mélyen gyökerező „autokratikus” és a kialakulóban levő „demokratikus” apai nevelési stílusnak. (Pukánszky, 2002)

Az is igen figyelemre méltó újdonság, hogy ebben az időszakban nemcsak a fiúk nevelésének újfajta eljárásait népszerűsítették a nyugati írókat buzgón olvasó és követő magyar szerzők. Friss szellemű írások jelentek meg a leánynevelés témakörében is. A már fentebb idézett kolozsvári folyóirat, a Család és Iskola 1880-ban több részletben közölte Binder Laura írását egy édesanyjáról, aki maga vezette be leányát a természettan rejtel-

meibe. (Binder, 1880) A tanítás során megjelennek a már jól ismert és bevált módszerek: séta a természetben, beszélgetés a világ jelenségeiről, magyarázattal egybeszöve. A türelmes édesanya a gyerek értelmi fejlettségéhez alkalmazkodva, könnyen emészthető adagokba porciózva tálalja kislányának a tudományt, aki így könnyedén, szinte észrevétlenül építi fel a világra vonatkozó alapismereteinek rendszerét. (1)

Felméri Lajos képzeletbeli utazásai

A Legouvé-recepció különösen erősen jelentkezett a 19. század egyik legkiemelkedőbb és legeredetibb magyar pedagógus-gondolkodójának, Felméri Lajosnak (1840–1894) a széles nagyközönség számára írt műveiben. A kolozsvári egyetem első pedagógia-professzora (1872–1894) kiválóan tájékozódott a korabeli angol és francia pedagógiai szakirodalomban, és nincs okunk feltételezni, hogy ne ismerne volna a nevelésről kötetlenebb, esszé-stílusban író szerzők műveit is. Volt közvetlen nevelési tapasztalata, hiszen évekig nevelősködött *Haller József* gróf családjánál. Pesten végzett református teológiai és egyetemi filozófiai tanulmányok után az 1860-as évek végén Angliában, Skóciában és Németországban járt tanulmányúton, s tapasztalatairól könyvet is írt. Termékeny pedagógiai író volt, szívesen írt a nevelésről pedagógusoknak, szülőknek és házi nevelőknek. Otthonosan mozgott abban a stílusban, amelyet Legouvé munkáiból már jól ismerünk.



Felméri Lajos

Tanári pályafutását a sárospataki főiskolán kezdte. A lélektan, logika, vallásbölcselet és esztétika mellett pedagógiát is oktatott, s egyre határozottabban foglalkozott egy neveléstani rendszer kialakításának gondolatával. Az 1872-ben Kolozsvárott megalapított tudományegyetem pedagógia tanszékének élére meghívást kapott – ez a tudományos szakírói és professzori kibontakozás páratlan lehetőségét kínálta számára.

Kolozsvárott kezdett hozzá egyre nagyobb ívű tudomány-népszerűsítő munkásságához. Előadásokat tartott, a széles olvasóközönségnek szánt folyóiratokban publikált cikkeket szülőknek, pedagógusoknak nevelési, közoktatási, szociológiai kérdésekről. Negyedik esztendeje tanított a kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékén, amikor – a kor szokásaihoz híven több részletben – megjelent egy írása a Néptanítók lapjában *’Utazás a szobában’* címmel. (Felméri, 1875)

Már a cím is Legouvé művének ismeretét sejteti, de van még több közös vonás kettejük között. Egy apróság: mindketten hivatkoznak *Pascal* mondanására, miszerint „az emberek egyik legnagyobb bűne, hogy nem tudnak otthon ülni”. (Ebbe a bűnbe egyik szerzőnk sem kíván esni, hiszen utazásuk csak képzeletben zajlik, valójában kényelmes szobájukban ülnek.) Fontosabb egybeesés viszont az, hogy mindketten a gyerek érdeklődését veszik figyelembe. Felcsigázzák beszélgetőtársuk érdeklődését, amikor érdekes, izgalmas beszélgetés során mutatják be nekik be a természettudományok egyes elemeit – Legouvé az egyszerűbb használati tárgyak fizikai működését, Felméri pedig az emberi szervezet működését a szív munkájától kezdve az érzékszerveken át az idegrendszer működéséig. A magyar neveléstudós – a francia íróhoz hasonlóan – a gyermeket gondolkodó, kérdéseket feltevő, problémákat megoldó lénynek tekinti, nem pedig külsőleg adagolt ismereteket mechanikusan feldolgozó tanuló gépnek. Nem véletlen, hogy Felméri Lajost a pedagógiatörténeti szakirodalom a magyar reformpedagógia előfutárának tekinti. (Köte, 1997)

Felméri „útleírása” már az elején Legouvé könyvét idézi fel emlékezetünkben. Így kezdi az utazás színhelyének és a beszélgető-tanításnak leírását: „Egyszerű kis szoba, benne pár öreg karszék, a vas kályha, régi fali óra; egy szerény album és tükör, kis zongora, pár ódon festmény, a tisztára mosott padlaza-

ton kicsiny szőnyeg, a kristály tiszta ablakok előtt néhány cserép virág: minő nagy vi lág ez kevéssel beérni tudó léleknek; a gyermeki lélek előtt pedig az ismereteknek egész encyklopaediája. [...]

Házi locomotivodat megindítod, azaz elkezdesz peripatetikus philosoph módjára járkálni, s íme gyermekeid, minden jegyváltás nélkül hozzád csatolják üres (t. i. szellemileg üres) kocsijokat. Te vagy mozdony, és mozdonyvezető egy személyben. A vonat menete alkalmával – mint tudjuk – a második, harmadik kocsit ugyanazon zökkenéseket teszi, miket az első tett: ugyanez történik házadnál is, mert gyermekeid, mint vasúti kocsik, helyesebben, mint természeti népek, majmolják még lépteidet, testtartásodat is. Persze mindnyájan egy kupében, az édes otthon első rendű kupéjában utaztok. Megindulhattok bátran üres zsebbel, mert pénzhajhász vendéglősek, lelkiismeretlen pincérek nem fogják utatokat megkeseríteni; sem a határszéli motozásoknak kitéve nem lesztek, sem a hordárok szerencsés utazást követelő arc és még egy hatósért kacsintgató kéz-tartásait nem kell megváltanotok. Mozdony, kocsik, konduktor, vasúti mérnök, hordár, vendéglős, minden-minden magatokból telik ki.

Pascal, a nagy francia moralista, igen helyesen mondja, hogy az embereknek egyik legnagyobb bűnök, hogy nem tudnak otthon ülni. Mi utána tehetnők, hogy ma az utazások, körutak, kéjkirándulások korában – nem tudnak utazni. Tehát otthon ülni és mégis utazni, tanulságos kirándulásokat tenni: bizonyos első rendű érdeme lehet egy családfőnek. Múlt évben egy régi ismerősömet látogattam meg, s meglepetve voltam tanúja egy ily szobai utazásnak, melynek első állomásnyi részét tanító-társaimnak, a főbb vonásokban, egy kis előzménnyel együtt íme bemutatom.

Forró augusztusi délután volt. Barátommal arról beszélgeténk, vajon mi lenne helyesebb az iskolai építkezéseknél, a régi iskolaépületeket kitarozni-e, vagy azokat merőben újból építeni.

[...] Ily veszedelmes destructív dolgokon törtük fejünket, midőn hirtelen az ég is, a külső fojtó bűzhődt levegőre haragosan ráfordult, dörögni kezdett, a felhők csattogni, szikrázni kezdettek, mintha valamely cyclops-óriás velők pipára akart volna gyűjtani, acél- és kovaként saruén őket egymáshoz, taplónak bizonyosan a mi ódon iskolánk épületét akarván felhasználni. Zoltánt, ismerősöm elemi iskolát ép akkor végzett fiát, hirtelen beützte az udvarról a vihar.

Na fiam – mond az apa – látom az orcádról, hogy elfáradtál. Jó, hogy bejöttél most már pihenésül itt a szobában fogunk járkálni, s egymást megnézni.

Zoltán. Dehogy fáradtam el, atyuskám, csak az arcom oly piros; de az egyébkor is piros színű, hiszen mama azért mondja annyiszor, hogy az ő kertében az én orcám a legszebb rózsá, s legtartósabb, mert télen-nyáron egyformán virít.

Apa. Mindjárt meglátom igazad van-e? Add ide kezedet. Lásd, van a te testedben egy kis szivattyú, mely hasonlít az udvaron levő szivattyús kúthoz. A különbség a kettő közt az, hogy ez a szivattyú, melynek neve szív, kettős szerkezetű: A szív két félből áll: jobb- és bal kamarából, egy-egy pitvarral, vagy váróteremmel ellátva. De van e kamaráknak, és pitvaroknak nagyon jól záródó ajtóik is, melyeket bilentyűknek hívnak. Ezek az ajtókon a szívkamaráknak egy öröké bolygó vendége játszik bujósít: a vér, a szívszivattyúnak ez a drága-piros vize. A vérnek is van víz-része, a vér-savó, becsebb részét a vérgolyók alkotják. Ezek a golyók, mintha csak az örökös bujdosásra kárhozatott Kain tarisznyájából kikerült pénzdarabok volnának, örökös útban vannak a test csatornáin, az (üt- és vér-) ereken. Hogy társágban utaznak, természetes; kényelmesebb és kellemesebb mindig ismerősökkel és rokonokkal utazni. Főállomás a szív. Ha a szív váró-termek, a pitvarok megteltek utazókkal, megnyílnak az indóházakba nyíló ajtók, s egy pillanat alatt minden utas hajón van. Erre a kamarák falai összeszorulnak, az ajtók kitárolnak, s minden háromszori csöngetés nélkül útra indul a vízi vonat, ki egy, ki más irányban: A szívnél a háromszori csöngetést a váróterem, az indóház kiürülése és az erre következő rendkívül rövid ideig tartó szünet (pauza) helyettesíti, a miket együtt egy szívverésnek hívunk. Az útra kelt vérgolyók egy része délfelé tart, a déli csatornán, hogy a test Alföldjének rónáit megöntözze, a bédényeket, a gyomort stb. megítassa, kiséperje, kitisztogassa. A másik rész pedig északra megy, a nyak ütéren, a fej, az agy biradalmának megöntözésére ...” (Felméri, 1875)

A fenti idézetek alapján jól érzékelhető a két szerző és a két mű közötti hasonlóság és különbség. Legouvé már pályája csúcán írja nevelési életképeit, Felméri viszont még pályakezdőnek tekinthető, tragikusan rövid élete fő műve, „A neveléstudomány kézikönyve” még előtte áll. Közös viszont a gyerekről alkotott felfogásuk: a gyereket aktív, izgalmas problémákat kereső lénynek tekintik, akinek érdeklődése a tanulási folyamat fő mozgatóereje. Nem hisznek az apró lépésekben haladó, „tudásporciókat” adagoló ismeretszerzés herbarti receptjében. Beszélgető, együtt gondolkodó – a szókratészi heurisztika elemeit sem nélkülöző – tanulásuk improvizatív, művészi tevékenységre emlékezteti az olvasót. Olyan tanításra, amely az egész lelket mozgósítja, s nem csupán az értelem csiszolására tör. Legouvé emellett különös gondot fordít az erkölcsi problémák felvetésére is, Felméri e munkája esetében a morális nevelés nem kap ilyen hangsúlyt. A Legouvé által bemutatott apa voltaképpen tiszteletre méltó amatőr a természettudományok vi-

lágában: maga is állandó tanulásra szorul, hogy fiát taníthassa. Felméri főhőse viszont (bécsi politechnikumi oklevéllel a zsebében) kiváló szakértője a tudományoknak, nemcsak az élettant ismeri és tudja szemléletesen tanítani, hanem – ahogyan az a cikk folytatásaiból kitűnik – lebilincselően tudja szemléltetni a fizika (fénytán, mechanika, stb.) különféle jelenségeit is. (Felméri, 1877)

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a gyermek, a gyermekkor iránti érdeklődésnek fokozódása, a gyermek egyéniségéhez alkalmazkodó tanítási módszerek felbukkanása és terjedése Magyarországon is elkezdődött, még mielőtt a tradicionális reformpedagógiai irányzatok teret hódítottak volna. Újjá kell értékelnünk azt a neveléstörténeti axiómát, amely a gyermektanulmány, a gyerekre koncentrálnó reformpedagógiai irányzatok megjelenésnek idejét a századforduló előtti néhány évtizedre teszi. Az új pedagógiák kialakulásának eszmétörténeti előzményei sokkal mélyebbre nyúlnak vissza, és így célszerűbb a gyerekekkel kapcsolatos újfajta indítatású, „gyerekközpontú” szemléletmódot egy, a pedagógia története során már a reneszánsztól kezdve elő-előbukkanó, egymáshoz laza szálalal kötődő „reformmotívum-láncolat”-ként értelmezni. (Oelkers, 1992)

A fenti példák talán elegendőek arra, hogy érzékeltessék: az apák szerepe a 19. századi polgári családmodellben megváltozott. A változás kettős, egymással ellentétes irányú mederben haladt. Társadalmi okok miatt ismét megjelentek az autoriter, távolságtartó apai szerep-elemek, de egyre többször bukkantak fel a gyermek fejlődése iránt szenvedélyes érdeklődést mutató, a gyereknevelés hétköznapi teendőiből is részt kérő család-apák. Az előzőekben bemutatott források azt igazolják, hogy bizonyos polgári rétegekben ez az utóbbi tendencia erőteljesebben érvényesült: az apák új szerepe egyre általánosabbá vált a modern európai családokban.

Jegyzet

(1) Binder Laura cikksorozatának részletesebb elemzése olvasható Nóbik Attila *A gyermek a dualizmus iskolái és a család hatókörében* című tanulmányában.

Irodalom

- Bain, A. (1912): *Neveléstudomány. I–II.* (Fordította Szemere Samu) A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Budapest.
- Binder Laura (1880): A természet és az anya. *Család és Iskola*, VI. 70–72., 77–79., 90–91., 99–100., 110–111., 125–127., 141–143.
- Erdődi János (1889): *Neveléstan* (Második, átdolgozott kiadás). Kiadja Lauffer Vilmos, Budapest.
- Felméri Lajos (1870): *Úti levelek Skóciából*. Budapest.
- Felméri Lajos (1875): Útazás a szobában. *Néptanítók Lapja*, VIII. Buda-Pest. 38–42., 225–227., 247–248., 267–270., 291–292., 316–319., 344–346., 366–369., 384–387., 400–402., 421–426., 440–445.
- Felméri Lajos (1877): A természetten elemei a játéktéren. *Néptanítók Lapja*, X. 10–14., 33–37., 65–71., 21–125., 196–201., 213–219., 408–413., 436–440., 478–481., 496–499.
- Felméri Lajos (1881): *Az iskolázás jelene Angolországban. I–II.* Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fertig, Ludwig (1984): *Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1660 bis 1900.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Hegedűs István (1875): *Menj, nincs időm! Család és Iskola, Nevelés és oktatásiügyi szakközlöny szülők, nevelők, kisdiednevelők, tanítók és a neveléstígy barátai számára.* Kiadja a Kolozs megyei Tanító-testület. I. 33–34.
- Hegedűs István (1877): Gyöngédség és tekintély. *Család és Iskola*, III. 29–31., 38–40., 46–48., 53–54.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti kérdései.* OPKM, Budapest. 78.
- Legouvé, E. (1878): *Atya és fiú a tizenkilencedik században.* (Fordította Feleki József) Franklin Társulat, Budapest.
- Legouvé, E. (1885): *Leányaink és fiaink.* (Fordította Feleki József) Franklin-társulat, Budapest.
- Locke, J. (1914): *Gondolatok a nevelésről.* (Fordította Mutschenbacher Gyula). Kiadja a Katolikus Középiszkolai Tanáregyesület, Budapest.
- Némethy András – Ehrenhard Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1999.

- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa Verlag, Weinheim – München. Zweite Auflage.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2002): *A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. Iskolakultúra*, 2.

Az
Új Pedagógia Szemle
február havi tartalma

Konferencia – Értékelés és minőség a közoktatásban

- Környei László: A mérés és értékelés oktatáspolitikai funkciói
- Halász Gábor: Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében
- Mátrai Zsuzsa: A standard vizsgáztatás tapasztalatai Nagy-Britanniában
- Báthory Zoltán: A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága
- Csapó Benő: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet
- Horváth Zsuzsanna: Reflexiók a tanórai értékelésről
- Liskó Ilona: A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége

Tanulmányok

- Géczi János: A neveléstudomány történeti dimenziói
- Búcsú Szabenyi Péterrel

Világtükör

- Mihály Ildikó: Diagnózis az iskoláról

Kritika-figyelő

- Közös gondolkodás a nevelésről – nem csak osztályfőnököknek – Szekszárdi Júlia és Schüttler Tamás beszélgetése
- Árkos Iván: CD-ROM-ok az oktatásban „Encyclopaedia Humana Hungarica” sorozat (1. rész)
- Tanulmányok a megújuló történelemtanításról (Csoma Gyula)
- Kooperatív tanulás (Földes Petra)
- Új tantárgy – új tankönyv (Nemes György)
- Komplex iskolakutatás (Sántha Kálmán)
- Egyszemélyes enciklopédia (Horánszky Nándor)

TKA-melléklet

- Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában – 2001. július-december

KOMA-melléklet

- Összefoglaló a KOMA XXXVIII. pályázatáról – Pedagógiai innováció roma gyerekeket is nevelő intézményekben
- A pedagógusok és a szociális szféra együttműködése a pályázat tükrében – Beszélgetés a Miskolci Családsegítő Szolgálat munkatársaival (Földes Petra)
- A pályázaton nyertes pedagógusok felkészítő tréningjének programja
- „Ahhoz, hogy valaki egy ilyen programra pályázzon, nemcsak szakmai elkötelezettség, hanem szociális érzékenység is kell” – Nyerges Tibor felelős kurátor köszöntője és bevezető előadása
- Kocska Ágnes: A roma kisiskolások foglalkozásainak tapasztalatai
- Tóth Józsefné: „Tanulás a családtól” program

Gyermekek a dualizmus iskolái és a család hatókörében

A magyar neveléstörténet egyik legjelentősebb dokumentuma az 1868. évi népoktatási törvény, amely – pénzbüntetés terhe mellett – a tankötelezettséget is bevezette a hat és tizenkét év közötti gyermekek számára.

A törvény meghozatalakor a tankötelesek mintegy 48 százaléka járt iskolába, a világháború kitörése előtt pedig 93 százaléka. (Mészáros – Németh – Pukánszky, 1999) A tanulók számában a fejlődés úgy fejezhető ki, hogy a kiegyezés előtt körülbelül 1,2 millió gyermek vett részt alapfokú oktatásban, az 1910-es évekre ez a szám meghaladta a 2,5 milliót, ami az akkori lakosság 8,5 illetve 14 százalékát tette ki. Az analfabéták aránya az 1870-es években tapasztalható közel 70 százalékról az 1910-es évekre 30 százalék körülire csökkent. (Felkai – Zibolen, 1993)

Az elemi iskolába járó gyermekek számának megduplázódása, az analfabétizmus csökkenése kétségkívül a dualizmus iskoláinak köszönhető. Ugyanakkor nem tagadhatóak a kudarcok sem. Az elemi iskola 6. osztályába csak a tankötelesek töredéke jutott el, s a továbblépés is csak keveseknek adatott meg. Jellemző, hogy az 1910-es évek elején 2,5 millió alapfokú oktatásba járó gyermek mellett a középfokon csak mintegy 110 ezer tanuló vett részt az oktatási rendszerben.

A tömeges iskoláztatás mélyreható változásokat hozott a gyermekkorba. A 19. századtól a gyermekek túlnyomó többségének élete összefonódott az iskolával. Azelőtt többségük csak családi nevelésben részesült, most viszont tömegeik kerültek be egy szigorúan szabályozott, hierarchikus rendszerbe. Új szociális térbe kellett beilleszkedniük: egy nagyobb létszámú, öntörvényű, mégis erősen szabályozott kortárs csoport hatásai és a tanárok társadalmi által támasztott szabályok közé. Az iskolai nevelés problémái a 19. század végétől váltak az emberek – a 20. század elejére 2,5 millió gyermek és családjaik – általános problémáivá.

A változások számbavétele még csak felsorolás szintjén sem lehetséges, hisz a téma – érdekessége ellenére – nem váltotta ki a dualizmus kori gyermekséget kutatók érdeklődését. Jelen vizsgálatban is csupán egy részkérdést vizsgálok, azt, hogy a családok és az iskola viszonya hogyan alakult a dualizmus során. Az iskolarendszer fent említett mértékű kiterjedése nyomán a dualizmus-kori pedagógiai sajtóban a gyermekek nevelésének jogát illetően különböző nézetek jelentek meg. Az alábbiakban ezeket mutatom be.

Mivel a pedagógiai lapokat általában gyakorló pedagógusok írták, a család és az iskola kapcsolatát az ő szempontjukból látjuk. A „család” véleménye a pedagógusok szűrőjén keresztül jelenik meg, tehát szükségszerűen elfogultan kerül bemutatásra. Ezt azonban ellensúlyozza, hogy a pedagógiai sajtó forrásként való felhasználásával betekintést nyerhetünk az egykori tanárok gondolatvilágába.

Ennek a gondolatvilágnak a gyökereit, összetevőit feltárni a kutatások jelen állása miatt még lehetetlen. A pedagógusoknak a gyermekekről való tudása s azzal kapcsolatos viselkedése függvénye a kulturális, a tárgyi, a szociális, a történelmi és a személyes környezetnek. Ezek vizsgálata elengedhetetlen, ha a korabeli tanítók, tanárok gyermekképét akarjuk vizsgálni. Ebben az elemzésben sem tudok minden szempontot számba venni,

csupán arra összpontosítanak, vajon a társadalmi környezet hogyan befolyásolhatta a tanítók, tanárok gondolkodását.

A 19. századi pedagógusok néha lekezelően tekintettek az egyszerűbb emberekre. [Hanem, ne haragudjék meg, de ezt maga nem érti, mert nem járt iskolába, s nem mívelte ki lelkét annyira, hogy megértse – mondja egy tanító egy atyának. (*SzKL*, 1890)] Ha ennek a felsőbbrendűség-tudatnak a gyökereit keressük, mindenképp meg kell említeni a magyar társadalom sajátos fejlődését.

Erdei Ferenc vázolta föl, hogy Magyarországon „két társadalom” jött létre, az úri és a polgári társadalom. Ezek „kitermelték” a maguk középosztályait is. Erdei szerint a tanítók az úri középosztály legalsó rétegét alkották. Ez a réteg nem azért úri, mert úri származású, hanem azért, mert gondolkodása az úri mentalitást tükrözi. (*Erdei*, 1980) Véleményem szerint a fenti tanítók atyáskodó, néha lenéző álláspontja legalább részben ezzel az úri gondolkozással magyarázható. Ez a hangnem végigkíséri szinte az összes áttanulmányozott és bemutatásra kerülő cikket.

A dualizmus kori pedagógiai lapok közül az egyik legjelentősebb a *Család és Iskola* címet viselte, de létezett lap *Iskola és Szülőház* címmel, s voltak olyan újságok, amelyek alcímükben tüntették fel a kapcsolatot (például „Iskola – Katholikus tanítók és szülők lapja”). Azaz már a kortársak is elismerték az iskola és a család között lévő kölcsönhatás fontosságát: „Kutatnunk kell a családot, a családtagok, a társadalom, a tanuló társak a tanító hatását az oktatásra, hogy legyünk tisztában, hogy az ember mívelődésében mennyiben lehet e tényezőkre s más tényezőkre számítani.” (*Baló*, 1891)

A kölcsönhatás eredményét is mérlegelve három álláspont bontakozott ki a gyermekek nevelésének jogát illetően: az iskola elsőbbségét hirdetőké, az iskola és a család együttműködését vallóké és az iskolán kívüli nevelést propagálóké.

Az iskola és a család együttműködése

„Ahol az iskola kizárólag a tanítással, azaz ennek formai oldalával, a ház megint a neveléssel szorosabb értelemben foglalkozik (a hol éppen foglalkozik) egyébiránt egymást mellőzve, ott az iskola a gyermeknek legfőbb technikai jártasságot, száraz tudást, a ház meg azon sokszor talált gépies udvariasságot adhatja, de valóban nevelésileg-nemesítőleg egyik sem hathat.” (*Bún*, 1870)

Egy másik szerző kijelenti: „nem lehet sikeres az iskola nevelő munkássága, ha hiányzik a család és az iskola között a harmónia.” (*Bournáz*, 1890) Ennek az összhangnak a hiánya több okra vezethető vissza.

Általános jellemzőként meg kell állapítani, hogy abban minden szerző egyetértett, hogy a családi és iskolai nevelés tartalma és célja távol került egymástól, ugyanakkor mégis szoros kölcsönhatásban vannak egymással. Az egyik szerző szerint: „...iskola-ügyünk fejlődésének útját állotta: tanítók elégtelen míveltsége, a nép míveltetlensége, de mindenek fölött: a tanítók és a nép közönyössége”. (*Bún*, 1870) Ez a fajta okfejtés, amelyben megjelenik a tanítók felelőssége is az elégtelen nevelésben, nagyon ritka, mint ahogy azt is csak elvétve olvashatjuk, hogy a szülők milyen kifogásokat támasztottak, panaszkodtak az iskolával szemben.

Egy rosszul tanuló gyermek apja kéri a tanítót, hogy fiát engedjék ismétlőbe. Az apa felteszi a kérdést: „Osztán meg, nem is lesz abból pap; minek tanulna?” (*SzKL*, 1890) Hasonló érvelés olvasható az alábbiakban is: „Odaküldte a szegény földműves gyermekét azon reményben, hogy becsületes földművelő lesz belőle, ki majd munkáját megérti; de ez mitsem tudott kevésbé, mint amire a legnagyobb szüksége volt: a gazdaságot. Természetes tehát, hogy a földműves gyermekét inkább otthon tartotta, mint iskolába küldte, miután otthon segített neki a munkában, hanem egyszersmind többet is tanult, mint az iskolában.” (*Bún*, 1870)

Ezekon kívül – mintegy ellenpontként az iskolakritika mellett – igen erős volt a családokat érő kritika is az újságokban. „Több évi tapasztalat bizonyít mellettem, midőn azt állítom, hogy az egyszerű falusi szülők – nem annyira rosszakaratból, mint inkább tudatlanságból – az iskolai tanítást és nevelést saját maguk és gyermekeik kárára olyannyira megnehezítik, hogy csodák közé tartozik azon köztük élő lelkiismeretes tanító, ki e miatt velök békében tudna élni.” (Dávid, 1891) Egy másik szerző pedig a következő megállapítást teszi: „Mit használ ilyen körülmények között a tanító jeles képzettsége és igyekezete? A legjobb esetben is fél eredménnyel kénytelen beérni, a szülék pedig panaszkodnak, hogy gyermekök csak hiába járja az iskolát; de nem veszik észre, hogy tán ők maguk is okai a sikertelenségnek...” (Bournáz, 1890)

Ennek okát az egyik író az alábbiakban látja: „A szó nemes értelmében vett családi élet, házi nevelés ma meseként hangzik fülünkbe a régi jó időkből. Azt hiszem, hogy nem túlzok, ha azt állítom, hogy a családok kétharmada ma a düledező-félben lévő családi élet alkotmányának foltozására pazarolja erejét és idejét.” (Bede, 1890)

A szerzők többsége egyetértett abban, hogy a nép műveletlensége, tudatlansága, olykor rosszindulata, az alsóbb osztályok siralmas erkölcsi állapota, az elégtelen családi nevelés, a gyermekek által otthon látott rossz szokások az okai, hogy az iskola a nevelési feladatát csak részben tudja teljesíteni, vagy egyáltalán nem képes ennek a kötelezettségnek megfelelni. Ezek az állapotok oda vezettek, hogy néhány szerző egyenesen azt hirdette:

Egyéb elvitathatatlan jó oldalai mellett a nyilvános iskolának sokszor az a feladat jut, hogy az elhanyagolt vagy ferde irányú házi nevelés mulasztásait avagy helytelenségeit pótolja, ami ha sikerül, úgy az iskola egyik legszentebb kötelességét végezte.

csak az iskolának van kötelessége és joga a nevelés terén. „Az iskolai nevelésnek feladata, hogy ... az erkölcsök megjavuljanak, s a családi élet szentélye minden megromlástól biztosíttassék.” (Nagy, 1885)

Ez a típusú vélemény ilyen formában ritkán található meg. A szerzők sokkal inkább törekedtek az iskola és a család kapcsolatának javítására. Ennek számos formáját megemlézték, de az egyik legáltalánosabban ajánlott módszer a szülők iskolai látogatása s a tanítók családlátogatása volt. Másrészt ösztönözték a szülőket, hogy az iskola és a tanító iránti nagyobb tiszteletre neveljék a gyermekeiket.

Am nem mindenki volt ilyen optimista, sőt volt olyan szerző, aki nem egyszerűen csak bírálta az iskolai nevelést, de a magánnevelés vagy családi nevelés mellett tette le a voksát: „...egyéb elvitathatatlan jó oldalai mellett a nyilvános iskolának sokszor az a feladat jut, hogy az elhanyagolt vagy ferde irányú házi nevelés mulasztásait avagy helytelenségeit pótolja, ami ha sikerül, úgy az iskola egyik legszentebb kötelességét végezte, ...tény azonban az is, hogy sok tekintetben éppen a nyilvános iskoláztatás miatt hiába keresünk a mai világban gyermeki gondolkodást. 10-11 évvel a mai gyermek nem gyermek többé...” (Nemessányi, 1889) Éppen ezért a szerző a magántanítást ajánlja a nyilvános oktatás helyett.

Más összefüggésben is találkozhatunk a korabeli pedagógiai sajtóban az iskolakritika különböző fajtáival, amelyek az iskola gyakorlatának megváltoztatását célozták. Ám a

magántanítás mint az iskolai oktatás alternatívája komolyan nem került szóba. A dolgozathoz felkutatott irodalomban ez az egyetlen cikk, amely ezt a gondolatot tartalmazta. Ugyanakkor a 19. század végén több olyan írást is találhatunk, amely a családi nevelést propagálta. A gyermeküket tanító apák képe a magyar pedagógiai irodalomban is megjelenik, többek között *Felméri Lajos* írásaiban. Minthogy *Felméri* ilyen irányú munkássága már jól ismert (*Pukánszky*, 1999, 2001), én egy gyermekét nevelő anya munkásságán keresztül mutatok be néhány jellemző vonást ebből az irányzatból.

A cikksorozatot *Binder Laura* írta, a címe „A természet és az anya”, és a *Család és Iskola* 1880-as évfolyamában jelent meg. A cikk egy tanítónő élményeit írja le, aki a természet iránt feltűnően érdeklődő tanítványa nevelését kíséri figyelemmel. Kiderül, hogy a gyermek az érdeklődését és nagy tudását a nevelését tervszerűen végző édesanyjától szerezte. Az írásban keverednek az anya elbeszélései, a tanítónő megfigyelései s az anya gyermekéről írott naplójának sorai.

Mind *Felméri*, mind *Binder* cikkéről elmondható, hogy nem fejtenek ki nyílt iskolakritikát, sőt többször utalnak is az iskolára, az iskolában szerzett ismeretekre is. Ugyanakkor az, hogy a gyermek nevelését tudatosan a szülők veszik kezükbe, nemcsak a gyermekek iránt tanúsított figyelemnek köszönhető. Részben az is indokul hozható fel, hogy a gyermekek az iskolában nem kapták meg a szükséges ismereteket, vagy nem megfelelően kapták meg, s ezért azok kiegészítésre szorulnak. Ez az iskola burkolt kritikája.

Ahogy *Rousseau* Emillel, úgy tesz sétákat *Felméri* apája fiával a szobában, és *Binder* anyja lányával a természetben, így ismertette meg vele környezetét. Mindezen hasonlóságok ellenére úgy gondolom, hogy a *Binder* által leírt nevelés nem gyermekközpontú. Bevonja a gyermeket a tanítás folyamatába, de a gyermek alig hasonlít egy hús-vér gyermekre. A gyermek szobája a következőképp fest: „Már az ablakból gondosan ápolt külföldi és hazai virágfajok mosolyogtak hívogatólag felém. (...) nem messze egyik virágcsoporttól, egy csinosan rendezett ásványgyűjtemény ragadta magára figyelmemet. (...) az ásványokat őrző szekrény mellett egy másikra térhet tekintetünk, melyben kitömött emlősök és madarak emlékeztettek földünk gazdagságára (...) És e mellett még egy harmadik szekrény is áll, s benne könnyebb szerkezetű természettani eszközök: inga, szökőkút, Heron-labdája, közlő edények, vízi-puska, bűvös-lámpa, gépminták, stb. (...) A gyűjtemények tárához egy könyvtár csatlakozott, mely szerényen kínálkozott a legtapintatosabban választott ifjúsági olvasmányokkal. (...) Egy író-asztalka fölött művészek és írók arcképei függnek ... a fal többi részei állatok és növények jól választott és csinos képeivel vannak díszítve.” (*Binder*, 1880) Ilyen szobában inkább egy tudós lakik, nem egy gyermek. A gyermek által a cikkekben elsajátított „tananyag” nem kevesebb – vagy nem lényegesen kevesebb – az iskolai anyagnál. Csak a tanítás módja más.

Mind a két cikkre elmondható, hogy a tanítás módszerében a gyermek felé fordul. De az az embereszmény, ami a szerzőket vezeti, még túlságosan is műveltségközpontú. Az igazi áttörés a gyermekközpontúság felé akkor történik, mikor egy újfajta embereszmény lesz a nevelés alapja.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a gyermeknevelésről folyó vitában a felek látzólag a gyermekekért léptek fel, de éppen az ő valódi érdekeiket hagyták figyelmen kívül. Az igazi harc nem értük, hanem a nekik megtanítható tananyagért, erkölcsökért folyt. Az iskolai nevelést bírálók nem ritkán maguk is képzeletbeli követelményeket támasztottak a gyermekekkel szemben. Ugyanakkor néhány írásban már megtaláljuk a gyermekek felé fordulás első lépéseit is.

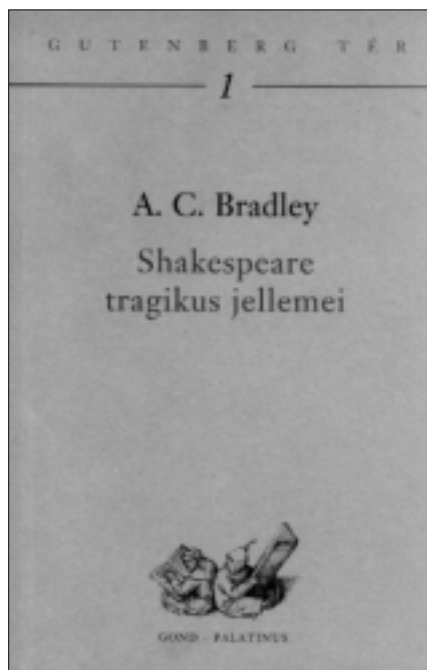
Irodalom

Baló József (1890): Amikor az anya a hibás. *Család és Iskola*.

Baló József (1891): A paed. esetek körének kibővítése. *Család és Iskola*.

Bede Dániel (1890): Egy gyermekbarát elmékedése a családi nevelésről. *Iskola és Szülőház*.

- Binder Laura (1880): A természet és az anya. *Család és Iskola*.
- Bournáz Ernő (1890): Szülék, óvjatok a tanító tekintélyét. *Iskola és Szülőház*.
- Bún Samu (1870): Iskola és szülőház. *Néptanítók Lapja*.
- Dávid Mihály (1891): Szülök, több figyelmet a gyermeknevelésre. *Iskola és Szülőház*.
- Erdei Ferenc (1980): *A magyar társadalomról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Felkai László – Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története*. II. kötet. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Felméri Lajos (1875): Útazás a szobában. *Néptanítók Lapja*.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy István (1885): Család és iskola. *Néptanítók Lapja*.
- Nemessányi Adél (1889): A magántanítás előnye. *Család és Iskola*.
- Pukánszky Béla (1999): „Útazás a szobában”. Gyermeküket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*.
- Pukánszky Béla (2001): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SzKL monogrammal (Százdeczky Kardoss Lajos? 1890): Hogy a fia ismétlős legyen. *Család és Iskola*.



A Gond-cura Alapítvány és a Palatinus Kiadó könyveiből

A reformpedagógia gyermekképe

A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig

A jelenleg széles körben elfogadott szakmai vélekedés szerint a reformpedagógia (New School, Új Nevelés-, Új Iskola-Mozgalom, Progressive Education, Education Nouvelle stb.) fogalma elsősorban Európában és Észak-Amerikában kibontakozó kultúra- és társadalomkritikai motívumok által inspirált pedagógiai irányzatok és koncepciók, illetve iskolakísérletek összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a pedagógiai gondolkodás és a nevelői gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekuszenek, s amelyek a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően a 20. század közepéig jöttek létre.

Eszerint az értelmezés szerint a később nemzetközi mozgalommá szerveződő pedagógiai irányzat fejlődése két alapvető szakaszra tagolódik. Az első a 19. század utolsó évtizedétől az első világháborúig tart és a gyermeki individuum önállóságának, szabadságának megvalósítására való törekvés jegyében fejlődik. Az ekkor bekövetkező jelentős szemléletbeli változásokat eredményező radikális szellemű iskolai újtásokat a reformokkal rokonszenvező pedagógusok egyre bővülő köre valósította meg. A Cecil Reddie által Abbotsholme-ban létrehozott első „New School” mintájára – elsősorban Franciaországban, Svájcban, Németországban – alapított bentlakásos magániskolák képezték az alapját a később több irányzatra bomló nemzetközi reformmozgalomnak. Ebben az időszakban a reformpedagógia olyan jelentős személyiségei kezdtek el tevékenységüket, mint a svájci *Adolph Ferrière*, az olasz *Maria Montessori* és a belga *Ovide Decroly*.

A század első évtizedének végére mind szélesebb körben jelentkező reform érdeklődése – az elitképzés és a kor élet- és művészettelfogásának sajátos gondolatait az iskola belső világának gazdagítására felhasználó művészpedagógia mellett – egyre fokozottabb mértékben fordult a kisgyermek és kisiskolás nevelésének kérdései felé. A mozgalom további – nagyjából a század második évtizedének végéig tartó – fejlődésének középpontjában egyre inkább a kor természettudományos, biológiai-pszichológiai-fiziológiai eredményeit is felhasználó belső iskolareform megvalósítása áll, amely összefüggésbe hozható a gyermeki szabadság, önkibontakozás sajátos megnyilvánulásával.

Ez a törekvés figyelhető meg az olasz orvosnő, Maria Montessori (1870–1952) pedagógiai koncepciója kapcsán, aki 1907 januárjában San Lorenzóban – Róma egyik külvárosában – nyitotta meg „casa dei bambini” elnevezéssel első intézetét.

A reformpedagógiai mozgalom első szakaszának legfőbb törekvése a gyermeki szabadság, önállóság, önkibontakozás minél maradéktalanabb megteremtése volt a gyermekhez méretezett iskola megvalósítása, a hagyományos nevelési intézmények belső világának, módszereinek, tananyagának radikális átalakítása útján. Az egyre szélesebb körben tért hódító reformgondolatok további népszerűsítésére, a különböző nemzeti törekvések összehangolására a világháborút követő időben megkezdődött az irányzat világmozgalommá szerveződése. 1921 nyarán Calais-ban került sor Az Új Korszak Nemzetközi Nevelési Konferenciájának (The New Era International Conference on Education)

megrendezésére. Ennek keretében alapították meg a reformpedagógia nemzetközi szervezetét, az Új Nevelés Egyesületét (New Education Fellowship) is. Az új szervezet tagja lehetett az az érdeklődő, aki előfizetett valamelyik folyóiratára (az angol nyelvű The New Era, a francia Pour l'Ere Nouvelle, a német Das Werdende Zeitalter).

A mozgalommá válás és az ehhez kapcsolódó közösségépítő törekvések is jól érzékeltek a reformpedagógia felfogásában bekövetkező tartalmi-szemléletbeli gazdagodást, amelynek egyik új elemeként ebben az időben jelent meg a közösségi nevelés gondolata. A közösségi nevelés szellemiségének felvállalásával fejlődtek tovább a szintén ebben az időszakban kibontakozó újabb munkaiskola-koncepciók (*Kerschensteiner* munkaiskolája, *Freinet* „Modern Iskola”-ja, a szovjet termelőiskola), amelyek a reformpedagógia elképzeléseit nem egy szűk társadalmi elit nevelésében-oktatásában, nem a kísérleti iskolák laboratóriumi világában, hanem a tömegoktatásban, a népiskolák korszerűsítése útján igyekeznek megvalósítani.

A világháború után jött létre a Waldorf-iskolai mozgalom – miként önmagát jellemezte -, a reformpedagógia harmadik évtizedének sajátos irányzata. Az 1919-ben Stuttgartban alapított első intézetük nyomán megjelenő Szabad-

A reformpedagógia dogmái motivumtörténeti oldalról szemlélve egyrészt az újkori pedagógiai hagyomány szemléletmódjának továbbörökítését szolgálják, így sajátos diakronitást mutatnak, másrészt szinkronban, összhangban állnak a „fin de siècle” különböző antimodernista törekvéseivel. A különböző társadalmi és életreform-mozgalmakba beágyazódva, azok ideológiájához mintegy saját „hözományként” hozzákapcsolják saját „paradox eredetiségük” központi értékét: a gyermeki géniuszra és a társadalom organikus szolidaritására vonatkozó mítoszt.

Waldorf-iskolák egységes és részletesen kidolgozott közös tanterv alapján működtek – és működnek ma is – amely az alapító *Rudolf Steiner* okkult világfelfogásán és embertanán, az antropozófián alapszik. A német reformpedagógia *Gaudig* képviselte munkaiskola-koncepciójának és *Ferrière* „école active” irányzatának gondolatai nyomán – számos más korabeli elképzelés felhasználásával – jött létre a húszas évek reformpedagógiájának másik sajátos irányzata, a szociáldemokrácia eszméivel rokonszenvező francia *Celestin Freinet* (1896–1966) által kialakított pedagógiai koncepció, amely később szintén számos országban meghonosodott.

Az európai reformpedagógia második fejlődési szakaszával összhangban a húszas évek elején további – részben a Dewey-féle pragmatista-instrumentalista pedagógiai alapelveken nyugvó, részben a Montessoripedagógiát továbbfejlesztő – iskolamodellek, módszertani jellegű irányzatok bonta-

koznak ki az Egyesült Államokban is, amelyek közül a Dalton- és Winnetka-Plan vált világszerte ismertté. Az amerikai tanárnő, *Helen Parhurst* (1887–1957) *Dewey* és *Montessori* tanítóképző gyakorlóiskolájának vezetőjeként hozta létre Laboratóriumi Terv (Laboratory Plan) néven első reformiskoláját, amelynek továbbfejlesztett változata 1920-ban a Massachusetts állambeli Dalton város Senior High School-jában valósult meg, így az iskolai munka szervezésének ez az új modellje a város nevével összefonódva Dalton-Plan néven vonult be a nevelés történetébe. A Dalton-Planhoz sokban hasonló elvek alapján működött *Carleton W. Washburne* (1889–1968) reformkoncepciója, amely 1922-ben Chicago egyik külvárosában, Winnetkában valósult meg.

A nemzetközileg elismert jénai professzor, *Peter Petersen* (1884–1952) a New Education Fellowship negyedik kongresszusán, Locarnóban, 1927-ben mutatta be iskoláját – a korabeli szokásoknak megfelelően, miszerint az új reformiskolai koncepciókat megalakításuk színhelyéről nevezték el – Jena-Plan néven. Miután az elnevezéshez későbbi írá-

saiban is következetesen ragaszkodott, a koncepció ezen a néven vált ismertté és népszerűvé a szélesebb szakmai körökben. Petersen Jena-Plan-iskolája a korszak reformpedagógiai törekvéseinek sajátos szintézisaként jött létre.

A húszas évek végére a reformpedagógia világmozgalommá vált, melynek további fejlődését jelentős mértékben befolyásolták a kibontakozó világválság nyomán megjelenő új gazdasági-politikai világtendenciák. A nevelés társadalmi szempontjainak előtérbe kerülését tükrözik az európai reformpedagógia új közösségi iskolakoncepciói (Waldorf, Freinet, Jena-Plan), valamint az 1932-ben, Nizzában megrendezett hatodik világkonferencia is, amelynek központi témája a „Nevelés és változó társadalom” volt. Kevéssel a nizzai konferencia után 1933 elején Hitler hatalomra kerülése, majd az Európa egy részében bekövetkező jobboldali fordulat döntő módon meghatározta a mozgalom további fejlődését. A kibontakozó jobb- és baloldali totális diktatúrák (olasz fasizmus, német nemzetiszocializmus, a sztálini kommunizmus) a reformpedagógiát – annak liberális beállítottsága folytán – kezdettől fogva korlátozták, majd teljes mértékben visszaszorították. A diktatórikus országokban működő reformpedagógusok többsége felfüggesztette ténykedését, aki tudott, emigrált, sokukat megfosztották a tanítás lehetőségétől. A mozgalom működése, amely az ember nevelés útján történő felszabadítását tűzte ki céljául, a megváltozott új világban – amelynek alapja a parancs és engedelmség volt – teljesen értelmetlenné vált. A háború előtti világméretű politikai megosztottság, majd az ezt követő világegés érthető módon elterelte a közvélemény figyelmét a nevelés kérdéseiről. A reformpedagógia által megfogalmazott feladatok csak a háború után meginduló európai demokratizálódási folyamattal nyertek új aktualitást. (1)

Történeti korjelenség és mozgalom

Az irányzattal kapcsolatos szakmai alapállást egészen a hatvanas évekig döntő módon befolyásolta *Herman Nohl* 1933-ban született, szellemtörténeti alapokon nyugvó összegző munkája („Die pädagogische Bewegung in Deutschland”). (2) Ezt a felfogást az ebben az időben megjelenő további átfogó elemzések is megerősítik. (3) Eszerint: a reformpedagógia olyan kulturális mozgalomként értelmezhető, amely a munkásmozgalommal, a nőmozgalommal és a korszak szociálpolitikai mozgalmával, valamint a nemzeti alapon álló kultúrákritikával összhangban bontakozott ki. Felfogása szerint az így megszülető német pedagógiai mozgalom „az új szociális, erkölcsi és szellemi válsághelyzetre adott nemzeti válaszreakcióként értelmezhető, amely az ipari fejlődés, a nagyvárosok kialakulása, a munka és lakáskörülmények változásainak hatására, továbbá a természettudományos fejlődés és a szaktudományok specializálódása következtében a szellemi életben bekövetkezett.” Nohl felfogása szerint az ebben az időszakban kibontakozó modernizációs folyamatok nyomán az egyén mind emberi léte szubjektív értékeit, mind közösségi kapcsolatait elveszítette. Ennek helyreállítására bontakozott ki az a pedagógiai mozgalom, amely egy egységes és folyamatában jól leírható rendszert alkot. Létrejöttében meghatározó szerepet játszott az ifjúsági mozgalom és a népfőiskolai mozgalom, továbbá az olyan pedagógiai színezetű reformmozgalmak, mint a művészeti nevelés, a munkaiskola, az erkölcsi-politikai közösségi nevelés és a vidéki nevelőotthonok mozgalma. Ez a széleskörű pedagógiai mozgalom az egységes iskola-mozgalom, az élményeken alapuló oktatás megteremtésével és a gyermekből kiinduló pedagógiai szemléletmód elterjedésével jelentős mértékben hatott a korszak iskolaügyének fejlődésére.

Munkájában Nohl a német reformpedagógiát hozzárendeli a 18. századtól kezdődő, német földről eredő szellemi áramlatokhoz, és ezzel a pedagógiai mozgalomnak sajátos történeti missziót tulajdonít, közvetlen kapcsolatba állítja például a Sturm und Dranggal és a romantika időszakában kibontakozó modern korról kapcsolatos kultúrákritikai törekvésekkel. A reformpedagógiát tehát egy szervesen kibontakozó német

szellemi mozgalom részének tekinti, amely a romantika kultúrakritikájának korszerű formájaként él tovább, és amely az individuum és a közösség elemi erejének felszabadítására szolgáló humanista küldetéssel rendelkezik. Nohl életfilozófiai alapokon nyugvó diagnózisa és nemzetmítosza napjainkig meghatározza, mintegy kanonizálja a reformpedagógia szakaszolásával és kontinuitásban fejlődő mozgalom jellegéről alkotott képet, mely szerint a reformpedagógia egy nagyobb történelmi korszakot átívelő, sajátos belső logikán alapuló szakaszokra osztható, egységes társadalmi mozgalomnak tekinthető. Jóllehet Nohl és tanítványainak egyértelműen pozitív reformpedagógiai felfogását néhány szerző már a harmincas években is kritikával szemlélte (4), elképzeléseit követik a témával kapcsolatos későbbi jelentős összefoglaló munkák, melyek ezt a nézőpontot a mozgalom nemzetközi dimenzióira is kiterjesztik. (5) Röhrs és más szerzők felfogása szerint ez a mozgalom egészen napjainkig meghatározza az iskolai reformok alakulását (6), sőt a kilencvenes évek nemzetközi kutatásainak érdeklődése az egykori szocialista országokra is kitéjed. (7)

A reformpedagógia mint történelmi fikció

A Nohl és tanítványai által elterjesztett reformpedagógia-felfogás bizonyos elemeivel szemben áll *Jürgen Oelkers*, aki 1989-ben írt munkájában (*Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*) (8) a reformpedagógia ideológiájának és gyakorlatának kritikai elemzése nyomán három alapvető, a korábbi önlegitimációs törekvéseket megkérdőjelező megállapítást fogalmaz meg. Az első a reformpedagógia elméleti trivialisitására és inhomogenitására vonatkozik. A reformpedagógia nem tekinthető originális, önálló elméletet és gyakorlatot kialakító egységes társadalmi mozgalomnak, hanem a felvilágosodás gondolatvilágában gyökeredző újkori pedagógia korábbi elméleti paneljeiből építkezik csupán. A reformpedagógusok szemléletmódját összekötő közös elemek külsőlegesen, közös generációs tapasztalatokra alapozva szuggesztív, nevelési metaforák formájában csupán újjáfogalmazzák a természetes nevelés és a gyermekközpontúság korábban már számos változatban tematizált gondolatait. (9)

Oelkers második megállapítása szerint a mozgalom nem alakított ki originálisan újszerű nevelési gyakorlatot, hanem a klasszikus pedagógia olyan régóta ismert alapelveire épül, mint a megfigyelés, a természetesség, az öntevékenység. A reformpedagógia iskolakritikája sem új (10), hiszen a *Nietzsche*, *Lagarde*, *Langbehn* gondolataira alapozódó ideológia megjelenése előtt már a 16. századtól kezdődően permanensen jelen van az európai pedagógiai közgondolkodásban az iskolával kapcsolatos kritikai diszkusszió.

Harmadik megállapítása szerint a reformpedagógia iskolareform-törekvései sem voltak igazán sikeresek, nem váltottak ki széles körű visszhangot a kor társadalmi és politikai életében, nem eredményeztek átfogó közoktatási reformokat. Mindezek alapján megállapítja, hogy a 20. század elején kibontakozó reformpedagógia nem hozott semmilyen originális, korábban nem létező, gyökeresen új megoldást, leszámítva képviselőinek meglehetősen erőteljes, gyakran erőszakos retorikáját. (11) A reformpedagógia korabeli retorikája valóban nem fukarkodott az elfogult vádakkal, a világ szinte minden baja okának és bűnbakjának, a hagyományos iskolának a bírálata során. Jól érzékelteti ezt a szemléletmódot az a, 20. század elejéről származó német radikális „terápiát” sugalló ötlet, amely szerint „az összes régimódi pedagógust össze kellene tereelni valamelyik német Karmelre (a bibliai Karmel-hegyre utalva) és ott mindegyiket le kellene mészárolni, miként azt Éliás próféta tette a régi istenek papjaival”. (12) Ez a harcias retorika a századforduló táján nem számított egyedi, elszigetelt jelenségnek (13), a jelentős reformerek munkásságát is jellemezte.

Kritikai elemzéseiben Oelkers megállapítja, hogy a reformpedagógia igazi jelentősége nem ragadható meg ebben a hagyományos önlegitimációs megközelítésben, az

egységes mozgalomként történő értékelés tarthatatlan, az történeti fikció csupán. Véleménye szerint a reformpedagógia valódi lényege abban a paradox eredetiségében rejlik, hogy tudniillik e törekvések a pedagógiai reflexió és gyakorlat olyan – az újkori pedagógiai tradícióval szoros összhangban álló – új formáját alakították ki, amelyek végül elvezettek az újkori elméleti pedagógiai hagyományokkal való szakításhoz. Ugyanis a reformpedagógia szemléletmódjának egyik alapvető jellemzője – az európai pedagógiai hagyományok kétségtelen kontinuitása, továbbélése mellett – az, hogy benne a 20. század elején megjelenik egy sajátos diszkontinuitás, amely az ekkor jelentkező gyökeres társadalmi-gazdasági-kulturális és mentalitásbeli változásokkal kapcsolható össze. (14) Ezzel összefüggésben a reformpedagógia legfőbb marandó értékű teljesítménye retorikai jellegű, a gyermek stilizálása, egy sajátos gyermekkép megfogalmazása. Sajátos paradoxon, hogy éppen ennek hatására keletkezik az alapvető törésvonal, amely a reformpedagógiát a korábbi pedagógiai hagyományoktól elválasztja. Ezzel eljutottunk témánk alapkérdéséhez: ugyanis ezen elemzések arra utalnak, hogy a reformpedagógia legnagyobb teljesítménye éppen abban rejlik, hogy kísérletet tesz egy új gyermekszemlélet kialakítására. A különböző reformpedagógiai törekvések egyetlen közös, egyben originális eleme az erőteljes gyermek- és közösség-mítosz, amely a szenvedő gyermek, illetve a gyermeket megnyomorító lélekgyilkos iskola (15), továbbá az organikus közösség víziója, illetve az életellenes, anonim-mechanikus nagyvárosi lét ellentétpárjában (16) jelenik meg. E szerint a felfogás szerint a gyermeki lét alapvető sajátossága az öntevékeny aktivitás, a gyermeki fejlődés természetes, öntörvényű teleológián nyugszik, amelynek optimális feltételeit a negatív nevelés biztosítja azáltal, hogy távol tartja a a természetes folyamatot akadályozó külső körülményeket. (17)

Olkers megállapításainak újszerűsége elsősorban megközelítésmódjának és az ehhez kapcsolódó kutatásmethodikai eszköztárnak köszönhető: a reformpedagógiát a pedagógiai reflexió olyan sajátos formájaként értelmezi, amelyben közvetett módon tükröződnek művelőinek gyakorlati megnyilvánulásai. Nem foglalkozik tehát az irányzat iskolapedagógiai vonatkozásaival, a reformpedagógusok azon gyakorlati törekvéseivel, amelyek arra irányulnak, hogy az iskolai gyakorlat humanizálása érdekében újszerű didaktikai-metodikai, intézményi és szervezeti formákat alakítsanak ki, hiszen ezzel kapcsolatban számos figyelemreméltó kutatás folyt, illetve folyik napjainkban is. Ehelyett – a művészettörténészeknek a különböző stílusirányok és motívumok vizsgálata során alkalmazott motívumtörténeti metodikáját felhasználva, illetve továbbfejlesztve – metasztintű összefüggések megfogalmazására törekedett. Elemzéseivel arra kereste a választ, hogy a reformpedagógia retorikája, annak „dogmái”, azaz motívumai mennyiben kapcsolódnak az újkor pedagógiai hagyományaihoz, hordoznak-e attól lényegesen eltérő elemeket. (18) Miként erre utaltunk már, elemzéseiből kiderül, hogy a reformpedagógia dogmái motívumtörténeti oldalról szemlélve egyrészt az újkori pedagógiai hagyomány szemléletmódjának továbbörökítését szolgálják, így sajátos diakronitást mutatnak, másrészt szinkronban, összhangban állnak a „fin de siècle” különböző antimodernista törekvéseivel. (19) A különböző társadalmi és életreform-mozgalmakba beágyazódva, azok ideológiájához mintegy saját „hozományként” hozzákapcsolják saját „paradox eredetiségük” központi értékét: a gyermeki génuszra és a társadalom organikus szolidaritására vonatkozó mítoszt. (20)

Ezek a gondolatok a kilencvenes évektől kezdődően jelentős mértékben hatottak a reformpedagógiát ártérkékelő kutatói érdeklődés alakulására. Ennek iránya kettős, egyrészt ráirányította a kutatók figyelmet a reformpedagógia-fenomén társadalomtörténeti hátterének differenciáltabb elemzésének lehetőségeire és szükségességére. Másrészt annak gyökereit kimutatva, megeremeltette annak lehetőségét, hogy a reformpedagógia gyermekfelfogását, illetve gyermekképét új alapokon értelmezhesük.

A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolata

Oelkers elemzései irányították rá a figyelmet a reformpedagógia különböző teoretikusainak és irányzatainak szoros kapcsolatára a modern európai társadalom peremén ebben az időben feltűnő különböző életreform-szubkultúrákkal. A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolatával foglalkozó elmélyültebb kutatások eredményeit összegző első publikációk csupán néhány évvel ezelőtt, a kilencvenes évek közepén jelentek meg. (21) A közelmúlt ezzel kapcsolatos figyelemreméltó rendezvénye volt az 1999 tavaszán a Potsdami Egyetemen rendezett 'Ellen Keys reformpädagogische Vision' című nemzetközi szimpózium (22), de ez a szemléletmód megjelent 1998-ban az MTA Pedagógiai Bizottság szervezésében Budapesten megrendezett neveléstörténeti konferencián is, amelyen *Ellen Key* hatását elemezték. (23) Az ennek hatására kibontakozó kutatások tágabb nemzetközi társadalomtörténeti (receptiós és hatástörténeti) kontextusba ágyazottnak, interdiszciplináris megközelítésben vizsgálják a különböző reformpedagógiai irányzatok és életreform-mozgalmak kölcsönhatását.

Az ezzel kapcsolatos kutatások abból a hipotézisből indulnak ki, hogy a 19. század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően (az egyes európai országokban némi fáziskülönbséggel) létrejött egy civilizációs alapzat, olyan vezető ideológiák és gondolkodási módok rendszere, amelyek az emancipáció különböző felfogásaival kísérletezve az egyének, az individuumok, az emancipált szuverén emberek világát próbálták megvalósítani. Ezek a társadalmi reformtörekvésként elgondolt egyéni önmegvalósítási modellek vezetnek el mindazokhoz a pedagógiai reformtörekvésekhez, amelyeket a pedagógiai szakirodalom reformpedagógia elnevezéssel szokott összegezni.

Az eredendően tiszta és jó gyermek ideálja végső soron sokak számára a vallás által nyújtott bensőséges istenélmény: a kezdet, a teljesség, a tökéletesség, a lét jövőbe mutató értelmének keresését is jelentette. Ebben az értelemben a gyermek olyan felnőttek által konstruált eredetmítosz részét alkotja, amelynek segítségével azok a szekularizált világban megpróbálják az élet kezdetének szent misztériumát megragadni, és segítségével saját megváltozott, egyre bonyolultabb élethelyzeteiket értelmezni.

törekvések ideológiai hátterét jelentő különböző kultúrakritikai megnyilvánulásokkal, amelynek legfontosabb szellemi bázisát egyrészt az angol esztéticizmus és személyiség-idealizmus jellegzetes képviselői (*Carlyle, Morris, Ruskin*), másrészt Nietzsche jelentették. Ennek hatására a század utolsó évtizedeiben egyre szélesebb körben jelenik meg egy sajátosan új mentalitás, amelynek közös elemei a különböző életreform-mozgalmakban, az azokkal szoros kölcsönhatásban álló, a szecesszió talaján kibontakozó művészeti törekvésekben és a különböző pedagógiai reformmozgalmakban egyaránt fellelhetők. (24)

Mindezek hátterében természetesen a már Nohl által is elemzett, az európai kontinensen és Észak-Amerikában bekövetkező robbanásszerű gazdasági-társadalmi átalakulások állnak: modern jóléti államok megszületése (a közegészségügy, az elemi oktatás, a munkakörülmények szabályozása, biztosítási és adórendszer, közszolgáltatások stb.), a nagyarányú urbanizáció, a nagyvárosi életforma, a gazdasági és társadalmi munkamegosztás differenciálódása, az új szakmák megjelenése, az alkalmazotti feladatok tömegesedése, amelyek gyökeresen átrendezik a korabeli társadalmak szerkezetét, az egyes emberek és csoportok életmódját, magánéletét. Az ebben az időszakban bekövetkező gyors tudományos és technikai fejlődés ugyanis nem csupán a haladás és a töretlen fejlődés biztos tu-

datát erősítette meg a kor kisémerében és gondolkodóiban, hanem ezzel párhuzamosan megteremtette a századvég művészeti és szellemi-filozófiai áramlataiban is megfogalmazódó – és a különböző politikai-társadalmi mozgalmak révén széles körben kibontakozó – kritikáját is. A pozitivistá tudományfilozófiákban megjelenő ésszerűséggel, a korlátlan haladás optimizmusával szemben egyre erőteljesebben fogalmazódott meg az a felismerés, hogy ezek csupán felszíni jelenségek, a társadalom mély rétegeiben ellenőrizhetetlen, irracionális erők munkálnak. Ennek az életérzésnek a legfontosabb tartalmi jegyeit megfogalmazó életfilozófia gyökerei a romantikában, *Schopenhauer* filozófiájában fedezhetők fel, mely gondolatok a század utolsó évtizedeiben kibontakozó kultúrákritikában – elsősorban Nietzsche életműve kapcsán –, továbbá a korszak új művészeti törekvéseiben nyernek majd aktualitást.

Az egyre erőteljesebben megfogalmazódó kritika szerint a robbanásszerű iparosodás eredményeként megjelenő új életforma gyökértelemné tette a nagyvárosi embert, egyre jobban eltávolította a természettől, szétrombolta hagyományos kapcsolatait, kötődéseit. A technika fejlődése, a termelés fokozódása, az életszínvonal állandó emelkedése sem tudta ellensúlyozni az atomizálódás, a lelki elszegényedés érzését. Az ipari munka differenciálódása, mechanikussá válása, a racionális értelem túlhangsúlyozása, az egyoldalúan célirányos gondolkodás és cselekvés erősen veszélyeztette az egyén biológiai, lelki-szellemi létének egységét. Akadályozta individuális erőinek fejlődését, a személyes életforma megteremtésére irányuló törekvéseit. Sajátos paradoxon, hogy a gyors iparosodás nyomán jelentkező magas fokú szervezettség, a tömegtermelés gépiessége egyre jobban veszélyeztetni látszott az emberi élet természetességét, az egyén éppen hogy megtalált eredetiségét és alkotóképességét.

Azok a korjelenségek, amelyek a széleskörű társadalom-, illetve kultúrákritika kialakulásához elvezettek – mint például a művelt polgári középrétegeknek az európai nemzetállami eszméből fakadó, egyre nagyobb pátozzsal megfogalmazott hivatalos sovinizta nemzetideáljával szembeni fokozódó ellenérzése, a pénztöke egyre hivalkodóbb hatalma, a városok nagyarányú iparosodásából fakadó válságtünetek – hozzájárultak számos, a modern életmóddal szemben alternatívákat kereső antimodernista reformkezdeményezés létrejöttéhez. Ezek a törekvések a századvég és századelő művészeti mozgalmainak eszmei támogatása mellett, illetve azokkal gyakran szorosan összekapcsolódva vezettek el a század első jelentős „ellenkultúra”-mozgalmához. A kibontakozó mozgalmak a korszak magas szinten prosperáló, jóllehet konjunkturális ciklikussággal fejlődő ipari társadalmának gazdasági sikertörekvéseivel szembenállók, a nagyvárosi életmód negatív hatásai elől menekülni vágyók számára kínáltak az élet mindennapjaiban megélhető és a mentálisban is megjelenő alternatívákat.

Az ebben az időben megjelenő új életforma keresésére irányuló romantikus ihletésű utópiák közös alapmotívuma az emberiség aranykorához, a természethez, a természetes életkörülményekhez való visszatérés vágya, továbbá az ember belső világának feltárására és az abban zajló történések kifejezésére irányuló törekvés. Ez manifesztálódott az élethez és a világhoz való irracionális viszonyulásban, az emberi, továbbá a férfi-nő kapcsolatok természetességének, az élmények eredetiségének, illetve közvetlenségének keresésében, a bensőségesség, önálló egyéniséggé válás iránti vágyban, illetve az életmegnyilvánulások természetes módon történő kifejezésének igényében. Ez a törekvés jelenik meg a konvencionális szokásokkal szakítani kívánó különböző lakás-, életmód- és testkultúra-mozgalmakban, a korabeli természet- és környezetvédelmi irányzatokban, továbbá a természetgyógyászat és a vegetáriánus, valamint a földművelési, illetve öltözködési reform törekvéseiben. Ez fejeződik ki a kertvárosi lakónegyedek és kertművelő telepek alapításában, alkoholelles és egyéb reformkörök, továbbá a különböző teozófiai, spiritalista és okkultista csoportok létrehozásában, amely közösségek mindegyike valamilyen módon alternatívát jelent a nagyvárosi életformával, a nyárspolgári létmóddal, a

névtelen kocsmák, bárók, kabarék és pornográfia világával szemben. Ebből adódóan a különböző életreform-mozgalmak eszmei háttere is rendkívül sokszínű. A holisztikus ökológiai szemléletmód panteizmusa mellett fellelhetők abban a „vér és föld” ködös mítoszai éppen úgy, mint a dionüszoszi életöröm, illetve a mélységes aszkézis szélsőségei, valamint a felvilágosodás gondolatisága mellett az irracionális szellemisége is. (25)

A fentiekben áttekintett életreform-mozgalmak szerepének feltárására a nyolcvanas- kilencvenes években több társadalomtörténeti-szociológiai orientációjú átfogó elemzésen alapuló kutatási projektet dolgoztak ki. (26) Témánk szempontjából figyelemreméltó továbbá *Alekszander Etkindnek* az orosz pszichoanalízis történetét bemutató munkája, amely a mozgalom nemzetközi hatásainak elemzése mellett kitér a pszichoanalízis és a szovjet-orosz reformpedagógia, illetve pedológiai mozgalom fejlődésének néhány – a korszak nemzetközi életreform-mozgalmaival is szoros kapcsolatban álló – sajátos vonásának bemutatására is. (27)

A különböző korabeli életreform-mozgalmak világában fontos szerepet játszó vidéki kommunák, a forradalmi gondolatokat hangoztató diákszövetségek, valamint az expreszszionista gyökerű emberiségpátosz retorikája egyaránt hatottak az Új Iskola-mozgalom szemléletére, de a különböző pedagógiai koncepciók kapcsolatba hozhatók a természetes életmód kialakítására törekvő vitalista, misztikus, erotikus elemeket hordozó testkultúra-mozgalmakkal és a társadalmi kötöttségeket, a hagyományos generációs kapcsolatokat és az intézményesülés minden formáját a gyermeki génusz jogán felszámolni igyekvő anarchista nevelési törekvésekkel is. A különböző életreform-utópiák szemléletmódjának gyakran reflektálatlan recepciója tehát jelentős mértékben hozzájárul a korszak pedagógiai reformmozgalmainak gyermekmítoszaihoz és az ezekben megfogalmazódó, új alapokon nyugvó, néha meglehetősen extrém nevelési ideológiáihoz.

A reformpedagógia gyermekfelfogásának sajátos elemei

A reformpedagógia gyermekfelfogása egyrészt tehát szoros összhangban áll a korszak azon antimodernista törekvéseivel, amelyek a modern kor gazdasági, tudományos eredményeivel, azok egyre erőteljesebb kultúra- és társadalomformáló hatóerővé válásával, továbbá a társadalom egészére kiterjedő urbanizációs folyamatokkal szemben léptek fel. A reformpedagógia a korszakváltás sajátos vákuumhelyzetére reagált, és az ennek nyomán keletkezett légüres teret a jövő nevelésére vonatkozó olyan esztétikai indíttatású romantikus idillekkel és illúziókkal igyekezett betölteni, melyeknek központi szereplője természetesen maga a gyermek. (28) A reformpedagógia gyermekképe, illetve gyermekmítosza kapcsán azonban a korábban már bemutatott két elem: a több évszázados eszmetörténeti fejlődés eredményeit összegző diakronitás és a korszak antimodern törekvéseihez kapcsolódó szinkronitás mellett egy ezekhez kapcsolódó harmadik szempontra is fel kell figyelnünk, nevezetesen a szent gyermek mítoszának kapcsolódására a hosszú 19. század szekularizációs folyamataihoz. Miként azt Ellen Key példája is mutatja, a materializmus, majd a pozitívizmus és az egyre erőteljesebb valláskritika, továbbá az urbanizáció új életforma-elemeinek következtében mind több ember távolodik el a kereszténységtől. Ennek folytán az eredendően tiszta és jó gyermek ideálja végső soron sokak számára a vallás által nyújtott bensőséges istenélmény: a kezdet, a teljesség, a tökéletesség, a lét jövőbe mutató értelmének keresését is jelentette. Ebben az értelemben a gyermek olyan felnőttek által konstruált eredetmítosz részét alkotja, amelynek segítségével azok a szekularizált világban megpróbálják az élet kezdetének szent misztériumát megragadni és segítségével saját megváltozott, egyre bonyolultabb élethelyzeteiket értelmezni. (29)

A reformpedagógia új gyermekfelfogása tehát egyrészt mintegy négy évszázad európai humanista hagyományait, másrészt a romantika gyermekségideálját, a szent gyermek mítoszáat viszi tovább. Az így kibontakozó gyermekmitológia főbb retorikai elemei az

alábbiakban összegezhetők: a gyermek új emberként a jelenleginél jobb, emberibb jövő megteremtője, a gyermek egy folyamatosan változó világ alkotó továbbfejlesztője, a gyermek az ősi naiv géniusz megtestesítője, a gyermek mint „titok” és az esendő felnőttek világának megváltója. (30)

A reformpedagógiai gondolkodásmód ebből adódó további alapgondolatai az alábbiakban összegezhetők:

- gyermek-, illetve ifjúkorra vonatkozó antropológiájának fundamentuma szerint a gyermek a civilizáció által még nem megrontott, természetes alkotó, a tökéletes jövőt létében hordozó ember;

- a neveléshez a gyermek megértése és elismerése érdekében olyan pedagógiai kapcsolat kialakítására van szükség, amely lehetővé teszi a párbeszédet, a találkozást és a teljességre törekvő jelen időt megélését;

- ehhez továbbá olyan új oktatási módszerek kialakítása szükséges, amelyek az öntevékenységen alapulnak és lehetővé teszik az alkotó önkifejezés különböző formáit;

- az iskolát olyan létté kell átalakítani, amelyben érvényesülnek az Új Iskola alapelvei: a családias légkör, közösségi szellem, a tartalmas iskolai élet, a munka, játék, ünnep és beszélgetés különböző tevékenységformái;

- olyan új formában megjelenő oktatási tartalmak, amelyek az integrált tantárgyi és projekt-orientált formák segítségével lehetővé teszik a világ nagy összefüggéseinek a közös munka során történő megismerését.

Némi fáziseltolódással ezek a törekvések elvezetnek majd több különböző maradandó értékű, szélesebb társadalmi léptékben is tért hódító iskolapedagógiai újítás, máig életképes úgynevezett reformpedagógiai koncepció kikristályosodásához. Az alábbi, néhány jelentősebb reformpedagógiai koncepció gyermekképét, illetve gyermekantropológiáját bemutató összegző táblázat is jól jelzi, hogy ezek a retorikai elemek miként élnek tovább a különböző iskolakoncepciók gyermekfelfogásában. (31)

koncepció	a gyermekfelfogás/gyermekantropológia alapvető vonásai
Montessori-pedagógia Maria Montessori	Az ember isteni vezéreltetéssel megvalósuló evolúciós folyamat keretében kultúrát teremtő és a kultúrától függő élőlényként jelenik meg. A gyermek képes arra, hogy személyiségét belső fejlődésén alapuló terv alapján (önmaga építőmestereként) felépítse. Fejlődése ún. szenzibilis fázisokban – intenzív, irreverzibilis időszakok keretében valósul meg. A nevelés ehhez a folyamat hoz, a gyermeki öntevékenységséghez nyújtott optimális segítség: „Segíts nekem, hogy egyedül dolgozhassak!”
Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner	Alapja az antropozófia: az ember a kozmosz tükörképe és ebben előre meghatározott fejlődési fokon keresztül halad a szellemi lét irányába; a „szellemivé válás” útján közvetlen lehetősége van a „magasabb”, „érzékek feletti világba” való belépésre. Kezdetben a felnőtt irányításával, majd később egyre önállóbban betagozódás ebbe a kozmikus fejlődésbe, továbbá konkrét ismeretek, készségek elsajátítása a „külső” világban való érvényesüléshez.
Jena-Plan Peter Petersen	Társadalom versus közösség; a közösség tartalmazza a „szellemi erények”: jóság, szeretet, állhatatosság, alázat stb. útján megvalósuló ősi kapcsolatokat; a közösség „természetes” formái: a család, nép orientáló hatással van az iskolai közösség alakulására. A közösségben és a közösség számára történő nevelés hatására a gyermeki individualitás közösségi személyiséggé válik.
Freinet-pedagógia Celestin Freinet	Az önálló életvezetés feltételeinek megteremtése egy igazságos (osztályok nélküli) társadalomban. A gyermek aktív organizmus, aki a saját aktivitásával határozza meg a fejlődés ütemét; „Psychologie sensible” (Az érzékszervek és a kifejezőkészség fejlődésének pszichológiája).

1. táblázat

Jegyzet

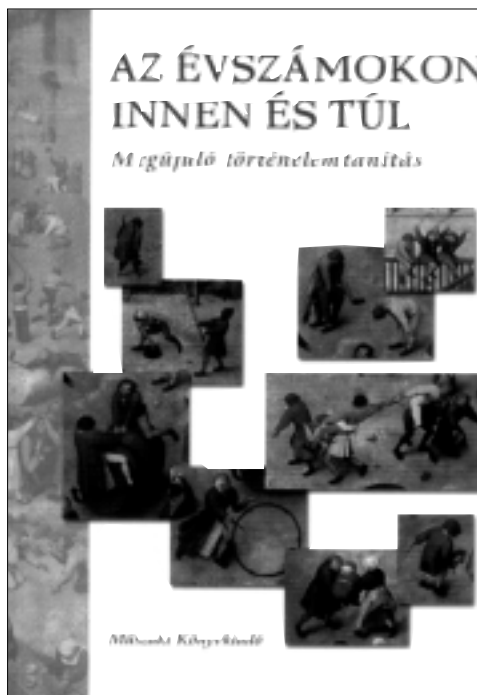
- (1) Ezt a vélekedést tükröző fontosabb monografikus feldolgozások: Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York. Stewart, W. A. C. (1968): *The Educational Innovators. Vol. II.: Progressive Schools 1881–1967*. London – Merbourne – Toronto – New York. Scheibe W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung*. Röhrs, H. (1977): *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hannover. Gordon, P. – White, J. (1979): *Philosophers and Educational Reformers*. London. Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Donauwörth. Boyd, W. – Rawson W. (1965): *The Story of the New Education*. London. Graham, P. (1967): *Progressive Education. A History of the Progressive Education Association 1919–1955*. New York. Mialaret, G. (1966): *L'Education nouvelle et monde moderne*. Paris. Vág O. (1985): *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest.
- (2) Nohl, H. (1933): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main.
- (3) Petersen P. (1926): *Die neuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar. Ehm, A. (1938): *L'éducation nouvelle*. Paris. Médiçi, A. (1941): *L'Education nouvelle*. Paris.
- (4) Pl. Regener, F. (1910): *Das Prinzipien der Reformpädagogik – Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin. Litt, Th. (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart.
- (5) Scheibe, W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim – Basel. Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung*. Bd.1. Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover. Röhrs, H. – Lehnart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main u.o. Boyd, W. – Rawson, W. (1965): *The Story of the New Education*. London.
- (6) Röhrs, H. – Lenhart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main. Röhrs, H. (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf. Klaßen, T. F. – Skiera, E. (1990): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Hohengehren. Zilversmit, A. (1993): *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago – London. Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Bd. 1–2. Hohengehren.
- (7) Pl. Böttcher, L. – Golz, R. (Hrsg., 1995): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa*. Münster. Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest. Bábosik I. (szerk., 1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest. Pukánszky B. – Zsolnay A. (szerk., 1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest. Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest.
- (8) Oelkers, J. (1992): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim – München. 2. Auflage.
- (9) v. ö.: Oelkers 1992. 11.
- (10) i. m.: 57.
- (11) v. ö.: i. m. 59–72.
- (12) Kritikai élel idézte Regener, F. (1910): *Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin. 81.
- (13) v. ö.: Scheibe, Wolfgang (1976): *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. Weinheim – Basel. 67.
- (14) Oelkers i. m.: 14–15.
- (15) Ennek részletes elemzését ld. i. m. 73–85.
- (16) ld. i. m. 155–169.
- (17) Oelkers i. m.: 13.
- (18) i. m.: 18.
- (19) i. m. 14.
- (20) v. ö. im.: 186–188.
- (21) Weisser, J. (1995): *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg. Weiss, E. (1996): *Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“*. In: Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Bd. 1. Hohengehren. 58–69. Thiel, F. (1999): „Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. 867–884. von Prondczynsky, A. (2001): *Ethische Kultur, Neue Erziehung, Monismus: Reformbewegungen, soziale und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland zwischen 1890 und 1938*. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 230–253.
- (22) Baader, S. – Adressen, J. (Hrsg. 2000.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*. Weinheim – Basel.
- (23) Pukánszky Béla (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Budapest.
- (24) ld. erről részletesen Kiss E. (1984): *Szecesszió egykor és ma*. Budapest.

- (25) A különböző német reformtörekvések részletes leírását ld: Krebs, D. – Reuleche, J. (Hrsg., 1998.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880–1933*. Wuppertal.
- (26) Linse, U. (1976): Die Jugendkulturbewegung. In: Vondung, K. (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen. Linse, U. (1986): *Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland*. München. Kerbs, D. – Reulecke, J. (Hrsg., 1988): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal. Frevert, Ute (Hrsg., 2000) : *Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900*. Göttingen.
- (27) Etkind, Alekszander (1999): *A lehetetlen Erőszta. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Budapest.
- (28) v. ö.: Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferische Ursprung*. Bad Heilbrunn. 348.
- (29) v. ö. i. m. 349–351.
- (30) i. m.: 344.
- (31) További összehasonlító vizsgálatokat ld. részletesen Németh – Skiera, 1999.

Irodalom

- Baader, S. – Adressen, J. (Hrsg., 2000): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes” und seine Wirkung*. Weinheim u. Basel.
- Bábosik I. (szerk., 1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest.
- Boyd, W. – Rawson, W. (1965): *The Story of the New Education*. London.
- Böttcher, L. – Golz, R. (Hrsg., 1995): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa*. Münster.
- Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York.
- Ehm, A. (1938): *L'éducation nouvelle*. Paris.
- Etkind, A. (1999): *A lehetetlen Erőszta. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Budapest.
- Frevert, U. (Hrsg., 2000): *Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900*. Göttingen.
- Gordon, P. – White, J. (1979): *Philosophers and Educational Reformers*. London.
- Graham, P. (1967): *Progressive Education. A History of the Progressiv Education Association 1919–1955*. New York.
- Kerbs, D. – Reulecke, J. (Hrsg., 1998): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal.
- Kiss E. (1984): *Szecesszió egykor és ma*. Budapest.
- Klaßen, T. F. – Skiera, E. (1990): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Hohengehren.
- Linse, U. (1986): *Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland*. München.
- Linse, U. (1976): Die Jugendkulturbewegung. In: Vondung, K. (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen.
- Litt, Th. (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart.
- Médecin, A. (1941): *L'Education nouvelle*. Paris.
- Mialaret, G. (1966): *L'Education nouvelle et monde moderne*. Paris.
- Németh A. – Skiera, E. (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest.
- Németh A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest.
- Nohl, H. (1933): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main.
- Oelkers, J. (1992): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München, 2. Auflage..
- Petersen, P. (1926): *Die neuuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar.
- Pukánszky B. – Zsolnay A. (szerk., 1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest.
- Pukánszky B. (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Budapest.
- Regener, F. (1910): *Die Prinzipien der Reformpädagogik – Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin.
- Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Bd. 1. Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover.
- Röhrs, H. (1977): *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hannover.
- Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Donauwörth.
- Röhrs, H. (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf.
- Röhrs, H. – Lenhart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main.
- Scheibe, W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung. 1900–1932*. Weinheim – Basel.
- Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg., 1996): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Bd. 1–2*. Hohengehren.
- Stewart, W. A. C. (1968): *The Educational Innovators. Vol. II.: Progressive Schools 1881–1967*. London – Melbourne, Toronto – New York.

- Thiel, F. (1999): „Neue” soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. 867–884.
- Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferische Ursprung*. Bad Heilbrunn.
- Vág O. (1985): *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest.
- von Pronczynsky, A. (2001): Ethische Kultur, Neue Erziehung, Monismus: Reformbewegungen, soziale und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland zwischen 1890 und 1938. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 230–253.
- Weiss, E. (1996): Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie” zur Entstehung der „Neuen Erziehung”. In: Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*, Bd. 1. Hohengehren, 58–69.
- Weisser, J. (1995): *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg.
- Zilvermit, A. (1993): *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago – London.



A Műszaki Könyvkiadó könyveiből

A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1890–1906

A 19. század végén Magyarországon megjelenik a gyermekkel kapcsolatos tudományos megfigyelés igénye, terjed a gyermektanulmányi szemléletmód, felfigyelnek a pszichológia tudományának legújabb eredményeire. Hogyan építik be a pedagógusok a szakmai közgondolkodásba a terjedő szemléletmódot? A következőkben a gyermekkel kapcsolatos szakmai gondolkodásnak azt az elemét igyekszünk bemutatni, amely a gyermek megfigyelésével függ össze.

A pedagógiai sajtóban szinte összekapcsolódik a gyermektanulmány és a gyermek megfigyelése. A gyermektanulmány népszerűsítése, a gyermek tudományos igényű megfigyelésének kívánalma együttesen része annak a folyamatnak, amely a korabeli sajtóból kirajzolódik.

A gyermektanulmányi szemlélet előzményének tekinthető *Felméri Lajos* nevezetes munkájának, „A neveléstudomány kézikönyvé”-nek megjelenése 1890-ben. A kortársak jól ráéreztek a mű új hangvételére. A Magyar Tanítóképző recenzense a szerző gyermek-szeretetét és a gyermek megfigyelése iránti igényt emeli ki: „célja másokban is a gyermek-szeretetet felébreszteni s a »neveléssel foglalkozókat arra serkenteni, hogy a gyermeket megfigyeljék«. Nem tartottam feleslegesnek ezen nálunk eddig szokatlan, a tudományos paedagogiai könyvekben eddig majdnem ismeretlen alaphangról... megemlékezni.” (1)

A gyermek megfigyeléséről folytatott külföldi eljárásokról sok esetben csak rövid tudósítást adott a korabeli szaksajtó:

Városi és falusi gyerekek testi növekedésének németországi vizsgálatáról számol be a *Népnevelők Lapja*: „Dr. Schmidt Jenő, lipcsei antropológiai tanár a saalfeldi járásban 9506 gyermeket vizsgált meg testi nagyságukra és súlyukra nézve...” (2) Az ilyen jellegű vizsgálatok is részei voltak az új pszichológiai-pedagógiai tudományosságnak.

„Az iskolásgyerekek fogalmköréből” címmel rövid tudósítást olvashatunk a *Népnevelők Lapjában* egy szintén németországi felmérésről: „A berlini paedagogiai egyesület megkeresést intézett az összes városi iskolahatóságokhoz az iskolába lépő gyermekek fogalmkörének megállapítása céljából... Kitűnt ugyanis, hogy 10 000 gyerek közül az égboltozatról 8145, a zivatarról 7883, a szivárványról 7770... gyermeknek volt tiszta fogalma. Olyan dolgokról azonban, melyeknél a fogalomszerzést a nagyvárosi viszonyok megnehezítik, egész másként alakulnak e számok. A naplementéről pl. 4625... gyermek bírt tiszta fogalommal 10 000 közül” A tények tárgyyszerű ismertetése mellett a tudósítás a következő mondatot fűzte az íráshoz: „Ezek az érdekes berlini megfigyelések hasonló puhatolózásokra indíthatnák a mi tanítóinkat is.” (3)

A gyermek megfigyelésének külföldi példájáról olvashatunk a *Magyar Tanítóképző* című folyóiratban. 1897 novemberében *Somogyi Géza* ismertetett egy amerikai tanulmányt „Psychologiai újra-éledés” címmel, a következő bevezetővel: „Lássuk most már az amerikai mozgalmakat! Követvén a német egyetemi tanárokat, Amerikában úgybuzgó

munkásoknak olyan iskolája létesült, amely feladatává a gyermekeken észlelhető lélektani jelenségek tanulmányozását tette, hogy az ifjúság jobb tanítására és nevelésére alapul szolgáló tényeket szolgáltatthasson.” (4)

Érdemes itt arra is felfigyelni, hogy a gyermekmegfigyelés pedagógiai felhasználhatóságát illetően nem fogalmazott meg kételyeket!

A gyermekek megfigyelésével kapcsolatos elvárások lassan tudományos igényű empirikus kutatásokat hívtak életre Magyarországon is, de az 1890-es években teret kaptak az olyan írások is, amelyek egyelőre csak az igényt fogalmazzák meg. Ilyen Almásy János cikke „Figyeljük meg jobban a gyermekeket!” címmel a képzőművészetben megmutakozó tehetség korai felismeréséről, amelyben a megfigyelés módjáról, lehetséges tudományos eszközzeiről nem esik szó: „határozottan arra az álláspontra helyezkedem, hogy a gyermekeknek már zsenge korukban, tehát az iskolai életben is megnyilvánuló rendkívüli tulajdonságait, a velük született tehetségeket, hajlamokat gondosan meg kell figyelni.” (5)

1898–99-ben *Pethes János* cikksorozatát közölte „A psychologia a gyermekszobában” címmel a Magyar Tanítóképzőben. (6)

Ugyancsak Pethes János volt az, aki a gyermektanulmányozás gondolatának fontosságától áthatva 1898-ban felhívást intézett a tanítószághoz „Az iskolába lépő gyermek kiismerése” címmel, világosan megfogalmazva a pszichológia és a gyakorlati nevelés kapcsolatát, a tanítók ezzel kapcsolatos lehetséges teendőit: „Manapság már azt, hogy a tanítónak a gyermek egyéniségét is ki kell ismernie, bizonyítani felesleges... Nem új dolog tehát az, a mit az összehasonlító psychologia hívei a nevelő oktatás ügyében kívánnak. Eddig is megtette ezt a legtöbb tanító. Új a dologban csak az, hogy a megfigyelés és kiismerésben az egyöntetűségre törekedünk s azt kívánjuk a tanítótól, hogy a megfigyelésének eredményét bocsássa közjóra, hogy belőle mások is okuljanak s a sok adatból a psychologus oly igazságot hozhasson ki, a mit a pedagógiában értékesíthessünk s így a népiskolai tanító adatokat szolgáltatván a tudományos paedagógiához, ennek apostola legyen; de munkájának gyümölcsét maga is élvezhesse. (...) Ha tervszerűen folytatom e megfigyeléseket, róla feljegyzéseket teszek: jobban megismerem tanítványaimat. Észjárásuk, gondolkodásmódjuk, ismereteikhez alkalmazom tanításomat. Érzelmi és akaratvilágukhoz nevelési eljárásomat...” (7)

Molnár Gyula „A tanítás mint a nevelés tényezője” című cikkében így panaszkodik, elmarasztalva vélhetőleg a gyakorlatban tevékenykedő pedagógusokat: „Nálunk Nagy László eléggé hangsúlyozza a gyermek-pszichológia fontosságát, de ki akar ma erről hallani? Pedig ez az alapja a nevelő minden eljárásának. A legfőbb szükség az, hogy megismerje a gyermek lelkében kibontakozó és helyes irányban fejlődő érzelmeket.” (8)

Vizsgált korszakunk végén ismét a Magyar Tanítóképző közlő tanulmányt *Jablonkay Géza* tollából „Adatok a kétéves gyermek lelkiéletéhez” címmel. Különböző kutatásokat ismertetve a „hivatalos gyermektanulmányozók” és a „laikus szülők” számára óhajtja demonstrálni, hogy milyen adatok nyerhetők kisgyermekek szókinésének vizsgálatából. (9) A Magyar Tanítóképző már említett elkötelezettségét a gyermektanulmányozás mellett tükrözi az a bátor hangvételű írás a „természetes nevelés”-ről, amely rövid, frappáns, figyelemfelkeltő megfogalmazásával hívja fel magára a figyelmet, és rövid terjedelme ellenére hosszabban idézünk belőle: „...veszedelmes tévúton járunk, mikor az iskolát nyögni engedjük a formalizmus és dogmatizmus szellemének járma alatt. A felvilágosodottabb pedagógusok már kétségbe esetten szemlélték e merev mozdulatlanságot s elvesztették hitüket a jobb jövőben. A természetes irány felé törő újítás szelleme, úgy látszik, végre mégis utat tör magának... A nagy didaktikai reformok szelleme... az eleven, erős, gyakorlati Észak-Amerikából indult ki s kezd terjedni hozzánk.” A rövid cikk a továbbiakban összefoglalja, hogy a „könyvekből végzett tanulás veszedelemmel fenyegeti a gyermek elméjét, idegét és egész szervezetét... Ezért véget kell vetni a káros könyvoktatásnak... a gyermeknek mindenekelőtt mozgásra van szüksége... Általában meg kell

állapítani minden iskolába lépő gyermek agybeli teherképességét s az egyéniséghez mérni az oktatás anyagát és módját... a katedrából való magyarázat helyett a gyermeket muzeumokba, növénykertbe, műemlékekhez és műhelyekbe kell vezetni.” (10)

A lélektan köréből címmel *Schön József* hosszabb írását olvashatjuk, amelyben a tudományos vizsgálódások népiskolai alkalmazását is megemlíti: „A tudósok megkísérik, hogy a gyermek lelkének képzettartalmát megállapítsák. Hadd dolgozzanak, javunkra, üdvünkre válik a tudomány. De kereshetünk, kísérletezhetünk mi néptanító emberek is. Én például mint megingathatlan igazságot merném mondani: ha ismerni, tudni akarsz tanítványod képzettartalmát, keresd fel otthonát, nézd meg a szülők lakását, házuk minden tájékát tudd meg, mit és hogyan beszélnek a szülők, mivel játszik a gyermek, mit hall, mit lát, mit érez élte minden napjában...” (11)

A gyermeklélektan, a gyermekmegfigyelés gyakorlati alkalmazásának lehetősége a vizsgált időszakban tehát vita tárgya. A tanítónak mennyiben hasznos a gyermeklélektan? – kérdezik a pedagógusok, és a következő példa ezt a sokakban megfogalmazódó kérdést igyekszik megválaszolni: „...a gyermeklélektan a tanítóra nézve nagy értékkel bír. Erről a következőket említem meg. Az olasz lélekbúvár, *Barbini Adriano*, 600 hat éves gyermek színérzékét vizsgálta meg s ezek közül csak 215 (35%) volt képes a színeket helyesen megnevezni s a többi 390 (65%) anélkül, hogy talán színvaktságban szenvedtek volna nem és pedig azért, mivel a szín és a név egybefoglalására, a kettőnek összekötésére még képtelenek voltak. Ebből az következik, hogy az ily koru tanulók a tanító színmegnevezéseit meg sem értik s épp ezért elkerülhetetlen, hogy a tanító az ilyen tanulókat színes táblácskák vagy kréták segítségével kipróbálja és az ilyképp kikutatott tanulókkal a színérzék és a szín nevének összefoglalását, egybekapcsolását begyakorolja.” (12)

A gyermek megfigyelésével kapcsolatos szakmai szemléletváltás nyomára kívántam bukkanni a *Család és Iskola* című kolozsvári pedagógiai hetilap Paedagogiai esetek rovatának vizsgálatával. Az e lap szerkesztésében korábban részt vevő *Boga Károly* a következőképpen idézte fel a gyermekmegfigyelés és a lapban közölt „Paedagogiai esetek” kapcsolatát:

„A dolog azonban csak »gyermekpszichológia« néven új nálunk. Mint helyesen értelmezett gyermekmegfigyelés, amely az arra szolgáló alkalmak és esetek felhasználásával a gyermek tanulói és növendéki egyéniségét kutatja, egykorú a magyar tanítói derékséggel. Már a realisták megtanították rá a tanítóvilágot, hogy nem lehet se tanítani se nevelni a gyermek egyéniségének a figyelembe vétele nélkül... Fölösleges ezért a Láng lelkes felhívása, hogy kezdjünk hozzá a gyermekmegfigyeléshez, mert már régen hozzá kezdtünk... és dicsekedés nélkül legyen mondva, én már a 80-as években amikor Nagy László és Láng Mihály még csak nem is gondoltak a dologra, nagyon behatólag foglalkoztam a kérdéssel és ha jól emlékszem, a Néptanítók Lapjának az 1885-i egyik számában, Paedagogiai esetek címmel cikkeztem is róla, sőt dr. Baló barátommal az érdekében külön folyóirat megindítását is terveztük volt és a szándékunktól csak Fazekas József egykori kedves tanárunk kérésére álltunk el, aki az új folyóirat helyett az általa szerkesztett kolozsvári lapban, a *Család és Iskola*-ban »Paedagogiai esetek« címmel új rovatot nyitott.” (13)

A folyóiratban az 1898-as, illetve az 1906–8-as évfolyamokban közzétett „eseteket” elemzik és foglalják össze a mellékelt táblázatok. Az 1906–8-as évfolyamokhoz csak részlegesen tudtam hozzáférni, ezért hiányos az esetek sora. Jelzésértékűnek tartom, hogy 1898-ban „pedagógiai esetekről”, majd egy évtizeddel később már „nevelői megfigyelésekről” esik szó. A szóhasználat szemléletbeli változást is tükröz. Az esetek kommentálása, elemzése pedig egy olyan irányú változást érzékeltet, amelyben a normatív felfogás átadja a helyét a leíró jellegű, mindössze a megfigyelést tükröző bemutatásnak. Lássunk erre két példát! Az első az 1898. évfolyamból származik (265.).

„*A hazug gyermek.*

Mennyi idős ez a gyermek, kérdi a vasúti kocsiban a kalauz egy úriasszonytól, a ki csak saját személyére váltott jegyet.

Három és fél éves, volt a válasz.

A gyermek öt évesnek látszik, jegyzé meg a kalauz.

Az anya felháborodva szól a fiához: „Béla, hány éves vagy?”

A fiú elpirul és hebeg: „Három és fél éves.”

A kalauz fejcsóválva hagyta el a kocsit.

Később ugyanezen asszony szomorúan panaszkodott egy bizalmas körben, hogy fia nagy bánatot okoz neki, mert mindig hazudik s ezzel sok szégyent hoz reá. Nem használ sem intés, sem büntetés.

Sok szülő okulhatna e példán.”

Látható ebből az esetből, hogy tartalma, megfogalmazás módja tanító jellegű. Intő példával akar szolgálni a helytelen szülői magatartásról, elítéli azt. Képvisel egy erkölcsi, viselkedési normát, amelyet követendőnek tart, és ezért terjeszti az újság hasábjain.

A következő példa az 1907-es évfolyamban jelent meg (508.).

„*A gyermekszobából.*

Valahányszor muzsikálok, a fiam mindig nagy figyelemmel hallgatja. Egyszer dolgozom bent a szobámban s hallom, hogy az előteremben Zoltán nagyon zakatol. Kimegyek, hát a kemence (kis vaskályha) ajtaján levő nyíláson a fogót bedugva kegyetlenül húzza-taszítja. Mit csinálsz Zolim?, kértem tőle. Ő örömmel feleli: Muzsikál Zoltán.”

Ez a kis történet nem törekszik tanulság megfogalmazására, mindössze egy, a gyermekkel kapcsolatos egyedi megfigyelést rögzít. Célja nem a didaktikus jellegű tanítás, hanem az apró történésben rejlő, a gyermekre jellemző gondolkodás- és cselekvésmód bemutatása. Az ilyen típusú „nevelői megfigyelések” közlésével az újság arra akart példát szolgáltatni, hogy a tanítók, szülők képesek gyermekeik pedagógiai jellegű megfigyelésére. A gyermektanulmányozás ilyen apró, a fejlődéssel összefüggő történések rögzítésével kezdődik. Ebbe az irányba mozdult el a Család és Iskola tanúsága szerint a századforduló pedagógiai újítások iránt érdeklődő tanítósága.

Jegyzet

(1) *Magyar Tanítóképző*, 1890. ápr. 25. 202–203.

(2) *Népnevelők Lapja*, 1892. aug. 13. 552.

(3) *Népnevelők Lapja*, 1892. dec. 31. 885.

(4) *Magyar Tanítóképző*, 1897. november, 591.

(5) *Népnevelők Lapja*, 1896. dec. 12. 796–798.

(6) 1898. május, 299–309.; június, 349–369.; október, 460–472.; november, 499–512.; 1899. február, 108–121.; április, 277–296.; június, 416–440.; október, 559–565.; november, 625–632.; december, 677–702.

(7) *Magyar Tanítóképző*, 1898. december, 568–569.

(8) *Népnevelők Lapja*, 1902. nov. 8. 735–736.

(9) *Magyar Tanítóképző*, 1905. márc. 147–152.

(10) *Magyar Tanítóképző*, 1903. jan. 55.

(11) *Néptanítók Lapja*, 1904. jan. 14. 8.

(12) *Magyar Tanítóképző*, 1904. febr. 82.

(13) *Magyar Tanítóképző*, 1905. ápr. Ekkor Boga Károly közel félezer ilyen, a *Család és Iskola*-ban megjelentetett esetre hivatkozik.

sorszám	cím	probléma	szereplők	javasolt megoldás	értékelés
260	A vessző az iskolában	teljesítmény és büntetés kapcsolata	tanító – gyerek	büntetéssel fenyegetés mellőzése	nincs kifejtve, rejtetten a testi fenyegetést alkalmazó tanító elítélése
261	A házigólya	iskolai – otthoni ismeret ellentéte	anya – lánya	nincs	nincs kifejtve (leíró jellegű)
262	A püspök és növendéke	nevelés hatékonysága	nevelő – gyermek		(leíró jellegű)
263	Egy könnyelmű szó	embertársak hatása	vádlott – bíró – „úri ember”	embertársak felelőssége	magyarázó
264	A hat éves gyermek fufangja	rossz tanuló gyerek, jellemhibával	tanító – gyerek – anya	nincs	a gyermeket elítélő
265	a hazug gyermek	szülői nevelés fogyatékosága	anya – gyerek – kalauz	szülői felelősség előhívása	az anyát elítélő
266	A pajkosság elfajulása	lopás, hazudozás	tanító – rossz gyermek – jó gyerek	megszégyenítés, bezárás, kiközösítés	a gyermeket elítélő
267	Az iskola és a társadalom	lopás, hazudozás	tanító – rossz gyermek – jó gyerek	kemény büntetés, „eltévelyedett megjavítása”	iskola fontossága
268	A megfigyelő képesség hiánya	elveszett tárgy	tanító – osztály	tévedés beláttatása	hosszadalmas, didaktikus magyarázat
269	Két szélsőség	zárkózott gyermek	tanító – gyermek – anya	nincs	szülői megoldás elvetése
270	Pörgettyű	a divatos játék hátrányai	tanító – osztály	tiltó parancs helyett érzervek	szép szó, magyarázat nevelő ereje
271	Szégyelli, hogy a fia rossz osztályzatot kapott		tanító – szülő	a tanító álláspontjának érvényesítése	szülői magatartás elítélése
272	Hogy akarták a szülők kikerülni gyermekük osztályozását	a szülők szándékosan nem engedték iskolába a gyereket	tanító – szülő	a tanító álláspontjának érvényesítése	szülői álláspont elítélése
273	A szülő panasza az osztályozás miatt		szülő – ismerős	szülő meggyőzése	magyarázó, a tanító mellett érvelő
274	Azért jár iskolába, hogy itt megtanítsák	gyenge tanuló otthoni segítése	tanító – anya	nincs	nincs
275	Toldi az első elemi osztályban	a gyerek produkáltatása	tanító – szülő	szülői kérés elutasítása	szülői magatartás elítélése
276	Megértették példálózásomat	kicsúfolás	tanító – osztály	meggyőzés	a tanítói megoldás eredményességének méltatása
277	Az ajtó betéve	„szükségsszék” ajtajának becsukása	tanító – osztály	figyelemfelkeltés	a tanítói megoldás eredményességének méltatása
278	Hazugság		tanító – osztály – rossz tanuló	gyermek leleplezése	gyermek elítélése

1. táblázat. Paedagogiai esetek, Család és Iskola, 1898

sorszám	cím	probléma	szereplők	javasolt megoldás	értékelés
499	A hit		tanító – gyermek		leíró jellegű
500	Mimikai tanulmány		tanító – gyermek		leíró jellegű
501	A választás	tanítóválasztás	iskolaszék tagjai	nincs	iskolaszék gondolkodásmódjának korlátai, tanítói teljesítmény védelme
508	A gyermekszobáról				leíró jellegű
509	Az elmaradás indoklása				leíró jellegű
510	A gyerek megfigyelése				leíró jellegű
511	Ötöst adott...		tanító – gyermek		leíró jellegű
512	Az 5 éves fiúcska a szolgálot a mondásával sarokba szorította		gyerekek – szolgálot		talpraesett gyerek, tekintélyét veszített felnőtt
513	Jó akart lenni		anya – apa – gyermek		leíró jellegű, nem az elbeszélt problémát elemzi
514	Igazságos osztás				leíró jellegű
515	Volt				leíró jellegű
516	Ami azután következik	károkozás	tanító – gyermek	kár megtérítése	leíró jellegű, nem az elbeszélt problémát elemzi
517	Kényes kérdés	gyerekek zsidóellenessége	tanító – gyermek – osztály	türelmes magyarázat, meggyőzés	tanítói megoldás eredményességének kiemelése
554	A tehén ruhája		apa – gyermek		gyermeki viselkedés értelmezése
555	Jóvátette a vétkét	színházlátogatás	gyóntató – gimnazista diák	nincs	leíró jellegű
556	A helytelen gyermek	magatartás-probléma	tanító – rossz gyermek	különleges feladat	szakmai magyarázat
	Könnyebb rontani, mint csinálni	játék-konfliktus	6 éves gyerekek	nincs	leíró jellegű
	Hogyan határozza meg a 6 éves gyerek a holnapot és a holnapután?		gyermek – szülők	nincs	leíró jellegű, általánosító magyarázat

2. táblázat. Nevelői megfigyelések, Család és Iskola, 1906–1907

Gyermekkép-értelmezések a 19–20. század fordulóján

A gyermekkor-értelmezés „historiográfiája” napjainkban interdiszciplináris kutatási témává vált. Épít többek között a történettudomány, az irodalomtudomány, a pszichológia, pedagógia, történeti szociológia, demográfia, filozófia, ikonográfia, ikonológia eredményeire, és e tudományok módszereiből válogat. Fő iránya a tradicionális gyermekszerep-változás jellemzőinek bemutatása, mentalitástörténeti keretbe illesztve, a gyermek és környezet kapcsolatának interferenciális aspektusait értelmezve.

Minden korszak gyermekfelfogása igen körülhatárolható formában ad képet a gyermekszemlélet jellemzőiről. Ez akkor hiteles és megbízható, ha a fennmaradt közvetett és közvetlen kordokumentumokra támaszkodik, figyelembe véve az elfogadott szokásokat, a hétköznapok életeseményeit, a változó szellemi miliőt.

A gyermekkép-változás történetének főbb jellemzői olyan tendenciák megfogalmazását teszik lehetővé, amelyek „alulnézetből” mutatják be a nevelés alanyát, a nevelés rejtett dimenzióiba is bepillantást engednek. Koncentráljuk a továbbiakban figyelmünket a 19–20. század fordulójának történéseire, tegyük mikro-elemzés tárgyává e korszak gyermekképét. (1)

A vizsgálat a 19. századi kortörténeti dokumentumok közül elsősorban a diákéletmódot bemutató műveket veszi alapul, különös tekintettel az ifjúsági irodalomra. Legfőbb módszerként a kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzésre építettünk, a gyermekkortörténet forrásainak narratív jellegű feltárását alkalmaztuk.

A kutatás központi kérdése a tradicionális gyermekszerep-változás jellemzőinek bemutatása, a 19–20. század fordulóján való megjelenítése. A feltárt forrásanyagok közül *André Laurie* (2) műveit vettük górcső alá, amelyek az angol és francia diákélettel foglalkoznak, s amelyeknek magyar adaptációi is megtalálhatók. (3) Mind a két mű *Hege-dűs Pál*, egy szegedi főreáliskolai tanár fordításában jelent meg magyarul. Az író egy-egy diák sorsának alakulását helyezi a cselekmény középpontjába, mind a két mű életesemény-sorozat, amelyben valóságos emberek valóságos életpéldáinak válik részévé az olvasó. A diákélet klasszikus témái (barátság, sikerek, kudarcok, konfliktusok) szép számmal megjelennek e könyvekben, az egyéni élettörténet koherens elbeszélő alakzatok segítségével válik számunkra érthetővé. Az író a főszereplő szemével látatja a jelentős életeseményeket, biográfiai pontossággal leírva a történeteket.

A francia diákéletet bemutató könyv egyes szám első személyben íródott, az élettörténeti narratívum az „én-elbeszélés” köntösébe öltözik. Az angliai diákéletet taglaló könyv az írói narrációra alapoz. Az életesemények, amelyek egy diák életében előfordulnak, a mindennapok epizódjai, amelyek között vannak jelentős életesemények, sorsfordító találkozások, sematikus történések, summázó életesemények.

Laurie művei a maguk dialogikus-kommunikatív struktúrájával lehetővé teszik, hogy a narratívumot – megkülönböztetve a paradigmátikus gondolkodástól, amely oksági viszonyokat keres, egyetemleges igazságtételekhez vezet – a gyermekkép életszerűségét igazolando használjuk fel. A narratívum a gondolkodás, az érzelmek, a céltételezés szintjén tár-

ja fel annak a világnak a sajátosságait, amely az említett művekben a gyermek-gyermek, gyermek-felnőtt, felnőtt-felnőtt közötti érintkezés legkülönbözőbb metszeteiben, mintegy külön kis világokban manifesztálódik. Ezeknek a világoknak azonban megvan az érintkezési pontjuk. Olyan prezentációról van tehát szó ezekben a regényekben, amely a „pedagógiai diskurzus-elemzés” alapján képet ad a korszak gyermekkép-szemléletéről. A narratívumok mint a kommunikációs érintkezés legkülönbözőbb metszeteiben megjelenő reprezentációs formák társas-társadalmi determinációjuk okán pedagógiai folyamatok vizsgálatához, e történések társas összefüggéseinek megértéséhez vezethetnek.

A narratívum jellemzőit tekintve a francia diákéletéről szóló könyvre a kontinuitás, a folyamatos elbeszélő stílus jellemző. Az angol diákélet bemutatása inkább retrospektív jellegű. A gyermekkép-ábrázolás ebből következően a francia könyvben körkörösén táguló, az angolban pedig lépésről-lépésre, egyenes irányban haladó. A narratív koherencia mind a két műben megtalálható, de az elsőben az elbeszélés összetartó ereje az, ahogyan a főszereplő láttatja a körülötte levő világot, a másodikban pedig az elbeszélés szerkesztése a kohéziós erő, ahogyan a francia diák angliai megpróbáltatásait leírja az író-narrátor, esetenként az idősikkel is játszva.

A pedagógiai interakció két szintéren figyelhető meg. Olyan epizódokat ismerhetünk meg a korabeli diákéletből, amelyek mindennapi történések, alapvető céljuk a kapcsolatépítés és a kapcsolatfenntartás, de a konfliktusok is beleszövődnek a mindennapos élet-történet kontextusába.

Érdekes megfigyelés tárgyává tenni az én-vonatkozású közléseket. Mind a két műben megtalálhatóak az enerősítő-biztonságnövelő, az adaptivitást célzó, a diák alkalmazkodását segítő megnyilvánulások, de a helytelen válaszreakciók is, azaz a megélt valóság téves tükrözése a tudatban, a hibás válaszreakció egy élethelyzetben, a biztonságfosztó élmény. Ezt különösen jól megfigyelhetjük az angol nyelvet nem ismerő francia diák, Lőrinc viselkedésében. A beilleszkedés a személyközi történések szűrőjén keresztül érzékelhető, amely az elfogadottság perifériájától az együttes élmények kialakulásáig vezet. Ez Lőrinc esetében az angol iskolába bekerülve biztonságfosztó élményeket jelent, majd alkalmazkodási-túlélési technikák működtetését.

Ha megvizsgáljuk a kommunikációs érintkezés metszeteit, ezzel a pedagógiai gondolat, cselekvés, érzelem szféráit is érinthetjük. Mind a két könyv diák-főszereplőjének, Besnard Albertnek és Grivaud Lőrincnek az életeseményei mintegy sémák alapján szerveződnek. Mind a kettőjüknek meg kell ismerkedniük az új szokásokkal, a diaktársakkal, megdöbbenő, neveléses szituációkba kerülnek. Albert a líceumba érkezvén az igazgatónak bemutatkozván elcsúszik, és teljes hosszában elvágódik. Az aggódó, humánus pedagógiai tapintatot nem tudja értékelni. Lőrinc társaival való érintkezését nehezítik a nyelvi korlátok, de még inkább, hogy nem ismeri az angol diákság szokásait, lelkületét, majd megismerve a szokásokat, nem akarja elfogadni azokat. Sérülésekor egy kicsit eltúlozva a baját kivívja magának a babusgató szeretetet, s ezzel a társak ellenszenvének, gúnyolódásának tárgya lesz. Az a neveltetés, amelyben korábban része volt, az angol iskolai metódussal nem egyezik. Sokkal keményebb, férfiasabb fegyelemre, önfegyelemre nevel az angol iskola.

Az események nem alkalmi-véletlenszerű módon illeszkednek egymás mellé, hanem az életesemény-sorozat a korabeli francia és angol nevelés egyértelmű képleteit mutatja. Ebben benne foglaltatik a nevelési stratégia, amelyet a fiúk szemén keresztül látunk, amelyet elfogadnak, rácsodálkoznak, vagy szenvednek tőle. Világossá válnak a kívánatos személyiség-sztereotípiák, a szokások megszabta mintakövetés, a céltételezés egyértelművé válik.

Lássunk néhány példát!

„Lőrincz alig tudott magához térni álmélkodásából. Alapos vizsgálat, ellentmondó viták, büntetések és talán kicsapások helyett, amelyek hasonló verekedéseket a Lauraguais intézetben követtek volna, Newton [az igazgató] nevetve beszél a dologról ... Igazi felfordult világ. (...) megértette, hogy Newton szemében

legnagyobb hibája az volt, hogy ő húzta a rövidebbet. Nem tudhatta, de az angol iskolában nemcsak nem törekszenek megakadályozni ezeket a harcokat, melyekben az öklök lévén az egyetlen fegyverek, az élet soha sincs fenyegetve, hanem bizonyos tekintetben előmozdítják, és a tanárok volnának az első, a kiknek kedvezőtlen véleményük volna arról a fiúról a ki rendszeresen kitérte ezek elől.” (4)

A következők az angol nevelés lényegi kérdéseire utalnak, amelyekben benne foglaltatnak a diákkal kapcsolatos elvárások, a jellemképzés elvei, s amelyek első tapasztalatai alapján Lőrinc is leszűri magának a tanulságokat.

„Nincs ember, aki életében olyan meglepetéseknek ne legyen kitéve, midőn fegyver nélkül kell védekeznie, vagy elbuknia; élete gyakran erejétől, ügyességétől, fürgeségétől függ, mellyel ellen tud állni.

Semmi sem fejleszti biztosabban az önbizalmat, határozottságot, a veszélyekkel és fáradtsággal való szembeszállás merészségét, melyekre az előkelő embernek mindig szüksége van és melyek a siker becses tényezői. ... Lőrincz... észrevette, hogy ebben az új világban a búvóhelyeknek, kis játékoknak, fecsegéseknek igen csekély hely jut; és... a gyermekek sokkal komolyabbak és sokkal hasonlóbbak a férfiakhoz. Már ő is érezte a környezet befolyását. Ő, a ki sohasem szégyellte magát ügyetlensége miatt és beérte azzal, hogy a nehézségeket, fáradsalmakat vagy veszélyt, ha fenyegették, elkerülte, azon kezdte jártatni az eszét, hogy mily kellemes lehet, ha az ember megállja a sarat. Azt kérdezte magától, hogy nehéz lehet-e teste erejének fejlesztése, vajon nem vehetné-e fel ő is idővel a versenyt kortársai bármelyikével.” (5)

Életének további jelentős eseményei is gazdagítják Lőrinc tapasztalatait. Az úszómesztől hallottak megerősítik elhatározását, hogy megtalálja önmagát, nem adva fel identitását, gazdagítva személyiségét új vonásokkal.

„Az első tanács, melyet adhatok, a következő: valahányszor megijednek valamitől, tegyék azt meg. Természetesen, csak lehetséges és nem képtelen dolgokról beszélek. A második ez: sohse szalajtsák el az alkalmat, hogy valami nehéz dolgot végezzenek el.” (6)

Lőrinc apja az angol és francia nevelés különbségét az alábbiakban látja. Megfogalmazása a két nép eltérő mentalitására, szokásrendszerére is utal. A különbségek Lőrinc számára annál világosabbak, minél inkább megéli azokat az én-érintettség szintjén.

„...az angol nevelés nem oly tisztán demokratikus, mint a francia. a mi középiskoláinkban a tanulók alapműveltséget keresnek, mely lehetővé teszi, hogy bármily pályára lépjenek, míg az angol collegiumok csaknem kizárólag arra vannak hivatva, hogy a gazdag családok gyermekeit az úgynevezett liberális életpályákra, magas egyházi állásokra, a közigazgatási és igazságszolgáltatási hivatalokra neveljék.” (7)

Az angol és francia nevelési stílus eltérő volta megmutatkozik az atyák álláspontjában is. A következő példa a csínytevés büntetésének eltéréseire mutat rá.

„Végre ezer ingadozás és aggodalom után, melyek bűnük megérdemelt büntetései voltak, elhatározták, hogy otthon megvallják az igazat, és atyjuktól oly összeget kérnek, mellyel adósságuk felét kifizethetik. Ez természetesen szörnyű kínos dolog volt. Megvallani, hogy hat hét alatt öt font sterling árú tizenhat filléres kolbászt, vagyis ezerkétszázötven darabot ettek meg, bizony elég nagy szégyen. (...) Bob atyja egészen vörös lett a haragtól, és a történelem feljegyezte, hogy örökösének a bugyogóját leeresztette és saját kezűleg sokáig tartó porolásban részesítette, mire mérgét kiöntve, átadta a két és fél font sterlinget. Grivaud beérte azzal, hogy Lőrinczet kigúnyolta; de tudtára adta, hogy az adósságszínálás végzetes következményeinek megértetése céljából heti zsebpénzét mindaddig visszatartja, míg a két és fél font sterlinget le nem törleszti. Lőrincz úgy találta, hogy könnyen szabadult a bajból, mikor Bob elbeszélte alkudozásainak sikerét. De Lőrincznek saját személyét illetőleg nem sokára a vesszőnyálabbal kellett megismerkednie.” (8)

A vesszőzést Lőrinc oly megalázónak tartja, hogy protestál ellene. Newton, az angol nevelő megérti tanítványa ellenérzését a vesszőzéssel kapcsolatban, de az intézeti szabályokat nem kívánja megszegni. A fiú atyjának írt levélben választási lehetőséget ad:

„...Be fogja látni, hogy az intézeti rend csak egy szabályt ismerhet, és ha Lőrincz nem ismerné el a miniket, nagy sajnálatomra kénytelen volnék kérni Uraságot, hogy vegye ki Lőrinczet intézetünkéből.” (9)

Az atya válaszában Lőrinc belátására bízta a döntést. Szemléletének alapvető jellemzője, hogy gyermekét döntésképes egyéniségnek tartja, bízik benne.

„...elvileg nem helyeslem a testi büntetéseket és következésképp Lőrinczet nem tudnám rábeszélni, hogy vesse alá magát annak, melyet Ön ezúttal célszerűnek tart. De nagyon sajnálnám, ha kitűnő intézetéből ki volna zárva. Lőrincz tetszésére bízom, hogy mit tegyen, kérem, mondja meg neki, hogy azt tanácsolom, hajoljék meg az intézet szabályai előtt.” (10)

A társas történések a diáktársakkal, tanárokkal, szülőkkel való kapcsolatot tárják fel. Albert életében minden jelentős életeseménynek van közvetlen, nyílt, előre kiszámítható társas vonatkoztatási kerete. Albert ismert közegben mozog, mégis érik meglepetések. Szorongással tölti el, hogy az új iskolában az első névsorolvasáskor nevéből, családi előnévéből viccet csinálnak. A történet azonban olyan megoldást nyer, hogy ő ad csúfnévet köztözködő osztálytársának. A történet aktorai közül tehát ő győztesen kerül ki, a tanár pedig mint a pedagógiai kompetencia képviselője elejét veszi a továbbiaknak. Az esemény közvetlen és nyílt társas vonatkoztatási kerete adott, ugyanis az osztály, a pedagógiai megoldás manifeszt módon rámutat a tanár nevelési stílusára, amelyben a tekintély és empátia együttesen dominál.

Szigorú, de emberséges tanáregyéniségek jelennek meg a könyv lapjain, akik követelnek, de támogató-segítő attitűddel közelednek diákjaik felé. A tanár-diák interakció jellemzői részben a közös nyelv megtalálására való törekvés, részben a kommunikációs gétek jelenléte. Előfordul, hogy elbeszélnek egymás mellett, nem értik a rejtett üzeneteket.

A pedagógiai folyamatosság és megszakítottság szinte mindvégig jelen van mindkét regényben. Ennek több formája figyelhető meg. Az életesemények mint pedagógiai szituációk befejezett egész történéssort képeznek, amelyben megtaláljuk a célt, a feladatokat, a módszereket és a megoldást. A jelentősnek tekinthető esemény bizonyos elemei más helyzetekben is megjelennek, például kalandvágy, önigazolás, de minden esetben más és más a társas vonatkoztatási keret.

A szituáció-megoldási módszerek egyes elemei is továbbélnek a pedagógiai interakcióban, ahogyan például egy csínytevés esetében a tanár haragja, felháborodása átmeleg finom iróniába, s ezt a hangnemet alkalmazza további szituációkban is.

A mintaadás-mintakövetés folyamatában is fellelhetjük a pedagógiai „áttűnéseket”. A minta elemei a mintakövető életeseményeiben megjelennek. Albertben például két társa kalandja folytán megfogalmazódik a vágy, hogy kövesse őket, Perroche és Tanguy azonban nagyon ráfizet merészségére, megbilincselve hozzák őket vissza a liceumba. Az igazgató ugyanakkor rendkívüli toleranciáról tesz tanúbizonyságot, jó példáját adja a humánus, a bizalmat megelőlegező nevelési stílusnak.

„A sétára való félengedélyt felhasználva Tanguy és Perroche kivonta magát a liceum üdvös fegyelmé alól, hogy kalandok után járhasson. Az eredményekből következtetve nagyon szomorú kalandok lehetnek. (...) Sokkal jobban örülök, hogy a két szökevényt erőben, egészségben visszahozták, hogy sem igen szigorúan megbüntetném őket. De azért nem volna igazságos, ha egyszerűen, minden figyelmeztetés nélkül foglalnák el régi helyüket önök között. Egy hónapig tehát nem szabad kimenniük és ezen felül lefekvésig ebben az elegáns ruhában fognak maradni, melyet kóborlásaikból hoztak vissza. Ha még egy kihágást követnek el, kéréllhetetlenebb leszek és a bűnösöket egyszerűen hazaküldöm a szüleikhez.” (11)

Lőrinc mindennapjaiban jelentős életesemények sorozata követhető nyomon. Az iskolába való beilleszkedés nem problémamentes. Ahhoz, hogy elfogadják, vissza kell vágnia, meg kell tanulnia, hogy csak önmagára számíthat. Ábrázolásában megjelennek azok a tipikus jegyek, amelyek a korabeli gyermekkép jellemzői, mint például a tudásvágy, a küzdeni tudás, a kíváncsalmaknak való megfelelni akarás, ugyanakkor a kényszerű helyzetek, amelyekbe a fiú kerül, a jellemképzés iskolájának tekinthetők.

Első kalandját apja és anyja másként ítélik meg, az arcára mért ökölcsepások nyomát látva az egyik kétségbeeséssel reagál, a másik az életre való felkészítésnek tekinti.

„Lőrincz oly iskolába került, ahol a kis betyárok azzal töltik az időt, hogy egymás szemeit kiütik; egy verekedés következtében már két napig ágyban feküdt. Az ily durvaságot nem lehet eltűrni. – Így az anya. Úgy látom, hogy Lőrincz nem halt bele, ... szólt az apa – ha ... oly ügyetlen volt, hogy meg engedte ütni a szemeit, okul belőle, hogy máskor ügyesebb legyen. Én nem tartom bajnak, ha a fiúk hozzászoknak az ökölcsapásokhoz; a jövőben ezzel komolyabbakat kerülhetnek el.” (12)

Lőrinc nagy átalakuláson megy át – a korabeli pedagógiai mentalitásnak megfelelően –, személyisége gazdagodik, megtanul új helyzetekhez alkalmazkodni, s jóllehet eleinte nem a megfelelő megoldást találja meg, de az őt ért atrocitásoknak megfelelően válaszol. Napokon keresztül talányos dolgok történnek körülötte: megmozdulnak a bútorok, ugyanis társai selyemszálakat kötöttek hozzájuk, síró és fájdalmas hangokat hall éjjélkor, majd megjelennek társai kísérteként. Amikor Lőrinc rájön, hogy tréfát űznek vele, kikapágyoz, úgy gondolja, megleckézteti őket. Apró köveket szór szobája padlójára, ami éjjélkor a meztlábba kísérteteket jól megtáncoltatja. Ehhez még egy jó kis verést is kapnak, amit a lepedőbe burkolt alakok nem nagyon tudnak kivédeni. Jóllehet Lőrinc ezt a dolgot megoldotta, az üldöztetések nem érnek véget.

Az angol iskola szokásrendszere, hagyományai a diákok közötti kapcsolatokat is meghatározzák. Olyan hierarchiáról van szó, amelyben az idősebb diákok patrónusként szerepelnek, a fiatalabb diákoknak pedig ki kell szolgálni őket. Harry, az idősebb diák, aki szimpatizál vele, így ismerteti meg ezzel a szokással:

„Harry: Nem tagadtam meg tőled sem tanácsaimat sem támogatásomat ... de te e védelem viszonzásul szolgálatokra vagy kötelezve, melyekben nincs semmi lealázó; egykor majd te is megkövetelheted másoktól. Csak belátod, hogy igen egyszerű dolog volna szolgálkkal végeztetni mindent, de ha mégis a tanulókra bízunk bizonyos dolgokat, ez régi hagyományokra emlékeztet, melyek előttünk kedvesek, másrészt hozzászoktatja a gyermeket, hogy szükség esetén maguk is kiszolgálhassák magukat és fel tudják fogni a fáradságot, melyet valamikor cselédségüktől meg fognak követelni. (...) Különben ezt a szokást nem kell védenem: megvan és punktum. Annak idején én is meghajoltam előtte (...) Neked is meg kell hajolnod előtte és jó szívvel kell végezned tisztségedet. Te vagy az, akit a mi nyelvünkön fag-nek nevezzünk. Szolgálatod holnap kezdődik.

Lőrinc: Midőn megérkeztem, megmutattam, most pedig ismétlem, hogy ennek a szokásnak nem velem alá magamat, képtelennek tartom (...) joggalannak tekintem...

Harry: Nálad sokkal erősebbek is kénytelenek voltak engedni (...) Semmi súlyt nem fektetek arra, hogy te pirítsd a kenyeremet, ... De a helyzetben lehetetlenné válnék, ha megpróbálnám, hogy az általános szabály alól téged kivégelek. (...)

Lőrinc: És ugyan mi történik, ha ellenállok?

Harry: Az fog történni, hogy felügyeletem alól kikerülsz, de az egész intézeté alá jutsz. Nem az én fag-em lennél, hanem az intézet minden tanulójáé, aki nálad idősebb, sőt talán a nálad fiatalabbaké is, ha észre vennék, hogy erősebbek, mint te. (13)

Harry még egyszer kísérletet tesz este, az angol lecke alatt, hogy jobb belátásra bírja, de hiúságból, önérzetből Lőrinc nem fogadja meg a tanácsot. Ettől kezdve helyzete elviselhetetlenné válik, problémahelyzetek sokaságát éli meg, s korábbi viselkedési mintáinak követése a társas mezőben kudarcokhoz vezet.

Ha megfigyeljük a beszélgetés kommunikációs elemeit, Harry esetében a pedagógiai meggyőzés különböző formáira találunk példát. Az első beszélgetés alkalmával először a „fag”-i szolgálat mibenlétével ismerteti meg hősünket, majd a meggyőzés minden eszközét igyekszik bevetni, főként a szokásokra és a hagyományokra hivatkozva. Később ismét megpróbálkozik Lőrinc jobb belátásra térítésével, felfoghatatlan számára a fiú tiltakozása.

Laurie sztereotipizálódott elbeszélés-sémákban mutatja be a korabeli angol diák-életmód jellemzőit, amelyet a francia Lőrinc korábbi neveltetése, iskolai tapasztalatai, jelleme miatt nehezen tolerál. Az iskolai élet-epizódok az új diák egzisztenciáját, létviszonyait érintik, társas pozícióját bemutatják. Az életesemények kontinuitása a kívülállás, elutasítás, megküzdés, elfogadás vonulatát mutatják, amelyek mindig a „társas effektusra” vannak kihegyezve, Lőrinc közösségben elfoglalt helyzetét mutatják. E folyamatban

megjelenik a kaland, a látványos csínytevések, a diákszáj-históriák, a diákhierarchia, a heroikus küzdelem mint toposz.

Albert élete sem gond nélküli a liceumban, ahol igen kemény kritika éri. Jóllehet ő saját közegében mozog, nincsenek nyelvi nehézségei, mégis nehéz számára a beilleszkedés. Családja annyira empatikus, hogy még félre is értik gondolatait:

„Amint mentegetőzve asztalhoz ültem, nagyon feltűnt, hogy mindenki szomorú. Anyám fájdalmas részvétellel nézett rám, A nagypapa úgy látszott, gondolataiba volt merülve és magában beszélve a fejét rázogatta ...Aubert néninek pedig nagy könnycseppek gördültek ki szemeiből.

– Miért nem közölted velünk, hogy a Montaigne-lyceumban nem érzed jól magadat? Hiszen tudod, hogy szüleid a legjobb barátaid, és minden bajodat meg kell nekik vallanod!...

Itt a mama és Aubert néni zokogni kezdett...

– Ha megokolt kifogásod van jelenlegi tanulmányaid ellen, folytatá atyám, mondd meg. Mi nem akarunk egyebet mint a boldogságodat.

– Természetesen csak a boldogságodat akarjuk, vágott közbe Aubert néni és felkelt, hogy a nyakamba boruljon. Szegény kicsikém! Ugye üldöznek? Életedet megkeserítik, és te nekünk semmit sem szölsz?” (14)

Az erős érzelmi kitörések miatt Albert szinte szólni sem tud, biztos benne, hogy félreértés történt. Hamarosan ki is derül, hogy a kabátja zsebéből kieső cédulára írt „Átok” című vers néhány sorából jutottak téves következtetésre: „Ah! átkozott a nap, amelyen megpillantám / E cudar élet kínos partjait!” (15)

Feltételezésünk – miszerint a kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzés a narratív feldolgozás módszerének alkalmazásával a gyermekkortörténet mikrojelenségeinek feltérképezésében nagy lehetőségeket nyújt – realitással bír. Nemcsak a szöveg manifeszt aspektusainak feltárására nyílik mód, hanem a szövegminták mélyebb elemzésével, a mintázatok feltárásával előfordulásuk gyakoriságának elemzésére, értelmezésére is. Mindez a korabeli gyermekkép-realtitás mélyebb szféráinak feltárását eredményezheti.

Az atya reagálásában az empátia és a fia rossz eredményei miatti elkeseredés keveredik. A család tagjainak kedvező társas helyzete, az összetartás, a megértés, a szilárd pozíció kedvező terepet jelentenek az ironizáló-moralizáló hang megütéséhez. Élnek a társas hatékonyság minden eszközével, azonos és ellentétes irányban egyaránt mozognak. A nők siratják, együtt éreznek Alberttel, az atya reakciója megosztott: az együttérzés, részvét mellett egy komplex sémát követ. Nem dorgálja Albertet a rossz eredmények miatt, a versét megkritizálja, és felvillantja a boltos-segéd életcél. A játszma elég sokáig tart, az aktorok védik pozícióikat, a nők a fiú védelmére kelnek, az apa is megenyhül. A

fiú így hosszasan forrong magában, önérzetében érzi sértve magát. A rossz eredményeiért nem büntetést kap, hanem színházba megy atyjával, ahol a színdarab tanulságokkal szolgál számára. Beszélgetésük konszenzussal zárul:

„Saját kötelességérzetedből, a családnak tartozó tekintetekből és jövőd érdekében kellene erőt merítened ahhoz, hogy a helyes úton járj.” (16)

A kommunikációs érintkezés metszeteiből emeljük ki a tanár-diák interakciót. Az esemény társas kerete az osztály, az élethelyzet: a tanár rajtakapja Lörincet, hogy nem figyel. A diák menteni akarja magát, mire az osztály harsány kacagásban tör ki. A tanár imígyen rója meg:

„Az imént hazudott. Miért nem vallotta be rögtön, amint rajta kaptam? Hát a francia iskolákban az a szokás, hogy a diákok félnek az igaz szótól: Jegyezze meg, hogy a becsületes ember még akkor sem hazudik, ha a csávából csak e módon szabadulhat ki. Férfiasabb dolog az őszinte vallomás, mint a gyámoltalan ürügyhajhászás. Elmehet!” (17)

Humánus, megértő, kissé cinkos, a mundér becsületét védő megoldás a következő:

„Nem valami nehéz megtudnom, hogy ki a harmadik cimbora; de ennek az embernek nem vagyok köteles megmondani és az intézet becsülete érdekében jobb szeretném, ha sose tudná meg. ...Fel tudják fogni, hogy mit követtek el vagy inkább mit hagytak elkövetni szemük láttára? Szinte restellem kimondani, hogy ez sem több, sem kevesebb, mint lopás.” (18)

Az említett két Laurie-mű gyermekkép-diákkép mintázatai széles skálán mozognak. Magukba foglalják a jelentős életesemények főbb jellemzőit, leképezik az adott kor társadalmi-gazdasági-kulturális hierarchiáját. A diák-alakok között megtaláljuk a hidegvérű angol úriember típusának előfutárát (Harry, Lőrinc mentora), az erőszakoskodó, lármas, krakéler, önmagáról sokat tartó diákot (Bully, Lőrinc nagy ellenfele) és az igazi barátot (Bob). A többi diák-alak kevésbé kidolgozott, kevesebb interakciós helyzetben érintkeznek.

A diákkép jellemző jegyei:

- légy ember magadért;
- légy hű magadhoz;
- kövesd a jó mintát;
- magad is adj jó mintát;
- fogadd el a hagyományokat;
- légy jellemes;
- hajts végre nagy tetteket.

A tanárkép jellemző jegyei:

- a gyermekkel való közös nyelv megtalálása;
- a kommunikációs gétek feloldása;
- szigorú, de emberséges bánásmód;
- szélsőségek és realitások vegyülnek módszereikben;
- támogató-segítő nevelési stílus;
- látják tanítványukban a lehetőséget;
- jellemzőjük a reflexivitás;
- képesek a megújulásra, a hagyományos tanító-diák szerep újragondolására.

Mind a két regény főszereplője végül eljut az önérvényesítés számára megjelölt formájához. Nem adják fel önmagukat, megtanulják mindazt, ami értékteremtő, biztosság-erősítő, énerősítő. Az önfejlesztés, önbecsülés, öngazolás énjük integráns részévé válik. Albert a Sorbonne hallgatója lesz, Lőrinc egy év után elhagyja az iskolát, de nemcsak nagy ellenfelét győzi le az angolok által oly nagyra tartott ökölharcban, hanem a megkövesedett, megalázó hagyományokkal szembeni ellenállása is eredményre vezet. Megváltoznak a kollégiumi szabályok, eltörlik a testi fenytétet, változások történnek a kollégium belső életében.

A két könyv diákéletmód-képére a realitás jellemző. A regényes forma nem gátolta, inkább tökéletesebbé tette a korszak gyermekkép-mintázatairól alkotott képet. Integráns elemeit a gondolkodásmód és a viselkedésmód jellemző jegyei képezik.

A 19. század végi gyermek-diákkép összességében sokkal „emberközelibb”, mint korábban. Elemzése csak a szociokulturális háttér tényezőinek figyelembe vételével lehetséges. A két Laurie mű – jóllehet irodalmi ihletésű – kiváló alap a korszak gyerekekről való gondolkodásának feltárásához. A mindennapi élethelyzetek és a rendkívüli életesemények sajátos rendezettségű narratív struktúrában helyezkednek el. A nagyrészt identitásképző biográfiai történetek árulkodnak a diákok helyzetéről a róluk való gondolkodásról, a társadalom mentalitásáról.

*

Amikor kísérletet tettünk a gyermekkor-történeti mikro-elemzés speciális módszerrel való kiegészítésére, kipróbáltunk egy olyan eljárást, amely új megközelítésmódot eredményezhet s ezáltal közelebb jutunk a hiteles gyermekkép-értelmezéshez. Az eredmények

egyrészt kutatás-módszertani vonzatúak, másrészt a gyermekkortörténet mikro-históriájának feltárásához, a pedagógiai „mintázatok” összegyűjtéséhez, elemzéséhez nyújtanak segítséget. Feltételezésünk – miszerint a kvalitatív és kvantitatív tartomelemzés a narratív feldolgozás módszerének alkalmazásával a gyermekkortörténet mikro-jelenségeinek feltérképezésében nagy lehetőségeket nyújt – realitással bír. Nemcsak a szöveg manifeszt aspektusainak feltárására nyílik mód, hanem a szövegminták mélyebb elemzésével, a mintázatok feltárásával előfordulásuk gyakoriságának elemzésére, értelmezésére is. Mindez a korabeli gyermekkép-realitás mélyebb szféráinak feltárását eredményezheti.

Jegyzet

(1) A kutatás a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara Neveléstudományi Tanszékén folyó „Pedagógus mesterség a múltban és jelenben” című vizsgálat részeként a gyermekkép-értelmezések főbb tendenciáinak feltárását tűzte ki célul. Kapcsolódik a Pukánszky Béla által vezetett gyermekkortörténeti kutatáshoz.

(2) André Laurie írói álnév. Pascal Grousset francia szocialista politikus (1845–1909) ezen a néven jelentetett meg több, pedagógiai tárgyú könyvet. Különösen szívesen foglalkozik a diákélet regényes bemutatásával.

(3) André Laurie (1897): *Diák-élet Angolországban*. Franklin társulat, Budapest. Francziából átdolgozta Hegedűs Pál főreáliskolai tanár. André Laurie (1900): *Francia diákélet*. Az Athenaeum Irod. és Nyomdai R. Társulat kiadása, Budapest. Francziából fordította: Hegedűs Pál.

(4) André Laurie: *Diák-élet Angolországban*. i. m. 39.

(5) André Laurie: i. m. 40.

(6) André Laurie: i. m. 71–72.

(7) André Laurie: i. m. 95.

(8) André Laurie: i. m. 97.

(9) André Laurie: i. m. 103.

(10) André Laurie: i. m. 103.

(11) André Laurie: *Francia diákélet*. i. m. 90–91.

(12) André Laurie: *Diák-élet Angolországban*. i. m. 43.

(13) André Laurie: i. m. 50–51.

(14) André Laurie: *Francia diákélet*. i. m. 260–261.

(15) André Laurie: i. m. 262.

(16) André Laurie: i. m. 270.

(17) André Laurie: *Diák-élet Angolországban*. i. m. 120.

(18) André Laurie: i. m. 128.

Gyermekképünk az ötvenes évek első felében

A gyermekkor-történeti kutatások a történettudomány sajátos területét alkotják, s olyan inter- és multidiszciplináris megközelítést igényelnek a kutatóktól, amely korábban nem volt jellemző az effajta vizsgálódásokra.

Írásom, melyben az 1950-es évek első felének magyarországi gyermekképéről szándékozom néhány megállapítást tenni – jelezve, hogy a témát illetően számos kutatás szükségeltetik még, és ez az írás csak néhány következtetés levonására vállalkozhat –, ezen új törekvés jegyében készült. A (párt)politikai törekvések vizsgálata mellett igyekeztem betekintést nyerni a korszak nevelési és demográfiai sajátosságaiba. Forrásaimat így megpróbáltam a lehető legszélesebb palettáról válogatni: áttekintettem korabeli törvényeket és rendeleteket, pártpolitikai dokumentumokat, sajtótermékeket (Nők Lapja, Magyar Jog, Óvodai Nevelés) és gyerekirodalmi művek részleteit, valamint korabeli fotókat. (Kutatásaimba ezidáig csak kevésbé építettem be a szóbeli adatközlők információit, visszaemlékezéseit, de szeretném kiemelni, hogy nélkülözhetetlenek tekintem az efféle vizsgálódásokat, hiszen napjainkban még szép számmal elérhetőek és megszólaltathatóak az akkori korszakban élt személyek.)

A gyermekkor-történeti kutatások során is figyelembe kell venni azokat a nehézségeket, amelyek közelmúltunk történetének feltárása során jelentkeznek. *Glatz Ferenc* a Kádár-korszak kutatásával foglalkozó egyik tanulmányában például kifejtette, hogy az 1945 utáni korszak tudományos kutatása kívánatos. Tényszerűnek kell lennie a vizsgálódásnak, és a korszak értékelése kapcsán a kutatásnak meg kell jelenítenie a korabeli realitásokat. (1) Kerülendő szerinte az, hogy a divatos „anti-korszak sematizmusa” befolyásolja a feltárásokat. (Ugyanez jellemző volt az 1945–89 közötti időszakban a Horthy-korszak kutatására és megítélésére is.)

Az 1950-es évek első felének történeti vizsgálata nem terjedhet ki csupán Magyarországra. 1945, de főként 1948 után kiemelt fontossággal bíró a térség egészének története, illetve a szocialista és a kapitalista tábor bonyolult kapcsolatrendszerének feltárása. Mivel a magyar történelem 1948 után szerves része volt a szovjet államrendszernek, e mozgásteren belül kell elvégezni a kutatásokat. 1953 és 1989 között a magyarországi belpolitika egyik legfőbb sajátossága volt az, hogy a „politikai inga” a reform és a visszahúzás erői között mozgott. A politikai rendszer megítélésével kapcsolatosan ezen időszak esetében is az a legfontosabb mérce, hogy mennyit tett meg az állampolgárok anyagi-szellemi gyarapodásáért, hogy miféle lehetőségeket biztosított az egyszer megélhető élethez. (2)

A korszak gyermekkor-történetének, gyerekszemléletének alakulását is nagyban befolyásolta a nemzetközi erőviszonyok változása, a hidegháború, a tervezdőlátás bevezetése, a szovjet modell követése vagy az arra való törekvés, a külföldi és magyarországi munkásmozgalmi irányzatok lépései, illetve az MDP politikájának mozgásai. Az 1945–1956 közötti időszakot jellemezve *Bassa Endre* az alábbiakat írta: „A nagy tettek, a lázas nagyot akarás, az irreális tervekóvácsolás és a tragikus tévedések” időszaka volt. (3) E tények alapvetően meghatározták a gyermekkép, a szociális gondoskodás, illetve családtámogatások alakulását is:

- a szocialista iparosítás;
- az egypártrendszer bevezetése;
- a társadalomban tapasztalható, jórészt mesterségesen „gerjesztett” és levezényelt mobilitás, tömegek „helycseréje” a társadalomszerkezeten belül;
- a terv- és munkaerő-gazdálkodás;
- az „éberség” meghirdetése;
- a békeharc

és számos egyéb tényező hozzájárult ahhoz, hogy a gyermekkép gyökeresen megváltozott.

Népesedési viszonyok

Magyarországon a II. világháború után ugyan csekély mértékben, de emelkedni kezdett a születési arányszám, amely 1947-50 között a háború előttinél magasabb, 21 ezrelékes szinten stabilizálódott. Az ezt követő két évben kismértékű csökkenés volt tapasztalható, 1953-tól viszont – az anya- és csecsemővédelmi intézkedések, az abortusz lehetőségének drasztikus korlátozása, illetve a propaganda hatására – jelentős népességnövekedés következett be. 1954-ben a születési arányszám elérte a 20. század második felének legmagasabb értékét, és kiemelkedően magasnak számított egész Európában. A 23 ezrelék körüli érték két éven át stagnált, az 1956-tól legalizált művi vetélések és a korábbi adminisztratív jellegű intézkedések eltörlése azonban jelentősen leszorította a születési arányszámot. (4)

A népességszám 1945 és 1960 között az alábbi módon alakult (5):

1945	9082 ezer fő		növekedés: 211 ezer fő
1950	9293 ezer fő	2,3%	növekedés: 474 ezer fő
1955	9761 ezer fő	5,1%	növekedés: 194 ezer fő
1960	9961 ezer fő	2,0%	

Bár a születések évi száma erős ingadozást mutat, a korabeli statisztikai adatokból jól kitűnik, hogy 1953–55 között jelentős hullámhegy alakult ki.

Anya és gyermekvédelem

1945 után, amikor a nők is nagyobb számban jelentek meg a politikai élet színterein, egyre több szó esett anya- és gyermekvédelemről. A Nemzetgyűlés 1946. febr. 13-i ülésén *Hajdú Ernőné* szociáldemokrata képviselő interpellációját nagy figyelemmel és viharos tapsokkal kísérték az akkori honatyák. A képviselő rámutatott ugyanis arra, hogy az ország újjáépítésének és gazdasági fejlődésének egyik alappillére az anya- és gyermekvédelem.

„Az anyaságot általában romantikus költői dolognak tekintik, de hogy anyának, dolgozó anyának lenni mit jelent, azt csak az tudja, aki elnehezülő testtel és sajgó háttal dolgozik a földeken vagy a gépek előtt, tekintet nélkül arra, hogy varrógép, írógép vagy ipari munkagép-e az.” „Tisztelt Nemzetgyűlés! Leszegezni kívánom, hogy az anyaság nem magánügy, hanem a társadalomnak tett szolgálat... (a múltban) a sokgyermekes anyákat medáliákkal tüntették ki, mint a tenyészállatokat. Mi nem óhajtunk ilyen kitüntetésben részesülni, hanem azt kívánjuk hogy a társadalom érezze: kutya kötelessége, hogy segítsen a sok gyermek felnevelésében.”

Nem volt tehát előzmények nélkül való az a jelenség, hogy az 1950-es években az anyaság, a gyermeknevelés méltatása központi helyre került a (párt)politikában. A pro-

paganda-anyagok, a törvények és rendeletek, valamint a sajtótermékek egyaránt a gyermekvállalásra buzdítottak. Nem tűnt el, sőt új, differenciált formában élt tovább az „Anyasági Érdemrend” és „Érdemérem” és a sokgyermekes anyák jutalmazása. [Az Érdemrend I. fokozatát pl. a 11 vagy ennél több gyermeket nevelő anyák kaphatták az 1951: 9. sz. törv. erejű rendelet szerint.] (6) Az 1953-ban kiadott Munka Törvénykönyve 9. fejezete foglalkozott a dolgozó nők és a fiatalok védelmével. Ebben szó esett a terhes nők egészségvédelméről is (94. §). A szülési szabadság ekkor 12 hét volt, szülés előtt és után két részletben kellett kiadni vagy szülés után egyszerre kivenni. Kilenc hónapos fizetett szoptatási időt is előírt a jogi szöveg. (7)

Ugyancsak 1953-ban született minisztertanácsi határozat az anya- és gyermekvédelem továbbfejlesztéséről (1004: 1953. sz. határozat). Eszerint „...a legfőbb érték az ember, (ez) egész népünk közös ügyévé teszi a házasság, a család, az anyaság és a gyermek fokozott védelmét.” (8)

Ebben a határozatban rendelkeztek a terhes anyák védelmének fokozásáról (védőnői, falusi szakorvosi hálózat bővítése stb.), az ingyenes csecsemőkelengyéről, amelyet 400 Ft értékben megkapott minden olyan anya 1953. március 1-től, aki részt vett a 3 előírt orvosi vizsgálaton. (A kelengye pelenkából és ruházati cikkekből állt.) A Minisztertanács határozott a TB-juttatásokról (terhességi és gyermekágyi segély, valamint anyasági segély) és döntött a családi pótlék összegéről.

Ezzel az anya- és gyermekvédelmi programmal szorosan egybekapcsolódott a bölcsődék és csecsemőotthonok fejlesztése (1954-ig duplájára kellett emelni a férőhelyek számát), a gondozás minőségének javítása. A határozat szerint bölcsődei és óvodai férőhelyeket főleg „a jelentős új ipari településeken kell létesíteni. Az új háztömbök tervei a tömb lakói gyermekeinek részére szükséges bölcsőde és óvoda tervét is tartalmazták.” (9)

Kimondták a terhes női otthonok létesítését, az egyedül álló anyák ellátására. Budapesten 70, Sztálinvárosban és Miskolcon 100–100 férőhelyes intézményt kellett felállítani.

Az 1953-ban kelt 8. sz. minisztertanácsi rendelet intézkedett a gyermektelenek adójáról. Ezt azoknak az önálló keresettel vagy jövedelemmel rendelkező férfiaknak és nőknek kellett fizetniük, akik 20. életévüket betöltötték, és nem volt saját vagy örökbefogadott gyermekük. (Férfiak 50, nők 45 éves korukig voltak fizetéskötelezettek, az adóalap 4 százaléka erejéig; a háztartási alkalmazottak pedig havi 15 Ft-ot fizettek.) (10)

Gyermekkép a sajtó tükrében

Kutatásunk folyamán eddig a korszakban működő sajtótermékek közül két lap szisztematikus átvizsgálását végeztük el. A Nők Lapja című képesújság hetente megjelenő, központosított orgánus volt, amely tükrözte az akkori magyar politikai élet minden rezdülését, és képet adott az ország (helyesebben: a „szocialista tábor”) külpolitikájának irányairól, törekvéseiről is. 1949-től az ötvenes évek végéig Magyarországon jól kimutathatóan a Szovjetunióból importált nőideál jelent meg ebben az előbb tíz, majd százszáz példányszámmal elérő képesújságban. Az 1945–49 között Asszonyok címmel kiadott, 1949-től Nők Lapjaként napvilágot látó hetilap az új nő- és gyerekkép

A gyermek, a gyermekkor szöveges vagy piktografikus megjelenítésével gyakran támasztották alá az ideológiai tartalmú mondanivalót, és a „gyermek” állandó emlegetésével próbálták elfogadhatóvá (és „eladhatóvá”) tenni a nem túl népszerű eszményeket. Az 1950-es évek első felének központilag irányított és felügyelt sajtójában a gyermek magával a boldog jövővel egyenlő, és őt éri sérelem, ha a felnőttek nem cselekednek megfelelő módon.

közvetítője, a nőkről és gyermekekről kialakuló párt- és társadalompolitikai álláspontok tükré volt. (11)

A másik, általunk vizsgált sajtótermék az 1953 januárjától megjelenő Óvodai Nevelés, amely tulajdonképpen az 1948-as kiadású Gyermeknevelés (ekkor még a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete adta ki) című lap szerves folytatása, így 1953-as évfolyama már a hatodiknak tekinthető. A korabeli Közoktatásügyi Minisztérium 2600 példányban megjelent folyóirata havi lap volt, mely ugyan lényegesen kevesebb olvasóhoz jutott el, mint a Nők Lapja, ám kiválóan alkalmas arra, hogy segítségével megvizsgáljuk a „hivatalos”, szovjet mintát követő, pártideológiai célokat kifejező gyermekszemléletet.

A Nők Lapja cikkeinek, képanyagának és címlapjainak átvizsgálásával világosan megállapítható, hogy melyek voltak az 1950-es évek első felében a gyermekszemlélet legfőbb elemei. A lap folyamatosan és töretlenül szólt a gyermekek helyzetének jelentős (és óriási távlatokkal kecsegtető) javulásáról. Mint az akkori élet minden dimenzióját illetően, e lapban is gyakori és bevett fordulat volt az 1945 előtti (ám csakis a Horthy-korszakot érintő) helyzet abszolút negatív módon való bemutatása, a szegénység, a gyermek- és csecsemőhalandóság egyedüli hangoztatása úgy, hogy közben a 2. világháború előtti eredményekről (például az iskoláztatás kiterjesztése, gyermekvédelmi intézkedések bővülése stb.) egyetlen szót sem ejtettek. A gyermekek helyzetének bemutatása kapcsán (is) a két világháború közötti korszak lett az „anti-korszak” az 1950-es években, és ez a fajta sematikus történelembázis egészen az 1990-es évek kezdetéig több orgánumban jellemző maradt.

A lap egyik, 1952-es cikkében például *Szemes Piroska* a régi és az új Ormánság bemutatása kapcsán *Bethlen István* miniszterelnököt „agyalágyultnak” nevezte, aki miatt az egykézés terjedt el az említett területen. A felszabadulás elhozta új lehetőségek hatására „már süt a nap Ormánság felett s a langyos szelek évről-évre több ingecskét szárítanak a kis házak udvarán” – írta a szerző. (12)

Az 1950-es évek öt éves tervek teljesítésének lázában égő Magyarországa, az akkori társadalom – benne természetesen a nők és a gyermekek helyzete – a cikkeken, képeken és plakátokon szinte teljesen pozitív beállításban szerepelt. A kor pártideológiájának megfelelően a Nők Lapja minden sorát is áthatotta a kirobbanó optimizmus, valamint az „apróbb” nehézségek közeljövőben történő legyőzésébe vetett hit. A hazai gyermekeket bemutató írásokban szinte állandó jelzőként szerepelnek a „gyermekkor” mellett a „vidám”, a „boldog”, a „napfényes”, a „napsugaras” szavak, a gyermekek mind „boldogok” és „kacagóak” e szövegekben, miként azt például az igen gyakran közölt versikék is bizonyítják:

„Messze száll szép gyermekünk
csengő kacagása...
Nem hiába küzd a nép,
azt akarja: gyermekét
csak kacagni lássa!” (13)

„Pompázatok mosolyogva,
teljesedve, sokasodva:
arany jövő ege ontja
fényét szírom arcotokra!” (14)

A pozitív gondolatokat és a társadalom fejlődésével kapcsolatos optimizmust az újságban bemutatott gyermekek képe is sugallta, illetve alátámasztotta. Az általunk vizsgált időszakban mindvégig pufók, nevetős arcú, szépen fésült, ünneplő ruhás kislányok és kisfiúk népesítették be a lapot – legalábbis akkor, ha az illusztráció valamelyik szocialista ország, illetve Magyarország bemutatásához tartozott. A Nők Lapjában csakis a magyar, a Szovjetunió-beli, a román, a kínai, a bolgár, az albán, a lengyel és vietnami gye-

rekek voltak nevetősek, kövérek, jólfésültek és tiszták, ábrázolásuk gyakran barokkos, puttó-szerű.

Hogy „nagyszerűnek” ábrázolt helyzetük még szembetűnőbb legyen, ellenpontként (a Horthy-rendszer fentebb említett bemutatása mellett) megjelentek az „imperialista és gyarmati” országok gyerekei, szövegekben és képekben is illusztrálták nehéz sorsukat, folyamatosan hangsúlyozva, hogy csakis a szocialista országokban jó gyermeknek lenni. 1952-ben például a „Napsugaras gyermekkor” című képriport az alábbi szövegeláírással jelent meg a lapban: „Míg a tőkés országokban és a gyarmatokon éhezés, tudatlanság, nyomor és betegség a dolgozók gyermekeinek a sorsa, addig a Szovjetunióban és a népi demokráciákban jólétben, vidáman élnek a kicsinyek. Így van ez a mi hazánkban is – örök hála és dicsőség érte a felszabadító Szovjetuniókat.”

Gyakori témája volt a képeknek a nyomorgó spanyol, olasz, francia gyerekek bemutatása (utcagyerekek, illetve dokkmunkások, barlanglakó családok gyermekei), akik a fotókon mindig piszkosak, fésületlenek és soványak, illetve az afrikai gyarmati sorban lévő országokból érkezett fényképek, amelyekken szinte kivétel nélkül szögesdrótok mögött álló gyerekek láthatóak. (Képaláírásként többször is szerepelt az a mondat, hogy a „szabadságot a Szovjetunió hozta el”.)

A „múlt” és „jelen” összehasonlítása, a „szocialista” és „imperialista” országok gyermekeit összevető ábrázolás teljesen sematikus, fekete-fehér volt, annak gyakori hangoztatásával, hogy a világon a legjobb a Szovjetunióban gyerekek lenni. Ezt a gondolatot nem csupán képekkel és propaganda-szövegekkel igyekeztek alátámasztani, hanem a szocialista tábor gyermekintézményeit bemutató számtalan riporttal is. Ezek között nagyjából a magyarországi óvodákat, bölcsődéket, iskolákat, szülőotthonokat, gyermekkönyvtárakat, úttörő-létesítményeket leíró cikkek, képsorozatok szerepeltek, és – mint minden más korabeli sajtótermékben – gyakori statisztikai adatsorok. A tervgazdálkodás kiemelt területe volt a gyermeknevelés sokasodó feladatait megoldó intézmények gyarapítása, ám 1955-ben már jól látszott, hogy az óvodák és bölcsődék fejlesztésének üteme korántsem tart lépést a megnövekedett gyermeklétszámmal.

1953-ban a lapban még azt írták, hogy nem lehetetlen az, hogy minden megszületett gyermek életben maradjon egy „olyan országban, ahol a dolgozók minden erőfeszítésének végső célja és értelme: az ember.” (15) 1956-ban viszont, az abortuszt legalizáló rendelet ismertetése kapcsán a lap az alábbiakat közölte: Az 1004-es rendelet (1953) „azzal sem számolt, hogy ilyen ütemű népszaporodáshoz viszonyítva nincs elég szülőotthonunk, kórházi ágyunk, bölcsődénk. Néhány évre előre tekintve azt is lehetett volna látni, hogy iskoláink a nevelőmunkát akadályozó módon túlszűfoltak lesznek.” (16)

Ez az 1956-os évre oly jellemző kritikai megjegyzés tulajdonképpen újdonságnak számított a Nők Lapja hasábjain (is). A korábbi években – beleértve a *Nagy Imre*-érát is – csakis apró-cseprő, az intézményfejlődés gondjaihoz képest jelentéktelen problémákról írt a lap a gyermeknevelés kapcsán. Ugyanakkor megállapítható, hogy az újság *Okos Kata* levelesládája című rovatának olvasói leveleit szisztematikusan átvizsgálva kitűnő rálátásunk nyílik a szocialista építés kezdeti időszakának ellátási nehézségeire, termelési és elosztási problémáira. Ez a látszólag „ártatlan” rovat valójában a lap egyetlen kiskapuja volt, amelyen át mindenki világgá kiálthatta véleményét a korszak visszásságaival, gondoljaival kapcsolatosan. Az évek alatt nők százai számoltak be az életüket keserítő, mindennapi problémákról, melyek közül leggyakoribb téma volt az üzemi étkeztetés kritikája, illetve az áruellátás akadózása, az áruk minőségével kapcsolatosan emelt kemény kifogások. A gyermekneveléshez szükséges legalapvetőbb eszközök is gyakran hiányoztak a boltokból, miként azt – a hurráoptimizmus ellenpontjaként – az olvasói levelek tanúsítják. Nem lehetett kapni elegendő guminadrágot, üvegbilit, cumisüveget, járókát, babakocsit, fürdetőkádát, csörgőt, pillanatok alatt darabokra estek a gyerekjátékok, rojtosak voltak a gyermekruhák, és rendszeresen gond volt a bölcsődések és óvodások intézményi étkeztetésének minőségével, mennyiségével.

A gyermekek gondozásával és nevelésével kapcsolatos problémákon a Nők Lapja több állandó rovata is próbált enyhíteni. Csecsemőápolási szakkikkek, „Szülők iskolája”, illetve a gyermekruhák és ételek otthoni elkészítéséhez közölt kézimunka- és receptleírások számai jelentek meg a vizsgált időszakban.

A hetilap – hasonlóan az ötvenes évek egyéb sajtótermékeihez és a korabeli propagandisztikus céllal készült plakátokhoz – a gyermekfotókat, illetve magának a „gyermeknek” az említését gyakorta használta fel ideológiai célokra. A gyermek nem csupán mint az öröm, a boldogság „szimbóluma” szerepelt a Nők Lapjában, hanem a békeharcot, a szocialista jövőt, a haladást kifejező személyként. A gyermekfotók állandó illusztrációkká váltak a békekölcsön-jegyzés, az ötéves terv teljesítése, a szovjet-magyar barátság, a (szovjet) katonák, a rend dicsőítése kapcsán, és nem hiányoztak soha a gyermekek a politikai kongresszusokról, a párt vezetőit bemutató fotókról és plakátokról. Világosan kiderül az egykori képek elemzéséből, hogy a gyermek, a gyermekkor szöveges vagy piktorgrafikus megjelenítésével gyakran támasztották alá az ideológiai tartalmú mondanivalót, és a „gyermek” állandó emlegetésével próbálták elfogadhatóvá (és „eladhatóvá”) tenni a nem túl népszerű eszményeket. Az 1950-es évek első felének központilag irányított és felügyelt sajtójában a gyermek magával a boldog jövővel egyenlő, és őt éri sérelem, ha a felnőttek nem cselekednek megfelelő módon, azaz nem vesznek részt a sztahanovista mozgalomban, a békeharcban, a békekölcsön-jegyzésben, a tézesítésben, a szocialista építómunkában, a tanulásban, a választásokon, a pártmunkában, a szocialista országokkal való együttműködésben stb. Erre vonatkozóan a lapból több tipikus példát is kiemelhetünk. 1952-ben például az MNDSZ III. kongresszusa az alábbi jelmondat alatt ülésezett: „Az ötéves tervért, a gyermekért, a békéért.” A tanácskozás küldöttei közül egy kisgyermekét karjában tartó nő fotója mellett az alábbi szöveg jelent meg a lapban: „Mackó Lászlóné kicsi fiát, Lacikát, nem azért neveli, hogy az imperialisták gyalázatos háborújának legyen áldozata – gyermeke békés, boldog jövőjéért akar küzdeni, ezért kapcsolódik be rövidesen a termelőmunkába.” (17)

Ugyanebben az évben – a koreai események miatt – a magyarországi női magazin az ottani gyermekek védelmére is buzdított: „A koreai gyermekek életéért mi is felelősek vagyunk.” (18) és „A magyar anyák, nők tudják, hogy azok, akik Koreát vérbe borították, a mi boldog hazánk földjére is el akarják hozni a háborút, a mi asszonyainktól is el akarják venni az egyenjogúságot, gyermekeinktől a napfényes bölcsődéket, az iskolákat.” (19)

Különösen széles teret adott a lap a többgyermekes édesanyák bemutatásának (akiket évente magas állami kitüntetésekben is részesítettek). Egyik, 1952-ben íródott olvasói levél híven tükrözi, hogyan lehetett az anyaság érdeméből ideológiai támaszt kovácsolni: egy 1400 forinttal kitüntetett 9 gyermekes anya ezt írta *Rákosi Mátyás*nak: „Minden erőmmel azon leszek, hogy gyermekeimet szocialista szellemben a Magyar Népköztársasághoz hűséges dolgozókká neveljem.” (20)

1953-ban a szavazások kapcsán a választási agitáció fontos eleme volt a gyermekábrázolás. *Rákosi Mátyás* mint az „ifjúság legjobb barátja” tűnt fel több plakáton és a Nők Lapja képein is. Május 21-én a szavazásról készült újság-illusztráció egy, a kórházi ágyon ikerbabáival fekvő anyát ábrázol: „újszülött gyermekei boldogságára szavaz Cser-ti Ferencné, a nagyatádi járási bíróság dolgozója.” (21)

1954-ben a „békeharc” állandó emlegetése a magyarországi mindennapok velejárója volt, a Nők Lapja is egyre többször írt „békeszerető, harcos anyákról”, hangoztatva folyamatosan, hogy „A béke védelme a gyermek védelme.” Ebben az évben alakult meg neves írók, művészek és orvosok közreműködésével az „Országos Bizottság a Gyermekért” nevű szervezet. (22) 1955-ben az „Anyák Országos Konferenciáján” elfogadták az „Anyák fogadalmá” című írást, amely ugyancsak békeharcos szellemben íródott, a gyermekek gyakori emlegetésével, s melynek szövege egyáltalán nem mondható békésnek.

„A gyermekek belénk fogódnak oltalomért esdekelve. Tegyük fogadalmat, erős esküvel, hogy megvédjük őket! Esküdjünk meg, hogy soha nem engedjük a fasiszta barbárságot úrrá lenni felettünk! (...) Esküszünk a gyűlöletre, mely bennünk lobog minden pusztítással szemben!” (23)

Címlapképek gyermekábrázolása

Az 1952–56 közötti címlapképeket átvizsgálva a Nők Lapja is jól tükrözi az időszak pártideológiájának változásait. A címlapképeket készítő fotósok, hasonlóan a kor plakátkészítőihez, gyakorta teatrális, politikai jelszavakkal közvetlen vagy közvetett módon összekapcsolt képeket alkottak. A címlapon látható alakok (a Nők Lapja esetében jórészt nők és/vagy gyerekek) szinte mindig nagyméretűek, gyakori a mellkép-szerű ábrázolás. A háttér általában elnagyolt (valamelyik új szocialista városépítkezés, Moszkva, Budapest, illetve gyári életképek láthatóak elmosódottan). (24) Előfordult a retusált gyermekportré rajzolt háttérben való elhelyezése, ami egészen valószerűtlenné tette az újság egyes címlapjait. 1952–54 között a Nők Lapja címloldalán szereplő gyermekek általában 3–5 év körüliek, többségükben kislányok, akiket vagy egyedül, vagy édesanyjukkal – esetleg macival vagy békegalambbal – fotóztak a képek készítői. Bár a lap sötétbarna-fehér színben jelent meg, a címlapokon szereplő vörös zászló és csillag, valamint a kék békegalamb élénk színezést kapott. A korszak ideológiájának hű és jellegzetes képét nyújtja az 1952-es karácsonyi címlap: egy kislány és egy kislány ajándékba kapott építőkockákból a Kreml óratornyát készítették el, tetején vörös a csillag, a gyerekek azt nézik tágra nyitott szemekkel. Nem hiányoztak a gyerekek a címlapokról 1953-ban sem: megtalálhatjuk a szokásos beállítású „anya-gyermek” képet Sztálin halála, a nemzetközi nőnap, illetve a szavazás apropójából.

Míg a címlapokon és faliújságokon szereplő, propagandisztikus céllal fotózott vagy rajzolt kisgyermekek a gyermekség, a gyermeki lét fontosságát hangsúlyozzák (látszólag), addig az a lap, amely tulajdonképpen nevelésükről volt hivatott gondoskodni, nem gyermekként tekintett rájuk, hanem kicsinyített kommunista harcosként!

1954-ben – a társadalmi és belpolitikai élet változásainak következtében – a Nők Lapja oldalain is érezhető volt a Nagy Imre-éra pozitív hatása; az emberarcúbbá váló címlapok a munkaverseny és békeharc elé helyezték a szórakozásról, sportról, tanulásról szóló híreket, illetve a magánszféra ábrázolását. Ebédelő napközis gyerekek, hógolyózó parasztfiúk, zenélő óvodások, sétáló úttörők és alvó kislányok vették át ebben az évben korábbi „békekölsönt jegyző” társaik helyét a címlapokon. A bensőséges és természetes pillanatokat előtérbe tevő fotók között minden bizonnyal a legmeglepőbb az a február 18-i címlap, melyen két, jól öltözött gyerek zongorán játszik, mögöttük polgári lakásbelső-részlet, az alábbi aláírással:

„A »Lenin útja« kolhozban Olga és Vologya Csermuskin, kolhozparaszt-szülők gyermekei, zongoraleckéjüket gyakorolják.”

1955 címlapjait tanulmányozva azonnal szembeötlik, hogy míg a korábbi években a Nők Lapja 20–25 százalékban szerepeltetett címloldalán gyermekalakokat, az évtized közepére ez az arány 50 százalékra nőtt, vagyis kéthetente volt látható gyermek, szinte mindig édesanyjával vagy katonákkal.

Az ezévi képbeállítások, illetve képaláírások egyértelműen mutatják, hogy a gyermekek szerepeltetése a békeharc fokozását volt hivatott alátámasztani. Az alábbi szövegek olvashatók a címlapokon: „Magyar nők, magyar anyák! Családokat, gyermekeiteket boldog jövőjéért emeljétek fel szavatokat a háborús gyűjtögetők ellen!” (április 28.) „Anyák, akik az életet adjuk, egyesüljünk az élet megvédésére!” (május 5.) „Megtervez-

tük és építjük gyermekeink boldog jövődjét: Elsőprünk minden akadályt, mely elébe áll!” (május 12.) „Ha a népeknek drága a béke, kétszeresen drága az asszonyoknak, akik az élet és nem a halál számára születték gyermekeiket.” (január 6.) „Úgy őrizzük a békét, mint gyermekeink álmát!” (május 26.) stb. Ebben az évben különösen gyakori téma volt a Nők Lapjában az úttörők és katonák együttes ábrázolása, főként a „katonáknak virágot átnyújtó kislány” mint kép-téma.

A békeharc 1956-ban is folytatódott, az októberig rendelkezésre álló lapszámok mutatják, hogy a gyerekek továbbra is fontos szereplői voltak a nemzetközi békeharc, nőnap, gyereknap, május elsejei felvonulás, pedagógusnap, könyvhét bemutatását adó címlapoknak. Ebben az évben ugyan kissé csökkent az előző év magas aránya a gyermekábrázolást illetően, sajátos vonás viszont az, hogy igen sok képen nem magyar gyerekek (is) láthatók, például afrikai anya-gyermek páros portrék.

Az Óvodai Nevelés alapján rekonstruálható gyermekkép

1953 januárjában, amikor az Óvodai Nevelés című lap útjára indult, a főszerkesztő, Szabadi Ilona vezércikkben körvonalazta a szocialista pedagógiát, mely az 1948–52 között kiadott Gyermekvédelem című lapból hiányzott. Szerinte 1952-től, amikor is az óvónők számára kiadott havi lap a „dal-, mese-, versanyagok” közlése és a gyakorlati kérdések taglalása helyett „végre elméleti”, a „szovjet” pedagógiai műveken alapuló cikkeket kezdett megjelentetni, „kezdett jó úton haladni.” (25)

Az óvoda legfőbb feladata a szerkesztőnő ideológiai indíttatású megfogalmazása szerint „a munkafegyelem megszilárdítása, a munkához való jobb viszony megteremtése” (26) Miként a lap későbbi számaiból is kiderül, a gyermekideál a munkát és természetet szerető „békeharcos”, a jól szervezett, tervezett és irányított munkálkodásban jó kedvvel részt vevő óvodás. A kisgyermek mint a „kommunizmus leendő építői” szerepelnek a lap hasábjain. Egy gyermekkönyvet bemutató írásban például *Dubrovínát*, az orosz közoktatásügyi miniszterhelyettest idézve így írt erről az Óvodai Nevelés: „hazánk szabadságáért és becsületéért, Lenin-Sztálin pártjának ügyéért, a kommunizmus győzelméért küzdő bátor, élénk, életvidám, erejükben bízó, bármely nehézséget legyőzni kész harcosokat neveljen...” (27) az irodalom.

A „munkás” és „harcos” gyermek mint ideál, illetve a munkára nevelés mint fő pedagógiai cél volt tehát a lap cikkeinek legfőbb, kiemelten kezelt témája. Az 1953-ban körülbelül heti 70 percen sugárzott óvoda-rádió témái között is ilyesfélék szerepeltek: „Épül a gyár”, „Fut a vonat”, „Mese a bányáról”, „Mese a traktorról” stb. (28)

1953-ban törvény jelent meg a kisdédóvásról, melynek szintén sarkalatos pontja volt „az óvodáskorú gyermekeknek a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása...”. (5 §) Ennek szellemében a gyerekek a téusz, az öt éves terv, az úttörőmozgalom és más hasonló kifejezések jelentését kellett, hogy elsajátítsák az Óvodai Nevelés cikkei szerint. Ami az óvodai nevelés elméletét illeti, elmondható, hogy az 1950-es évek első felében a gyermekek nevelését a felnőtt pártsemináriumok „kicsinyített” változatának mintájára tervezték, abszolút módon tükrözve a hivatalos pártideológiát és annak változásait. Az állandó óvodai ellenőrzésekről szóló „elrettető” híradások azonban e folyóirat hasábjain is ékesen bizonyítják, hogy néhány – inkább külsődleges, kirakat-szerű – jelenségtől, eseménytől eltekintve a magyarországi óvónők korántsem valósították meg gyakorlatukban a „szovjet” pedagógián nyugvó elveket, hanem hagyták játszani, sétálni, énekelni az óvodásokat, és mesékkal színesítették a rájuk bízott kicsik napjait. A „kritikusok” sok esetben „burzsoá csökevénynek, maradványnak” vélték a „látszatra törekvést”, a „nem tervszerű” foglalkozásvázlatokat, a „klerikális irodalom” óvodai szerepeltetését (29), holott azok nem voltak mások, mint az óvónők egységes tiltakozásának jelei, illetve a gyermek életkori sajátosságaiból kiinduló pedagógiai gyakorlat egészséges megnyilvánulásai.

Az Óvodai Nevelés átvizsgált évfolyamainak cikkei különös ellenpontját adják a Nők Lapjában és a korszak plakátjain megjelenő gyermekképnek, gyermekideálnak. Míg a címlapokon és faliújságokon szereplő, propagandisztikus céllal fotózott vagy rajzolt kisgyermek a gyermekség, a gyermeki lét fontosságát hangsúlyozzák (látszólag), addig az a lap, amely tulajdonképpen nevelésükről volt hivatott gondoskodni, nem gyermekként tekintett rájuk, hanem kicsinyített kommunista harcosként! A pártideológia szempontjából nem maga a gyermek volt fontos az 1950-es évek elején Magyarországon, hanem az a „lehetőség”, hogy kivé válhat a szocialista pedagógiának, illetve pártállamnak köszönhetően. Egy, az anyaság korabeli eszményét leíró tanulmányban *Rév István* a következőket írta: „... az anyaság a korabeli felfogás szerint termelés volt, s ennyiben mit sem különbözött a gyapotszedés eredményétől. Az anya elsősorban férfiakat termelt: katonafiatalkokat, akik megvédik a béketábor, egészséges munkásfiatalokat, akik felhúzták a szocializmus építményének, a béke- és egyéb táboroknak a falait.” (30) Az efféle gondolkodást leleplezi, illetve jól illusztrálja az az 1953-as cikk, mely az Óvodai Nevelés hasábjain azt taglalta, miként kell díszíteni az óvoda falát. „Mi legyen a falon? (...) A falra elsősorban olyan képeket helyezünk, amelyek vezetőinket a gyermekek között ábrázolják. Ilyen Lenin elvtárs a gyermekek között, Sztálin elvtársat köszönti a pionír kislány, Rákosi elvtárs az úttörők között, stb. (...) A gyermekmunkák elhelyezéséről kell még néhány szót mondanunk. Ne ragasszuk ezekkel tele az óvodát!” (31)

Az Óvodai Nevelés címlapképei, 1953–1954

A havilap 22 címlapjának az áttekintése egyértelműen megerősíti a fentiekben kifejtett képet a kor gyermekszemléletére vonatkozóan. Attól az egyetlen címlaptól eltekintve, amely 1953 márciusában Sztálin arcképét mutatta be halála alkalmából, kettő kivételével valamennyi rajzolt kép valamilyen munkatevékenység közepette ábrázolja a gyerekeket, óvónőjükkel vagy magukban. A „gyermek mint kis munkás” sablonszerű ábrázolások még azon címlapképek esetében is szembetűnőek, amelyeken „játék” közben ábrázolták az óvodásokat. A hőembert építő gyerekek vödörket és lapátokat (!) használnak (1953. és 1954. január), lapát, vödör, szita és egyéb holmik segítségével építenek homokvárakat (1954. június), kocsik, kisvasutak, villamosok és babaedények képviselik a leggyakoribb játéktárgyakat (1953. július, augusztus, szeptember; 1954. március, december), és többször feltűnik a modellezés is a címlaldalon (1953. szeptember, 1954. július, augusztus). A két évfolyam címlapjai között mindössze egyszer szerepel „meseolvasást” bemutató rajz (1954. november) és egyszer egy bábszínházi előadás ábrázolása (1954. május). Ez utóbbi rajz ugyanakkor nem mentes az ideológiai nevelésre való többszörös utalástól: a mese vélhetően orosz (medve a fő bábfigura), és a bábszínház tetején kb. 2 gyermekfej méretével azonos úttörőjelvény látható.

Gyermekkép a könyvekben

Nem lenne teljes az 1950-es évek pártideológiája által sugallt, illetve kifejezett gyermekszemléletnek a bemutatása, ha nem vennénk szemügyre a korszakban gyermekek számára készített könyveket.

Az iskolai könyvek világa hűen tükrözi a fentebb kifejtett vonásokat. A tankönyvek maguk, illetve a korszak „iskolai túlterhelésről” szóló, több fórumon és sajtóorgánumban tetten érhető vitái egyértelműen mutatják, hogy a tankönyvszerzők többsége egyáltalán nem vette figyelembe a gyermeki érdeklődés sajátosságait, illetve magukat a fejlődés-
lélektani jellemzőket.

A tankönyveket igencsak túlméretezték, nem súlyozták kellőképpen a fontos és kevésbé lényeges információkat; a szövegeket a számtankönyvtől az irodalomkönyvekig át-

politizálták, és legfőbb nevelési feladatnak tartották a kor ideológusai a gyermekek ideológiai nevelését, a „szocialista ember” kialakítását. Így a számtankönyvek megteltek sztahanovista élmunkásokat, katonákat, úttörőket, termelőszövetkezetekbe tömörült parasztokat felvonultató szöveges feladatokkal, az olvasókönyvek a magyar és nemzetközi munkásmozgalom élharcosainak életrajzaival, a „rég” rendszer „nyomorát” leíró és a szocialista gigantikus építkezéseket dicsőítő szövegekkel.

Az iskolák államosítása és a tankönyvkiadás egységesítése az 1950-es évekre lehetővé tette, hogy „az iskolákat is az ideológiai harc egyik »frontjává« alakítsák át”. (32)

A pártideológia szempontjai szerint elképzelt „ideális” gyermek más, iskolásoknak írott művekből, illetve a sajtótermékekben közzétett könyvismertetésekben is előtűnik. Az eszményi gyermek annyira béke- és munkaharcos a korabeli elképzelések szerint, hogy nem is kíváncsi más olvasmányokra, mint amelyek a szocializmus építésével összefüggnek.

Egy, a moszkvai iskolások „érdeklődését” a magyar gyerekek elé példaként állító korabeli cikk szerint az orosz kicsik például az alábbi témákról szerettek volna olvasni 1953-ban: „A Nagy Honvédő Háború hőseinek élete; a szovjet partizánok tettei; a koreai háború; milyenek lesznek az emberek a kommunizmusban? stb.” (33) A gyermekek érdeklődését azonban egyáltalán nem bízták a véletlenre. Egy könyvismertetés részlete szerint a gyermekkönyvek írójának „...abból kell kiindulnia (...), hogy a kommunizmus leendő építőit nevelje belőlük.” (34) A több tízezres példányszámban kiadott gyermek- és ifjúsági könyvek jelentős része íródott ebben a szellemben, ismételten és újabb oldalról alátámasztva azt az elképzelést, hogy a gyermek nem más, mint leendő párttag, katoná, építőmunkás. Így *Jókai*, *Grimm*, *Kipling*, *Zelk Zoltán*, *Hajnal Anna* és mások művei mellett nagy példányszámban adták ki *Gajdar* 'Timur és csapata' című művét, *Palotai Boris* 'Sztálinvárosi gyerekek' (35) című ifjúsági regényét és más hasonló köteteket. Ez utóbbi a Dunai Vasmű városának építését bemutatva írja le a főhős, Daru Kati „jellemfejlődésének” útját, aki „klerikális parasztlányból” „az új, szocialista város harcossá változik”. (36)

A szintén 1953-ban megjelent 'Kerek egy esztendő' című, óvodásoknak és kisiskolásoknak szánt könyvet a korszak kritikusai és pedagógusai kiemelkedő műnek tartották, mely válogatott szövegeivel különösen alkalmas gyermekek ideológiai nevelésére. Ebben *Petőfi*, *Móricz* és *Hugo* írásai mellett – túlsúlyban – helyet kaptak kortárs szovjet és magyar írók, költők művei. Például: *Madarász Emil* 'Kreml', *Szvetlov* 'A szovjet katoná' című verse, *Háy Gyula* 'Kossuth híd' című elbeszélése, *Nemes István* 'Az önműködő betongyár'; 'Épül büszkeségünk: Sztálinváros'. A 'Kossuth híd' című munkából szintén kiderül, milyen volt az időszak átpolitizált gyermekeszménye: „Nemcsak Erzsike (ti. a főhős kislány) zárja szívébe a kommunista párttitkárt, s rajta keresztül egész dolgozó népünket, a segítő szovjet elvtársakat, hanem minden gyermek, aki hallgatja e nagyon szép elbeszélést.” (37) Azt, hogy a gyermekkor, maga a nevelés milyen fontos volt pártpolitikai szempontból, mutatja, hogy a hasonló „gyermekkönyvek” bemutatásának az 1950-es évek első felében még a Szabad Nép című lap is folyamatosan és kiemelten helyet adott.

Gyermekjátékok és az „ideális” gyermek

A gyermekjátékok – mint minden történelmi korban és helyzetben – az 1950-es években is hűen kifejezték azt a politikai-társadalmi környezetet, amelyben születtek. A játékgyártás esetében is kiemelkedő szempont volt a gyermekek munkára nevelése, illetve az „internacionalista” szellemiség kialakítása. Maga a gyermeki játéktevékenység csakis olyan szempontból látszott értékesnek, hogy a „jövő dolgozó állampolgárának tulajdonságait (mennyiben) fejleszti ki a gyermekben” – harsogta a *Makarenkótól* való idézetet 1952-ben a Nők Lapja. „A gyerek játékos érdeklődését kövessük, erősítsük zökkenők kikerülésével, észrevétlenül; állítsuk ezt az érdeklődést társas célok, közösségi érdekek

szolgáltatába” – végződött a cikk, melyben a szerző kifejtette, hogy kalandregények olvasgatása helyett a gyerekeket sarkallni kell arra, hogy gondolkozzanak el „egy üzem felépítésén”. (38)

A munkára nevelést szolgálta a játékok jelentős része is: az egykori játékkatalógusok és újságokban közzétett játékleírások szerint például a „babák százaianak se szeri, se száma – hajasbabák és alvók, úttörők, traktorosok...”. (39) 3,20 Ft-ba került a „rángatós kulák” bábuja (korábban és később ez a figura mint „bohóc” létezett...). *Révész Zsuzsa* „Játékkereskedelem” című, 1953-ban kiadott könyvében a kor kihívásainak megfelelő babák kialakítását szorgalmazta. A színesbőrű gyermekeket ábrázoló babák „a felszabadulás előtt torz, komikus külsejű ábrázolások voltak. Mi is azzal szolgáltuk a proletár internacionalizmust, hogy a színesbőrű gyermekeket ugyanolyan kedvesen ábrázoltuk a babákban, mint a fehérbőrűeket.” (40)

A játékok másik, inkább kislányoknak szánt csoportjában a „szocialista építés” szükséges kellékei voltak: „...az építőkockák és kövek, fém építőszekrények, amelyekből hidak, tornyok, emelők, hajók, autók, repülő állíthatók össze...” (41) A katalógusok kínálatában szerepeltek továbbá úthengerek, pótkocsis traktorok, építőautók, Közért-autók, Tejért-autók, daruk és vonatok.

Számos társasjáték is megjelent az 1950-es években, ezek azonban csak kevésbé tudták fejleszteni a gyerekek kooperatív munkálkodását, lévén, hogy rengeteg probléma adódott velük kapcsolatosan. Az újságok olvasói levelei szerint sok társasjáték szabályait nem lehetett megérteni, még a felnőtteknek is gondot okozott az értelmezésük. Sokszor hiányzott e játékokból a dobókocsa, a bábuk, és nem bizonyult tartósnak az anyaguk, a festésük sem. (42)

A pártideológia szempontjait követő játégyártók ízlése azonban gyakran nem esett egybe a gyerekek kívánságaival. A „tálapónak” írt levelek, óvodákban és lakásokban készített, „spontán” élethelyzeteket bemutató fotók és egyéb (szóbeli) információk is alátámasztják, hogy az ötvenes évek kisgyerekei leginkább kedvelték a mackókat, kockákat és öltöztethető babákat, és boldultak a kisvasutakért. A kulák-báb és az „internacionalizmus szellemében” született négerbaba nem tudta maga mögé utasítani a gyerekek megszokott játékszereit, így tehát csak a játégyártást, de nem a játszódozó kicsik lelkületét tudta átjárni a pártideológia.

Összegzés

A gyermekkép, illetve gyermekkortörténet vizsgálata az 1950-es éveket tekintve sem elválasztható a kor nő- és családtörténetétől, emberképétől, eszme- és mentalitástörténetétől, s a téma szorosan beágyazott a korszak politika- és társadalomtörténetébe. Ebben az időszakban Magyarországon óriási országos propagandát kapott a gyermekvállalás támogatása, mert – egyrészt – ebben látták az extenzív, tervszámok büvkörébe vont gazdasági fejlődés zálogát. Az erőltetett iparosításhoz, a mezőgazdasági eredmények javításá-

A gyermekkép, illetve gyermekkortörténet vizsgálata az 1950-es éveket tekintve sem elválasztható a kor nő- és családtörténetétől, emberképétől, eszme- és mentalitástörténetétől, s a téma szorosan beágyazott a korszak politika- és társadalomtörténetébe. Ebben az időszakban Magyarországon óriási országos propagandát kapott a gyermekvállalás támogatása, mert – egyrészt – ebben látták az extenzív, tervszámok büvkörébe vont gazdasági fejlődés zálogát. Az erőltetett iparosításhoz, a mezőgazdasági eredmények javításához, a szocializmus fegyveres védelmezéséhez (a „békeharchoz”) és a gigantikus építkezésekhez ugyanis rengeteg munkáskézre volt szükség.

hoz, a szocializmus fegyveres védelmezéséhez (a „békeharchoz”) és a gigantikus építkezésekhez ugyanis rengeteg munkáskézre volt szükség. Az anya- és gyermekvédelmi intézkedések, az 1956-ig fennálló abortusztilalom, a gyermeknevelési intézményhálózat bővítése, illetve a sajtóból, rádióból és plakátokról áradó propaganda együttes eredményeként az 1950-es évek első felében Magyarországon valóban jelentős mértékben nőtt a születések száma, egész kontinensünkön egyedülálló értékeket produkálva.

A korszak politikusainak nagyobb része az édesanyáktól a gyermekszülés- és nevelés kapcsán is gyakorta „sztahanovista” eredményeket követelt. S tették ezt abban az időszakban, amikor a nőktől anyai feladataik mellett elvárták azt is, hogy vegyenek részt a szocialista építésben, tanuljanak, vezessék a háztartást és legyenek aktívan politizáló párttagok vagy MNDSZ aktivisták. A feltétlenül pozitívként értékelendő korabeli anya- és gyermekvédelmi jogi dokumentumok rendelkezései sem tudták azonban megoldani a gyermekvállalással járó nehézségeket.

A férjek, akik maguk is sokszorosan túlterheltek voltak ebben a korszakban, általában nem tudtak osztozni a gyermeknevelés gondjain. A többgenerációs családmodell éppen ebben az időben indult bomlásnak az új szocialista városok építésének hatására. Komló, Sztálinváros, Kazincbarcika és más új települések elsősorban a fiatalokat vonzották, akik hirtelenjében szüleik és rokonaik támogatása nélkül maradtak az új környezetben. Ráadásul, miként az 1955/56-os újságokból is kiolvasható, a gyermeknevelési intézmények és szülőotthonok számának gyarapítása nem tartott lépést a gyermekszületések sokasodásával.

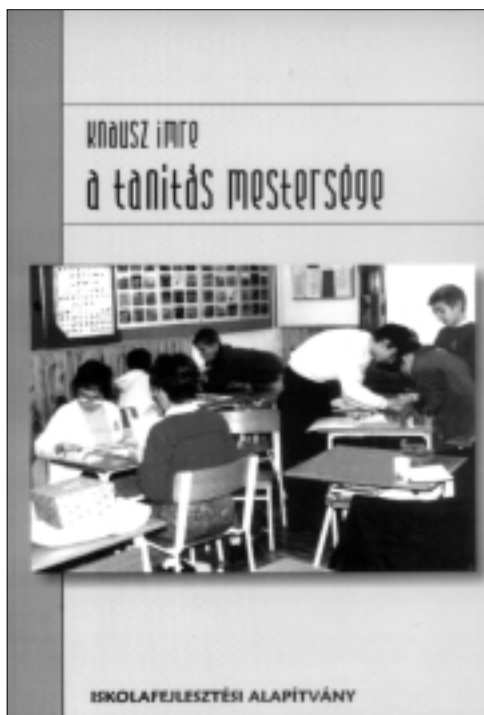
A sajtótermékek, gyerekkönyvek és gyermekjátékok bemutatott vizsgálata és elemzése egyértelműen mutatja, hogy a pártideológia terjesztői és közvetítői a legkülönbözőbb célok illusztrálására használták fel a gyermekeket, akiket gyakran nem önmagukban, saját gyermeki létükben szemlélve tartottak fontosnak, hanem „a szocializmus építőiként”, a „béke harcosaiként”. Úgy tekintettek tehát rájuk, mint eljövendő felnőttekre, mint a „boldogabb jövő” letéteményeseire. A kor nevelési eszményeiről beszámoló egykori pedagógiai írások is egyértelműen ezt támasztják alá.

A korabeli szövegek elemzése és a történeti ikonográfiai vizsgálódások is azt bizonyítják, hogy a kor ideológusai (s az őket kiszolgáló írók, fotósok, újságírók, stb.) mosolygós és pufók gyermekarcok ábrázolásával kívánták elfogadhatóvá („eladhatóvá”) tenni a szocializmus eszményeit. Szőke hajú, tiszta tekintetű kislányokkal próbálták rokonszenvesse tenni a szovjet megszállást, a gyermeki ártatlanság kiemelésével akarták tisztává és szalonképessé tenni a totalitárius diktatúra szürke, ellátási gondokkal és szabadságjogok korlátozásával terhelt mindennapjait.

Jegyzet

- (1) Glatz Ferenc (1991): Az ú.n. Kádár-korszak kutatásáról. *História*, 4. 2.
- (2) Uo. 4.
- (3) Bassa Endre (1982): *Mit kell tudni a nőmozgalomról?* MNOT – Kossuth, Budapest. 101.
- (4) Klinger András (1999): Magyarország népesedése az elmúlt negyven évben. In: Fokasz Nikosz – Örkény István (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete 1945–1989*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 47.
- (5) Klinger i. m. 45.
- (6) In: *Törvények és törvényerejű rendeletek és minisztertanácsi rendeletek, 1951*. (1952) Budapest. 68–69.
- (7) *Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye*. (1953) Budapest. 134–135.
- (8) Uo. 174.
- (9) Uo. 176.
- (10) In: *Törvények és törvényerejű rendeletek és minisztertanácsi rendeletek – 1953*. (1953) Budapest. 70–71.
- (11) Burucs Kornélia (1997): A nőkről – Propaganda, viták 1945–1970. *História*, 1. 26–28.
- (12) Szemes Pirooska (1952): Ormánság felett süt a nap. *Nők Lapja*, április 3.
- (13) Uj Rezső (1952): Kacagjanak a gyermekek. *Nők Lapja*, április 10.
- (14) Polgár István (1953): Virágzó fa. *Nők Lapja*, május 28.
- (15) 1300 megmentett élet – képriport a koraszülött-otthonokról. *Nők Lapja*, 1953. április 30.
- (16) „A szülők döntik el.” *Nők Lapja*, 1956. május 31.

- (17) Az MNDSZ III. kongresszusa. *Nők Lapja*, 1952. május 22.
 (18) A koreai gyermekek életéért mi is felelősek vagyunk. *Nők Lapja*, 1952. július 3.
 (19) Uo.
 (20) *Nők Lapja*, 1952. július 10.
 (21) *Nők Lapja*, 1953. május 21.
 (22) *Nők Lapja*, 1954. május 27.
 (23) Elfogadták az „Anyák fogadalmá”-t. *Nők Lapja*, 1955.
 (24) Ihász István (1993): Plakátok az 50-es években – A tetten érhető manipuláció. *Rubicon*, 7. 27–29.
 (25) Szabadi Ilona (1953): A Gyermeknevelés ötödik évfordulójára. *Óvodai Nevelés*, 1. 5–7.
 (26) Uo.
 (27) *Óvodai Nevelés*, 1953. január, 23.
 (28) Rádió az óvodában. *Óvodai Nevelés*, 1953. február
 (29) „Az óvodai nevelőmunka egyes kérdéseiről.” *Óvodai Nevelés*, 1953. május, 145.
 (30) Rév István (1993): Nincs nő, nincs vágy, nincs szex. *Rubicon*, 7. 32–34.
 (31) Az óvoda díszítéséről. *Óvodai Nevelés*, 1953. szeptember, 230.
 (32) Kovács Éva (1987): Vezérekéről, példaképekről gyermekeknek. *História*, 5–6. 41.
 (33) Kovács Judit (1953): Gyermekkönyvek Háza – Moszkva. *Nők Lapja*, szeptember 8.
 (34) *Óvodai Nevelés*, 1953. január, 23.
 (35) Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest, 1953.
 (36) *Nők Lapja*, 1953. október 8.
 (37) Rózsa Györgyné (1953): Kerek egy esztendő (Könyvbemutató) *Óvodai Nevelés*, január.
 (38) „A gyermek és a játék.” *Nők Lapja*, 1952. augusztus 7.
 (39) Molnár László (1953): Új szép játékok. *Nők Lapja*, október 29.
 (40) Ízlésdiktatúra a játékban. *História*, 1997/5–6. 54.
 (41) Molnár L. (1953): Új szép játékok. *Nők Lapja*, október 29.
 (42) Gyermekjátékok. *Nők Lapja*, 1954. február. 11.



Az Iskolafejlesztési Alapítvány könyveiből

Családtörténet, mobilitás és iskoláztatás

Milyen lehetőségeket rejt a családtörténeti módszer alkalmazása a „kulturális tőke felhalmozásának”, reprodukciójának és az átörökítés finomabb, családi folyamatainak megismerésében?

A kulturális tőke-elméleteket széleskörűen alkalmazzák az egyenlőtlen társadalmi esélyek, a társadalmi mobilitás, a státuszörökítés vagy az iskolai teljesítmények különbségeinek értelmezésében, a fogalom (1) mégsem egyértelmű, sőt feltételeinek, összetevőinek, hatásának és mint „közvetítő változónak” a megítélésben sincs egyetértés. (Blaskó, 1998)

A „kulturális tőke felhalmozása”, ahogyan klasszikusan Bourdieu munkái (Bourdieu, 1967, 1978), legújabban pedig Andor Mihály és Liskó Ilona, illetve Gábor Kálmán kutatásai (Andor – Liskó, 2000, Gábor, 2000) bizonyítják, nem egyetlen generáció alatt megy végbe. Mégis, a rétegződés- és mobilitás-vizsgálatok a származás és a szerzett státusz összefüggését – jóllehet gyakran a módszertani problémák miatt – általában csak két generáció között vizsgálják.

A klasszikus mobilitáskutatások a modern ipari társadalom fogalmi keretein belül a nemzedékek közötti foglalkozásváltást, ezen belül különösképpen az apa foglalkozásának meghatározó szerepét tanulmányozták. (Andorka, 1982) A kutatások második generációjának alapvonulatát a státuszmegszerzés folyamata, majd a különböző hatások elkülönítése képezte. (Ganzeboom, Treiman, Ultee, 1991, magyarul 1998, Róbert, 2001)

Számos téma új megvilágításba került, mint például mobilitási folyamatok rendszerfüggősége (Haller, Kolosi, Róbert, 1990, magyarul 1995), a származás és a társadalmi státusz, a társadalmi eredet, az iskolai végzettség és az életkori csoportok (Róbert, 1991) közti kapcsolat a közelmúlt egyes periódusaiban és a különböző társadalmakban, s ismételten felmerült az a kérdés, hogy a modern társadalmakban nő-e vagy csökken a kulturális tőke jelentősége a társadalmi egyenlőtlenségek örökítésében.

Nem változott azonban a mobilitást egyéni társadalmi mozgásként kezelő megközelítés. És éppen ez az, amit a kutatók egy része megkérdőjelez, amikor az egyén státusát elhelyezve a család egésze által körülírt társadalmi térben a mobilitást a családi rendszerbe kapcsolja, amikor a különböző családi stratégiák jelentőségére, a nemek és generációk szerepére kérdez rá, vagy amikor a korai szocializáció és a későbbi sikerek-kudarok eredetét, a család beágyazottságát, szociális és lokális környezetének hatását veszi számba.

Egy nemrégiben megjelent, de lassan többévtizedes francia és angol vizsgálatokat ismertető, a nyelvhasználat megújítására is törekvő alapmű, a „Pathways to Social Class” (1997) előszavában Daniel Bertaux és Paul Thompson a következőképpen fogalmaz:

„(Tehát) az egyének családi, foglalkozási és helyi kontextus részei, a mobilitás legalább annyira a családi praxis, mint az egyéni törekvés kérdése, mivel a családok (...) utódaikat sajátos jellegzetességekkel és társadalmi készségekkel ruházzák fel, eredeti morális és pszichikus energiákkal, gazdasági, kulturális és kapcsolati tőkével látják el.” (7. old.)

Magam is azt gondolom, hogy a társadalmi-földrajzi mozgás elsősorban a családból ered, hajtóereje pedig az a feszültség, amely a családon és a társadalmi csoporton keresz-

tül megélt valóságok között keletkezik. Az eltérő valóságélmények összeegyeztetésének szüksége lesz majd az, amely választásokra kényszerít, döntéseket mozdít.

Amikor a mobilitást, a „társadalmi készségeket”, azaz például a kulturális tőke képződésének folyamatát esettanulmányok segítségével a családtörténetbe illesztjük, lehetőség nyílik arra, hogy megértsük a kölcsönhatásokat, illetve az átörökítés mechanizmusait, köztük az élettörténetek közvetítő szerepét.

Jelen keretek közt természetesen erre nincs mód. Ezért néhány, a témához szorosan hozzátartozó iskolázottsági adat ismertetése után a kulturális tőke egy kevésbé vizsgált területére, az iskoláztatáshoz való viszony alakulására (2) összpontosítok. Azt követem nyomon, hogy miként jön létre és hagyományozódik tovább az a felfogás, mely az iskoláztatást az érvényesülés zálogának és/vagy befektetésnek tudja, és amely a kulturális tőke megszerzésének-átadásának egyik alapfeltétele. (A mondandóm hátterét képező családkutatás a Széchenyi Professzori Ösztöndíj keretében a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolán, majd az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán folyt, illetve folyik ma is, már mint OTKA kutatás. Az előadás a fehérvári anyagra épül, 60 családi interjúra. (3))

Az iskolázottság alakulása

A népesség iskolázottsága, ahogyan minden európai országban, Magyarországon is folyamatosan nő, az egyetemi-főiskolai hallgatók azonban továbbra is elsősorban a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei közül kerülnek ki. A Kodolányi János Főiskola hallgatóinak a családjában sincs másként. (1. táblázat)

iskolai végzettség	nagyszülők	%	szülők	%	gyerekek/ hallgatók	%
4–6 elemi	32	29,6				
4 polgári	13	12,0				
8 osztály	19	17,6	1	1,0		
8 osztály összesen	32	29,6	1	1,0		
elemi + ipariskola	7	6,5				
polgári + ipariskola	2	1,9				
8 osztály + ipariskola/szm.-képző	2	1,9				
szakmunkásképző	8	7,4	7	6,7		
ipariskola+ szm.képző együtt	19	17,6	7	6,7		
érettségi	15	13,9	39	37,5		
főiskola	4	3,7	23	22,1	60	100,0
egyetem	6	5,6	33	31,7		
egyetem + főiskola együtt	10	9,3	56	53,8	60	100,0
egyéb			1	1,0		
összesen	108	100,0	104	99,8	60	100,0

1. táblázat. Az iskolai végzettség alakulása a három generációban

Hogy a hallgatók szülei közül mindössze 8 százaléknak nincs érettségije (4) vagy diplomája, nem újdonság tehát. Témánk szempontjából viszont fontos lehet, hogy (a rendelkezésre álló adatok szerint) a hatvan családban már a nagyszülők is iskolázottabbak voltak, mint a teljes népesség: 7–8 osztályt jártak (az országos átlag 5–6 befejezett iskolai osztály körül mozgott). (5) A családoknak csaknem a felében már a nagyszülők valamelyike vagy több nagyszülő is érettségizett, egyetemet-főiskolát végzett.

A kulturális tőke felhalmozása a fehérvári főiskolások családjában minimum két generációval korábban kezdődött, a két világháború közötti időszakban, amikor is a nagyszü-

lők további pályája lényegében eldőlt. S jóllehet ebben, illetve a szülők generációjában volt deklasszálódás, az többségében vagy átmenetinek bizonyult, vagy abban nyilvánult meg, hogy a korábbi trend megtört, és a szülői generációban csak az iskolai végzettség szintjét lehetett megőrizni. A 15 érettségizett nagyszülő gyereke közül ugyanis heten főiskolát, hatan középiskolát végeztek, a tíz diplomás nagyszülő gyerekei pedig egy kivételével maguk is befejezték az egyetem-főiskolát. (v. ö. *Andorka*, 1982, *Gáti és Horváth*, 1992, *Utasi* és mások, 1996, *Szelényi, Sonja és mtársai*, 1998).

Az iskolázás családi története – családnarratívák

Az adatok csupán adatok, de a családtörténeti elemzés segítségével láthatóvá válik, hogy miként, hány generáció során, milyen stratégiák részeként alakul ki, terjed, majd válik általánossá egy-egy családban – többek közt – az egyre magasabb iskolai végzettségre való törekvés. (6) A következő három interjúrészlet ezért a „tanítatás”, az iskolázás családi narratíváit és azok néhány eltérő vonását példázza. Az első történetből – többek közt például – az anyai család dominanciájára következtethetünk, a másodikban az apai s az anyai családból érkező hatások felerősítik egymást, míg a harmadikban hibrid módon keverednek. (vö. *Berger – Kellner*, 1970)

1. család: Új hagyomány átalakulóban?

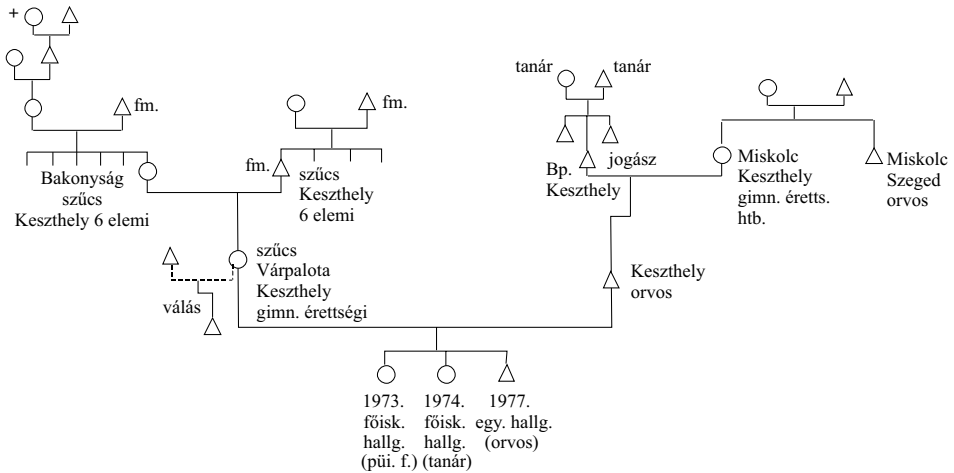
„Anyai nagymamám gazdálkodó családból származik. Gyerekkorában Székesfehérvár felsővárosi részén laktak, ahol főleg gazdálkodó családok éltek. Egy szoba konyhás házuk volt, ott éltek négyen, a szülők és a két lánygyerek. A város szélén volt a földjük, ezt művelték... A háború teljesen megváltoztatta az életüket. Az édesapa a háborúban eltűnt. A ház leégett... (A mamáék a háború alatt különböző helyeken húzták meg magukat. A háború után egy ismerős segítségével egy bérházban jutottak lakáshoz. Lakni már volt hol, de a dédimamám álma az volt, hogy egyszer újra saját háza lesz. A hatvanas években került erre sor, akkor tudott új házat építeni...)”

A dédszüleim nem voltak tanult emberek. A háború után dédimamának munka után kellett néznie, ekkor látta hiányát annak, hogy nem tanult. De ügyességével és talpraesetségének köszönhetően, sok mindenbe beletanult, gyári raktárvezető lett. A gazdálkodó asszonyból így vált gyári irodista a helyi Videoton gyárban. Nagymamám 8 osztályt végzett, aztán pedig gépirőiskolát, a testvére műszerész lett a Videotonban. Nagymamám úgy gondolta, hogy magasabb iskolai végzettséggel jobban lehet boldogulni, ezt tartotta szem előtt, amikor édesanyámnak pályát kellett választani. Édesanyám a középiskolát közgazdasági sakközépiskolában kezdte, öccse pedig a nagypapám szakmáját, a villanyszerelő szakmát folytatta. Édesanyámnak nem tetszett a szülők által választott iskola, inkább csavargott, hazudozott és nem tördődött a tanulással. Az iskolakerüléssel elérte a célját, nem kellett többé iskolába járnia, mert kirúgták. Nagyszüleim akkor azt mondták, menjen el dolgozni. A Videoton irodájában segédkezett, és akkor látta, hogy mégis jobb a tanulás. Elvégezte a gyors- és gépirő iskolát. Ezután az Állami Építőipari Vállalatnál kapott állást, ahol mérnökök közt dolgozott és nagyon megtetszett neki az építészet. A hetvenes években beiratkozott egy műszaki sakközépiskola levelező tagozatára. Amikor nekem és a testvéremnek kellett pályát választani, ő ezt a középiskolát ajánlotta. Én nem akartam abba az iskolába menni, de az anyám erősködése miatt muszáj volt. A középiskola utolsó évében már pontosan tudtam, hogy nekem nem való. Magántanárt kerestem, különórákra jártam irodalomból, nyelvtanból és angolból, mert angol-magyar szakos tanár akartam lenni. Édesanyám ezt nem vette komolyan, mert ő nem érzi szükségét a továbbtanulásnak és a diplomának. 14 évesen rossz iskolába kerültem, és a felvételin ez nagy hátrányt jelentett azokkal szemben, akik gimnáziumban végeztek. A felvételin a felvételiztető tanár kezdte a beszélgetést, hogy mit keresek én ott...”

T. Andrea, főiskolai hallgató

Andrea elsőgenerációs értelmiségi. Családjában a „parasztk-munkások, alsóvezetők, középszintű alkalmazottak” kategóriákkal jellemezhető rétegváltás az egykori paraszti népesség tipikus mobilitási útjainak egyike, amelyen az iskoláztatás szükségének a gondolata a férfi-női pályaelképzelések által determináltan fiúk-lányok számára más-más stratégiával társul, illetve lassan, kanyargós és több generációban is módosított pályán keresztül leli meg irányát.

Andrea családjának történetében az életforma átalakulását, a mobilitást s vele az iskoláztatást a háború okozta veszteségek (a dédnagymama a háborúban megözvegyült, a paraszti birtok pedig elpusztult) kényszere indította el. Az iskoláztatás sajátossága az a „fixáció”, mely a dédmama gyári érvényesülésének következtében határozott, a nemi szerepeket is rögzítő iskolaválasztást eredményez. A nők két generációjában a család által kikényszerített iskolaválasztás a gyári tisztviselőség, a férfiak esetében pedig a gyári szakmunkás-lét felé vezet. A tanulás hasznosságának-szükségességének megélt tudata a gyárhoz kötődik, a gyár a boldogulás szimbólumává válva további két generáción át megszabja az iskoláztatás értékét és irányát. Ez az oka annak, hogy a fiúk végig szakmát tanulnak (csak a negyedik generációban, *T. Andrea* testvére lesz technikus, az elődök mind ipariskolát-szakmunkásiskolát végeznek), majd hogy a felmenők túlátlalánosított gyári-munkahelyi tapasztalatai nyomán két generációban is megisméltődik a praktikum és a biztonság vezérelte „muszáj-iskolaválasztás”. Andrea történetünkben már a negyedik ismert generáció tagja, ő az első a családban, aki a korábbi sort megszakítva valóban független és individuális döntést hozott, amivel nemcsak a további generációk választási körét szélesíti, hanem feltehetően az előző három generációban kialakult iskolaválasztási hagyományokat, illetve a család pályáját is módosítja.



2. ábra K Éva

2. család: A hagyományozódás koncentrikus körei

„Édesanyám családja generációk óta Győrben él, az egyik kertvárosi részben. Tehát anyai nagyszüleim is ott születtek, és ott is nőttek fel. Édesanyám és testvérei (két nővére és egy öccse) szintén. (...) Édesanyám, aki Budapesten tanult az orvosi egyetemen, nem költözött vissza szülővárosába. Komáromban, a kórházban kezdett el dolgozni, s talán ott maradt volna, ha édesapám nem hal meg autóbalesetben. Édesapám halála után visszaköltöztünk Győrbe, mivel édesanyám testvérei ott éltek, és rengeteget segítettek neki. Azóta is Győrben élünk, bár a húgom a Debreceni Orvostudományi Egyetem hallgatója, én meg Székesfehérváron vagyok kollégista. (...)

Apai nagyapám egy kis faluból származik Mosonmagyaróvár mellől. Apai nagyanyám Ácson született katolikus családban, ahol a vallás nagyon fontos szerepet játszott, még az iskoláztatásra is kihatott (...) Édesapám és nővére 6 éves korukig a nagyszüleimmel Mosondarnón éltek, de abban az időben (az ötvenes évek közepén) ott nem volt megfelelő oktatás, megfelelő általános iskola sem, vagyis nem voltak külön osztályok, hanem első osztálytól negyedikig, és ötödik osztálytól nyolcadikig együtt tanultak a gyerekek. Mivel a nagyszüleimnek fontos volt a gyerekek iskoláztatása, édesapám és nővére 6 éves korukban Ácsra költöztek, mert ott volt rendes 8 osztályos általános iskola. Húguk, a legkisebb gyerek, már nem, mire elérte az iskoláskort, felépült az új iskola Mosondarnón is.

Ácson élt anyai dédnagymamám és a nagymamám testvére, aki a vizitációs rendben volt nővér, amíg a rendeket az ötvenes években fel nem oszlatták. (...) Ők nevelték iskolás korukban édesapámat és a nővérét. Nagyon szigorú neveltetést kaptak. (...) Tanulni kellett, a káromkodást például nem tűrték. (...) Ugyanakkor bár falun éltek, akkor segítettek csak, amikor kedvük volt... A munkamegosztás úgy alakult, hogy nagymamám foglalkozott a házimunkával, főzés, mosás, takarítás, a nagyapám pedig a kertet, a szőlőt gondozta. Nagymamám postásiskasszony volt, a nagyapám pedig postás. (...) Nagyapám inkább esténként dolgozott a kertben, a szőlőben, hogy minél többet foglalkozhasson a gyerekeivel. Édesapám családjában sosem volt szigorúság, sosem vették a gyerekeket, talán a nagymamám szigorúbb volt, ha a tanulásról volt szó...

Ács után édesapám a bencésekhez került Pannonhalmára, a nővére pedig Budapestre katolikus gimnáziumba. (...) Édesapám az orvosi egyetemen folytatta tanulmányait, ott ismerkedett meg édesanyámmal. (...) Komáromban fogorvosként kezdett el dolgozni, haláláig ott is élt. Apukám nővére Sopronban lett fogorvosi asszisztens, ő Sopronban tanult, és ott is ment férjhez.

Édesanyám szűkebb családja két szülőből és a négy gyermekből állt. Eredetileg nyolc gyermek született, de négyen még csecsemőkorukban meghaltak a háború és az azt követő viszontagságok miatt. Édesanyámék tehát hatan laktak egy 100 négyzetméteres, háromszobás, kertes házban. Anyai nagyapám kőművesként dolgozott, ő tartotta el a családot, a nagymamám háztartásbeli volt. Abban az időben az édesanyáméknál a gyermekek nevelésében nagyobb szerep jutott az anyának, közelebb állt hozzájuk, többet foglalkozott a problémáikkal. Nagyapám egész nap dolgozott.

A házimunkát a nagymamám végezte, természetesen a lánygyermekек segítségével, akik már 10–13 éves koruktól takarítottak, főztek. Anyám, a legfiatalabb lány, kivétel volt, mivel mindig kicsi volt, vékony és beteges. Hat éves korában agyhártyagyulladását kapott. Ebben az időben – (az ötvenes évek végén) – rengeteg gyerek halt meg agyhártyagyulladásban. Édesanyám elmondása szerint, talán ezért is, vele mindig kivételeztek, őt kímélték, féltették.

Mivel nagyon jó tanuló volt, és a nővérei végezték a házimunkát, az egyetlen feladata a tanulás maradt. Beceneve is neki volt egyedül: „Kisegér”. A fiúkat nem vonták be a háztartásba, az volt a fontos, hogy egy fiúnak szakmája legyen. Az örökölte a házat és vitte tovább a család nevét.

Amikor szüleim egyetemisták voltak és vizsgákra készültek, apai nagymamám, testvére és a dédmamám nagyon sokat vigyáztak rám, sokszor voltam náluk. Nyáron, tavaszi, téli szünetekben a húgommal mindig az apai nagymamánknál vagy az unokatestvéreinknél voltunk Ácson. Miután apám meghalt, és újra Győrbe költöztünk, édesanyám testvérei segítettek. Ha anyám ügyeletes volt a kórházban, mindig a nagynénémnél aludtunk, négy gyermek és két felnőtt egy kétszobás panellakásban. (...) Mostanában ritkábban találkozunk, kevesebb időt töltünk otthon, mert mindannyian egyetemre-főiskolára járunk, és az ország különböző részeiben élünk...”

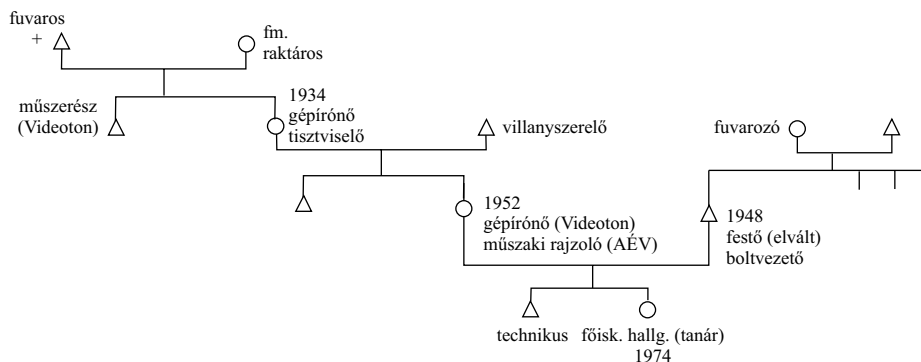
K. Éva, főiskolai hallgató

K. Éva történetében az iskoláztatás hagyományainak megerősödését, módosulását, majd a már kialakult minta továbbgyűrűző hatását követhetjük egy részben egynemű társadalmi közegben, egy katolikus kistisztviselői-alsóközéposztálybeli és egy iparos család kiterjedt rokonsági viszonyain belül. A harmadik generációra homogenizálódó családi stratégiák a nagyszülői és a szülői nemzedékben bonyolultabbak ugyan, mint T. Andrea családjában, de itt is más pályát, illetve más szintű iskolázást jelölnek ki a fiúk és lányok, valamint az egészségesek és „betegek” számára.

A K. családban a mobilitás 4–5 generációval korábban kezdődött. Éva apai nagyszülei már postamesterek voltak, akik gyerekeik vallásos nevelése mellett a tanítatáson keresztül történő felemelkedést mindennél fontosabbnak tartották: fiuk végül is orvos lett. Anyai nagyapja kőművesmesterként dolgozott, az ő gyerekei mára egy kivételével szakmunkások – kistisztviselők. K. Éva édesanyja fogorvos, kisgyerekkorától fogva tanulásra szánták, de csak azért, mert kicsi, vézna, gyenge gyerek lévén, szülei úgy gondolták, más (fizikai) munkára nem alkalmas. Kettejük példája az iskoláztatási idő meghosszabbodásának általános trendjével s az (apa korai halála miatt is újrászerveződő) erőteljes családi kapcsolatok által is felerősítve terjedt szét a nagyobb családban, a harmadik nemzedékből mindegyik testvér-unokatestvér egyetemre-főiskolára jár.

3. család: két hagyomány, hibriditás

„Anyukám édesanyja, Mami egyszerű falusi lány volt. Szüleinek földjei voltak, az, hogy a lányuk továbbtanuljon, nem volt fontos. Így megelégedtek a hat elemivel, bár Mami jó képességű gyerek volt, és mint kiderült, az iskolai sportversenyeken minden évben, minden versenyágon ő győzött. Papi, anyu



1. ábra T. Andrea

édesapja is csak hat általánost végzett, és »annak a társadalmi rétegnek a nyelvét beszélte«. Egyszerű emberek mindketten, szó legjobb értelmében. Nem voltak soha nagy igényeik, örültek, ha dolgozhattak és minden nap volt mit enniük.

Nagyapa és Mamika (apu szülei) iskolázott emberek voltak, erősen kiélezett volt a társadalmi különbség közöttük és az anyai nagyszüleim között. (...) Nagyapa orvosi egyetemet végzett, Mamika négy gimnáziumot. Városi lakosok voltak a szüleik is iskolázott, tanult emberek. Soha nem felejttem el, nagyapám hetven éves kora felett is úgy szavalta a Toldit, s a János vitét, mintha olvasta volna. Mindennapjaikban is látszott a különbség, míg Nagyapa és Mamika színházba jártak, addig Papi és Mami búcsúba, Papi kocsmába. Ez mindegyikük helyzetében adott volt, ezt látták a környezetükben.

Apai ági nagyszüleimről kevesebbet tudok, ugyanis Mamika egy éves koromban meghalt. Nagyapám a múlt héten halt meg, apu pedig nemrég költözött el tőlünk. (...)

Nagyapa egy budapesti bérházban nőtt fel két fiútestvérével, édesanyja nevelte, aki korán megözvegyült. Mindkét szülője tanár volt. (...) Az elemi iskola után gimnáziumban, majd az orvosi egyetemen tanult. Érdeklődéssel megemlíteném, hogy osztálytársa volt Teller Ede...

Mamika (apu anyukája) Miskolcon élt a szüleivel és egy testvérével. Sajnos gyerekkoráról semmit sem tudok. Nagyapával a háború alatt a fronton ismerkedett össze, ahol nővérként dolgozott.

Anyukám Szücsön született és ott is nőtt fel, egyedüli gyerek volt, nem lehetett testvére. (...) Anyu családjában majdnem úgy nézett ki a munkamegosztás, mint a nagymamájánál. Mamié az össze házimunka, Papié a föld és az állatok (volt 15 marhájuk, 2 lovuk, 100 baromfiuk). Anyu sem vonhatta ki magát a munka alól, már tíz éves korától tehenet legeltetett, répalevelet szedett a kacsáknak és a libáknak, söpört, aratáskor kötelet teretgetett, és már 12 éves korában főznie kellett, mert ő vitte az ebédet a szüleinek. Aztán, mikor a szülei már nem gazdálkodtak, mert be kellett lépniük a térszbe, ez kicsit megváltozott. Anyu gimnáziumot végzett, később könyvelésben dolgozott, és dolgozik ma is. (...)

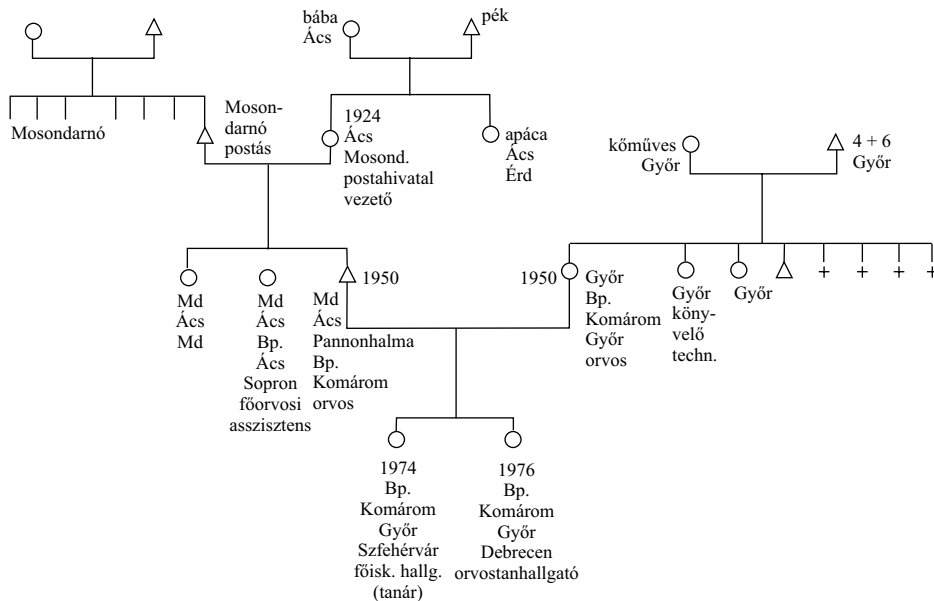
Apám egész életében Keszthelyen élt, ott lakik most is, csak születni született Szegeden, mert anyukájának a bátyja ott volt nőgyógyász. Apu szintén egyetlen gyerek volt. Szüleivel egy kertes családi házában laktak. (...) Nagyon kiegyensúlyozott, nyugodt családi életet éltek. Nagyapa mindennap bejárt a kórházba, mamika pedig állandóan otthon volt, a háztartásban tevékenykedett. Nagyapa otthon már sosem dolgozott, a családjának szentelte magát. Együtt sétáltak, társasjátékoztak, gombfociztak, sakkoztak. Apu egyébként zenét tanult, németórára járt, és természetes volt, hogy jó tanuló, mint ahogy az is, hogy egyetemre megy. Orvos lett, akár az apja, és nőgyógyász, mint Mamika bátyja Szegeden. (...)

Anyu családja örökké dolgozott, Apuéké már sokkal kevésbé. Ez bennünk, gyerekekben ötvöződött, sokat segítünk, de nem hajszoljuk túl magunkat, és belefér időnkbe a szórakozás is. Persze a tanulásban nincs és nem is volt pardon. ... Mikor rossz jegyeket kaptunk, az volt a büntetés, hogy hetekig mindent fel kellett mondanunk.⁷

K. Judit, főiskolai hallgató

K. Judit szüleinek házasságával két különböző társadalmi helyzetű és típusú család, egy hagyományos, gazdálkodó és egy többgenerációs értelmiségi polgárcsalád került össze. A kétféle előtörténet K. Judit és testvérei mentalitásában a munka és a tanulás sajátos hibrid változatában egyesül. Az anyai család öröksége, a paraszti világ munkabírása és szakadatlan munkálkodása az apai család által reprezentált értelmiségi-polgár min-tján át a tanulás megfellebezhetetlenségéhez vezet: a családban természetesen mind a

három gyerek továbbtanul. A család életformájának jellegzetes elemei, a munkálkodás, a kulturális fogyasztás és a divatos szabadidőtöltés részint a generációk közti különbségeket jelenítik meg, részint azonban ugyancsak több forrásból származnak (anyai család, apai család, kortársak) és más-más területen realizálódnak.



3. K Judit

Összegzés

A családtörténetek, ahogyan a kiválasztott családtörténeti részletek is, azt sugallják, hogy az iskoláztatás jelentőségének felismerése, majd befektetésként való felfogása lassú folyamatban formálódik, alakulására a család társadalmi helyzete, lehetőségei, a csoportbeli szokások, helyi minták és érvényes stratégiák, a család elbeszelt története stb. mind hatást gyakorolnak. A tanítatás értékének tudata (ha már kialakult) hosszú távon is működőképes marad, sőt akár rejtetten is meghatározó szerepet játszik az egyén társadalmi mozgásában. Így az iskoláztatással kapcsolatos pozitív attitűdöknek hosszú, családi történetük van, melyek maguk is a szocializáció során hagyományozódnak az utódokra.

Az átörökítést részben az befolyásolja, hogy a továbbtanulást a történelmi-politikai események kényszerítették-e a családra, úgy, hogy kilódtították saját pályájáról, vagy a belső történettel folytonos, érték tudatos választások sorozatának eredménye. Ugyanígy fontos körülmény, hogy az iskoláztatás szórványos jelenség maradt-e, vagy megerősítést nyert általa, hogy a tágabb családon-rokonságon belül az apai-anyai ágon egyaránt jellemző. Ezzel együtt, és ennek ellenére a véletlen, a kényszer is transzformálódhat stratégiává, az elszórt esetek is lehetnek egy-két generációval később mintaértékűvé, ugyanis a családi-rokonsági rendszer bonyolult szövedékében a narratívákon keresztül az iskolához – mint a társadalom és a munkaerőpiac alapintézményéhez – fűződő viszony, sőt sokszor maga a hagyomány is időnként újraértékelődik, újraértelmeződik.

Az iskoláztatás – az iskoláztatáshoz való viszony alakulásán túl – a státus- és foglalkozásváltás egy érvényes, ismétlődésekkel is tarkított, megfogalmazatlanul vagy megfogal-

mazva örökített boldogulási-felemel-kedési-túlélési stratégia része, mely a cseléd, a társadalmi csoport és a nagyobb társadalom közt alakuló történeti tapasztalatokra épül.

Akármilyen szempontból vonjuk kérdőre a családtörténeteket, hasonló eredményre jutunk. Nem egyszerűen a „minden mindennel összefügg” értelmében, hanem úgy, hogy az egyéni választások – tudunk róla vagy sem – többnyire a családi múlt háttéréből erednek, és egy sajátos, az adott családra jellemző mintázattá állnak össze. Ezt támasztja alá, hogy a hatvan fehérvári főiskolás családjából huszonhatban a szülők foglalkozásválasztása még a legmozgalmasabb időkben, az ötvenes években is a több generációra visszamenő családi logikát követte.

A dinasztikus foglalkozások mellett a folytonosságot legegyszerűbben az iskolázottság fokozatos növekedése mellett az azonos, illetve hasonló foglalkozások jelentik (garázsmeister-villanyyszerelő nagyszülők, gépészmérnök apa, mérnök fiú), vagy az, hogy a felemelkedés és a deklaszálódás is ugyanazon az intézményen, esetleg ágazaton belül történt (például MÁV, Videoton, vendéglős-üzletvezető-pincér). Számos esetben a kontinuitás csak generációkkal később állt vissza, például úgy, hogy az egyik nagyszülő foglalkozása az unokák generációjában bukkan fel (bányatiszt-gépészmérnök-bányamérnök), illetve hogy még a házasságokban is igen gyakoriak az ismétlődések és a párhuzamok (a házastárs foglalkozása ugyanaz, mint az egyik szülőé stb.).

Nem túlzás azt állítani tehát, hogy a dezintegrációs jelenségek ellenére, a család, illetve a családon keresztül megjelenített csoportok, a megőrzött és továbbmondott, de az elhallgatott történetek valósága is olyan működő rendszer, mely a maga bonyolult módján, hol rejtetten, hol nyilvánvalóan, de befolyásolja az egyéni döntéseket, és amelynek megértéséhez a családtörténeti elemzésekből született értelmezések révén közelebb kerülhetünk.

Jegyzet

(1) A kulturális tőke egyik értelmezésben azonos a szülők, különösképp az apa iskolai végzettségével. Másról a társadalom uralkodó csoportjai által elfogadott és elvárt értékek, attitűdök, magatartásformák stb. vagy a mindezt magába foglaló habitus jelölésére szolgál. Néhány felfogásban a kulturális tőke a származás része, megint másutt következménye.

(2) Bourdieu ugyan különválasztja az ethoszt (például az iskolával kapcsolatos attitűdöket) a kulturális tőkétől, itt annak feltételeként szerepel. Kisebbségi családi példák utalnak ugyanis arra, hogy amikor a gyerekek iskoláztatásának gondolata komolyan felmerül, megváltozik a kulturális szokások egy része, például a nyelvhasználat. Másfelől az iskolázás értékének a tudata erőteljesen befolyásolja a csoportváltáshoz szükséges viselkedés, gondolkodásmód stb. elsajátítását is.

(3) A székesfehérvári Kodolányi János Főiskola 60, továbbá az ELTE TFK körülbelül 40 hallgatójának családjában készült strukturált interjúk a nagyszülőkkel, a szülőkkel, a testvérekkel, illetve magukkal a hallgatókkal, vagyis három (ahol lehetett, négy) generációval. Az interjúk a társadalmi és földrajzi mobilitási adatokon túl a család szerkezetének, lakóhelyeinek (térbeli elrendezés, komfort) változására, a társadalmi távolságok, szerepek, a gyerekkor szinterei és tartozékai, illetve a gyerekfelfogás módosulására vonatkozó részleteket tartalmaznak. Az interjúk a három generáción keresztül közel 100, esetenként több mint 100 évet fognak át, végülis felölelik a 19. század utolsó éveitől a napjainkig terjedő időszakot.

(4) Bár a tényleges arány a többi felsőoktatási intézményhez képest nagyon alacsony, az alaptendencián nem változtat. Vö. Székelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer. Új Mandátum Kiadó, Budapest.*

(5) Az 1930-as és 1941-es népszámlálás alapján számított adat. Forrás: *Time series of historical statistics, 1867–1992*. Vol. I. KSH, Budapest. 1993.

(6) Részben hasonló gondolatokat fogalmazott meg Andorka Rudolf egyik utolsó tanulmányában: „...arra a következtetésre jutottam, hogy az egész élettörténet vizsgálatára van szükség ahhoz, hogy a társadalmi mobilitás teljes folyamatát megértsük. ... Ebben a fejezetben családtörténeteket használok arra, hogy tisztázzam ... a kérdéseket, melyek a survey adatok elemzése alapján nem válaszolhatók meg. Mi történt azoknak a családoknak az utódaival, amelyeknek privilegizált helyzetük volt a háború előtti Magyarországon? Hogy ment a gazdag parasztok a „kulákok” leszármazottainak a sora a mezőgazdaság kollektivizálása után? ...” (*Social Mobility in Hungary*, 1997. 261–262.)

Irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat, Budapest.
- Andorka Rudolf (1997): Social Mobility in Hungary since the Second World War: Interpretations through Surveys and through Family Histories. In: *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. (Bertaux, D. – Thomson, P. és mtársai) Clarendon Press, Oxford. 259–299.
- Berger, P. L. – Kellner, H. (1970): *Marriage and the Construction of Reality in Recent Sociology*. No. 2 Patterns of Communicative Behavior. (szerk. Dreitzel, H. P.) Macmillan, London. 50–72.
- Bertaux, D. – Thomson, P. és mtársai (1997): *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. Clarendon Press, Oxford.
- Blaskó Zsuzsa (1998): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle*, 3. 55–83.
- Bourdieu, P. (1967): A kulturális örökség átadása. In: *A műszaki haladás problémái*. (szerk. Ferge Sándorné, Józsa Péter és Szalai Sándor) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Ganzeboom, B. G. – Treiman, D. J – Ultee, W. C. (1998): Összehasonlító intergenerációs rétegződésvizsgálat. In: Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 284–310.
- Gábor Kálmán – Dudik Éva (2000): Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio*, 2000. tavasz, 95–115.
- Gáti Tibor – Horváth Ágota (1992): A háború előtti kisvárosi középosztály utótörténete. *Szociológiai Szemle*, 1. 81–97.
- Haller, Max – Kolosi Tamás – Róbert Péter (1990): Social Mobility in Austria, Czechoslovakia and Hungary. In: *Class Structure in Europe*. (szerk. Haller, M.) M. E. Sharpe Inc., Armonk, London. 153–198. Magyarul: Társadalmi mobilitás Ausztriában, Csehszlovákiában és Magyarországon. In: Andorka Rudolf – Hradil, S. – Peschar, J. L. (szerk, 1995): *Társadalmi rétegződés*. Aula Kiadó, Budapest. 427–475.
- Róbert Péter (1991): Egyenlőtlenségek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. *Szociológiai Szemle*, 1. 59–84.
- Róbert Péter (2001): Kikből lettek vállalkozók? In: *Társadalmi mobilitás*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, Budapest. 169–196.
- Róbert Péter (2001): *Társadalmi mobilitás*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, Budapest.
- Székelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Szelényi, Sonja és mtársai (1998): *Equality by Design. The Grand Experiment in Destratification in Socialist Hungary*. Stanford University Press, Stanford.
- Thompson, P. (1997): Women, Men and Transgenerational Family Influences in Social Mobility. In: *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. (Bertaux, D. – Thomson, P. – mtársai) Clarendon Press, Oxford. 32–62.
- Time series of historical statistics, 1867–1992. Vol. I*. KSH, Budapest. 1993.
- Utasi Ágnes – A. Gergely András – Becskeházi Attila (1996): *Kisvárosi elit*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.