

# Pedagógiatörténeti Szemle

*Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága  
Neveléstörténeti Albizottságának folyóirata*

1. évfolyam  
2. szám  
2015

## **Impresszum**

### **Főszerkesztő:**

Pukánszky Béla  
Szegedi Tudományegyetem  
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
Gyógypedagógus-képző Intézet  
6725 Szeged, Hattyas u. 10.  
+36-62-544-000/6043  
bela@pukanszky.hu

### **Szerkesztőbizottság:**

Kéri Katalin, Németh András, Szabolcs Éva

### **Szerkesztő:**

Nóbik Attila  
Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.  
+36-62-544355  
nobik@edpsy.u-szeged.hu

### **Olvasószerkesztő:**

Garai Imre

### **Technikai szerkesztő:**

Fizel Natasa, Péntes Dávid, Pethő Villő

### **Kiadó neve:**

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága  
Neveléstörténeti Albizottsága

### **Felelős kiadó:**

Németh András, elnök  
1075 Budapest, Kazinczy u. 23.

### **Terjesztési forma:** online

ISSN 2415-9093

# Pedagógiatörténeti Szemle

1. évf. 2. sz.  
2015

## Tanulmányok

Kéri Katalin

*Adalékok a speciális és gyógyító nevelés spanyolországi történetéhez*

1.

Pukánszky Béla:

*A 19. századi magyar pedagógiai kézikönyvek gyermekképeinek belső ellentmondásai*

12.

Nóbik Attila:

*Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben*

21.

## Recenziók

Nemes-Németh Nóra

*Életreform, reformpedagógia és tanári hivatás*

38.

Nagy Andrea

*Életreform az 1920-as 30-as évek Magyarországon*

40.

# Adalékok a speciális és gyógyító nevelés spanyolországi történetéhez

KÉRI KATALIN

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

Pamplonában 2009 júniusában rendeztek egy konferenciát Hosszú út az inkluzív nevelés felé (El largo camino hacia una Educación Inclusiva) címmel. Jelen tanulmány keretei között az ott elhangzott előadások anyagára és a témáról szóló elsődleges forrásokra és kézikönyvekre alapozva szeretném összefoglalni a speciális nevelés spanyol történetét, különös tekintettel a 19. századi történésekre.<sup>1</sup>

Tanulmányom elején összefoglalom, hogy melyek voltak a spanyol gyógyító nevelés kezdeti lépései a középkortól a 18. század végéig. Ezt követően szöveg a 19. században alapított speciális iskolákról és alapkönyvekről.

Munkám végén pedig néhány elsődleges forrásból vett példa segítségével bemutatom, hogy hogyan tükrözte a spanyol (esetenként katalán) nyelvű szóhasználat a „normális”-tól eltérőnek tartott képességekkel, adottságokkal rendelkező személyek (gyermekek) megítélésének változásait a középkortól napjainkig.

## A SPECIÁLIS NEVELÉS KEZDETEI

**S**PANYOLORSZÁGBAN a középkor időszakában – hasonlóan a kontinens más országaihoz – a fizikai értelemben vett fogyatékosokat (a nyomorékokat, bénákat), a pszichikai problémákkal küszködőket (az örülteket) és az érzékszervi problémákkal élő embereket (mindenekelőtt a vakokat) bolondoknak vagy bűnösöknek tartották, és gyakran éppúgy elküldötték, kiközösítették őket a társada-

lomból, mint régebbi korokban. (*Castaño Gómez*, 2009. 405. o.) A középkor embere úgy tekintett rájuk, mint a többségtől különbözőkre, és nevelésükről sem gondoskodtak. A fogyatékkal élők megítélésében változásokat Hispániában is csak a reneszánsz kora hozott, akkor kezdték humánusabb módon szemlélni a sorsukat, és helyenként már nevelésükkel is törődtek. Ettől a kortól kezdve több olyan pedagógiai gondolkodót emelhetünk ki, akik műveikben, iskolaszervező tevékenységük során

<sup>1</sup>Kutatásomhoz nagy segítséget nyújtott a jelentős számú, ingyenesen hozzáférhető digitális kötetet tartalmazó Miguel Cervantes virtuális könyvtár, ahol a spanyol gyógypedagógia története szempontjából fontos csaknem valamennyi alapmű is megtalálható a középkortól napjainkig, teljes terjedelmében és eredeti képi formájában, spanyol és/vagy katalán nyelven. La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/> 2014.08.11.

próbáltak speciális segítséget nyújtani a valamilyen nehézségekkel küzdő tanulóknak. A neves humanista, *Juan Luis Vives* (1492–1540) pszichológiai és társadalmi értelemben is érzékelt és leírta a tanulók közti különbségeket, és sajátos bánásmódot ajánlott az átlagostól eltérő, rosszabb helyzetű gyermekek neveléséhez. *De anima et vita* (1538) című művében például – *Arisztotelészre* is utalva – kiemelte, hogy a tanulás, a nevelés szempontjából a legfőbb érzékszerv a hallás.

A felvilágosodás korában többek között *Benito Jeronimo Feijóo y Montenegro* (1676–1764), *Lorenzo Hervás y Panduro* (1735–1809) és *Gaspar Melchor de Jovellanos* (1744–1811) érintették műveikben a fogyatékkal élők nevelésének problémáit. A 18. század végén néhány spanyol nagyvárosban létrejöttek iskolák a speciális nevelést igénylő gyermekek számára, ám jellemző módon még a 19. században is szinte mindvégig csupán az érzékszervi károsodásban szenvedő fiatalok képzését tartották fontosnak.

A siketnémák neveléséről szólnak a spanyol neveléstörténet első forrásai.<sup>2</sup> A 16. században élt az a bencés atya, *Pedro Ponce de León* (1520–1584), aki az Oña-i kolostorban siketnéma gyermekeket (köztük több, főúri családból való ifjút is) tanított a beszéd elemeire és más hasznos ismeretekre, például vallástanra, latin, görög, olasz és spanyol nyelvre, csillagászatra, fizikára, történelemre, politikára. (*Car-*

*ta del Abate*, 1794. 7. o.) A jezsuita *Juan Andrés y Morell* (1740–1817) 1794-ben megjelent műve (*Vergara Ciordia*, 2009. 101–113. o.) elején kiemelte, hogy ezzel Spanyolország kétszáz évvel megelőzte kora Európa-szerte csodált és irigyelt városait, Bécsset és Párizst, és megemlítette, hogy *Epée* is elismerte a speciális nevelés vonatkozásában a spanyolok elsőségét. A szerző leírta azt is, hogy többen is (például *Sacra philosophia* című könyvében *Francesco Valles* orvos és műveiben *Feijóo*) leírták Ponce speciális oktatási módszereinek lényegét, és azok fordításokban is ismertek voltak több európai helyszínen, maga *Andrés y Morell* Itáliában és Bécsben tanuló német diákok körében találkozott említésükkel (*Carta del Abate*, é.n. 8. o.). *Juan Pablo Bonet*<sup>3</sup> (1573 k. –1633) volt az a kiemelkedő spanyol pedagógiai gondolkodó, aki a 17. század elején elméleti értelemben is megalapozását adta a siketnémák nevelésének. A *Reduction de las letras y arte para enseñar á ablar los mudos* című műve, melyet *III. Fülöp* királynak ajánlott, 1620-ban jelent meg Madridban (*Bonet*, é.n.), és jöllehet, *Pedro Ponce* már korábban összefoglalta (latin nyelven) módszere lényegét, *Bonet* műve az első, amely módszertani tankönyvként is szolgált. Elképzelése szerint először egy kézzel mutogatott jelnyelvet kell megtanulniuk a növendékeknek, mely megtanítja az ábécé betűit. Ezt követi a hangok helyes ejtésének a tanítása, a száj (a nyelv,

<sup>2</sup> A spanyolországi siketek nevelésének történetéről, kiemelkedő alakjairól, tankönyvekről, módszerekről, ábécékről és ezek Európára és Amerikára tett hatásáról az alábbi művet: *Gascón Ricao, Antonio és Storch de Gracia y Asensio, José Gabriel: Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América.* Ramón Areces, Madrid, 2004.; a siketek nevelésének egyetemes történetéről: *Vickrey, Van Cleve John* (szerk.): *Deaf History Unveiled. Interpretations from the New Scholarship.* Gallaudet University Press, Washington, 1999.

<sup>3</sup> Életéről, munkásságáról cikkgyűjtemény található az alábbi honlapon: *La cultura sorda.* <http://www.cultura-sorda.eu/4.html> (A letöltés ideje: 2014.08.10.)

az ajkak, a fogak) mozgásának tanulmányozásával. A tanárnak Bonet szerint folyamatosan korrigálni kell a növendék ejtését, de anélkül, hogy ujjait annak szájába dugná, vagy más módon molesztálná. Leírta azt is, hogyan kell megtanítani a különböző nyelvtani szabályokat a siketnémáknak.

Meghatározta, hogy melyik életkori szakaszban legeredményesebb a tanulás, és javasolta a könyvolvasást is a nevelés tökéletesítése érdekében (Bonet, é.n. 15–16. o.). *Manuel Ramírez de Carrión*<sup>4</sup> (1579–1652) az 1622-ben, majd 1629-ben kiadott *Maravillas de naturaleza* (A természet csodái) című munkájában már azt írta, hogy ő is Bonet módszerével tanította egy néma növendékét beszédre és írásra-olvasásra (*Vergara Córdia*, 2009. 109. o.) Bonet módszerét aztán a 18. században a spanyol-portugál származású *Jacobo Rodríguez de Pereira* (1715–1780) terjesztette el Európában, aki egyébként Feijóo műveiből (*Feijóo y Montenegro*, 1753) Ponce módszereit is ismerte. 1749-ben írt a módszerről a francia *Mercurius* című lapban, és Bonet ábécéjét kibővítette, módszereit is továbbfejlesztette, daktilológiai eljárásával kritikákat is kiváltóvá váltott (*Feijóo y Montenegro*, 1753. 111. o.).

A siketnémák és vakok intézményszerű nevelése Spanyolországban 1795-ben indult meg, ekkor nyitotta *IV. Károly* uralkodó az első nyilvános ingyenes iskolát számukra (*Fernández*, 2009. 238. o.). Ugyanebben az évben jelent meg Madridban *Lorenzo Hervás y Panduro* kétkötetes munkája (*Hervás y Panduro*, 1795)

amelyben kimerítő áttekintést adott a siketnémák neveléséről. Műve öt nagy részből állt, melyek közül az elsőben a siketnémákkal kapcsolatos orvosi, teológiai, filozófiai, politikai véleményeket, vitákat foglalta össze, a másodikban a számukra kidolgozott írás és olvasástanítás történetéről írt, a harmadikban – melyet *Bevezetőjé*-ben a leghasznosabb fejezetnek mondott – pedig az írott spanyol nyelv megtanításának módszerét fejtette ki. A negyedik rész a beszélt spanyol nyelv, valamint az olasz és a portugál nyelv elsajátításáról íródott, és ettől a fejezettől a szerző azt remélte, hogy más népek is haszonnal forgatják majd a siketnémák oktatása során.

A könyv befejező részét pedig az író annak szentelte, hogy bemutatta, hogyan lehet elvont metafizikai, valláseserkölcsi tanításokat nyújtani a siketnéma embereknek. A keresztény szerző szerint a tanítás legvégső célja tulajdonképpen éppen ez, a katolikus tanítások terjesztése és megerősítése a diákok körében, és már műve elején megfogalmazta azt is, hogy valamennyi nevelés közül a katolikus az, amely igazán eredményes lehet.

Siketnémákról (és a vakokról is) úgy gondolkodott, hogy Isten teremtményeiként joguk van ahhoz, hogy a társadalom tagjai legyenek, és szerinte kiemelt helyen kell gondoskodni róluk, és minden embernek úgy kell hozzájuk viszonyulni, mint a testvéreikhez (*Hervás y Panduro*, 1795. VI. o.).

Szerinte a Teremtő megadta a lehetőséget ahhoz, hogy a testi hibával született emberek is műveltekké váljanak, ahogyan

<sup>4</sup>Életéről, módszereiről l. például: Manuel Ramírez de Carrión y sus maravillas”. In: Gascón Ricoa és Storch de Gracia y Asensio: *Historia de la educación de los sordos en España...* i. m. 159–173. o. (Megjegyzés: a halálzási évét különböző feldolgozások eltérően közlik, találkoztam az 1533-as, 1550-es, 1554-es évvel is.)

fogalmazott: „a fentről áramló tiszta bölcsesség megnyitja az emberi lélek előtt a börtönt, ahol csendességben bezárva vár a némák nyelve, és ékesszólók lesznek [...]” (*Hervás y Panduro*, 1795. VIII. o.)

A vakok<sup>5</sup> számára az Ibériai-félszigeten a muszlimok hozták létre az első menedékhelyet Granadában, még a XII. században. (Nekik abban az időben már voltak tapasztalataik a vakok oktatását illetően is, hiszen a X. század végén Kairóban alapított al-Azhár egyetemen első ízben a világon megszervezték a vakok szóbeli oktatását. (*García és Cañadas*, 2009. 454. o.)) 1422-ben pedig II. János király titkára, *Pedro Fernández Lorca* szervezett számukra egy otthont Madridban. 1517-ben *Girolano Cardano* fából faragta ki az ábécé betűit annak érdekében, hogy a vakok is tanulhassanak olvasni és írni. A vakok és látássérültek nevelésének fontosságát már *Vives* is megfogalmazta *De subventione Pauperum* (1525) című művében, és azt ajánlotta, hogy munkára nevelésük mellett értelmük fejlesztése is fontos. 1585-ben *Francisco Lunas* próbálta tanítani vak növendékeit, 1666-ban a sevillai Pozo Santo kolostorban pedig megnyílt az első iskolájuk is. Később, a 18. századi Spanyolországban több pedagógiai gondolkodó is kiállt sajátos igényeik mellett (*Fernandez*, 2009. 239. o.). A korabeli szakkönyvek gyakran soroltak olyan neves gondolkodókat a történelemből, akik látásproblémáik vagy teljes vaksá-

guk ellenére is maradandó tudományos eredményeket halmoztak fel.

A 18. század közepén Spanyolországban is ismertté váltak azok a franciaországi művek és kezdeményezések, amelyek a vakok képzését próbálták előmozdítani. *Denis Diderot* 1749-ben Londonban kiadott levelei<sup>6</sup> és a Valentin Haüy által 1784-ben alapított vakok intézete (Institut National de Jeunes Aveugles) is ismert volt több spanyolországi szakember előtt.

A mentális problémákkal küzdő betegeknek az Ibériai-félszigeten első ízben a 14. században, V. Mohamed szultán uralkodása alatt szerveztek kórházat Granada városában, itt azonban gyerekek nevelésével nem foglalkoztak. Az első olyan spanyolországi kórház, ahol már a mentálisan sérült emberek nevelését, fejlesztését is megpróbálták fellendíteni, 1410-ben Valenciában nyílt meg, *Juan Gilibert Jofré* (1350–1417) barát<sup>7</sup> kezdeményezésére, helyi kereskedők és kézművesek pénzügyi támogatásával. Jofré atya jól ismerte a muszlimok kezdeményezéseit az elmebetegek gyógyítása érdekében, és kortársai többségével szembehelyezkedve azt hirdette, hogy a mentálisan sérült emberek védelemre, gondoskodásra szorulnak, nem helyes a társadalomból való kiközösítésük. Ez a valenciai kórház volt az első kifejezetten pszichiátriai intézmény a világon. Egy korabeli német látogató, *Münzer* azt írta, hogy ez egy kiválóan szervezett intézet, ahol bolondok, melankolikusok

<sup>5</sup>A vakok történetéről lásd az alábbi monumentális munkát: Montoro Martínez, Jesús: *Los ciegos en la historia*. I-V. Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Cultura, Madrid, 1991–1998.

<sup>6</sup>A mű újabb kiadását lásd az alábbi gyűjteményes kötetben: Diderot, Denis: *Lettres sur les aveugles à l'usage de ceux que voient. Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*, présentation, notes, dossier, chronologie, bibliographie par Marian Hobson et Simon Harvey, Flammarion, «GF», Paris, 2000. A mű elektronikus változata: <http://rde.revues.org/index470.html> (A letöltés ideje: 2014.08.10.)

<sup>7</sup>Életéről lásd: Ramajo Aliste, Félix: *Vida y obra del padre Juan Gilibert Jofré*. Diputación Provincial de Valencia, Valencia, 1998.

és más betegek is élnek, akiket Valencia különböző kórházaiból gyűjtöttek össze (Sala, 2007). A kórház betegeit többek között munkaterápiás módszerekkel próbálták gyógyítani, kertészkedtek, a nők és lányok kézimunkázást tanultak.

### SPECIÁLIS NEVELÉS A 19. SZÁZADI SPANYOLORSZÁGBAN

A 19. század Spanyolországban is a gyógyító nevelés nagy felfutását hozta, hasonlóan Európa más országaihoz. Egyrészt tovább működött a IV. Károly által 1795-ben alapított madridi iskola, másrészt új intézetek is nyíltak. A spanyol pedagógusok és orvosok mellett más szakemberek is megjelentek a módszerek tökéletesítői és új képzési tervek készítői között. Az uralodói és városi támogatásban részesülő iskolák mellett magániskolákat is alapítottak egyes nagyvárosokban. Az Ibériai-félszigeten hamar ismertté váltak az új külföldi módszerek és könyvek mind a siketnémák, mind pedig a vakok és gyengénlátók neveléséhez kapcsolódóan, például a – látását kisgyermekként elveszítő – francia *Louis Braille* 1825-ben kiki-sérletezett írás-rendszere, amelyet *Jaime Bruno Berenguer* tanított először barcelonai vak diákjainak, majd 1863-tól bevezették a Madridi Vakok Nemzeti Iskolájában (Colegio Nacional de Ciegos de Madrid) is, amely akkor nyitotta meg kapuit a rászorulóknak előtt (Gascon és Storch, 2004. 369. o.).

A Braille-írást Spanyolországban hivatalosan 1918-ban tették a vakok számára kötelező módszerré (*España Caparros*, 2002. 4. o.). Barcelonában 1816-ban nyílt meg a Siketnémák Iskolája (Escuela

de Sordomudos), amelyet a dominikánus szerzetes, *Manuel Estrada* alapított. Egy későbbi híradás szerint az iskolában Pestalozzi, Bell és Lancaster módszerei szerint tanítottak. Fontos részlet a nehéz anyagi körülmények között működő katalán intézmény történetében az, hogy a tanárok mellett orvos is dolgozott az iskolában, aki próbálta a saját módszereivel megkönnyíteni a pedagógusok munkáját.

1819-ben ugyancsak a katalán fővárosban nyitotta meg kapuit *José Ricart* (1775–1837), órásmester magániskolája vakok számára. Itt a diákok ingyen tanulhattak, és halála után, 1839-től az iskolát a városi tanács vette át és működtette tovább. Madridban 1833-ban nyílt hasonló iskola, amelynek a létrehozását *Juan Manuel Ballesteros y Santa María* (1794–1869) orvos kezdeményezte (Fernandez, 2009. 239. o.).

Külön sajátos fejezetet jelent a spanyolországi vakok nevelésének történetében zenére tanításuk, amelynek 1830 és 1938 közötti történetét *Esther Burgos* tárta fel doktori értekezésében (Burgos Bordoau, 2004.). A képzésükkel kapcsolatos jelentős lépések a 20. századra tehetőek, amiben nagy érdemei voltak az 1938-ban megalakult (még ma is működő) Vakok Nemzeti Szervezetének (ONCE: Organización Nacional de Ciegos Españoles<sup>8</sup>).

1857-ben a spanyol közoktatási törvény (amelyhez hasonló volt a magyarországi 1868-as népoktatási törvény), a *Moyano*-féle törvény jogszabály rendelkezett arról, hogy a vakok és siketek számára minden egyetemi körzetben iskolát kell létrehozni. (Ez hét körzetet jelentett, az alábbi egyetemekhez kapcsolódva: Álava, Burgos, Guipúzcoa, Palencia, Santander,

<sup>8</sup>A szervezet honlapja: <http://www.once.es/new/> (A letöltés ideje: 2014.08.10.)



Valladolid, Vizcaya (Ojeda González, 2009. 512. o.).

Az első oktatási központ hosszas szervezés és egyeztetés után Burgosban alakult meg 1866-ban, és 1868 júliusában kezdődött meg benne a tanítás, körülbelül kétszáz tanulóval. Az intézmény azonban folyamatos pénzügyi nehézségekkel küzdött, és így a megnyitást követő évtizedekben a diákok száma folyamatosan csökkent. A növendékek átlagosan 5 évet tartózkodtak az iskolában, és főként 7 és 13 éves kor közöttiek voltak. Az iskola 1928-ig működött körzeti központként (Ojeda González, 2009. 513. o.).

A Moyano-féle törvény azonban nem szólt azoknak a gyerekeknek a neveléséről, akik más fogyatékkal küzdöttek, és az ő nevelésükről való gondoskodás egészen 1970-ig nélkülözte a törvényi szabályozást. Így a 19. században jó részük semmiféle intézményesült nevelésben nem részesült (González Pérez, 2009. 249. o.).

Míndez – más európai országokhoz hasonlóan – Spanyolországban is a társadalom éretlenségét, a régi beidegződések, előítéletek továbbélését mutatta: a kultúra építményei (így az iskolák is) a „normális” és egészséges emberek számára jöttek létre. Emiatt például a mentálisan sérült gyerekek nevelésében a 19. század kevés újdonságot hozott Spanyolországban, a róluk való gondoskodás inkább a 20. szá-

zad elején indult meg.

Barcelonában 1897-ben jött léte az Instituto Médico-Pedagógico para Niños Attrasados, Agustín Rius i Borrell (1837–1912) tanító<sup>9</sup> és Francesc de Paula Xercavins i Rius (1855–1937) orvos<sup>10</sup> kezdeményezésére. Itt több lépésben próbálták – szellemi és erkölcsi értelemben – tanítani a növendékeket.

Az előbbi, Rius i Borrell felismerte, hogy a századvégi oktatási rendszer nem nyújt semmiféle megoldást a mentálisan sérült, illetve siketnéma és vak gyermekek nevelése szempontjából, emiatt kereste a megoldásokat, és javaslatait könyvekben is közzétette<sup>11</sup>.

Az utóbbi, Xercavins i Rius pedig az idegrendszer betegségeit jól ismerő orvosként kereste a gyógyítást, a fejlesztés lehetőségeit.

## A „NORMÁLISTÓL” ELTÉRŐ GYERMEKEK MEGÍTÉLÉSE SPANYOLORSZÁGBAN A KÖZÉPKORTÓL A 20. SZÁZADIG

A fogyatékkal élők megítélésének változása a spanyol neveléstörténet esetében is jól követhető oly módon, hogy a velük kapcsolatos elnevezéseket vizsgáljuk.<sup>12</sup> A terminológiai változások követéséhez sokféle forrás áll rendelkezésünkre, elsősorban a róluk, illetve számukra írott

<sup>9</sup>Pedagógiai életművéről lásd: Rincón i Igea, Benet del: *Aportació pedagògica del mestre Rius*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 1999.

<sup>10</sup>Életéről lásd például: Calbet i Camarasa, Josep M. és Montaña i Bouchaca, Daniel: *Metges i farmacèutics catalanistes (1880–1906)*. Cossetània Edicions, Valls, 2001. 198. o.

<sup>11</sup>Művei: *La educació de los niños atrasados*. Imprenta F. Sánchez, Barcelona, 1897. és *El tartamudeo y otros vicios de pronunciación con su tratamiento*. Tip. Inglada, Barcelona, 1900.

<sup>12</sup>A témáról – főként az utóbbi három évtized fogalomhasználatára vonatkozásában – lásd többek között: Aparicio Ágreda, María Lourdes: Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. In: Conejero López, Susana és Berruero Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva*. I. i. m. 129–138. o.

könyvek (tankönyvek, orvosi munkák, módszertani útmutatók), a 18–19. századtól kezdve nevelési tervek, iskolai beszámolók, újságcikkek, levelek, konferenciák jegyzőkönyvei.

Sokatmondók lehetnek akár maguk az iskolák elnevezései is. A 15. századtól kezdve összegyűjtöttem néhány olyan spanyol forrásból vett kifejezést, amelyek mutatják a korszak tipikus megnevezéseit. Juan Gilabert Jofré 1409-es prédikációjában azt említette, hogy az együgyűek, bolondok és elmeháborodottak (ignocents, folls e orats) számára fontos egy kórház létrehozása. Az 1410-ben nyílt intézmény aztán az alábbi nevet viselte: Bolondok kórháza (Hospital apellat dels folls). A siketnémák és vakok megnevezése az évszázadok során állandóságot mutatott (sordo-mudos és ciegos).

A 19. és a 20. század elején a szöveges forrásokban és intézménynevekben az alábbi megnevezések szerepelnek: visszamaradt gyermekek (niños atrasados)<sup>13</sup>, értelmi fogyatékos gyermekek (niños con deficiencias intelectuales), a normálistól eltérő gyermekek (niños anormales), csökkent értelmű gyermekek (niños con inteligencia disminuida)<sup>14</sup>, értelmi fogyatékos gyerekek (niños mentalmente deficientes) (Pereira, 1914) a normálistól eltérő értelmi képességű gyermekek (niños mentalmente anormales) (Pereira, 1907), degenerált gyerekek (infancia degenerada) (Pereira, 1908), sőt, az idioták (los idiotas)<sup>15</sup> kifejezés is gyakran előfordult.

A La Escuela Moderna című folyóirat 1908 és 1912 között publikált egy 15 részből álló cikksorozatot Los niños mental-

mente anormales y su educación especial címmel, ennek egyik részében Nyns definiálta és osztályozta „normálistól eltérő értelmi képességű” gyerekeket. Szerinte ők azok, akik „fizikai, értelmi vagy erkölcsi okból nem nevelhetők olyan módon, mint a többi velük egykorú gyermek. Négy kategóriába lehet sorolni őket: érzékszervi fogyatékosok: vakok és siketek; mozgásszervi fogyatékosok: nyomorékok, félkarúak stb.; nyelvi értelemben vett fogyatékosok: némák, dadogók, és mindazok, akiknek beszédproblémáik vannak és az értelmi fogyatékosok: idioták, imbecillisek és hátramaradtak.” (Nyns, 1912. 85–86. o.)

A legutóbbi időkben Spanyolországban is jelentősen változtak a megnevezések, összhangban a nemzetközi ajánlásokkal és szóhasználattal, figyelembe véve az emberi jogokat. Az 1978-as alkotmány pszichikai, fizikai és érzékszervi szempontból csökkent képességű személyekről írt (los disminuidos psíquicos, físicos y sensoriales). Az 1982-es, a csökkent képességűek társadalmi integrációjáról szóló törvény elismerte a fogyatékkal élők jogait és különbséget tett különböző csoportjaik között a sérülés vagy fogyatékoság jellemzői szerint: (las personas con deficiencia, discapacidad o minusvalía).

1990-ben a LOGSE eltörölte a speciális nevelés terminust, és minden ahhoz kapcsolódó pejoratív kifejezést, és egységesen a „sajátos nevelési igényű gyermekek” (niños con necesidades educativas especiales) kifejezést vezette be, elősegítve ezzel is az iskolai integrációjukat. A 2002-es oktatási törvényben (Ley de Cali-

<sup>13</sup>Például az alábbi intézmény nevében: Instituto Médico-Pedagógico para Niños Atrasados (Barcelona, 1897.)

<sup>14</sup>Barcelona, 1897.

<sup>15</sup>L. például Carlos Nebreda írásaiban, Madrid, 1870-es évek.

dad de la Educación) ugyanez a kifejezés szerepel, a 2006-os törvény (La Ley Orgánica) szövegében pedig új kifejezésként megjelent az alábbi, az egyenlő nevelési esélyeket célul tűző iskolatípus neve is: „integráló és inklúzívinklúzív iskola” (escuela integradora e inclusiva).

Fontos kiemelni, hogy míg a korábbi szövegekben Spanyolországban alig találunk törvényi utalást a tehetséges gyermekek külön csoportként való említésére, ezek az elmúlt években született dokumentumok egyaránt említik őket; a 2006-os törvény például ezzel a kifejezéssel: „magas értelmi képességekkel bíró tanulók” (alumnos con altas capacidades intelectuales).

Ugyanígy újdonság a „súlyos viselkedési zavarokkal küzdő tanulók” (alumnos con trastornos graves de conducta) említése. Új kifejezés a „funkcionális sokszínűség” (diversidad funcional), amely a spanyol szóhasználatban 2005-től kezdve honosodott meg<sup>16</sup>, és amely kifejezi azt az igényt, hogy a fogyatékkal élő emberek is helyet kérnek a társadalomban, egyenlő jogokat és lehetőségeket szeretnének az élet minden területén.

Ebből a néhány, elsődleges forrásokból kiragadott példából is látható, hogy más országokhoz (így például Magyarországhoz is) hasonlóan Spanyolországban is hosszú történelmi út vezetett a „normálistól” eltérő képességekkel, testi-lelki állapottal bíró gyermekek elfogadásáig, társadalomba, iskolába való befogadásáig. (Fontos megjegyezni, hogy annak definíciójára aligha bukkanunk, hogy pontosan ki is tekinthető „normális”-nak, mindig

az attól való eltérés – koronként változó definícióval és értelmezési keretek között leírt – meghatározásával találkozhatunk.)

A most bemutatott, vázlatos szemantikai vizsgálódás jól mutatja, hogy maga a szóhasználat hogyan tükrözi a társadalom hozzáállását. Évszázadokra volt szükség ahhoz, hogy a kirekesztés, az előítéletek, a pejoratív hozzáállás, a „deficit-modell” (González García, 2009. 429. o.) fokozatosan megváltozzon, de a szóhasználat látványos fejlődése ellenére sem tekinthető ez a folyamat lezártnak, hiszen mindez nem csupán nyelvi és jogi kérdés, hanem a szemléletmód megváltozását is kívánja. Olyan gazdasági, politikai, kulturális kihívás, amelynek megoldása a sikeres inklúzív nevelés és a teljes társadalmi befogadás megvalósulásához vezethet.

Egyelőre leginkább csak a szűk szakmai közösség szóhasználata változott meg gyökeresen Spanyolországban, ám amíg ők „funkcionális sokszínűség”-ről és „sajátos nevelési igényű gyermekek”-ről beszélnek, az utca embere (csakúgy, mint például Magyarországon is) többnyire rokkantokról (minusválidos), jobb esetben fogyatékosokról szól, azt sugallva ezzel, hogy egyes embertársai kevesebbet érnek.

## ÖSSZEGZÉS

A középkortól indult, a 18–19. század fordulójáig többnyire egyéni kezdeményezésnek tekinthető próbálkozások nyomán a 19–20. században más európai országokhoz hasonlóan Spanyolországban is kialakult az általánosan képző iskolák mellett

<sup>16</sup>Lásd erről: Románach, Javier – Lobato, Manuel: Diversidad funcional nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En foro de Vida Independiente, 2005.

[http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad\\_funcional.html](http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad_funcional.html) 2014.08.15.

a speciális iskolák hálózata. Az 1857-es Moyano-féle törvény ebből a szempontból úttörőnek tekinthető Hispániában, az 1920-as évektől szintén jelentősebb fel lendülés történt a speciális képzőintézmények létrehozásában, az 1945-ös Alapfokú Oktatási Törvény (Ley de Enseñanza Primaria) pedig megerősítette ezek fontosságát.

Jóllehet, a speciális nevelést nyújtó iskolák szegregáltan működtek, az 1970-es években több erőfeszítés is volt a különböző iskolatípusok közelítése érdekében. Az 1978-as alkotmány szövegében például nem csupán az szerepelt, hogy minden állampolgárnak, a csökkent képességűeknek is joguk van neveléshez, hanem az is, hogy a hatóságoknak elő kell segíteni a gyógykezelésüket, a rehabilitációjukat és az integrációjukat is (*Castaño Gomez*, 2009. 406. o.).

A 20. század végén több intézkedés is az integratív oktatás irányába mutatott, és éppen a spanyolországi Salamanca városában fogalmazták meg még 1994-ben az UNESCO World Conference on Special Needs Education: Access and Quality című rendezvényének résztvevői az inklúzív nevelésre vonatkozó ajánlásaikat.<sup>17</sup> A már említett 2006-os törvény és más jogi rendelkezések<sup>18</sup> pedig végérvényesen elrendelték az inklúzív nevelés spanyolországi megvalósítását.

Ki kell emelni, hogy az újabb időkben már a tanulók nagyon tág köre tartozik a speciális nevelésű igényű gyermekek

körébe, hiszen – összhangban a Salamancai akciótervvel (*Framework*, é.n. 6. o.) és más, nemzetközi dokumentumokkal – a viselkedési zavarokkal tartozó diákokat éppúgy oda sorolják, mint például a kiemelkedően tehetségeseket vagy a bevándorlók (akiknek száma Spanyolországban több millióra tehető) gyermekeit is.

Összegésképpen megállapíthatjuk, hogy Spanyolország a speciális nevelés tekintetében más európai országokhoz hasonló úton járt az elmúlt évszázadokban, sőt, egyedi jelenség, hogy már a középkortól kezdve tud kiemelkedő példákat felmutatni a sérült emberekről való gondoskodásra.

Az intézményesülés első lépései a 18–19. század fordulóján megtörténtek, a csökkent képességűek különböző iskoláinak létrehozása azonban leginkább a 19. század végétől ment végbe. A harmadik évezred ugyan elhozta ezeknek a különálló oktatási intézményeknek a megszüntetését, ám történetük sok pedagógiai-pszichológiai ismeretet és tanulságot halmozott fel, amelyeknek az elemzése, új szempontok szerint való áttekintése zömmel a következő időszak feladata lesz. Ez amiatt is fontos, mert segíthet megérteni a közgondolkodás változásait, lebontani a még mindig létező hiedelmeket és előítéleteket.

<sup>17</sup>Az ajánlások teljes szövegét lásd: Salamanca Statement: Network for Action on Special Needs Education. UNESCO – Ministry of Education and Science of Spain, Salamanca, 1994. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (A letöltés ideje: 2014.08.10.)

<sup>18</sup>A témát érintő jogi szabályozás részleteiről lásd például az alábbi összefoglalásokat: Domínguez Lázaro, Martín: Atención educativa a la diversidad en Badajoz. In: Conejero López, Susana – Berrueto Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva*. I. i. m. 417–420. o.; Olmos Santana, Óscar: La transición a la democracia en la atención educativa a las personas con discapacidad. Análisis legislativo. Uo., 523–534. o.

## IRODALOM

Bonet, Juan Pablo: *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Online: <http://213.0.4.19/servlet/SirveObras/12826516449063734198624/index.htm> 2014.08.10

Burgos Bordoau, Esther (2004): *Historia de la enseñanza musical para ciegos en España, 1830-1938*. Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección General, Dirección de Cultura y Deporte, Madrid.

Castaño Gómez, Ana María (2009): La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica. In: Conejero López, Susana és Berruezo Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. I*. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 405–416.

*Carta del Abate Don Juan Andrés sobre el origen y las vicistudes del arte de enseñar a hablar a los mudo sordos (1794)*. Trad.: Andrés, Don Carlos. La Imprenta de Sancha, Madrid. Online : <http://213.0.4.19/servlet/SirveObras/01474985490169562979079/index.htm> 2014.08.11.

España Caparros, José A. (2002): *El sistema Braille*. Consejería de Educación – Junta de Andalucía, Málaga. Online: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/el\\_sistema\\_braille.doc](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/el_sistema_braille.doc) 2014.08.10.

Feijó y Montenegro, Benito Jeronimo (1753): *Cartas eruditas y curiosas*. Tomo IV., VII. carta: Sobre la invención del Arte, que enseña a hablar a los mudos. Madrid. Online: <http://www.filosofia.org/bjf/bjfc407.htm> 2014.08.15.

Fernández, María Inés García (2009): *Iniciativas pedagógicas, motrices y soci-*

*ales en el origen institucional de la Educación Especial en España*. In: Conejero López, Susana és Berruezo Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva I*. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 235–248.

*Framework for Action on Special Needs Education*. In: Salamanca Statement... i. m.

Gascón Ricao, Antonio és Storch de Gracia y Asensio, José Gabriel (2004): *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Ramón Areces, Madrid.

González García, Erika (2009): Evolución de la Educación especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In: Conejero López, Susana és Berruezo Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. I*. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 429–440.

González Pérez, Teresa (2009): Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In: Conejero López, Susana és Berruezo Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. I*. Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 249–260.

Hervás y Panduro, Lorenzo (1795): *Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos*. La Imprenta Real, Madrid. Online: <http://213.0.4.19/servlet/SirveObras/01478407544604506554480/index.htm> 2014.08.10.

Ipland García, Jerónima – Parra Cañas, Diego (2009): La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. In: Conejero López, Susana és Berruezo Albéniz, Reyes

(szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. I.* Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 453–462.

Nyns, A (1912): La educación de los niños anormales. *La escuela Moderna* 245. 25-26. o. Idézi: Montes Moreno, Soledad és Ramírez Traperero, Francisco (2009): Evolución de la Educación Especial través de las revistas educativas (1891–1934) In: Conejero López, Susana és Berruezo Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. I.* Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 85–92.

Ojeda González, Ana Isabel: La Educación especial en Burgos: estudio de los centros específicos. In: Conejero López, Susana és Berruezo Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. I.* Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 511–522.

Pereira, F. (1907): *De la organización de la Escuelas especiales para niños men-*

*talmente anormales.* Madrid.

Pereira, F (1908): *De la educación de la infancia degenerada.* Madrid.

Pereira, F. (1914): *La Escuela-Sanitario para los niños mentalmente deficientes.* Madrid.

Sala, Daniel (2007): *El padre Juan Gilabert Jofré y el primer hospital psiquiátrico del mundo.* Online: [http://www.lasprovincias.es/valencia/prensa/20070216/cultura/padrejuan-gilabertjofre\\_20070216.html](http://www.lasprovincias.es/valencia/prensa/20070216/cultura/padrejuan-gilabertjofre_20070216.html) 2014.08.10.

Vergara Ciordia, Javier (2009): La primera Historia de la Educación de los Sordos en España: la carta del jesuita Juan Andrés y Morell (1740–1817) a su hermano Carlos sobre el arte de educar a los sordomudos. Conejero López, Susana és Berruezo Albéniz, Reyes (szerk.): *El largo camino hacia una Educación Inclusiva I.* Universidad Pública de Navarra – SEDHE, Pamplona. 101–114.

# A 19. századi magyar pedagógiai kézikönyvek gyermekképének belső ellentmondásai

PUKÁNSZKY BÉLA

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Egy adott történeti kor és kultúrkör gyermekséggel, gyermekkorral kapcsolatos attitűdjei komplex elméleti konstrukcióvá, gyermekképpé (concept of child) szerveződnek a társadalom tagjainak mentalitásában. Ez a gyermekről alkotott összetett kép nem homogén, hanem több alkotórészre bontható. A következőkben ennek a mentális képnek az összetevőit kíséreljük meg feltárni a 19. századi magyar pedagógiai szakirodalmának elemzése révén. Kutatásunkban a tanítói és tanári pályákra készülő pedagógusjelöltek és a már pályán levő pedagógusok számára írt magyar neveléstani kézikönyvek, pedagógia tankönyvek tartalmát analizáltuk azért, hogy rekonstruálhassuk a kötetek szerzőinek a gyermekről, gyermekkorral alkotott képét.

## GYERMEKKÉP A TANÍTÓI KÉZIKÖNYVEKBEN

**A** 19. SZÁZADBAN közkézen forgó, népszerű magyar neveléstani tankönyvek és kézikönyvek közül húsz olyan műnek a tartalmát vizsgáltuk meg, amelyek megítélésünk szerint jól reprezentálják a korszak neveléstani szakkönyveinek ezt a típusát. A művek túlnyomó többsége pragmatikus szempontok szerint írt tankönyv, kisebb hányaduk pedig a korabeli neveléstudomány reprezentatív alapművei közül kerül ki. Ez utóbbiakat oktatási-képzési célra is használták a pedagógusképzésben.

A húsz kötetre kiterjedő mintán végzett vizsgálat előtt pilot-projekt-ként három kötet tartalmát analizáltuk. Az elővizsgálat tanúságai alapján a következő hipotézist állítottuk fel:

A) A pedagógiai kézikönyvek és tankönyvek műfaji sajátossága, hogy első fejezeteikben általában elvont filozófiai síkon foglalkoznak az emberi nem általános sajátosságaival. E fejtegetések alapján azonban következtetéseket vonhatunk le az eszményi gyermekről alkotott képről. Ez a gyermekkép magában foglalja az eszményítés, sőt a mítoszteremtés mozzanatát is. Ezzel együtt normatív is: kifejezi, hogy milyen távlati cél lebeg a gyermek neveléséről-oktatásáról értekező mű szerzője előtt. Az ilyen elvont képet a következőkben absztrakt gyermekképnek nevezünk.

B) A köteteknek gyakorlati nevelési módszertannal foglalkozó fejezeteiben, elsősorban a jutalmazás, büntetés praktikus kérdéseit taglaló részeiben számos, a gyermekkel kapcsolatos konkrét vélekedést, nevelési tanácsot olvashatunk. Ezek köz-

vetlen információkkal szolgálnak a szerzőnek a konkrét pedagógiai helyzetben megfigyelhető gyermek-attitűdjéről. Az így rekonstruálható attitűdök alapján megfogalmazódó mentális képet konkrét gyermekképpnek nevezzük a következőkben. A konkrét gyermekkép deskriptív jellegű: a tapasztalati szinten létező, de megváltoztatásra ítélt sajátosságokat, jellemzőket, „gyermekhibákat” is regisztrálja.

A kiválasztott húsz neveléstani kézikönyv és tankönyv elemzésével a gyermekképpnek ezt a duális (absztrakt-konkrét) szerkezetét kíséreltük meg igazolni. Ezzel kapcsolatosan a következő kérdésekre is választ kerestünk:

1. Milyen embereszményt közvetít az adott mű?
2. Rekonstruálható-e az első fejezet filozófiai síkú fejtegetései alapján valamilyen koherens gyermekkép?
3. Milyen közvetlen, pragmatikus gyermekfelfogást tükröz a vizsgált neveléstani kézikönyvek szerzőinek gyakorlati nevelésmódszertannal, jutalmazással-büntetéssel, különösen a testi fenytéssel kapcsolatos álláspontja? (Különösen sokat árul el a szerző gyerekek iránti attitűdjeiről, beállítottságairól az a mód, ahogyan a testi büntetés kérdéskörét tárgyalja.) Tiltja, megengedi, netán szükségesnek érzi a szerző a testi fenyték alkalmazását a nevelési praxis folyamán?
4. Mindezek alapján összhang vagy diszharmónia van-e az absztrakt és a konkrét gyermekkép között?
5. Megfigyelhető-e valamiféle változás, fejlődés az embereszmény, a gyermekkép és a gyermekfelfogás tekintetében a vizsgált korszakban – a

„hosszú 19. században” – írt pedagógiai tankönyvek tükrében? Végezetül az is foglalkoztatott bennünket, hogy – amennyiben érzékelhető valamilyen változás a gyermekkép elemeinek tartalmában – akkor ez milyen okokra vezethető vissza.

A hipotetikusán feltételezett változás feltérképezéséhez jó kiindulópontot szolgáltatnak annak a kutatásnak az eredményei, amelyet *Reinhard Spree* végzett 18–19. és a korai 20. századi német csecsemőgondozási kézikönyvekkel kapcsolatban. A vizsgálatok alapján megfogalmazott következtetések első pillanatra mehökkentők, mert ellentmondanak a kor mentalitásáról, pedagógiai attitűdjeiről alkotott eddigi képünknek. Spree szerint a felvilágosodás korabeli gyermekgyógyászok (például *Johann Friedrich Zükert*) tanácsadó kézikönyvei kifejezetten gyöngegd, érzelmi melegséget kifejező bánásmódot, „szocializációs stílust” javasoltak a szülőknek. Legyenek – úgymond – gyermekeik barátai, és igyekezzenek azok is maradni a nevelés során. A szerzők óvtak a gyermekekkel szembeni kemény és autoriter fellépéstől, és azzal érveltek, hogy a szeretet és a bizalom a gyermeknevelés legfontosabb alapja. Ezekből a felvilágosodás-korabeli kézikönyvekből tehát egy elfogadó, támogató, a gyermeket feltétlen értéknek tekintő gyermekkép körvonalai rajzolódnak ki.

Ezzel szemben a 20. század elején keletkezett gondozási-nevelési tanácsadó kézikönyvek szerzői (mint például *Adalbert Czerny* és *Carl Hochsinger*) egyáltalán nem a meleg, meghitt, szeretetteljes nevelési stílust javasolták a szülőknek, hanem sokkal inkább a célszerűen megszervezett, tisztaságra törekvő, pontosságot, rendet,



figyelmet követelő nevelést népszerűsítették. Óvtak az elkényeztetés fenyegető veszélyétől, kérlelhetetlen szigort írtak elő azért, hogy a szülők feltétlenül engedelmes, önmagát készséggel alávető gyermeket tudjanak nevelni. Ezek a századforduló utáni kézikönyvek egyfajta „jól alkalmazott technológiaként” írják le a gyermekgondozást és -nevelést, nem pedig olyan emberi kapcsolatra alapuló tevékenységként, amelyben a kisgyermek személyes igényei szerepet játszhatnak (Spree, 1986).

E kutatás eredményei alapján válaszra vár egy újabb kérdés: vajon megfigyelhető-e hasonló gyermekképváltozás a korabeli magyar neveléstani tankönyvek és kézikönyvek tükrében?

## A VIZSGÁLAT

A korabeli gyermekkép vizsgálata céljából a témával foglalkozó művek két fajtájából választottunk ki húszat. Ezek a következők:

1. „A’ gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás mellyet a’ szüléknek és a gyermek’ tanítók’ s nevelőknek kedvéért öszve szededegett Perlaki Dávid A Komáromi Evang. Ekkl. Tanítója s megyebéli fő Esperestje. A szegényebb Osk. Tanítóknak, ingyen. Komáromban, Wéber Simon Péter’ betűivel. 1791.” Perlaki műve úttörő jelentőségű a maga műfajában, mivel ez a neveléssel hivatásszerűen foglalkozók számára készített első magyar nyelvű kézikönyv.

2. „Gyermek-Nevelésre Vezető Út-Mutatás, a’ S. Pataki Helvetia Confessiot tartó Collégiumban Tanító Ifjúság Számára. [Tóth Pápai Mihály] Kassán, Elinger János Cs. és Királyi privil. Könyv-

nyomtatónál. 1797.” Az elsősorban oktatástani kérdéseket taglaló tankönyv vizsgálatát az indokolja, hogy elején található utalások az ember filozófiai antropológiai sajátosságaira, és a szerző tág teret szentel a jutalmazás és büntetés módozatainak taglalására is.

3. August Hermann Niemeyer: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner” [A nevelés és az oktatás alapjai], 1796. A magyar pedagógia elméleti vonulatának és gyakorlati metodikájának fejlődésére már a 18. századtól kezdve jelentős befolyást gyakorolt a német neveléstudomány. Ez a hatás érvényes a korabeli pedagógusképzés gyakorlatában használt kézikönyvekre is. Az egyik ilyen elméleti kiindulópontként – szinte etalonként – használt alapmű szerzője A. H. Niemeyer (1754–1828) volt. A szerző a hallei egyetem teológia professzoraként írta kétkötetes pedagógiai rendszerező-összegző művét, amely hamarosan az egyik legnépszerűbb pedagógiai kézikönyvnek számított szinte egész Közép-Európában. A számos kiadást megért mű harmadik közrebocsátását a szerző még egy harmadik kötetel egészítette ki. A 19. század végéig számos kiadást megért könyv rövidített változatát vette alapul *Ángyán János*, aki lefordította és „magyarországi viszonyokra átdolgozta” azt. A mű 1822-ben jelent meg Pesten „Nevelés és tanítás tudomány a’ szülék, a’ házi és iskolai tanítók’ számára” címmel. (A kötet érdekessége, hogy – noha címe ígéri – nem tartalmazza a didaktikai kérdések feldolgozását.)

4. „A nevelés tudománya. Írta Szilasy János, szombathelyi egyházi megyebeli áldozó pap, az egyházi tudományok’ doc-

tora, és Szombathelyen a 'keresztény erkölcs', a lelki pásztorság' 's nevelés tudományának tanítója. Budán, A' Királyi Magyar Fő Oskolák' Betűjével, 1827." Niemeyernekés tanítványainak hatása számos korabeli magyar pedagógiai tárgyú munkában kimutatható, így például Szilasy János kétkötetes összefoglaló művében is, amelyet a neveléstörténeti szakirodalom az első magyar rendszeres neveléstanai összegzésként tart számon. (Mészáros, 1977). Szilasy művét kézikönyvként felhasználták a tanár- és tanítóképzés különféle színhelyein: az egyetemi katedrától kezdve a papképző szemináriumokon át a tanítóképzést szolgáló normaiskolák tanfolyamain keresztül a megalakuló új, két évfolyamos tanítóképző intézetekig (Pukánszky, 1998).

5. „Neveléstan, mellyet Szilasy János' szombathelyi e. m. áldozópap', egyházi tud. doctora' 's a' t. hasonló nevű munkájából szerkeszte Márkl József. Pesten, Trattner – Károlyi Betűivel, 1843." Érdekes korabeli műfaj figyelemre méltó példája: Szilasy János könyvének átdolgozása.

6. Beke Kristóf: „Kézikönyv a' falusi oskolamesterek' számára. Budánn, A' Királyi Magyar Universitas' betűivel, 1828." Beke Kristóf: „Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára. Budán, a m. kir. Egyetemi Nyomda betűivel, 1844." A plébános szerző, több kézikönyvet írt a tanítóképzők („mesterképzők”) növendékei és tanítók számára.

7. „Didaktika és methodika avvagy a' tanításnak közönséges tudománya és a' tanítás módgyának tudománya. Írta Lesnyánszky András, Nagy-Váradonn, Tichy János' Könyvnyomatatóintézetében. 1832." Lesnyánszky (más ortográfia szerint Les-

tyánszky) e tankönyve *Joseph Weinkopf* bécsi egyetemi tanár didaktikai kézikönyvének fordítása, átdolgozása, magyar viszonyokhoz való adaptációja.

8. „Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanításra. Vallási különbség nélkül minden tanítók' 's tanuló' számára készült 's a' Magyar Tudós Társaság által másodrendű Marczibányi Lajos-jutalommal koszorúzott pályamunka. Írta Wurga János, prof., 's a' Magyar Tudós Társaság' levelező tagja. Budán, a' Magyar Királyi Egyetem' betűivel, a Magyar Tudós Társaság' költségén. 1837-38.”

9. „Népneveléstan. Írta Majer István esztergomi áldozópap és mesterképző intézeti tanár, táblabíró. Budán, a Magyar Királyi Egyetem betűivel, 1844.” A kötet szerzője szervezte meg Esztergomban az érseki „mesterképző” intézetet. Népneveléstanát később szlovák nyelven is kiadták.

10. „Tanítás-mód váraasi, 's falusi elemi iskola-tanítók és mesterképző intézetek használatára. Írta Rendek József, Esztergom főmegyebeli áldozó pap, 's az esztergomi érseki mesterképző intézet tanítója és táblabíró. Pesten, Emich Gusztáv sajátja, 1846.”

11. „Alapnézetek a' nevelés, és leendő nevelő, s tanítóról különös tekintettel a' tan' történeti viszontagságra, és literatúrájára. Írta Beély Fidél, Pannonhegyi Szent Benedeki Pap, a' Magy. Tud. és Frauendorfi Kertmívelő Társaság Tagja, a Bakonybéli Apátságban a' Nevelés Szép, 's Oklevéltan' Tanára, és Tek. Veszprém Vármegye Táblabírája. Pozsonyban, Nyomatott Schmid Ferencz és Busch J. J. Betűivel, 1848.” *Beély Fidél* a bakonybéli Szent Benedek apátságban neveléstudományt adott elő a rend gimnáziumai-

ban tanárságra készülők számára. Művének kézírata már 1842-ben elkészült, de a cenzúra nem engedélyezte kiadását. A kötet különlegessége, hogy benne található az első magyar nyelvű neveléstörténeti-iskolatorténeti összefoglalás. A mű végén a szerző részletes ajánló bibliográfiát helyezett el, amelyben a magyar nyelven írt pedagógiai tárgyú könyveket is felsorakoztatta (*Fehér*, 1997, 239. o.).

12. „Általános neveléstan. Dr. Peregriny Elek, a Magyar Akademia lev. s a Pesti. Kir. Egyetem Bölcsész Karának bekebelezett tagja. egy finevelő intézet igazgatója által. Pesten, nyomtatott Trattner Károlynál, 1864.” E kézikönyv szerzője 1860-tól a pesti egyetemen a pedagógia magántanára volt. Könyvét növendékeinek és a nevelés-oktatás kérdései iránt érdeklődő művelt olvasóközönségnek szánta. Peregriny nemcsak saját neveléstan-oktatástani koncepcióját mutatja be, hanem az egyes fő témák tárgyalása közben áttekintést nyújt a korabeli – elsősorban német – szerzők által képviselt különféle álláspontokról is.

13. „Tanítók könyve. Rendszeres ka-lauz a nevelés és tanítás vezetésére, az elemi iskola tantárgyainak kezelésére, s a tanítóknak az irodalom terén való haladására. Írta Bárány Ignác, a pesti kir. kath. férfitanító-képezde tanára. Pest, Lauffer Vilmos tulajdona, 1866.”

14. „Nevelés- és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok, néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára legújabb kútfők alapján kidolgozta Mennyey József, tanítóképző-tanár s a kalocsai tanítóképezde s elemi mintafőtanoda igazgatója. A m. kir. egyetem által pályadíjazott s a m. k. Közoktatási Ministerium által papjelölteknek s népta-

nítóknak segédkönyvül ajánlott munka. Harmadik javított s bővített kiadás, Budapest, 1875. Kiadja az Eggenberger féle Könyvkereskedés.” (A háromkötetes tankönyv első kiadása 1866–1867-ben jelent meg Kalocsán.) Az *Eötvös*-féle népoktatási törvény utáni fejlődés jelző egyik új jelenségről árulkodik a kötet címdala: A vallás és közoktatási minisztérium – a szakmai kritériumoknak való megfelelés esetén – bizonyos tankönyveket segédkönyvként ajánlott a tanítóképzők és a papi szemináriumok számára.

15. „Neveléstudomány. Műveltebb közönség számára. Írta Garamszeghy Lubrich Ágost m. k. egyetemi tanár. Harmadik kiadás, Budapest, 1878. Nyomatott a „Hunyadi Mátyás” Intézetben.” (A négykötetes mű első kiadása 1868-ban jelent meg Pozsonyban.) A nagyszabású összegző munka szerzője a budapesti egyetem pedagógia professzora volt 1870–1900 között, Neveléstudománya a *Herbart* pedagógiájával polemizáló hazai irányzatok egyikének reprezentánsa.

16. „A neveléstudomány kézikönyve. Írta Felméri Lajos. Második javított kiadás. Budapest, Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Kolozsvár, Szerző saját kiadása. 1890. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája.” (A könyv első kiadása szintén 1890-ben jelent meg.) A kolozsvári pedagógiaprofesszor neveléstan könyve új paradigmát képvisel a 19. századi magyar neveléstan könyvek sorában. Szerzőjét a herbartianus pedagógiával szembeni távolságtartás jellemzi, a francia és angol írók hatása viszont egyértelműen kimutatható gondolkodásmódjában. A Neveléstudomány kézikönyve átfogó szintézisét nyújtja a neveléssel-oktatással kapcsolatos korabeli legfrissebb ismereteknek, emellett szí-

nes stílusban megírt élvezetes olvasmány.

17. „Nevelés és oktatástan. Írták dr. Kiss Áron és dr. Öreg János. Negyedik újonnan átdolgozott kiadás. Budapest, Dobrowsky és Franke kiadása, 1895.” (A tankönyv első kiadása 1876-ban jelent meg.)

18. „Népiskolai neveléstan. Tanítók és tanítóképezdek számára. Írta dr. Emericzy Géza tanítóképezdei igazgató. Budapest, 1882. Dobrowsky és Franke tulajdona.” A gyakorlatias szempontok szerint megírt tankönyv különös jellemzője, hogy igen alaposan taglalja az iskolai élet szervezeti kérdéseit, bemutatja a rend és fegyelem fenntartásának eszköztárát.

19. „Neveléstan tanítóképző-intézeti növendékek, tanítójelöltek és tanítók számára. Írta Erdődi János tk. igazgató. Második átdolgozott kiadás. Budapest, Kiadja Lauffer Vilmos, 1889.” (A mű első kiadása 1881-ben jelent meg Kassán.)

20. „Peres Sándor Neveléstana. Budapest, 1904. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása.” A témával kapcsolatos kutatást e kötet elemzésével zárjuk. Peres Sándor neveléstan könyve a téma újszerű feldolgozasmódjával, erőteljes szociálpedagógiai irányultságával hívja fel magára a figyelmet.

A feldolgozott munkákat két típusba sorolhatjuk: Az első típusba azok a művek sorolhatók, amelyek a nevelés és oktatás – tehát a tágabb értelemben vett „neveléstan” – kérdéseit a tudományos elemzések kritériumainak megfelelő kézikönyv műfajában dolgozták fel. Szerzőjük célja lehetett – a tudományos teljesítményen túl – a lelkészek, a középiskolai vagy népiskolai tanárok, tanítók képzésének segítése, a pályán lévő pedagógusok továbbképzése

és a téma iránt érdeklődő olvasóközönség ismereteinek bővítése is. (Ebbe a csoportba sorolhatók az itt feldolgozottak közül Niemeyer, Szilasy, *Peregriny*, *Lubrich* és *Felméri* könyvei.) A második típusba tartoznak a már pályán levő tanítók, valamint a tanítói pályára készülőknek kifejezetten gyakorlatias céllal írt művek, tankönyvek.

## KÖVETKEZTETÉSEK

1. Az embereszmény és a nevelési cél. A 19. századi magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek többségében az a felvilágosodás pedagógiájában kiteljesedő embereszmény él tovább, mely szerint az ember értékes lény, aki lelkében kibontakozásra váró képességcsírák, fejlesztésre váró lehetőségek sokaságával jön a világra. Nevelni kell, mert különben képességei elsorvadnak. Ésszerű neveléssel, helyes módszerekkel azonban szinte mindenki alakítható, az emberek többsége élete végéig formálható. A legfontosabb: ki kell alakítani minden gyermekben azt a képességet, hogy uralkodjék zavaró vágyain, érzelmein, s tetteit mindig józan megfontolás irányítsa. Így válhat igazán közösségnek és önmagának.

2. A humanisták és *Kant* hatása. Az ember nevelhetőségéről szóló toposz már *Ersamus* egyik traktátusában megjelenik: „Az ember nem születik, hanem neveléssel lesz emberré [...]” (*Erasmus*, [1529], 1913, 52.). A pedagógiai optimizmusnak ez a krédója legkifejezőbbben mégis *Kant* egyik pedagógiai tárgyú előadásában fogalmazódik meg: „Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel.” (*Kant*, 1901, 72. o.) A kanti pedagógia hatása a vizs-

gált korszakból származó magyar neveléstan könyvek többségében kimutatható. A szerzők a nevelés révén akarják kiszabadítani a gyermekembert az érzéki, materiális világ kötöttségei közül. Végső cél az ember magasrendű eszmények fényében történő erkölcsi fejlesztése. Ennek része az állandó öntökéletesedésre való ösztönzés, a transzcendencia iránti fogékonyság felébresztése.

3. Duális céltételezés. A magasztos eszmények mellett pragmatikusabb célok is szerepelnek e könyvek bevezető fejezeteiben. A szerzők világossá teszik az olvasó számára, hogy az ember társas lény, önmagában nem élhet. Az erkölcsi fejlesztés csak az emberek közösségében, annak segítségével történhet. Éppen ezért a könyvek többségének nevelési célkitűzése kettős: embert és polgárt kell formálni a gyermekből. Különösen a század második felében írt könyvekben erősödik fel a hang, hogy a nevelés fontos célja tehát a gyerek társadalmasítása, felkészítése a szűkebb-tágabb közösségekbe való zökkenőmentes beilleszkedésre, tehát a hasznos állampolgárrá válásra. Egyre érzékelhetőbbé válik a magyar kézikönyvekben *Ernst Daniel Schleiermacher* társadalompedagógia fejtegetéseinek recepciója, valamint kezdik érzékelteni hatásukat a szociálpedagógiai irányzatok is. (Az előbbire Lubrich Ágost és Felméri Lajos, az utóbbira pedig *Peres Sándor* könyve szolgált jó példát.)

4. A gyermekkép jellemzői, változásai. Már az eddigiekből is kitűnik, hogy a 19. századi magyar neveléstan könyvek bevezető fejezeteiben filozófiai antropológiai kérdéseket boncolgató szerzők többsége a jövőendő felnőttet látja a gyermekben. A pedagógus írók többsége viszonylag kevésbé foglalkozik a gyermekkor sajátos,

megkülönböztetett szerepével az emberi életkorok sorozatában, a gyerek egyéni sajátosságai, a gyermeklét jelenével. Az elemzett művek szerzői közül néhányan ezzel szemben igen mélyrehatóan foglalkoznak a gyermekkor szépségével, szívesen alkalmazva természetből vett képeket ennek a sajátos önértékkel rendelkező korszak költői érzékeltetéséhez. Ezekben a könyvekben jól érzékelhető a német romantika pedagógus egyéniségeinek (elsősorban *Moritz Arndt*, *Jean Paul Richter* és *Friedrich Fröbel*) hatása is. Ebbe a körbe tartozik August Hermann Niemeyer, *Majner István*, Lubrich Ágost és a *Kiss Áron – Öreg János* szerzőpáros műve.

Az elemzett kézikönyvek alapján érzékelhető, hogy a század során a gyermekkép lassú átalakuláson megy keresztül. A humanista-aufklérista eredetű emberi „dignitás-toposz” és a romantika költői „gyermek-érzékenysége” a 19. század utolsó évtizedeire elenyészik. Lassan átadja helyét egy puritán felfogásnak, amelyből már eltűnik az általános emberi méltóság vagy a gyermekben szunnyadó őserő csodálata. A századvég – és a következő századelő – tankönyvszerzői pragmatikusabb módon közelítenek a nevelés fő témáihoz: a gyermeket a szűkebb-tágabb társadalmi-közösségi körökbe való beillesztésre, nevelésre váró teremtményként látatják. Kézenfekvő a következtetés, hogy a tankönyvek tartalmának és stílusának ez a változása szorosan összefügg a pedagógus tevékenység időközben lezajló szakmai fejlődésével, az úgynevezett professzionalizációval.

5. A gyermekfelfogás sajátosságai. Mint már említettük, a bevezető fejezetekből kitűnik, hogy a szerzők a pedagógiát normatív tudománynak tekintetik: első-

sorban arra irányul érdeklődésük, amivé a gyermeket alakítani, formálni, nevelni kívánják. Jóval kevesebb teret szenteltek annak bemutatására, amilyenek a gyermeket a maga konkrét valóságában látták. Ez utóbbira csak áttételesen, utalások révén következtethet a figyelmes olvasó. A pedagógiai szakírók tehát a felvilágosodás hatására szívesen fogalmaztak meg pedagógiai eszményeket, kívánatosnak tartott ideális célokat, de a század első felében még viszonylag kevés figyelmet fordítottak a gyerekekre, a nevelés „alanyára”, annak sajátosságaira, egyéniségére. Ez utóbbi, a gyermek a maga valós mivoltában a század utolsó évtizedeitől kezdve foglalkoztatta egyre jobban a szerzőket, akik ekkor már hosszú fejtegetésekbe bocsátkoznak a gyermek fiziológiai és pszichológiai sajátosságairól.

6. A büntetés „hipertrófiája”. Annál többet foglalkoztak a kézikönyvek és tankönyvek írói viszont a nevelés kívánatos módszereinek elemző bemutatásával. Ha alaposabban megvizsgáljuk a nevelési útmutatók egyes részeit, akkor azt tapasztaljuk, hogy a jutalmazás és büntetés fajtáival, alkalmazásuk körülményeivel foglalkozó fejezetek tartalma és hangvétele már jóval kevésbé magasztos, mint az emberi méltóságot és tökéletességet a filozófiai általánosítás szintjén taglaló bevezető fejezetek. Sajátos ellentmondás figyelhető meg itt: a tankönyvek bevezető részei mintha nem is ugyanazon lény nevelését taglalnák, mint akire – többnyire a könyvek végén található – gyakorlati nevelési módszerek és tanácsok vonatkoznak. Érdeemes felfigyelni azokra az egymással éles kontrasztot alkotó motívumokra, amelyek – hangvételükkel és tartalmukkal egyaránt – kirívóan eltér-

nek az emberről szóló általános fejtegetések alaphangjától. Az egyik oldalon áll az emberről mint mérhetetlen értékekkel felruházott teremtményről szóló magasztos hangvételű fejtegetés – az eszményített, abszolút gyerekkép –, a másik oldalon pedig a nevelés tényleges gyakorlatára hatni kívánó praktikus tanácsok mögül előbukkanó konkrét gyermekkép. Ezek a pragmatikus útmutatások, a jutalmazás és büntetés, a testi fenyíték alkalmazásának kérdéseivel foglalkozó előírások sokat elárulnak arról, hogy milyenek látták szerzőik a gyereket a maga konkrét mivoltában, valós élethelyzetek, iskolai nevelési szituációk szereplőjeként. Jellemző a korszak „hétköznapi” gyermekfelfogására, hogy a vizsgált húsz könyv közül csupán kettőnek a szerzője – Majer István és Peres Sándor – tiltja meg kategorikusan a testi fenyíték pedagógiai célú alkalmazását. Egy tankönyvíró pedig – *Erdődi János* – kifejezetten hasznos nevelési módszernek tartja. Egyértelműen megállapítható, hogy a század során nem történt lényegi változás a testi fenyítés, a fizikai büntetés iránti attitűdben, így ez az eszköz végig a nevelői repertoár elidegeníthetetlen része maradt. Használatának legitimitását a vizsgált kézikönyvek és tankönyvek szerzőinek túlnyomó többsége sem kérdőjelezi meg, legföljebb a fenyítés kivitelezésének módját illetően vannak felfogásbeli különbségek köztük.

Itt érdemes visszatérnünk a forrás-elemzés előtt fölített egyik kérdésre: megfigyelhető-e olyan elmozdulás a praktikus nevelési módszerekre vonatkozó tanácsok terén, mint amilyen változást Reinhard Spree tapasztalt a német pediáterek által írt csecsemőgondozási és kisgyermeknevelési tanácsadó irodalom kö-

rében? A kérdést a gyermekkortörténet fogalmai között értelmezve: látható-e elmozdulás a „gyermek mint szeretetre méltó teremtmény” gyakorlatban gyökerező „felfogásától” a „gyermek mint fegyelmezésre szoruló lény”-ként való felfogása felé?

A magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek vizsgálata alapján valóban megfigyelhető hasonló jelenség, de csak az elvont gyermekkép, a gyermekeszmény változásában. A végtelen optimista kicsengésű, helyenként romantikus gyermekkultusz-elemeket és ennek megfelelő emocionális színezetet tartalmazó 19. század eleji gyermekkép jól tetten érhető „objektívalódáson” és ezzel párhuzamosan érzelmi „kiüresedésen” ment keresztül a század végéig, amikorra is a gyermekkép már tárgyyszerűen távolságtartóvá, racionálisan józanná válik.

Ez a tendencia azonban csak az absztrakt gyermekképre érvényes, a konkrét gyermekkép tartalmában nem tapasztalható ilyen átforgalmazás. Majdhogynem „statikus” mivolta jól tetten érhető a testi fenytéssel kapcsolatos attitűdben, amely a vizsgált időszak valamennyi szegmensében (egy-két kiugró szélsőségtől eltekintve) szinte egyforma marad. Az iskolák életének hétköznapijaiban a verés, a testi fenyték továbbra is mindennapos fegyelmező eszköz maradt – legalábbis ez olvasható ki a fentebb elemzett pedagógia tankönyvek tartalmából.

#### IRODALOM:

Ariès, Philippe (1960): *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions

du Seuil, Paris.

DeMause, Lloyd (1974): *The Evolution of Childhood*. In: DeMause (szerk., 1974): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York.

Erasmus (1913): *A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése*. In: Erasmus: *A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere*. Budapest, 41–107.

Fehér Katalin (1997): Beély Fidél és a bakonybéli bencés tanárképzés. *Magyar Pedagógia*, 97. 3–4. szám, 235–245.

Kant, Immanuel (1901): *Über Pädagogik. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt*. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer und Söhne.

Mészáros István (1977): *A neveléstudomány rendszere az első magyar neveléstudomány elméletben*. In: Nagy Sándor (szerk., 1977): *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 147–172.

Pukánszky Béla (1998): Szilasy János neveléstana. In: Szilasy János: *A neveléstudománya*. Budapest, 347–354.

Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs.

Shorter, Edward (1975): *The Making of the Modern Family*. Basic Books, Inc. Publishers, New York.

Spree, Reinhard (1986): *Sozialisationsnormen in ärztlichen Ratgebern zur Säuglings- und Kleinkindpflege: von der Aufklärungs- zur naturwissenschaftlichen Pädiatrie*. In: Martin, Jochen és Nitschke, August (szerk.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Karl Alber Verlag, Freiburg, München, 609–659.

# Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben

NÓBIK ATTILA

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

A neveléstörténet stúdiumok – csakúgy, mint a pedagógusképzés egyéb tárgyai – normatív jellegűek. A szaktárgyi anyagon túl hivatás-felfogást, értékrendet, kívánt viselkedésmódokat közvetítenek, vagyis normalizálnak. Ez a tulajdonság természetes módon kapcsolódik magának az oktatási rendszernek a normatív funkciójához, és a modern neveléstudomány létrejöttének és fejlődésének egész folyamatát végigkíséri. Ebből következően a neveléstörténeti tankönyvek is elsősorban a *normális* iskolarendszer és pedagógiai gondolkodás történetét írják le, az ezen kívül eső jelenségek és személyek – az abnormalis, abnormalitás kifejezést ebben az értelemben használva – felbukkanására csak elvétve találhatunk példákat.

A tanulmány első részében a neveléstörténet-írás kialakulásának néhány jellegzetességét tekintem át, majd három példán keresztül azt mutatom be, hogy az abnormalitás felbukkanása a tankönyvekben minden esetben a normalitás még erősebb hangsúlyozására szolgált.

## ISKOLARENDSZER ÉS NORMALITÁS

**A**Z ISKOLARENDSZER kialakulásával és fejlődésével kapcsolatban a norma kifejezés két értelemben is használható. Egyrészt jelenti azt, hogy a nyugati kultúrában az újkortól fokozatosan, majd az utóbbi két évszázadban nagyobb lendülettel folyt az iskolarendszer kiépülése, és a gyermeknépesség egyre nagyobb hányada részesült formális oktatásban.

A modern oktatási rendszerek kialakulása a nyugati társadalmak utóbbi kétszáz éves történetének egyik leg-

fontosabb eseménye. Az állami szerepvállalás általános kiterjedésének eredményeképp az állam arra kötelezte gyermekkorú állampolgárait, hogy azok lépjenek be az oktatási rendszerbe. Az állam szabályozta az oktatási rendszer működését, törvényeket hozott, megszabta az iskolafokok egymáshoz való viszonyát, és megteremtette a folyamatos állami ellenőrzés lehetőségét és intézményeit. Maga is iskolákat állított fel, és bizonyos feltételek teljesülése esetén, közpénzből finanszírozta a nem állami fenntartású iskolákat is. A modern iskolarendszerek a korábbi iskolarendszerekre



alapulva jöttek létre, de azoktól minőségileg különböznek, leginkább univerzalitásukban (*Halász, 2001*).

A modern iskolarendszerek kialakulásának kezdeteit a protestantizmus megjelenéséhez lehet kötni. A középkorban az iskolaalapítások egyéni döntések és kezdeményezések eredményei voltak, ezért nem beszélhetünk állami oktatáspolitikáról. A helyzet a protestáns német fejedelemségekben változott meg. Maga Luther is több prédikációjában és írásában beszélt arról, hogy a világi hatóságoknak iskolákat kell állítani, és kötelezni kell az alattvalókat, hogy gyermekeiket iskolába járassák. Ezért a német államokban hamar teret nyert az állami beavatkozás gondolata. Ugyanakkor az állami felelősségvállalás eszméje Angliában csak a 19. század közepén merült fel (*Mitter, 2004*).

Az állami beavatkozás első kísérletei a protestáns területekre tehetőek. Ezekben a német fejedelemségekben az uralkodók szorgalmazták az iskoláztatás terjedését, mind uralkodói, mind felekezeti mivoltukban. A 17. században több német államban előírták az iskolakötelezettséget, és az állam pénzzel segítette az iskolafenntartókat (*Németh, 2005*).

Ezt a fajta beavatkozást, habár fontos kezdete az állami felelősség gondolatának, nem szabad túlértékelni, hiszen például az iskolaügy fejlődése szempontjából kiemelkedőnek tartott *Nagy Frigyes* is csak bizonyos időszakokban, és Poroszország stratégiaileg fontos területein hajtott végre iskolafejlesztéseket. (*Dietrich és Tenorth, 2003*). Mégis, Kelet-Európában a po-

rosz minta szolgált az iskolarendszerek megszervezésének alapjául.

A porosz iskolarendszer fejlesztése a 30 éves háborút követő lassú kilábalással és az abszolutista monarchia kialakulásával kezdődött. A 18. századi porosz iskolareformok egyik legjelentősebb fejleménye az 1763-as General-Land-Schul-Reglement, amely a korábbi szabályozást (1717) erősítve rendeleti úton írta elő az iskolakötelezettséget (*Green, 2002*). A középfok átalakítása szintén megkezdődött az egységes oktatásirányítás megszervezésével (Oberschulkollegium, 1787) és az érettségi (Abitur) 1788-as kötelezővé tételével.

A Habsburg Birodalom iskolareformjai szorosan kapcsolódtak a felvilágosult abszolutizmus reformtörekvéseihöz. A *Mária Terézia* idején megerősödő modernizációs elképzelések képviselői a birodalom korszerűsítésének egyik legfontosabb eszközt látták a hasznos állampolgárok nevelésében, aminek érdekében egységes állami oktatási rendszer kiépítésére törekedtek. Az osztrák birodalmon belül különleges jogállással rendelkező Magyarország oktatásügyének átszervezésére Mária Terézia a jórészt a fenti elveket követő, 1777-ben kiadott Ratio Educationis-szal tett kísérletet.

A magyar iskolarendszer expanziója a kiegyezés után vett nagyobb lendületet. Az 1868. évi népoktatási törvény a 6–12 éves gyermekek számára kötelezővé tette a mindennapi iskolalátogatást. Az egyházak iskolaállítási monopóliumát megszüntetendő, a törvény meghatározott feltételek teljesülése esetén magánszemélyek, szer-

vezetek, települések számára is lehetővé tette az iskolaállítást. Intézkedett a népiskolai intézetekről – elemi és ismétlő népiskola, felsőbb népiskola és polgári iskola –, valamint a tanítóképzésről. A népoktatás átalakítása mintegy nyolcvan évre meghatározta az alapfokú iskoláztatás főbb vonásait (Kelemen, 2002). Magyarországon a kiegyezés előtt mintegy 1,2 millió gyermek járt iskolába, az 1910-es évekre ez a szám meghaladta a 2,5 milliót, ami a tankötelesek korú lakosságnak körülbelül 48, illetve 93%-a volt. (Felkai és Zibolen, 1993. 72. o.)

A fentiekből következik, hogy a norma az egyik lehetséges értelmezésben az iskolába járás normáját jelenti. Ez az értelmezés az iskola státuszára vonatkozik, vagyis azt a jelenséget magyarázza, hogy a társadalmak életében korábban jelentéktelen szerepet játszó iskola az egyik legfontosabb intézménnyé vált.

A másik, ettől elválaszthatatlan értelmezés, a norma fogalmát az iskola funkciójával hozza kapcsolatba. Egyes elképzelések az egyén és az állam így megváltozott viszonyát látják a modern oktatási rendszerek kialakulásának egyik okaként.

Ennek az elgondolásnak a legjelentősebb képviselője Michel Foucault, aki elemzésiben bemutatta, hogy a 18. és 19. század folyamán az állampolgárok feletti állami ellenőrzés minden területen felerősödött és egyre kifinomultabb lett. A fegyelmezés nem új jelenség, mondja, de új formákkal és új tartalommal töltődik meg, a testet már nem tömegként, hanem részleteiben kezeli, valamint „megszakítat-

lan, állandó kényszerítést von maga után, mely a tevékenység folyamataira ügyel inkább és nem az eredményére, s olyan törvényalkotás szerint gyakorlódik, amely a legszorosabb hátlóba foglalja az időt, a teret és a mozgást. A test működésének tüzetes ellenőrzését lehetővé tevő módszereket, amelyek erőinek állandó alávettségét biztosítják, s rákényszerítik az engedelmesség-hasznosság viszonyát, »fegyelmezésnek« hívják.” (Foucault, 1990. 188–189. o.)

Az iskola vonatkozásában az egyik legfontosabb változás Foucault szerint az iskolai tér átalakítása, az osztályba sorolás volt. „Lehetővé tette a hagyományos módszer maghaladását (egy tanuló tanul néhány percig a tanárral, míg a várakozók csoportja tétlen és felügyelet híján van). Az egyéni helyeket kijelölve lehetőségessé vált minden egyes tanuló ellenőrzése és valamennyiük egyidejű munkája. Megszervezte a tanulási idő új gazdaságosságát. Az iskola terét holmi tanulógépként működtette, de ez a gép felügyelt, hierarchiába rendezett, jutalmazott is. (Foucault, 1990. 200. o.)

Ugyanilyen fontos az idő felosztása, a tevékenységek elkülönítése kis egységekre, szigorú időrendbe rendezve. Ezek az egységek jól megfogható utasításokkal vannak leírva. Szerinte a korabeli iskolák állapota szükségszerűvé tette a felügyelet elterjedését. Foucault végkövetkeztetése szerint a 18. században az emberek élete a norma felügyelete alá került, és az iskola ennek egyik intézménye lett (Felber, 2007).

Az iskola tehát kettős értelemben is normalizál: egyrészt normává teszi

az iskolalátogatást, másrészt kiemelt feladata a „Norma” terjesztése.

## NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁS ÉS NORMALITÁS

A neveléstörténet-írás kialakulása a tanári szakma professzionalizációjához kötődik. A modern iskolarendszerek kiépítése óhatatlanul felvetette a pedagógusképzés korszerűsítését. A professzionális tanárság kialakulása része annak a folyamatnak, amelynek során a korábbi céhszerű szakmai szervezetekből professzionális szakértelmi-ségi csoportok alakultak ki. Nyugat-Európában, főleg Angliában a korábbi helyi céhekből országos korporatív testületek jöttek létre, amelyek sikeresen őrizték testületi jogosítványukat. Közép-Európában, így Poroszországban, és ennek nyomán Magyarországon is, a szakértelmiség kialakulása a felvilágosult abszolutista államok gondoskodása mellett ment végbe. Míg az angolszász területeken a szakmai szervezetek biztosították a minőséget, addig Közép-Európában a praktizálás – és tulajdonképpen a minőség – alapjává az államilag szervezett és/vagy felügyelt egyetemek és vizsgarendszer vált (Kovács M., 2001).

Ezért a porosz egyetemi és középiskolai reformmal párhuzamosan került sor a szaktanári képesítés bevezetésére. A képzés egyik fontos tantárgyává pedig a neveléstörténet vált.

A 18. század közepétől jelentek meg az első neveléstörténeti jellegű művek, amelyek azonban a rendszerzettségnek még csak alacsony szintjét mutatták. A korai neveléstörténeti

próbálkozásokat követően, 1813-ban jelent meg *Friedrich Heinrich Christian Schwarz* neveléstörténete, amely nem csupán azért kiemelkedő, mert az első rendszerezett neveléstörténetnek tekinthető, hanem azért is, mert felállította azt a rendszert, amely a német neveléstörténetet – és hatására a magyar neveléstörténetet is – hosszú távon meghatározta (Németh, 2006).

*Daniel Tröhler* a 19. századi neveléstörténet-írás négy jellegzetességét emeli ki: (1) mivel elsősorban a pedagógusképzés számára íródott, inkább oktató, mint tudományos jellegű; (2) nemzeti, sőt nacionalista; (3) szinte kizárólag német filozófiai irányultságú és (4) a lutheránus protestantizmus felfogásában gyökerezik (Tröhler, 2004). Schwarz a négy tényezőből hármat megtestesített: protestáns teológus és filozófus volt, valamint a Heidelbergi Egyetem Pedagógia Tanszékének vezetője.

Tanulmánya későbbi részében Tröhler a Schwarz-cal kezdődő és a század második felére kiforró német neveléstörténeti kánon alábbi, az előzőhöz képest kibővített sajátosságait hangsúlyozza (Tröhler, 2004. 369. o.):

- az erkölcsi nevelés szándékának elsőbbsége a tudományos minőséggel szemben
- a történelem korszakokra bontása
- hangsúly a nevelés kiemelkedő alakjain
- férfidominancia
- kedvezés a lutheránus protestantizmusnak és
- 1800-tól kezdve a német nevelés felőbbrendűségének hangsúlyozása

A neveléstörténet igazi áttörésére

– Daniel Tröhler (2006) szerint – 1871 után került sor, az újonnan alapított német birodalomban, ahol az iskola-rendszer kiépítése a korábbi előzmények után még nagyobb méretekben folytatódott. A nemzet egységének megteremtésére jórészt olyan oktatási feladatként tekintettek, amit az iskolának kell megszerveznie és végrehajtania. Az újjászerveződő pedagógusképzésben a neveléstörténet hatalmas jelentőségre tett szert, amit részben magának a történettudománynak a korabeli megbecsültségével szerzett. A korabeli történetírás a nemzeti egység megteremtését szolgálta, a források kiválasztásától a hősök bemutatásán keresztül a nemkívánatos magyarázatok elhallgatásáig. A neveléstörténet kiemelt szerepét mutatja, hogy az egyesítést követő három évben négy tankönyv is megjelent, amelyek később több kiadást mértek, és némelyiket akár 50 évig is használták (Tröhler, 2006). Ezekben a tankönyvekben a német szellem és a világ jóléte a központi motívum.

Tröhler hangsúlyozza, hogy a francia neveléstörténet-írásban hasonló folyamatok mentek végbe, néhány évvel a poroszoktól elszenvedett vereség után. A német hősöket franciák váltották fel, de a francia szerzők által elmondott történet – noha a német protestáns ideológiát egy szekularizált történetírás váltotta fel – ugyanúgy a közoktatás kiépülésének, a racionalitás és a morál terjedésének története (Tröhler, 2004; 2006).

A német neveléstörténet-írás jelentős hatást gyakorolt a magyar neveléstörténet-írás kialakulására és

fejlődésére (részletesen: Németh, 2008), amely a 1868-as népiskolai törvény elfogadása után vett nagyobb lendületet.

Az 1868-as népoktatási törvény jelentős hatást gyakorolt a néptanítóság, mint szakma fejlődésére is, azáltal, hogy állami tanítóképzőket hozott létre, megemelte a képzés idejét, szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. S habár a tanítóság és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett, maguktól a tanítóság szervezeteitől is, de a törvény nyomán megindulhatott a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, és ezáltal a jobban képzett tanítók számának az emelkedése. Míg 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon, addigra ez a szám 1918-ra 91 intézményre növekedett. Érdekeség ugyanakkor, hogy ez a bővülés elsősorban a tanítónőképzők számának növekedéséből ered, míg ilyen intézményből 1868-ban csupán 5 volt, számuk 1918-ra 40-re növekedett (Kékes Szabó, 2003).

A középiskolai tanárképzés Magyarországon az Entwurf 1849-es bevezetése után öltött szervezett formát. A szabadságharc után az osztrák tanügyi kormányzat Magyarországra is kiterjesztette az osztrák gimnáziumok és reáliskolák szabályzatát. Ennek egyik pontja így fogalmaz: „Általános műveltséget – melynek kialakítása a gimnázium célja – csak olyan tanárok közvetíthetnek, akik maguk is rendelkeznek azzal.” (Ladányi, 2008. 11. o.). A tanári képesítés kötelezővé tétele a szakmai professzionalizáció német területeken már kialakult modelljét honosította

meg Magyarországon is. Lényegében az Entwurf által bevezetett szabályozást vitte tovább az 1883-as középiskolai törvény is.

A 19. század második felében formálódóban voltak tehát pedagógusok különböző csoportjainak szakmai közösségei. Ezeknek a csoportnak a közösségtudatát nem kis részben azok a történetek formálhatták, amelyeket a neveléstörténet tantárgy keretében megismerhettek. Feltételezhetjük, hogy a neveléstörténeti tankönyvek felfogása a normalitás erősen befolyásolhatta ezeknek a szakmai közösségeknek az elképzeléseit.

A normalitás felbukkanása tehát természetes jelenség a neveléstörténeti tankönyvekben. Az abnormalitás azonban általában nem jelenik meg, csupán érzékelhető, hogy az a tankönyvben bemutatott pozitív példák ellentéte.

A továbbiakban három olyan példát mutatok, amikor az abnormalitás megjelenik a tankönyvekben. Az első példa a dualizmus-kori tankönyvekből származik, amelyek viszonylag jelentős terjedelemben ismertették a sérült vagy árva gyermekek számára létrehozott iskolák történetét. A második esetben a gyermekmunka jelenik meg a kommunista tankönyvekben. A harmadik példa azt mutatja meg, hogy a normalitás és az abnormalitás értelmezései hogyan keverednek *Fináczy Ernő* Neveléstörténetében. Mindhárom példával azt igyekszem bizonyítani, hogy az abnormalis intézmények vagy gyermekek bemutatása a normalitás erőteljesebb hangsúlyozását szolgálta.

„AZ EMBERSZERETET  
GYAKORLÁSÁNAK EGYÉB  
JÓTÉKONY INTÉZETEI”

A dualizmus-kori neveléstörténet könyvek egyik sajátossága a jelenkor részletes ismertetése. A jelenkor és a történelem összefolyása kézzelfogható, amikor a neveléstörténet könyvekben a szerzők hosszasan ismertetik koruk népoktatási rendszerét, vagy az egyes tantárgyak tanításához használható tankönyveket. Ennek a praktikus, tananyag-szervezési okokon túl az is mozgatórugója lehetett, hogy a frissen átalakuló magyar népoktatási rendszernek kívántak legitimációt adni azzal, hogy ismertetését a nevelés korábbi történetével egy szintre, sőt egy terjedelemre hozták (*Nóvik*, 2006). A modern magyar iskolarendszer kiépülése egybeesik a speciális igényű gyermekek számára létrehozott iskolák kialakulásával. Ezeknek az iskoláknak a története szintén megjelenik a kortárs iskolarendszer bemutatásakor.

*Kiss Áron* a vakok intézetéről, a siketnémák intézetéről, a menházakról és a szeretetházakról ír bővebben, de ezekkel azonos tartalmi egységben említi az árvaházakat, bölcsődéket és kisdédóvókat is (*Kiss*, 1872. 201–206. o.). Részletesen beszámol például a vakok intézetének megalapításáról: „*A testi és lelki fogvatkozások által előidézett emberi nyomor megszüntetésére, Magyarországon egész a jelen századig nem történt semmi intézkedés.*” (*Kiss*, 1872. 201–202. o.). Leírja, hogy az adakozó magyar főurak és *Pryker* érsek, valamint az ügyet „*nemes lelkének egész*

hevével” felkaroló József nádor támogatásával 1825-ben jött létre a vakok intézete, *Beitl Rafael* vezetésével.

Erdődi János is hasonlókat vesz számba. Ő ír a szeretetházakról, a Mária-intézetéről, tanítói árvaházakról, a „hülyék” és siketnémák intézetéről (Erdődi, 1900. 165–171. o.). Ez utóbbiról Kiss Áronhoz hasonló hangvételen fogalmaz: „A szerencsétlen hülyékek 1875-ig senki sem gondolt.”, illetve: „A szerencsétlen siketnémák nyomorának enyhítésére, ezeknek a társadalom javára való megmentésére 1884-ig nem történt semmi.” (Erdődi, 1900. 171. o.).

A szerzők szöveghasználatában megjelenő együttérzés a „szerencsétlen” sorsú gyermekekkel más szerzőknél már a fejezetek címében is megjelenik. *Lubrich Ágost* (Lubrich, 1876) „Az emberszeretet gyakorlásának jótékony intézetei és ezek terjesztői hazánkban” címet adta annak a fejezetnek, amelyben a kiseddóvodákkal, az árvaházakkal, a szeretetházakkal, a vakok és a siketnémák intézetével foglalkozik.

*Molnár László* (Molnár, 1884) pedig szinte szó szerint ugyanígy fogalmaz, amikor „Az emberszeretet gyakorlásának egyéb jótékony intézetei Magyarországon” fejezetcím alatt tárgyalja a vakok intézete, a siketnémák intézete, a szeretetházak, árvaházak, Pauli Szent Vince leányai, bölcsődék, hülyék intézete, Miasszonyunkról nevezett iskolánénék és a Mária-intézet legfontosabb jellemzőit.

Az ő munkájával kapcsolatban két érdekesség is megemlíthető. Egyrészt, ahogy az eddigi felsorolásokból látszik, ebben a tematikában ő írta le a legtöbb törekvést, sajátosan katolikus

irányzatokat is ismertetve. Másrészt a szövegei jelentős, sok esetben szó szerinti egyezéseket mutatnak *Lubrich Ágost* neveléstörténeti tankönyvének szövegeivel, ami egyértelműen arra utal, hogy Molnár jeles kortársa szövegeit kivonatolta. Ez *Lubrich* könyvének minősége mellett a mindkét munkát erőteljesen átható katolikus szellemmel is magyarázható, ugyanis Molnár katolikus tanítóképzési igazgató volt Budapesten.

A dualizmus-kori szerzők közül *Dölle Ödön* ír legrövidebben erről a témáról, ami talán korai, 1873-as halálával magyarázható. Erre az időszakra a fenti intézetek egy része még be sem indult, vagy nem rendelkezett jelentős múlttal. Ezért hosszabban „csak” a kiseddóvodákról és gyermekkertekről ír, ami mutatja, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek számára létrehozott intézmények alapítása és a kiseddóvók létrehozása a dualizmus-kori szerzők számára ugyanannak az emberbaráti szeretetnek és érzületnek a különböző megnyilvánulási formái voltak. Azal, hogy a szerzők ezeknek az intézményeknek a történetét a „normál” iskolákéval együtt tárgyalták, azt bizonyítják, hogy számukra nem különült el élesen a kétféle intézményrendszer története: ezek az intézetek egyenrangúak a népiskolával.

Együttal azt is jelzi, hogy az iskolarendszer fejlődése univerzális, mindenkire kiterjed. A korabeli normakettős tagolásáról van tehát szó. A normalitás-abnormalitás közötti különbség az iskolába járás és az iskolába nem járás között húzódik. Ezt a

felosztást szociálisnak nevezhetjük. A másik tagolás már oktatási, vagy más nézőpontból orvosi jellegű. Az előző normalitáson belül elkülönülnek azok az abnormális gyermekek, akiknek a normális oktatási intézményektől eltérőre van szükségük.

Azok az eszmék, amelyeket a szerzők az emberszeretet jelszavával foglalnak össze, tulajdonképpen a felvilágosodás és a romantika eszmerendszerében gyökerező, a neveléshez, az iskolarendszerhez társadalom- és államjavító elképzeléseket társító gondolatokat takarják. Az erőteljes civilizációkritika, amely jellemzője *Rousseau* gondolatainak és a késői felvilágosodásnak, kapcsolódott a szintén Rousseau-hoz is kapcsolódó elképzeléshez a gyermek ártatlanságáról. Ez a gondolat a romantikus gyermekképpen, mint az isteni tisztaságot, a jobb jövő zálogát hordozó gyermek képe jelenik meg.

A gyermekek és a gyermekek felértékelődésének folyamata együtt járt azzal a jelenséggel, hogy a korszak közfigyelme is egyre inkább az erkölcsileg védendő, esendő gyermekek felé fordult. Ez pontosan abban az időszakban történt, amikor a gazdasági és társadalmi átalakulások miatt valóban egyre több gyermek szorult védelemre. Éppen ezért a 19. század romantikus gyermekszemlélete nagy érzékenységgel fordult a rászoruló gyermekek felé, olyan intézményként tekintenek a kiseddóvóra, amely a gyermekek erkölcsi „megőrzését” hivatottak elvégezni.

Ugyanakkor a magyar pedagógia, és szélesebb értelemben a magyar

szellemi élet, egy érdekes jelenségre is felfigyelhetünk a leírások kapcsán. A szegény, rászoruló, árva, vagy éppen fogyatékos gyermekek megsegítése és felkarolása természetesen nem áll messze a katolikus egyháztól sem. Az európai történelemben a gyermekvédelmi törekvések sokszor az egyház kebeléből indultak ki, elég akár a korai egyháznak a gyermekgyilkosságot tiltó álláspontjára, vagy éppen az első árvaházak alapítására gondolni. Ráadásul a 19. században a korábbi szerepiben meggyöngyült katolikus egyház is érzékenyebben fordult a szociális kérdések felé, amely folyamatnak a betetőzését a *Rerum Novarum* enciklika (1891) kiadása jelentette, amelynek nyomán keresztényszociális mozgalmak és pártok alakultak szerte Európában, így Magyarországon is.

A hagyományos, erős katolikus szellemiséggel rendelkező és a modernebb orientációjú pedagógia ellentéte több kérdésben is megfigyelhető ebben az időben Magyarországon, és ez alól a neveléstörténet sem kivétel. Erre jó példa az, ahogyan *Molnár László* fogalmaz a *Molnár Aladár* által 1870-ben alapított balatonfüredi szeretet-ház kapcsán: *„Jók az ilyen intézetek is; de úgy láttuk, mintha aránylag sokba kerülnének, amiért is bajosan fognak szaporodhatni. De legyen bármikép a dolog, a szeretetnek a vallás talaján tenyésző, imént bemutattuk s hasonló virágait a philantropinismus, bármint erősödjen is, soha nem fogja, nem mondjuk pótolni, de megközelíteni sem, soha nem jut olyan könnyen, oly olcsón anyagi sikerhez.”* (*Molnár*, 1884. 444. o.). Ugyan-

ezek a gondolatok találhatók meg Lubrichnál is.

A magyar Rousseau-recepció vizsgálata kapcsán már korábban is fény derült arra a jelenségre, hogy a 19. századi magyar neveléstörténeti könyvekben a philantropismus, a realizmus és a deizmus egymás szinonimáiként jelentek meg, és heves elutasításban volt részük a szerzők részéről. Bár nyilvánvalóan nem következetes a nyelvhasználata, Molnár elutasítása beleilleszkedik a katolikus szellemű pedagógia számára kihívásként jelentkező irányzatok, gondolatok általánosabb elutasításába.

#### AZ 1950-ES ÉVEK – GYERMEKMUNKA

A második világháború után egy ideig tovább éltek a két világháború közötti neveléstörténeti hagyományok. Olyan szerzőknek jelentek meg (újra) könyvei, akik már 1945 előtt is a tankönyvírók közé tartoztak. *Németh Imrének* – aki tanítóképezdei igazgató volt – *Frank Antallal* közösen jelent meg *Neveléstörténelem* című tankönyve a 30-as években, melynek átdolgozott kiadása 1945-ben jelent meg újra (*Németh, 1945*), *Sebes Gyula* pedig, aki, többek között, *Fénelon* leánynevelésről írott művének magyarra fordítójaként ismert, 1947-ben adta ki *Neveléstörténetét* (*Sebes, 1947.*).

Könyveik közvetlenül kapcsolódnak a világháború előtti (katolikus) hagyományokhoz. A marxista pedagógia térnyerése azonban visszafordíthatatlan volt. A pedagógusképzésben is megjelent a neveléstörténet új irá-

nya.

A neveléstörténet tanítása több szinten folyt. A tanító- és óvóképzők a középfokon képezték az óvónőket és a 8 osztályos általános iskola alsó tagozatos tanítóit. A pedagógiai főiskolák a felső tagozatos tanárok képzését végezték, míg a középiskolai tanárok képzésének helyszínei továbbra is az egyetemek voltak.

Mivel a marxista pedagógiának nem voltak komoly hagyományi Magyarországon, hasonló legitimációs törekvéseket figyelhetünk meg, mint a dualizmus korában. Ebben a helyzetben egy új típusú neveléstörténet jött létre, amelyben a korábban csak ke-retrendszerül szolgáló történelemfilozófia helyét egy nyíltan ideologikus történelemmagyarázat váltotta fel.

Ebben mindent alárendeltek annak bizonyítására, hogy a marxista pedagógia kialakulása történetileg szükségszerű volt, és létrejött a korábbi haladó hagyományok betetőzése volt. Ez az érvelés sajátosan keveredett az-zal a hittel, hogy a marxista pedagógia magasabbrendűsége minden haladó gondolkodó számára magától értetődő, az további magyarázatot nem igényel.

Egy korábbi tanulmányban amellett érveltem, hogy minden átalakulás ellenére sokkal több olyan szálát találni, amely a marxista neveléstörténetet a korábbi hagyományokhoz köti, mint amely elválasztja attól; s hogy a változások leginkább a nyelvhasználat szintjét érintették (*Nóvik, 2008*).

A dualizmus korszakával párhuzamba állítva a közös vonást az éppen alakuló rendszerek legitimálásá-



nak igénye jelenti. A tankönyvek érvelésében többször feltűnik, hogy az iskolarendszer kommunista átalakításának, az általános iskola létrejöttének, az óvodáztatás általánossá válásának nyomán a dolgozó munkás-paraszt ifjúság olyan tömegei részesülnek oktatásban, akik korábban kirekesztődtek az intézmények falai közül.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekekre azonban csak elvétve található utalás. Legnagyobb terjedelemben a vizsgált munkák közül *Tettamanti Béla* neveléstörténeti előadásának sokszorosított jegyzete tárgyalja a témát. Tettamanti nagy teret szentel annak, hogy bebizonyítsa, a kapitalizmus kizsákmányoló természete szükségsszerűvé tette a marxizmusnak és azon belül *Marx*pedagógiai gondolatainak kialakulását.

A kapitalizmus kizsákmányoló természetét a 19. századra jellemző gyermekmunka embertelen gyakorlatnak részletes leírásával szemlélteti, hogy nagyrészt a gyermekmunka adott válaszként születettek. *Marx*ot idézve részletesen beszámol az angliai, gyári munkát szabályozó törvényről.

Idéz egy olyan jelentésből, amelyet *Marx* is citál: „*Fiamat, mikor 7 éves volt, hátamon szoktam a havon keresztül oda- és visszavinni és ő 16 órát dolgozott [...] gyakran letérdepeltem, hogy etessem, mialatt ő a gépnél állt, mert nem szabadott elhagynia vagy megállítania.*” (*Tettamanti*, 1950. 363. o.) Vagy *Engelst* idézve ír olyan gyártulajdonosokról, akik árvaházakkal kötnek szerződést, hogy a költségek fedezésének fejében a gyermekeket később az üzemeikben dolgoztathatják. Egy helyütt „*A gép-*

*ipar által felszippanzott gyermekek*”-ről beszél. (*Tettamanti*, 1950. 363. o.).

A gyermekmunka következményeit így jellemzi: „*A gyermekek korai munkába állítása, a rossz munkaviszonyok, a kizsákmányolásnak ez a nyomasztó rendszere súlyos következményekkel járt. Gyermekek ezrei testileg elkorcsosultak, értelmileg visszamaradtak, a gyermekmunka súlyos népegészségügyi problémává vált. Egykori orvosi jelentések számolnak be a halálozások össz-számának rohamos növekedéséről a munkásnegyedekben [...]*” *Tettamanti*, 1950. 362. o.).

Majd *Marx*ot idézve igyekszik bizonyítani, hogy a gyermekmunka a kapitalizmus természetes velejárója. „*A társadalmi viszonyok tudatformáló erejének illusztrálására nehéz jobb példát találni, mint a gyárosok felfogását a gyermekmunka ügyében. Marx idézi egy belga miniszter szavait. Ez a belga miniszter 1867-ben jelentette ki, hogy a gyermekmunkát semmiféleképp nem kívánják korlátozni, mert a törvényhozás »a munka teljes szabadságának elvével« kerülnetne ezáltal ellentétbe, »mely előre féltékeny aggodalommal ügyeltek«. A kapitalista termelő módnak megfelelő zárt eszmerendszerben a gyermek-kizsákmányolás elvi indokokat is talál. Leggyakrabban találkozunk azokkal az aggályokkal, melyek a szabadverseny elvének megsértését és a »szülők természetes jogainak« korlátozást látják a gyermekmunka tilalmában. De elhangzott olyan erkölcsöedő elv is, hogy minél hosszabb időt tölt a gyermek munkahelyén, annál kevesebb ideje van arra, hogy erkölcsi épségét veszélyeztető bűnös útra tévedjen.*” (*Tettamanti*, 1950. 363. o.).

Úgy gondolom, hogy a fentiekből

jól látszik: Tettamanti fontos problémának tekintette a gyermekmunkára kárhóztatott gyermekek sorsát. Eközben az is világos, hogy nem elsősorban a dualizmus kapcsán már bemutatott emberszeretetet vezette a téma bemutatására.<sup>1</sup>

Ennek a résznek az a *feladata* Tettamanti érvrendszerében, hogy bebizonyítsa a kapitalizmus kizsákmányoló voltát, és a marxi pedagógia szükség-szerűségét, felsőbbrendűségét. Ebben a gyermekek csak *eszközök*, többek között az ő sorsukon keresztül lehet legitimálni a marxi pedagógiát.

Ugyanakkor, miközben nem lehet tagadni, hogy a gyermekmunka velejárója volt a kapitalizálódó társadalmaknak, jól látszik, hogy a magyarázat nem a tényleges okok feltárására törekszik, hanem egy önmagában igaznak vélt állítás alátámasztására.

Tehát Tettamanti a saját logikája szerint egy koherens magyarázatot ad arra, hogy hogyan működött a kapitalizmusban a gyermekmunka. De az is igaz, hogy a kapitalizmus működésének tulajdonított logika csak ebben az ideologikus elméleti rendszerben koherens. Másképp megfogalmazva: többet mond a létrehozó logikájáról, mint a kapitalizmus működési mechanizmusáról.

#### EGY ABNORMÁLIS TOPOSZ A MAGYAR NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁSBAN

Az abnormalitás további felbukkanásának bemutatására egy, a fenýí-

téssel kapcsolatos toposzt mutatok be, amely a középkori fegyelmezési és büntetési módszereket írja le. Ez egyben alkalmas a magyar neveléstörténet-írás működése egy szeletének bemutatására is: az eredetileg Fináczytól származó szöveg több mint 80 év múltán is szinte szó szerint megjelenik neveléstörténeti tankönyveinkben, bár némileg más konnotációval.

A szövegekben megjelenő leírás a középkori fegyelmezési módszerek keménységéről már korábban jelen van a magyar neveléstörténet-írásban. Kiss Áron így fogalmaz székesegyházi és alapítványi iskolák kapcsán: „Ezen iskolákban a fegyelem mindenütt egyformán zord és szigorú vala. A bot uralkodott, s a böjt és a test kínzása iskolai büntetések voltak. A tanítványok természetesen durvók és dacosok maradtak annyira, hogy köztök egészen a halálra verésig és agyoncsapásig ment a dolog. A kemény fegyelmet a szünnapok, játékok, iskolai ünnepek szakították meg, ez utóbbiak alkalmával egyházi színielőadásokat is tartottak, de a melyek egészen elfajzottak, s tele valának durva tréfákkal.” (Kiss, 1872. 33. o.).

Ugyanez a kép felbukkan Erdődi János könyvében is, aki így írt a középkori iskolákról: „A testi büntetés és a böjt rendes büntetések voltak, de az ifjúság ennek dacára nyers és bárdolatlan maradt”. (Erdődi, 1900. 24. o.).

A magyar neveléstörténeti tankönyvek egyik kedvelt toposza lett az a két bekezdés, amelyben Fináczy a középkori fegyelmezési módszerekről

<sup>1</sup>Noha, természetesen azt nem lehet ennek a szövegnek a segítségével megítélni, mi volt a személyes véleménye a gyermekmunkáról.

ír. „A fegyelmezés eszközei nagyon szigorúak voltak. A testi fenyítéket (mely már Sz. Benedek regulájában megvan) rendszeresen (sokszor igen csekély vétségek vagy hibák felmerülésekor) alkalmazták. A latin grammatika tanítóját nem is ábrázolták másképen, mint nyírvevesszből készült virgáccsal a kezében; s ez a mondás; az »iskolai virgács hatalma alatt lenni«, a gyermekéveket s a grammatika tanulásának idejét jelentette. Közmondássá vált az is, hogy »Verd meg fiadat vesszővel és meg fogod lelkét menteni a haláltól«.

Mindezt nem a mai szemünkkel kell nézniük. A középkori tanító legtöbb esetben jóhiszeműen járt el Salamon mondását idézve, mely szerint: aki a gyermeket szereti, megveri. Meg volt győződve, hogy a gyermeket már korán hozzá kell szoktatni szenvedések elviseléséhez, ennek legfogamatossabb módja pedig a test megfenyítése. A kor erkölcsi is nyersebbek voltak s az akkori nemzedékek physikuma is ellenállóbb volt. A verésben a középkori gyermekek nem is láttak valami kegyetlenséget (mint a hogyan nem láttak benne ilyent rövid idővel ezelőtt az angol public-schoolok növendékei). Tudomásunk van egy középkori iskolai ünnepről, melyet a virgács ünnepének hívtak. A tanítók tanítóikkal együtt kivonultak az erdőbe s itt vágták és gyűjtötték össze a virgácsnak való mogyoró- és nyírfaevesszőket, melynek súlyát majdan hátukon kellett érezniök. Munkájuk végeztével játszottak és szórakoztak az erdőnek egy tisztásán aztán ozsonnát kaptak szüleiktől vagy tanítóiktól s estefelé tréfálkozva és kacagva tértek vissza fenyítésük eszközeivel a városba.” Fináczy, 1914. 169–170. o.).

Ennek a szövegrésznek az eredete viszonylag könnyen azonosítható.

Fináczy hivatkozása szerint a második bekezdés forrása egy *W(illiam). P. Welpton* nevű angol szerző *Principles and methods of physical education* című munkája.

Az eredeti szövegeket a megsokkottól eltérő módon teljes terjedelmükben közlöm, hogy összevethetőek legyenek Fináczy szövegével, és segítségükkel nyomon lehessen követni a szöveg állandósuló tartalmi elemeit.

A szerző *Punishments in Meadieval Schools* alcímmel mutatja be középkori iskolák fegyelmezési gyakorlatát. Így ír: „*The severity and frequency of the punishments were certainly calculated to cultivate fortitude in bearing pain. Of course, this severity was, much more in the Middle Ages than in later times, a reflex of the roughness of manners generally; but it was deliberately adopted even by the most kindly teachers of children as designed to advance their moral good. «Spare the rod and spoil the child» was a universally accepted maxim was it not the advice of Solomon, the wisest of men? Nor do the boys seem to have regarded these punishments as cruelties. They all came in the day's work, and to many doubtless were no more repugnant than the Latin and Logic which were the chief articles in their mental diet. In Germany the annual school festival was called the Procession of the Rod. «Led by the teachers, and accompanied by half the town, the schoolboys went into the woods, where they themselves procured the materials for their own castigation. When this was done they amused themselves with gymnastic feats and other sports under the trees, and ended up with a feast, given by their parents and teachers, and then re-*

turned to the town, laughing and joking, and laden with the instruments for their punishment.»". (Welpton, 1916. 32. o).

A szövegben látható, a virgács ünnepeiről szóló idézet rész forrásaként Welpton saját lábjegyzetében Johannes Janssen német szerző nagyszabású monográfiájának, a *Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters* című munkájának angol fordítása, a *History of the German People at the Close of the Middle Ages* szerepel. Az angol kiadásban így szerepel a szöveg.

„In many places the so-called 'Procession of the Rod' was held annually. Led by the teachers, and accompanied by half the town, the schoolboys went into the woods, where they themselves procured the materials for their own castigation. When this was done they amused themselves with gymnastic feats and other sports under the trees, and ended up with a feast, given by their parents and teachers, and then returned to the town, laughing and joking and laden with the instruments for their punishment.” (Janssen, 1896. 76. o.).

Német eredetiben pedig így hangzik a szöveg: „An vielen Orten fand alljährlich im Sommer der sogenannten Ruthenzug oder das Virgatum-Gehen statt; von den Lehrern geführt und von der halben Stadt begleitet, zog die Schulkinder in den Wald, um den für sie nötigen Bedarf an Ruthen selbst herbeizuschaffen. Lustig tummelten sich die Knaben, wenn die Ruthen geschnitten waren, mit Maienkränzen geschmückt im grünen herum, führten allerlei Spiele und gymnastische Uebungen auf und wurden von Lehrern und Eltern bewirthet. Mit ihrer Plage beladen kehrten sie Abends scher-

zend und singend in die Stadt zurück“ (Janssen, 1887. 69. o.).

Mint látható, az átdolgozások és a fordítások ellenére az eredeti német szöveg számos sajátossága egyértelműen azonosítható Fináczy szövegében.

Az eredeti szöveg és a Fináczy-féle verzió közötti legfeltűnőbb különbség a testi fenyíték okait, hátterét bemutató részben van. Welpton is megjegyzi, hogy a fenyítékek keménysége a kor szokásait tükrözi. De az akkori nemzedékek ellenállóbb „physikumáról” szóló megjegyzéssel és az angol public-schoolok növendékeinek említésével Fináczy egészíti ki a szöveget. Ezekkel a betoldásokkal részben magyarázni kívánhatta a jelenséget, másrészt úgy hangsúlyozni ennek a szokásnak az abnormalitását, hogy kiemeli azt a tényt, hogy a középkorban az a normalitás körébe esett. Ha fordított úton jutott is oda, de Fináczy szövege ugyanúgy a normalitásnak az abnormalitáson keresztüli legitimálását példázza.

Mindazonáltal, noha ez Fináczy szándékával és habitusával merőben ellentétes lehetett, ezekkel a kiegészítésekkel erősödik a szövegnek az a lehetséges olvasata, hogy a szerzőnek megengedő az álláspontja a testi fenyítékkel kapcsolatban. Miközben abban igazat lehet neki adni, hogy „mindezt nem a mai szemünkkel kell nézniünk”, ez a megjegyzés, illetve a szöveg tartalma azt a látszatot keltheti, hogy ha a gyermekek nem érzik büntetésnek a verést, akkor az egy legitim pedagógiai eszköz. Nem azt állítom, hogy Fináczy szándéka az volt, hogy alátá-

massza a testi fenyíték jogosságát, de a szövegnek van egy olyan *lehetséges olvasata*, amely felmentést ad a verés alkalmazásának bizonyos eseteire.

Ahogy láttuk, már Fináczy előtt is része volt a magyar neveléstörténeti kánonnak a középkori iskolák kegyetlen fegyelmezési módszereiről szóló anyag. Ám Fináczy könyvének megjelenése után ez már, mint egy új toposz bukkan fel több korszakban is, mindig hordozva annak az időszaknak a sajátos mondanivalóját.

Molnár Oszkár 1943-ban adta ki neveléstörténet tankönyvének javított kiadását, amiben szó szerint idézi a fenti leírás egyes megállapításait, kiegészítve azokat egy másik forrással, amely tovább erősíti a már az eredeti szövegben is megtalálható sötét képet: „Nemcsak a kolostori, hanem az összes középkori iskolákban szigorú fegyelem uralkodott. A fegyelmezésnek szinte egyedüli módja a testi fenyítés. E korból maradt képek a tanítót rendszerint kezében bottal vagy virgáccsal ábrázolják. Egykorú írók tanúsága szerint a kolostorok hangosak voltak a veréssel sújtott gyermekek jajgatásától. Kisebb sérülések gyakoriak voltak s a tanulók állandó rettegésben éltek. Egy tanuló a veréstől való félelmében felgyújtotta a szentgallen kolostort. Volt a középkori iskolának egy ünnep, melyet a virgács ünnepének hívtak; ekkor a tanulók az erdőkben maguk vágták a fenyítéshez szükséges mogyoró vagy nyírfa vesszőket. A középkori fegyelmezés megítélésében azonban figyelembe kell vennünk a középkori ember gondolkozását s a mainál valószínűleg erősebb testi szervezetét.” (Molnár, 1943 37-38. o.). A nem Fináczytól származó, középső szövegrész forrása, a

könyvben található hivatkozás szerint *Emil Reicke: Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit* című munkája.

Érdekes megfigyelni, hogy a szöveg rövidülése közben hogyan rendeződött át annak szerkezete. A „felmentés”, amely Fináczynál még a szöveg jelentősebb részét tette ki, itt már csupán egy mondat, s ezáltal meghatározóbb a fegyelmezés negatív vonásait leíró rész. Ez talán a szerzőnek a testi fenyítéshez való kevésbé megengedő hozzáállásával magyarázható.

A toposz olyan erősnek bizonyult, hogy még a kommunista időszakban is felbukkan, a korszak jellemző ideológiájának szelemében átfogalmazva. A Bereczki-Komlósi-Nagy-féle Neveléstörténetben *Bereczki Sándor* írta a középkori nevelésről szóló részt. Ebben így fogalmaz: *A nevelés szinte egyetlen módszereként az egyház ideológiája és az ezen nyugtató gyermekszemlélet miatt a testi fenyítést ismerték, s eszközeként a pálcát használták. Erről tanúskodik az, hogy a középkori rajzok a nyelvtan oktatóját csak pálcával ábrázolják. Még a késő középkori írásokban is a gyermekek kíméletlen ütlegetéséről olvashatunk. Sok »pedagógiai« tanács, kifejezés árulkodik a pálca uralmáról. A bibliai Salamon vélekedését gyakran említik: »Aki gyermekét szereti, megveri.« Ez a mondat »Verd megfiadat vesszővel, és meg fogod lelkét menteni a haláltól« közmondássá vált. A »sub virga vivere« (a pálca alatt élni) kifejezés az iskoláskorú gyermeket, a »hodia nulla flagella« (ma nincs verés) iskolai szünnapot jelentett. a kolostorban tanuló gyermekek kirándulás alkalmával a »pálca ünnepén« gyűjtötték össze az egész év-*

*ben felhasználandó pálcákat.”* (Komlói, 1975. 24–25. o.).

A szerző kiegészítette, átalakította ugyan a Fináczy-féle szöveget, de az eredeti leírás jó néhány megállapítása egyértelműen beazonosítható. Itt is hasonló technikát figyelhetünk meg, mint amikor Tettamanti a gyermekmunkáról beszél: a szerző egy már meglévő ideológiai kerethez igyekezett hozzáigazítani a toposzt. Ezért van ennek a szöveghelynek egyértelmű egyházellenes kicsengése, amit a szövegben előforduló kiemelések csak erősítenek.

A toposz felbukkan néhány, a rendszerváltás után született tankönyvben is. Egyik ilyen példa Takács Lajos Neveléstörténet című munkája 1996-ból. Ebben a szerző szintén láthatóan Fináczyt alapul véve ezt írja a középkori fegyelmezésről: *„A fegyelmezés eszközei nagyon szigorúak voltak. A testi fenyítéket rendszeresen (sokszor igen csekély vétségeknél) alkalmazták. A latin grammatika tanítóját nem is ábrázolták másképpen, mint virgáccsal a kezében. – Mindezt nem szabad mai szemmel nézünk. A középkori tanító meg volt győződve arról, hogy a gyermeket már korán hozzá kell szoktatni a szenvedések elviseléséhez, ennek legalkalmasabb módja pedig a test megfenyítése. A verésben a középkori gyerekek sem láttak kegyetlenséget. Tudomásunk van egy középkori iskolai ünnepről, melyet a virgács ünnepének hívtak (virgidemia). A tanulók tanítóikkal e napon az erőben gyűjtötték össze együtt a virgácsoknak való mogyoró vagy nyírfa vesszőket.”* (Takács, 1996. 42–43. o.).

A szerző jórészt érintetlenül hagyta az eredeti szöveg mondanivalóját.

Lerövidítette azt, de összességében megmaradt annak a testi fenyítést legitimáló olvasata.

Ezzel ellentétben a Horváth – Pornói szerzőpáros könyve egy más olvasatot kínál: *„A fegyelmezési eszközök ridegek és kegyetlenek voltak. A testi fenyítést rendszeresen alkalmazták. A pálcá ünnepének hívták azt az alkalmat, amikor az erdőbe vonulva a tanulók összegyűjtötték a tanítók irányítása mellett az iskolában használatos virgácsokat.”* (Horváth és Pornói, 1997. 27. o.). Ez a szöveg már nagyon lerövidíti az eredetit, de a forrás tagadhatatlan. Ugyanakkor azzal, hogy kihagyja Fináczy-féle szövegnek azt a részét, amely megértően foglalkozik a testi fenyítéssel, egy azt elítélő olvasatot tesz lehetővé. Ezt az olvasatot csak erősíti a kezdőmondatok tömör, száraz megfogalmazása, és a jelzők (rideg, kegyetlen) egyértelműen negatív konnotációja.

A neveléstörténet-tankönyvek a normalitást jellemzően magának a normális iskolarendszernek, pedagógiai gondolkodásnak és gyakorlatnak a történetével közvetítik. Az abnormalitás kimondatlan marad, csak ritkán bukkan fel direkt módon a szövegekben. Ám ezekben az esetekben is az abnormalis intézeteknek és a gyakorlatnak az a feladata, hogy erősítse a tankönyvek normativitását.

## IRODALOM

Dierich, J. és Tenorth, H.-E. (2003): *A modern iskola kialakulása és működése.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Erdődi János (1900): *Neveléstörténelem.* Lauffer Vilmos, Budapest.

- Felber Tamás (2007): Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 11. sz. 73–80.
- Felkai László és Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története. II. kötet.* Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története.* Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Green, A. (2002): *Education and State Formation. The Rise of Educational Systems in England, France and the USA.* Macmillan, London.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth László és Pornói Imre (1997): *Neveléstörténet.* Bessenyei Kiadó, Nyíregyháza.
- Janssen, J. (1887): *Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 1. Band.* k. n., Freiburg.
- Janssen, J. (1896): *History of the German people at the close of the Middle Ages. Vol. 1.* Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., London.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, 13. 3. sz. 17–24.
- Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra.* Rosenberg, Pest.
- Komlósi Sándor (1975, szerk.): *Neveléstörténet.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (2008): *A középkori tanárképzés története.* Budapest.
- Lubrich Ágost (1876): *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka.* Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Mitter, W. (2004): Rise and decline of education systems: a contribution to the history of the modern state. *Compare* 34. 4. 351–369.
- Molnár László (1884): *A nevelés történelme.* Lauffer Vilmos, Budapest.
- Molnár Oszkár (1943): *Neveléstörténelem.* Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda rt., Pécs.
- Németh András (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, 15. 9. sz. 50–70.
- Németh András (2006): A német pedagógiai historiográfia. *Iskolakultúra*, 16. 4. sz. 93–110.
- Németh András (2008): A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest. 13–53.
- Németh Imre (1945): *Neveléstörténelem.* Szent István-Társulat, Budapest.
- Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 16. 4. sz. 41–48.
- Nóbik Attila (2008): Neveléstör-

téneti tankönyvek az ötvenes években. In: Pukánszky Béla (szerk): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Budapest 166–179.

Sebes Gyula (1947): *Neveléstörténet*. Szent István-Társulat, Budapest.

Takács Lajos (1996): *Neveléstörténet*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.

Tettamanti Béla (1950): *Neveléstörténet. Egyetemi előadás jegyzete*. Tanulmányi Osztály, Szeged.

Tröhler, D. (2004): The establishment of the standard history of philosophy of education and suppressed traditions of education. *Studies in*

*Philosophy and Education*, 23. 5. sz. 367–391.

Tröhler, D. (2006): The Formation and Function of Histories of Education in Continental Teacher Education Curricula. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* 2. 2. sz. (online: <http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/vol2/tröhler.htm>, megtekintés: 2014. 11. 01.).

Welpton W. P., (1916): *Principles and methods of physical education and hygiene*. W. B. Clive, London.



# Életreform, reformpedagógia és tanári hivatás

NEMES-NÉMETH NÓRA

Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola

Németh András (2014): *Lebensreform, Reformpädagogik und Lehrerberuf*. Gondolat Kiadó, Budapest.

**N**ÉMETH ANDRÁS kötete a magyar életreform törekvések, a pedagógiai reformmozgalmak, valamint a tanítói professzió egymásra gyakorolt hatását állítja középpontba. A szerző a téma elismert hazai kutatója, számos magyar és német nyelvű könyv, tanulmány, előadás látott napvilágot munkássága nyomán. Legújabb kötete merít korábbi munkái ismeretanyagából, rövid, összegző hangvételű, német nyelven íródott mű, mely egyidejűleg törekszik a történeti folyamatok és az összefüggések szemléltetésére.

A Gondolat Kiadó gondozásában megjelent kötet két, egymással szerves egységet alkotó részre tagolódik. Az első, rövidebb lélegzetű fejezet középpontjában az életreform és a pedagógiai reformtörekvések kapcsolata áll a századfordulótól 1945-ig terjedő időszakban. Történeti áttekintést nyújt az életreform magyarországi kibontakozásáról, majd a szerző *Bárczy István* fővárosi polgármester urbanizációs reformjainak, valamint a népiskolai tanítók szakmai és emancipációs mozgalmainak ismertetése révén rávilágít arra, hogy mily módon kapcsolódtak egymáshoz az egyre szélesebb körben ki-

bontakozó életreform mozgalmak és a korabeli pedagógiai reformtörekvések.

A második fejezet a fent említett új pedagógiai és társadalmi irányzatok, valamint a tudományosan megalapozott néptanítói tudás konstrukciós folyamatainak ismertetésére fókuszál a századfordulót követő évtizedekben. A bevezetést követő első három alfejezet ennek történeti hátterét, a modern magyar iskolaiügy, a pedagógusszaktudás intézményesülésének és a pedagógiai szaktudás hazai kibontakozásának folyamatát tárja elénk. A negyedik alfejezet a korszak pedagógiai vitáira ható tudományként elfogadott irányzatait tekinti át, melyek kiemelkedő szerephez jutottak a modern néptanítói tudás új tartalmainak kijelölésében. Ennek nyomán kifejtésre kerül az ún. higiéniai diskurzus, a gyermek- és ifjúságtanulmány, a kísérleti pedagógia és a reformpedagógia. A szerző munkáját az új pedagógiai törekvések és az ezek mögött álló folyamatok kulturális-, társadalmi- és művelődéspolitikai kontextusának feltárásával, továbbá a modern magyar néptanítói tudáshoz szükséges ismereteket összefoglaló szakszövegre, a Néptanítók Enciklopédiája bemutatásával zárja.

A könyv végén található impozáns irodalomjegyzékben betekintést nyerünk a téma mind magyar, mind német nyelven megjelent szakirodalmi hátterébe, egyazon által tájékozódhatunk a szerző eddig megjelent kapcsolódó műveiről. A könyvet ajánlom mindazok figyelmébe,

akik a szerző kutatási eredményeiről egy szintetizáló jellegű, német nyelvű könyvet szeretnének a kezükbe venni, mely mindamelllett, hogy iránymutatásul szolgál, ösztönzőleg hat az olvasóra a további ismeretszerzés, a téma még részletesebb megismerésének irányában.

# Életreform az 1920-as 30-as évek Magyarországon

NAGY ANDREA

Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola

Németh András és Pirka Veronika (2013 szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest.

**A**TANULMÁNYKÖTET egy, az ELTE PPK Pedagógiatörténeti Tanszékén, a doktori iskola hallgatóinak bevonásával megvalósuló, 2008-2012-ig tartó OTKA kutatás részeredményeit mutatja be. A Tanszéken folyó életreform és reformpedagógia kutatások a kilencvenes évek elején kezdődtek és azóta számos kiadvány látott már napvilágot a kutatócsoport jóvoltából, melyek közül talán a legismertebb az 1999-ben *Németh András* és *Ehrenhard Skiera* gondozásában megjelent *Reformpedagógia és az iskola reformja* című kötet.

A kutatások komoly nemzetközi együttműködések is eredményeztek többek között a flensburgi és a grazi egyetemmel. A kutatások különlegessége, hogy az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia-törekvések kapcsolatának vizsgálatát igen tág társadalmi és kulturális kontextusban szemlélik. Azaz nem csak a reformpedagógiai iskolamodellket kutatják, hanem például a korabeli sajtóban, vagy a különböző művészeti ágakban megjelenő életreform motívumokat is. Jelen kötet is ezt a széles vizsgálati spektrumot reprezentálja, ami kitűnően

megmutatkozik abban a négy témakörben, amelybe a tanulmányokat besorolták: tánc és mozdulatművészet; korabeli sajtó diskurzusai és vallási reformmozgalmak; népi ideológia; hazai és nemzetközi reformpedagógiai törekvések.

Az első tanulmánycsoport a tánc- és a mozdulatművészet témakörét járja körül. *Németh András* *Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai* című értekezése a címéhez hűen egy általános bevezető tanulmány, tulajdonképpen nem csak az első témakörnek, hanem az egész kötetnek is a prologusa. Szó esik benne a természetgyógyásztól a ruházati reformon keresztül a képzőművészeti mozgalmakig szinte mindenről. *Forgács D. Péter* tanulmánya az ausztriai szving mozgalom tragikus és oly kevéssé ismert történetét mutatja be. A következőkben *Boreczky Ágnes* jóvoltából a század elejének három nagy mozdulatművészeti iskoláját, azok vezetőjét (Dienes Valéria, Madzsar (Jászi) Alice és Szélpál Olga) és kapcsolatrendszerét ismerhetjük meg. *Bolvári-Takács Gábor* pedig a táncképzés hazai intézményesülésének alakulását vázolja a 19. század végétől a 20. szá-

zad közepéig.

A következő tematikus egység a pedagógiai és vallási reformok, valamint a sajtónyilvánosság köré szerveződik. Első darabjában *Pirka Veronika* az életreform-mozgalmakban megjelenő megmentés motívum, valamint a korszak higiéniai diskurzusainak megjelenését vizsgálja a Népmivélés/Új Élet valamint a Kisdednevelés című folyóiratokban. Köztudott, hogy az életreform-mozgalmak és így a reformpedagógiák is kiemelt figyelmet szenteltek a természetességnek és a természet közelségnek. *Ackermanné Kelő Kamilla* tanulmánya attól lesz érdekes, hogy ennek a motívumnak az oktatásban való megjelenését egy olyan médiumban vizsgálja, nevezetesen a Jövő Útjain-ban, amely a két világháború között működött, tehát olyan időszakban, amikor már ezek a törekvések hazánkban is kibontakoztak. Ezáltal arra derül fény a dolgozatban, melyek azok a természetközeli oktatással kapcsolatos elemek, amelyek valóban bekerültek a mindennapok diskurzusaiba. *Pethő Villő* tanulmányában a 17 évfolyamot megélt, az 1920-as 30-as évek gyakorlatilag egyedüli zenepedagógiai újságján, az Énekszón keresztül ismerkedhetünk meg a kor hazai zenei törekvéseivel. A következő médium, amely vizsgálódás tárgya lesz nem más, mint a „legendás” Nyugat című folyóirat, amely bár elsősorban szépirodalmi újság volt, *Pap K. Tünde* jóvoltából megismerhetjük, hogy milyen életreform mozzanatok és hogyan jelentek meg hasábjain. A tanulmányok közül egyedül *Mikonya György* foglalkozik a vizsgált időszak vallási reformjaival. Értekezése középpontjában az áll, hogy a három nagy keresztény egyház – katolikus, református, evangélikus – hogyan próbált

meg túlélni a háborúkkal és gazdasági válságokkal sújtott korszakban, hogyan próbált meg reményt és stabilitást nyújtani a kiábrándult embertömegeknek.

A tanulmányok harmadik csoportja a népi kultúra, a népies ideológiák köré szerveződött. *Sanda István Dániel* tanulmánya az első ebben a témakörben, amelyben párhuzamba állítja Kós Károly és a Gödöllői Művésztelep munkásságát. Kodály életművéhez ad további adalékokat a kötet következő tanulmányban *Bányász-Németh Tilda. Kovács Henrik* az 1930-as évek legnagyobb magyar népi kultúrát bemutató mozgalmának, a Gyöngyösbokrétának a történetét mutatja be. A soron következő értekezésben *Németh Regina* a népi kultúra felé fordulás hazai megnyilvánulásai közül Malonyay Dezső munkásságával, valamint a Bárczi István által alapított Népmivélés magazinnal foglalkozik. *Pethő Villő* a kötetben szereplő második tanulmányában arra keresi a választ, az Énekszó című folyóirat elemzésének segítségével, hogy milyen párhuzamok és különbségek érhetők tetten az 1920-as és 1930-as években a magyar illetve a német zenepedagógia között, hatottak-e és hogyan a német törekvések a hazaiakra. A témakör záró darabjának kétharmada akár a kötet nyitánya is lehetne, hiszen *Vincze Beatrix*tól részletes korrajzot kapunk a 19. és 20. század fordulójáról, valamint a két világháború közötti időszakról. Megismerhetjük a kor emberében felmerülő félelmeket, reményeket és kihívásokat, valamint a magyarság történelmi és politikai labirintusát az oktatáspolitikán, a szellemi élet színteréül szolgáló újságokon és a kiemelkedő gondolkodókön keresztül. A tanulmány utolsó harmadában két erdélyi születésű író munkássá-

gával foglalkozik részletesebben, nevezetesen *Szabó Dezsővel és Németh Lászlóval*.

Az utolsó témakör a reformpedagógiával foglalkozik, és bár ez talán a legismertebb törekvése az életreform mozgalmaknak, ebben a tanulmánykötetben az egyéb társadalmi és kulturális mozgalmak nagyobb hangsúlyt kaptak, így mindössze három tanulmányt foglal magába, abból is kettő ugyanazon szerzőtől származik. *Kissné Zsámboki Réka* első tanulmánya *Freinet* életét mutatja be, kiemelve azokat a mozzanatokot, amik befolyásolták pedagógiai koncepcióját, majd általánosságban ismerteti iskolamodelljének főbb elemeit, különös tekintettel az életreformmozgalmakkal összecsengő motívumokra. Második tanulmánya ezzel szemben a *Freinet* által alkalmazott önkifejezési, kommunikációs és szervezési technikákra fókuszál, valamint az iskola épületére és be-

rendezésére. Mindezek mellett pedig megismerhetjük, hogy hogyan is néznek ki és működnek ma a *Freinet* iskolák. *Pajorné Kugelbauer Ida* tanulmányában összehasonlító vizsgálatot készített az 1919-1949 között működő Új Iskoláról és az 1926-1933 között működő Kissvábhegyi Waldorf Iskoláról, amelyben sok érdekességet megtudhatunk a két iskola mindennapjairól és alapítóik kapcsolathálójáról.

A kötetet kinyitva és a tanulmánycímeket olvasva, első olvasatra nem feltétlenül látjuk a kapcsolódási pontokat az egyes tanulmányok között, sokszor még a négy témakörön belül sem. A kötet végigolvasása közben azonban a sok apróbb részlet puzzle-szerűen egy egésszé áll össze. A témák változatosságának köszönhetően rendkívül színes, sokrétű korrajzot kapunk a két világháború közötti Magyarországról.