

**TIZENKILENCEDIK SZÁZADI MAGYAR  
NEVELÉSTANI KÉZIKÖNYVEK  
GYERMEKSZEMLÉLETE  
A GYERMEKKOR TÖRTÉNETÉRE VONATKOZÓ  
KUTATÁSOK TÜKRÉBEN**

Pukánszky Béla

2002

## Tartalom:

<b>BEVEZETÉS .....</b>	<b>4</b>
<b>1. A GYERMEKKORTÖRTÉNET SZÜLETÉSE.....</b>	<b>6</b>
1.1. Új tudományágak keletkezése .....	6
1.2. A gyermekkortörténet bölcsőjénél.....	7
1.3. Ariès mellett és ellen.....	10
1.3.1. Ariès-követők: a „diszkontinuitás-elmélet” képviselői .....	10
1.3.2. Ariès-kritikusok: a „kontinuitás-teória” hívei .....	12
1.4. Lloyd DeMause pszichogenetikus fejlődésmodellje.....	16
1.5. Történeti demográfia és gyerekkortörténet .....	23
1.6. Romantikus gyermekeszmény, romantikus gyermekkép .....	27
<b>2. A TIZENKILENCEDIK SZÁZADI GYERMEKSZEMLÉLET ESZME- ÉS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI .....</b>	<b>31</b>
2.1. Erasmus nevelési tanácsai.....	32
2.2. Luther és a puritanizmus gyermekszemlélete.....	35
2.3. Locke gyermekképének és gyermekfelfogásának ellentmondásai .....	38
2.4. A gyermekek életkörülményei a tizennyolcadik század Európájában .....	43
2.4.1. Az életben maradás esélyei.....	43
2.4.2. Megszabadulás a gyermektől.....	45
2.4.3. Lassú változások a családon belül .....	46
2.4.4. A változások okai .....	47
2.4.5. A pedagógiai pamfletirodalom felvirágzása .....	49
2.5. Rousseau „Janus-arcú” gyermekszemlélete.....	50
2.5.1. „Kopernikuszi fordulat” .....	50
2.5.2. „Fekete pedagógia”?.....	53
2.5.3. Rousseau hatása.....	57
<b>3. A TIZENKILENCEDIK SZÁZADI GYERMEKKOR JELLEMZŐI A CSALÁD, AZ ISKOLA ÉS A PEDAGÓGIAI ELMÉLETEK TÜKRÉBEN... </b>	<b>60</b>
3.1. A magánszféra kialakulása.....	60
3.2. A gyermeklét új elemei.....	62
3.3. Az anyaság új dimenziói .....	63

<b>3.4. Apák új szerepben .....</b>	<b>65</b>
<b>3.5. Irodalmi naplók a gyermeknevelésről .....</b>	<b>66</b>
3.5.1. Ernest Legouvé .....	66
3.5.2. Legouvé-repc�� Magyarors��gon .....	71
<b>3.6. A herbartizmus diadala .....</b>	<b>76</b>
<b>3.7. „Fekete pedagogia” és testi fenytés.....</b>	<b>80</b>
<b>3.8. Iskolakritika �s �j gyermekszeml�let.....</b>	<b>82</b>
<b>3.9. M�t�s�teremt�s �s demitologiz��s .....</b>	<b>85</b>
 <b>4. TIZENKILENCEDIK SZÁZADI MAGYAR NEVEL�STANI K�ZIK�NYVEK �S TANK�NYVEK GYERMEKSZEML�LETE .....</b>	<b>88</b>
<b>4.1. Tan�t�k�pz�s �s a k�z�piskolai tan�rk�pz�s a 19. században.....</b>	<b>88</b>
<b>4.2. Embereszm�ny, gyermekk�p �s gyermekfelfogás a tan�t�i k�zik�nyvekben .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3. A kiválasztott nevel�stani k�zik�nyvek �s tank�nyvek szerz�i .....</b>	<b>95</b>
<b>4.4. A gyermekr�l a források t�kr�ben .....</b>	<b>102</b>
4.4.1. Perlaki D�vid: A ’ gyermekeknek j� nevel�sekr�l val� r�vid oktatás, 1791 .....	102
4.4.2. T�th P�pai Mihály: Gyermek-Nevel�sre Vezet� �t -Mutatás, 1797.....	106
4.4.3. August Hermann Niemeyer: Grunds�tze der Erziehung und des Unterrichts [1796], 1834-36	109
4.4.4. Szil�sy János: A nevelés tudománya, 1827 .....	116
4.4.5. Márki József: Neveléstan, 1843.....	121
4.4.6. Beke Kristóf: Kézikönyv a falusi oskolamesterek számára, 1828 és .....	122
Beke Kristóf: Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára, 1844.....	122
4.4.7. Lesnyánszky András: Didaktika és methodika avvagy a ’ tan�t�snek közönséges tudománya és a ’ tanítás m�dg�yanak tudománya, 1832 .....	126
4.4.8. Warga János: Vezérkönyv az elemi nevelés- és tan�t�stanra, 1837-38, .....	130
Warga János: Neveléstan, 1843-44 �s .....	130
Warga János: Nevelés- és oktatástan kézikönyve, 1860 .....	130
4.4.9. Majer István: Népneveléstan, 1844 .....	132
4.4.10. Rendeck József: Tanítás-mód v�rasi, ’s falusi elemi iskola-tanítók és mesterképző intézetek használatára, 1846 .....	135
4.4.11. Beély Fidél: Alapnézetek a ’ nevelés, és leendő nevelő, s tanítóról, 1848 .....	137
4.4.12. Peregriny Elek: �ltal�nos neveléstan, 1864 .....	140
4.4.13. Bárány Ignác: Tanítók könyve, 1866 .....	143
4.4.14. Mennyey József: Nevelés- és tanítástan, 1866/67 .....	146
4.4.15. Lubrich �gost: Neveléstudomány, 1868.....	149
4.4.16. Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve (1890).....	153
4.4.17. Kiss �ron és �reg János: Nevelés és oktatástan, [1876] (1895).....	157
4.4.18. Emericzy Géza: Népiskolai neveléstan, 1882.....	160
4.4.19. Erd�di János: Neveléstan, [1881] 1889 .....	163
4.4.20. Peres Sándor: Neveléstan, 1904 .....	166
<b>4.5. �sszegz�s, következtetések .....</b>	<b>169</b>
 <b>IRODALOM: .....</b>	<b>185</b>

## Bevezetés

Egy adott történelmi kor, kultúrkör, társadalmi csoport gyermekséggel, gyermekkorral kapcsolatos nézetei, attitűdjei, elvárásai több síkon megragadható ideológiává, összetett elméleti konstrukcióvá szerveződnek az idők folyamán. Hipotézisem szerint ezt az eszmerendszert nemcsak homogén egészként kezelhető, hanem az analitikus elemzés céljából több alkotórészre bontható. Abból a feltételezésből indulok ki, hogy ez a történetileg alakuló-változó szerves egész, a *gyermekszemlélet* legalább két egymással párhuzamos síkra tagolható. A kettő közül az egyik a *gyermekkép*, a másik pedig a *gyermekfelfogás*.

A *gyermekkép* önmagában is komplex fogalom, benne a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények elvont ideák formájában öltönek testet. A gyermek ezen a síkon többnyire eszményített, gyakran mitizált alakban jelenik meg az adott korszak és az adott társadalom „magas”-kultúrájában – így például irodalmában<sup>1</sup>, művészetében<sup>2</sup>, de a nevelésről elmélkedő jeles gondolkodóinak, pedagógus-íróinak műveiben is. Ez a gyermekkép általában a normativitás elemét is tartalmazza, mivel az idealizált gyermek tulajdonságait írja le. Így egyúttal a céltételezés mozzanata is megragadható benne. Megmutatja azt, amilyennek látni szerették volna, amilyenre alakítani kívánták a felnőtt generációk koruk gyermekeit. Olyan elméleti konstrukció tehát a gyermekkép, amely az emberalakítás, a „pedagógikum” társadalmi szinten megfogalmazódó igényét is kifejezi. Így végső soron – a teleológiai mozzanat révén – az elvont, filozófiai-antropológiai síkon megfogalmazódó emberképéről, *embereszményéről* is fontos részleteket árul el.

A *gyermekfelfogás* ezzel szemben ezer szállal kötődik a gyermeknevelés hétköznapi gyakorlatahoz. Ez a kategória azoknak a gyermekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek, gondolati konstrukcióknak a gyűjtőfogalma, amelyek a köznapi tudat szintjén jelennek meg, és deskriptív jellegüknél fogva nélkülözik az idealizálás, mitizálás mozzanatát. A gyermekfelfogás tapasztalati anyaga az emberek közötti közvetlen kapcsolatokból, a családi és az iskolai nevelőmunka praxisából származik. Rekonstruálásához járható útnak tűnik az adott korszak konkrét nevelői gyakorlatának és a pedagógiai kézikönyvek szerzői által követendőnek tartott nevelési módszereknek a vizsgálata.

A gyermekkép és a gyermekfelfogás összessége – mint már láttuk – az adott kultúrkör, az adott korszak *gyermekszemléletét* alkotja. Ennek összetevői – az eszményített gyermekkép és a praktikus gyermekfelfogás – gyakran feszülnek egymásnak sarkított ellentétpárokként. Ennek az első látásra antagonisztikusnak tűnő, de a kor pedagógiai irodalmának ismeretében mégis feloldható ellentmondásnak a magyarázatára teszek kísérletet dolgozatomban.

Gyermekkortörténelmi vizsgálódásaim tehát jelen esetben a gyermekszemléletre (gyermekképre és gyermekfelfogásra) koncentrálnak, szem előtt tartva a témával foglalkozó legújabb szakirodalomnak azt a megállapítását, hogy a gyermekkor társadalmi közegben keletkező „ideológiai képződmény” (Hawes és Hiner, 2000). Ha tehát a gyer-

<sup>1</sup> Példa erre a „gyermekiesség” (Kindlichkeit) vagy az „isten gyermek” (göttliches Kind) motívuma a német romantika irodalmában, költészetében.

<sup>2</sup> Egyek mellett ezt példázzák a reneszánsz festészet „puttói”.

gyermekkor „az egyes társadalmak speciális és strukturális összetevője”, akkor például a róla alkotott kép és felfogás sajátosságaiból fakadó praktikus *gyermeknevelési szokásokat* csakis az adott kor és kultúrkör keretei között szabad értelmeznünk, minden más szempont – például jelenlegi értékrendünk, elvárásaink visszavetítése a múlt egy adott korszakába – megtévesztő eredményre vezetne. (Lásd: Szabolcs, 2002)

Az értekezésben bemutatott gyermekkortörténeti vizsgálódások alapvetően eszmetörténeti és mentalitástörténeti irányultságúak, a gyermekre vonatkozó szemléletmód változásaira koncentrálnak. A szerteágazó tematika a tágabb értelemben vett gyermekkortörténeti feldolgozás lehetőségét is felkínálja, amelynek során a határtudományok egyre bővülő ismeretanyagának a szintetizálására is sor kerülhetne. Ez egy későbbi kutatás feladata.

A disszertáció *első fejezetében* a gyermekkortörténet eddigi fejlődésének *historiográfiai áttekintését* végzem el, különös tekintettel az egymással vitatkozó irányzatok álláspontjainak érzékeltetésére.

A *második fejezetben* azoknak az eszme- és társadalom- és gyermekkortörténeti *előzményeknek*, fejlődési íveknek a bemutatására vállalkozom, amelyek elősegítik a „hosszú tizenkilencedik században” írt magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekképeinek és gyermekfelfogásának tágabb összefüggésekbe helyezését.

A *harmadik fejezet* tárgya a *vizsgált korszak* általános és magyar gyermekkortörténeti sajátosságainak jellemzésére, a változások főbb irányainak elemzésre (különös tekintettel a szülői szerepek és a gyermekszemlélet alakulásának összefüggéseire).

Ezt követően kerül sor a *negyedik fejezetben* a kiválasztott húsz neveléstani kézikönyv, illetve tankönyv tartalmának gyermekkortörténeti és eszmetörténeti szempontok szerint való *elemzésre* és a következtetések megfogalmazására.

# 1. A gyermekkortörténet születése

## 1.1. Új tudományágak keletkezése

A gyermekkortörténet fiatal tudományág, születése a 20. század hatvanas éveire datálható. Kialakulása és fejlődése ahhoz a – történetírásban lezajló – szélesebb folyamathoz köthető, amely az ember személyes kapcsolatrendszerének, gondolkodásmódjának és az ezzel összefüggő hétköznapi viselkedésének történetére irányította a kutatók figyelmét.

Az újfajta történelmi érdeklődés gyökerei mélyre nyúlnak vissza. A 19. századi német szellemtudományos alapokra helyezkedő történetírás képviselői – akiknek felfogására elementáris erővel hatottak a dél-német újkantiánus iskola képviselői, *Windelband*, *Rickert*, valamint *Wilhelm Dilthey* – a természettudományokban uralkodóvá váló pozitívista módszerekkel szemben a kritikai attitűd alkalmazását sürgették (Németh és Szabolcs, 2000). Windelband megkülönbözteti a „nomotetikus” és az „idiografikus” leképezést, vizsgálati módszert. Az előbbi a létre vonatkozik, ezért elemzést, kvantifikációt, megértést igényel, az utóbbi viszont a normákhoz kötődik, tehát megértést követel. Ennek az új szellemű megközelítési módnak köszönheti létét – egyebek között – *Max Weber* „megértő szociológia”-elmélete is (Botond, 1991, 30).

A gyökerek közé tartozik továbbá a 20. század harmincas éveiben megalakuló francia „Annales-kör” működése, melynek tagjai már egy újfajta, szintetizáló (gazdaság- társadalom- és kultúrtörténeti irányultságú) történetírás iránt kötelezték el magukat (Németh és Szabolcs 2000). Sokuk számára világossá vált, hogy a hagyományos nemzet- és államközpontú – „mainstream”<sup>3</sup> – történetírás, csak bizonyos fókig leegyszerűsítve és torzítva képes regisztrálni az emberi élet személyes történéseit. Eközben keveset mond az adott történelmi kor hétköznapijainak szereplőiről, az életüket öröm és bánat között élő hús-vér emberekről. Az Annales-kör multidiszciplináris törekvései, valamint az időközben kibontakozó angolszász „new history”, az új „társadalomtudományos”, elsősorban szociológiai orientációjú történetírás a 20. század hatvanas-hetvenes éveire egy új – egyre népszerűbbé váló – történetírói paradigma kialakulásához vezetett.

Az új paradigma tehát az ember *történelmi antropológiai* meghatározottságából indul ki, s a múlt társadalmi eseményeit, történéseit az ember, az egyén szempontjából értékeli. E megközelítési mód fényében a kutatók érdeklődése már nem csak a nagy társadalmi struktúrák változására, fejlődésére irányult, hanem a „személyes történelem” hétköznapi eseményeire is.

A változások sodrásában néhány évtized alatt új *társadalomtörténelmi* irányzatok születtek. Ezek közé tartozik – egyebek között – a *mentalitástörténet*, amelynek kutatása a hatvanas évektől vett nagy lendületet, mindenek előtt *Norbert Elias* – 1939-ben írt – civilizációelmélete újrafelfedezésének és publikálásának köszönhetően. Elias hatalmas forrásanyagra támaszkodva, meggyőző erővel mutatja be azt a folyamatot, amely-

---

<sup>3</sup> Gyáni Gábor kifejezése. (Erdész, 2001)

nek során az emberi primer szükségletek kielégítéséhez kapcsolódó szokások (például az étkezéshez kötődő magatartásformák) megváltoznak, fokozatosan társadalmi kontroll alá kerülnek.

Az új szempontú feldolgozásmódok közé tartozik a *mikrohistória* is, melynek egyik legjelentősebb képviselője *Carlo Ginsburg*, aki elmúlt korok embereinek hétköznapijait, szokásait, életkörülményeit vizsgálja. „Egyre inkább arra irányul a figyelmünk, amiről elődeink hallgattak – írja „A sajt és a kukacok” című művének előszavában. (A cím egy 16. századi itáliai molnár, Domenico Scandella sajátos kozmogóniai felfogására utal.) Az eretnek nézeteit fennen hangoztató – s ezért az inkvizíció figyelmét fátumszerűen magára irányító – molnár mikrokörnyezetének bemutatása során a korabeli falusi hétköznapi élet egész sor szokására, viselkedési formájára, attitűdjére derül fény. Az itáliai reformáció folyamatát Ginsburg sajátos szemszögből (mintegy „alulnézetből”) mutatja be, a hétköznapi vallási küzdelmeit egy írni-olvasni tudó, ugyanakkor a tradicionális doktrínákban eleve kételkedő kisember nézőpontjából tárja föl.

A friuli molnár sajátos világképét a következő szavakkal mutatta be az inkvizíció előtt: „Azt mondtam, hogy véleményem és hitem szerint kezdetben káosz uralkodott mindeneken, vagyis a föld, a levegő, a víz és a tűz össze volt keveredve; s ez a tömeg idővel masszává formálódott éppen úgy, ahogy a sajt a tejben, s benne kukacok jelentek meg: ezek voltak az angyalok. A szentséges felség úgy akarta, hogy belőlük legyenek az Isten és az angyalok, s a számos angyal közé tartozott Isten is, aki szintén abból a masszából, ugyanakkor teremtetett, és négy kapitánnyal, Luciferrel, Mihállyal, Gábriellel és Rafaellel együtt úrrá lett.” (Ginsburg, 1991, 57.)

A hétköznapi emberre és környezetére figyelő történetírás új irányzata a *család- és a gyermekkortörténet* is. Az előbbi főleg a mikrokörnyezet *szociális aspektusaira* figyel, a szocializáció, a szerepelsajátítás sajátos folyamatait kutatja a múltban, az utóbbi pedig elsősorban az egyes korok *gyermekszemléletét*, gyerekek iránti *attitűdjeit* vizsgálja. A gyerekkortörténet így több szállal kötődik a társadalomtörténeten belül kialakuló két újabb keletű irányzathoz, a *mentalitástörténethez* és a *pszichohistóriához* (Bontond, 1991).

## 1.2. A gyermekkortörténet bölcsőjénél

Az új tudományág fejlődése nem ment zökkenők nélkül, s ez a folyamat még ma sem zárult le. E folyamat állomásairól szólva egy jelentős alapművet szokás kiemelni, amelynek megjelenése (1960) előtt rendszeres gyermekségtörténeti kutatásról nem beszélhetünk. *Philippe Ariès* *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (A gyermek és a családi élet az ancien régime korában) című könyve tehát alapvető fontosságú sajtósági cezúra e paradigma kiforrásában. A kronológia mégis megköveteli, hogy Ariès megelőzően szót ejtsünk egy korábbi fontos műről, *Jan Hendrik van den Berg* *Metabetica* című könyvéről. Ebben ugyanis több ponton hasonlóságokat találunk a francia történész később kifejtett téziseivel.

Berg könyve szinte teljesen kívül maradt a témával foglalkozók érdeklődési körén, noha történeti elemzéseinek pontosságával és következtetéseinek határozottságával több esetben túltesz Ariès művén. A holland szerző arra utal, hogy *Rousseau* előtt senki sem írt a felnőtté válás folyamatáról. A gyermek csak az ipari fejlődés évszázadaiban vált igazán gyermekivé. Nem a gyermek és a felnőtt változott meg ekkor, hanem az egymáshoz való viszonyuk alakult át. A tizennyolcadik századtól kezdve a felnőttiséghez társuló szerepek egyre összetettebbé, a gyerekek számára egyre átláthatatlanabbá váltak. A gyerekkor így egyre jobban kitolódott, a gyermekek tovább megőrizték gyermekies vonásaikat. Túl „gyermekiesnek” bizonyultak az olyan – felnőttek által létesített – intézményekben is, mint az iskola. Elmúltak azok idők, amikor a felnőtt létbe való átmenet magától értetődő folyamatként zajlott le. Az újkor megfosztotta a gyermekeket a felnőtté váló természetes belenövéstől, s egyben megkövetelte a gyerekkor sajátosságai iránti fokozott figyelmet, a gyermekiség megértését. Ebből az egyre jobban sürgető igényből végül új tudomány született, a gyermekpszichológia: „Amikor Ellen Key 1901-ben felkiáltott, hogy kitört a gyermek évszázada, minden gyermek felsőhajthatott volna, hogy végre akad valaki, aki törődik velük; mert felfigyel arra a szomorú állapotra, amelybe a felnőtté válás egyre bonyolultabbá válása miatt került gyermek és felnőtt egyaránt.” (Berg, 1956, 98.)

Noha Berg elemzései kronológiailag megelőzték, a köztudat mégis *Philippe Ariès* könyvének megjelenéséhez köti a gyermekkortörténet születésének dátumát.

Ariès életútja ellentmondások sorozatát tartalmazza. (A paradoxonok sokasága talán leginkább *Rousseau*-hoz teszi hasonlatossá.) Egyik életrajzírója a „francia történetírás utolsó dilettánsa”-ként aposztrofálja (Szapor, 1987, 415.), aki befejezetlen egyetemi történész-tanulmányai ellenére könyveivel kutatók sokaságát ösztönözte vitára. Politikai hitvallása a konzervativizmushoz áll közel, mégis élete végén hatvannyolc mozgalmainak eszméivel érez rokonságot. Történész tanulmányai ellenére, egy rövid tanári pályafutás után hivatalnokként helyezkedik el. (A francia gyarmatok mezőgazdasági fejlődését elősegítő kutatóintézet dokumentációjának lett a vezetője.) Igazi „vasárnapi történész” – ahogyan barátai nevezik. Szakmai kapcsolatok híján egyedül tájékozódik, saját maga alakítja ki kutatási módszereit. 1948-ban jelenik meg „*Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant vie depeutis le XVIIIe siècle*” (A francia népesség és az élettel szembeni magatartásának története a 18. századtól) című könyve, amely sok tekintetben megelőlegezi későbbi nagy műveit. (Szapor, 1987, 417.)

Ariès 1960-ban megjelent híres „gyermekkönyvében” a következő *téziseket* fogalmazza meg:

1. A középkori ember nem rendelkezett egyértelműen körülírható gyerekkor-felfogással, nem volt jellemző rá a gyermeki sajátosságok iránti érzékenység. A gyermek attól kezdve, hogy megélt anyja, vagy dajkája gondoskodása nélkül, már a felnőttek társadalmának részévé vált.
2. A gyerekkor mint elkülönített életszakasz fogalma – és az ezzel kapcsolatos reflexió – a polgárosodás kezdetétől jelenik meg. Ettől kezdve azonban a gyermekek korábbi korlátlan szabadsága megszűnt. A család és az iskola egyre hevesebben törekedett nevelés útján való formálásukra. Ariès téziseinek igazolására mentalitástörténeti, művészettörténeti, divat- és játéktörténeti elemzéseket végez.



1. Tételének megfogalmazásakor a francia történész a középkori mentalitás vizsgálatából indul ki. A differenciált gyermekkor-felfogás hiányát igyekszik illusztrálni, amikor az életkorok megjelölésével kapcsolatos sajátos középkori szokásokat elemzi. Utal arra a sajátos gyakorlatra, miszerint az életkorra vonatkozó kérdésre az egyének sokszor csak bizonytalan választ adtak, s ez a hezitáló tartózkodás később egyfajta illemszabállyá vált (Hány éves ön? – Tizenhárom, ahogy anyámtól hallottam) (Ariès, 1987, 14.).

Noha számtalan traktátus foglalkozik a különböző életkorokkal (mint például kisdedkor, gyermekkor, fiatalkor, ifjúkor és öregkor), ezeknek a kategóriáknak a használata a legkevésbé sem következetes. A terminológiai esetlegesség éppúgy érvényes a latin nyelven írt értekezések esetében, mint a nemzeti nyelvű szövegekben. Általában a függőségben levő személyeket (mint például szolgákat, lakájokat, mesterlegényeket, katonákat) nevezték gyermeknek, fiúnak. A középkorban tehát az elkülönült életkori szakaszokról alkotott felfogás még nem alakult ki, ez a későbbi korok terméke. (Ugyanakkor máig élő szóhasználat őrzi a régi gyakorlatot: „Gyerünk gyerekek! – ma is buzdíthatja így a mester a legényeit, főnök a beosztottjait.)

Ariès szerint a középkori mentalitás – a maival szemben – nem úgy tekintett a gyermekre mint sajátos értékekkel rendelkező lényre, aki már magában hordoz egy jövőendő felnőtt embert (Ariès 1987, 43.). Az igen maga gyermekhalandóság egyfajta távolságtartó közönnyel vértette fel a szülőket. *Montaigne*-t idézi, aki „két vagy három gyermeket vesztett el a bölcsőből nem sajnálat, de harag nélkül” (Ariès, 1987, 170.).

Sokat idézik Arièsnek azt a megállapítását, mely szerint a középkori festészet mintegy a tizenkettedik századig sem ismerte a gyermekábrázolást. Egy Ottó-korabeli miniatűrre hivatkozik a tizenegyedik századból, amelyen az evangéliumi jelenet látható: Jézus a kisdedeket hívja magához. A képen nyolc kisebb méretű, de felnőtt férfit ábrázol a művész, akik híjával vannak minden gyermekies vonásnak. Ariès levonja a következtetést: a tizenegyedik-tizenkettedik század emberében *fel sem merült* a gyermekkor ábrázolásának szükségessége (Ariès, 1987, 37.).

A tizenharmadik századtól kezdve alakul ki a gyerekábrázolás a középkori egyházi ikonográfiában. Egyre gyakrabban ábrázolnak angyalokat fiatal fiúk képében, megjelenik a gyermek Jézus a Szűz gyermekeként, majd a tizenötödik-tizenhatodik századtól kezdve már a világi zsáner-festészetben is helyet kapnak a gyermekek: előbb családi körben, játszópajtásaik között, majd később a portréfestészetben. A gyermekmotívum megjelenése a képzőművészetben egy lassú folyamat, a gyermek „emancipálódásának” kezdetét jelzi. Ariès „a gyermeki személyiség iránti megnövekedett figyelmet” a keresztényi erkölcsök térhódításával hozza összefüggésbe.

2. Noha a gyermekkorral kapcsolatos archaikus távolságtartó attitűd („a kicsi nem számít”) az újkorban is tovább él, a 16-17. századtól kezdve mégis egyre több jele figyelhető meg a „gyermekkor új felfogásának”. Az új felfogás elterjedése több új szóhasználatban testesül meg:

A) A kisgyermek egyre gyakrabban válik – naivsága, kedvessége révén – a felnőttek számára mulatság, felüdülés forrásává. Előbb az előkelők, majd az alsóbb osztályokból kikerülő szülők egyre gyakrabban kényeztették kisgyermeküket. A moralista szerzők többsége – így például *Montaigne* – egyre ingerültebben reagál a majomszeretet megnyilvánulásaira: „Nem tudom megérteni azt az érzelmet, amivel megcsókolják az alig született gyermeket, egy lélek, ami még nem mozdul, egy testecske, amelynek alak-

ja sincs...” – panaszkodik a francia moralista (Ariès, 1987, 173.). Az új keletű kényeztető-babusgató magatartással tehát jól megfért a hagyományos távolságtartó attitűd.

B) Az újkor tehát felfedezi a gyermeknek a felnőttől eltérő sajátosságait. A moralisták azt sugallják a szülőknek, hogy gyermekük ártatlan, „törekeny és veszélyeztetett” teremtmény (Ariès), aki nevelésre szorul. Ez kétféle törekvés megerősödéséhez vezet. Egyfelől a szülők egyre inkább szeretnék megóvni esendő gyermekiket az élet szennyes oldalától. Így – Ariès szavaival élve – „konzerválják a gyermekkort”. Másfelől viszont – fel kívánván vértetni őket az élet veszélyeivel szemben – tudatosan és egyre következetesebben fejlesztik erkölcsét, jellemét. A gyermek értelmére hivatkozva követnek el mindent, hogy a kíváncsi viselkedési szabályokat minél hamarabb elsajátítsa, s mihamarább *felnőttként* tudjon élni. Megszületik a gyermekek számára írt illemtankönyv műfaja. A „jól nevelt gyermek” ideáljának a megjelenésével viszont az újkor – a gyermekkor konzerválása mellett – egyben „öregíti” is a gyermeket.

C) Egy további új szokás megjelenése az egyre terjedő és egyre tömegesebbé váló intézményes oktatással kapcsolatos. A középkori iskolák (klerikusképző intézmények) nem különítették el a tanulókat életkoruk szerint. (Robert of Salisbury szavai szerint: „Láttam diákokat az iskolában. Számuk nagy. Látok közöttük különböző korú férfiakat: pueros, adolescentes, juvenes, senes.” /Ariès, 1987, 182./) Az életkorok keveredése később megszűnik, s ez párhuzamba állítható egy új intézmény, a kollégium (internátussal együtt működő latin iskola) megjelenésével. A kollégiumokban először a latin nyelv alapjaival ismerkedő fiatal gyerekeket különítették el, miközben viselkedésüket egyre szorosabb ellenőrzés alá vonták. Később a magasabb tudományokkal foglalkozók számára is külön osztályokat szerveznek. Eközben eleinte a tudásban való előmenetel szintje szerint alakították ki a csoportokat, majd fokozatosan kialakult az életkorok szerinti differenciálás is, amely azonban hosszú időn keresztül esetleges maradt. (Mint ismertetes, a mai értelemben vett évfolyam-osztály mint iskolai keret csak a 19. századra lett általánosan elfogadott.) Ezzel párhuzamosan a korábbi összevisszasággal párosuló szabadságot felváltotta egy újfajta zárt, szinte állandó kontroll alatt álló iskolai életforma, amely a gyerekeket kiszakította az iskolán kívüli életből. A gyerekek iskolai életét egyre több (és egyre szigorúbb) szabály határozta meg, egyre gyakrabban büntették a vétkeket testi fenyítéssel. A verés, amely kezdetben csak a kicsikre korlátozódott, egy idő után az egész diákságra kiterjedt. A korábbi parttalan szabadságot a szigorú alávettség váltotta fel.

### 1.3. Ariès mellett és ellen

#### 1.3.1. Ariès-követők: a „diszkontinuitás-elmélet” képviselői

Ariès tézisei a kötet megjelenése után egy ideig kevés visszhangot váltottak ki az európai szakmai körökben. Nem így a tengeren túl. Amerikai történészek körében követőinek jelentős táborra alakult ki. Egyesek (mint például *Lawrence Stone*) elemzéseinek az értékeit emelték ki, mások (köztük *Urban T. Holmes*) korrekciónak vetették alá állításait, ismét mások pedig (*David Hunt*) újra elemezték forrásait, módosították következtetéseit.

Ariès követőit, akik végső soron tagadják, hogy a középkorban létezett volna jól körülhatárolható „gyermekség-fogalom” (concept of childhood) – *Barbara Hanawalt* kategóriáját kölcsönözve – a „*diszkontinuitás-elmélet*” képviselőinek nevezhetjük. Kritikusai pedig, akik mellett voksolnak, hogy a középkori ember, akárcsak a mai, megkülönböztette ezt az életszakaszt a többitől – a „*kontinuitás-elmélet*” képviselői. (Ezek a történészek ugyanis a középkori és a későbbi gyermekszemléletek között egyező vonásokat is találtak, amelyek mintegy „folytatják” a régít.) (Hanawalt, 2002. 441.)

Követői közül *Edward Shorter* még tovább megy az Ariès által felfedezett úton. Utal arra a közismert tényre, hogy a tradicionális Európában<sup>4</sup> elképesztően magas csecsemőhalandóság volt tapasztalható, a gyermekek 20-50 százaléka meghalt az első tizenkét hónap során. (Történeti demográfusok szerint, ha a gyermekhalandóságra vonatkozó adatok nem érik el a 15 százalékot, akkor felül kell vizsgálni a források megbízhatóságát.) Shorter ezt a kiugróan magas csecsemőhalandóságot egyértelműen az anyai közömbösség számlájára írja, s ezzel a kijelentésével „megfordítja” Ariès tézisé.<sup>5</sup>

Shorter szerint a gyöngédség és a szeretetteljes kötődés a gyermekhez csak a mai normális szülő gyermek kapcsolat természetes jellemzője. Korábban, a tradicionális társadalmakban és szociális csoportokban hagyományosan hétköznapi jelenség volt az anyai szeretet hiánya. „A jó anyai gondoskodás a modernizáció találmánya” – írja Shorter „A modern család születése” című könyvében. „A tradicionális családokban az anyák két év alatti gyermekük fejlődését és boldogságát közönyösen szemlélték. A modern társadalomban viszont kisgyermekük jóllétét minden egyéb fölé helyezik.” (Shorter, 1975, 168.)

Tézise alátámasztására a hétköznapi gyermekgondozás praktikáinak olyan anomáliáira hívja fel a figyelmet, amelyek könnyen vezethettek sérülésekhez, sőt halálhoz. Felteszi a kérdést: Hogyan egyeztethető össze a tradicionális szülők – állítólagos – gyöngédségével és gyermekszeretetével a túl korai elválasztás, a szilárd táplálék adása, a síró gyermek alkohollal való nyugtatgatása stb.? Mi a magyarázata az újszülött legalább hat hónapon át tartó, gúzsakötésre emlékeztető bepólyázásának? (Ennek következményei – bőrgyulladás, deformitások – akkor is jól ismertek voltak.) Shorter véleménye szerint tehát mindezek háttérben az anyai érdektelenség és a kisgyermekek iránti teljes közöny húzódott meg: „A tradicionális anyai attitűdöt érdektelenség jellemezte az élő gyermek iránt, és apátia a gyermek halála esetén”. (Shorter, 1977, 256.) Shorter egyenesen úgy látja, hogy a rendkívül magas csecsemőhalandóság „gyermekgyilkosság rejtett formáira” vezethető vissza. Elődeink – ha igazán akarták volna – életben tarthatták volna csecsemőiket.<sup>6</sup> (Shorter, 1986. 513.)

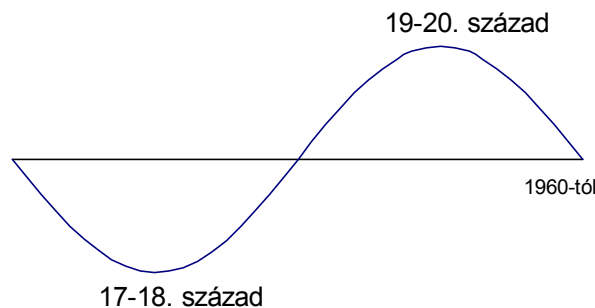
<sup>4</sup> A „tradicionális” fogalmát Shorter következőképpen értelmezi: A „tradicionális társadalom” korszakhatára Európában a szabad munkaerőpiac elterjedése, tehát Angliában körülbelül az 1700, Franciaországban és Németországban az 1850 előtti korszak. A „tradicionális társadalmi csoportok” megjelölés pedig nem a nemességre és a nagypolgárságra vonatkozik, hanem az alsóbb osztályokra: parasztokra és jobbágyokra, kézművesekre és kereskedőkre. (Shorter, 1986, 504.)

<sup>5</sup> Mint emlékeztet, Ariès a magas csecsemő-mortalitásnak tudta be az édesanyák távolságtartó attitűdjét.

<sup>6</sup> A magas csecsemőhalandóság szándékos fenntartásáról szóló elméletének hatókörét Shorter nem korlátozza a középkorra: véleménye szerint ez a jelenség még a tizenkilencedik században is fellelhető. Korabeli forrásokat idéz, amelyekben egykori vidéki orvosok írják le szegénység sújtotta falvak lakói körében szerzett tapasztalataikat. E beszámolók szerint a nyomorban élő szülők „látható örömmel” vették tudomásul, ha kisgyermekük egyike megbetegedett és meghalt. A Lyon elővárosában élő szövönők pedig – nyomorúságos helyzetük miatt – abbahagyták újszülöttjeik szoptatását, és „örültek haláluknak”. (Shorter, 1986, 520.) Tétele igazolására ellenpéldát is hoz: Egy sváb falu (Tafertshofen) esetét írja le, ahol 1868-ban diftériajárvány pusztított, s ez szinte a falu valamennyi gyermekét elvitte. A következő esztendőben

\* \* \*

Hasonló álláspontot képvisel *Elisabeth Badinter*, aki úgy ítéli meg, hogy az eredendően létező „anyai ösztön csupán mítosz”, történetileg változó magatartásformákról van szó. Még a 18. századi francia viszonyokat elemezve is az anyák közömbösségéről, sőt a gyermekek „tartós megvetéséről” beszél. (Badinter, 1999, 309. 59.) A francia történész szerint négy évszázad „szeretet garfikona” egy olyan szinuszgörbe, amelynek pozitív tartománya a 17. század előtti időszak, és a 19-20. század, negatív tartományába pedig a 17-18. század kerül.<sup>7</sup> A görbe az 1960-as évektől kezdve ismét lefelé hajlik, jelezve az „anyai érzelmek visszahúzódását”, amely az apai szeretet felerősödésével jár együtt. (Badinter, 1999, 309.) Az érzelmek periodikus változását a következő ábra szemlélteti:



1. ábra: Az anyai érzelmek periodikus változása (Badinter alapján)

### 1.3.2. Ariès-kritikusok: a „kontinuitás-teória” hívei

Hevesen vitatja Ariès álláspontját *Linda Pollock*, aki a szülő-gyerek kapcsolatot vizsgálja 1500 és 1900 között (Pollock, 1983). „Elfelejtett gyermekkor” című könyvében angol és amerikai szülők naplóit és levelezését a tartalomelemzés módszerével vizsgálja. Rámutat, hogy a szülők gyerekeik iránti attitűdjei és magatartásformái sokkal kevésbé térnek el az egyes történelmi korokban, mint azt Ariès feltételezte. Az általa

---

22 gyermek született, és csak kettő halt meg közülük. Ezzel a jelenséggel támasztja alá tézisé, miszerint a szülők minden korszakban képesek voltak arra, hogy megóvják gyermekeik életét – ha igazán akarták és anyagi helyzetük ezt lehetővé tette. (Shorter, 1986, 510-511.)

<sup>7</sup> Ariès és főleg követői, Shorter és Badinter gyermekhalandóságról szóló tételét bírálva *Irene Hardach-Pinke* meggyőző okfejtést közöl „Féltés és szeretet között” című tanulmányában. Abból a szinte banális tényből indul ki, hogy köztudomású: milyen sok figyelemre, tudásra és anyagi áldozatra van szükség még ma is ahhoz, hogy a csecsemőt és kisgyermeket megfelelő módon gondozzák és ápolják. Már maga az a tény is figyelemre méltó, hogy a 18. és a korai 19. század szegényes életkörülményei között a csecsemők mintegy 50 százaléka életben maradt és megérté a felnőttkort. (Hardach-Pinke, 1986, 547.)

vizsgált gazdag primer forrásanyag tanúsága szerint igen kevés változás zajlott le a szülői gondoskodás és a gyermekek életmódja terén a 16-19. század között. A szülő-gyermek kapcsolat egyáltalán nem volt formális: a szülők figyelemmel kísérték gyermekük fejlődését, örömeiket lelték bennük, s iszonyú kínokat álltak ki haláluk esetén (Pollock 1983, 268.). Pollock – elfogadva a *szociobiológia* alapállását – történeti távlatokra is kiterjeszti a tételt, miszerint minden gyermek védtelenül és kiszolgáltatva jön a világra, s rászorul szülei segítségére ahhoz, hogy a társadalomba betagozódjék. A szülők számára pedig gyermekeik olyan lényt testesítenek meg, aki gyöngeségével és kiszolgáltatottságával igényli az ő segítségüket, felügyeletüket és nevelésüket ahhoz, hogy boldogulni tudjon az emberek között (Pollock 1983, 38.). A szülők és gyermekeik egymás iránti kötődése tehát nem történeti, hanem *biológiai kategória*.

\* \* \*

Pollock álláspontját több más kutatás is alátámasztja. Egyedülálló példával bizonyítja ennek a bensőséges érzelmi kapcsolatnak a meglétét *Emmanuel Le Roy Ladurie* könyve, amelyben szerzője egy dél francia falu viselkedési formáit, szokásait elemzi a történeti szociológia eszközeivel. (Le Roy Ladurie, 1997) *Montaillou* település lakóinak életét 1294-1324 között kíséri figyelemmel, s a kutatásaihoz megbízható forrásul szolgáltak az eretnekséggel gyanúsított parasztok vallomásait tartalmazó inkvizíciós jegyzőkönyvek. (Az egyházmegye püspöke rendkívül alapos vizsgálódást folytatott a faluban kathar eretnekek felbukkanásának gyanúja miatt.) A vallatások közben fény derült a falu lakóinak szinte teljes privát életére, személyes kapcsolataira. Ezekben a hétköznapi élet minden részletére kiterjedő beszámolókból szó esik a gyermekek gondozásáról, neveléséről is. Megtudjuk belőlük, hogy az édesanyák nem adták dajkához gyermeküket, maguk szoptatták őket. Ez a táplálás hosszú ideig tartott, olykor két éves koron túl is. A kisgyermek ezalatt mindenhová követte édesanyját, szinte állandó fizikai kontaktusban volt vele. („Montaillou terén álltam, kicsi lányommal a karomon...” – emlékezett egy édesanya.) A kisgyermek iránti gyengédség kifejezése gyakori volt. A haldokló gyermeket édesanyja egész nap karjaiban tartotta, sírással, jajveszékeléssel fejezte ki fájdalmát, mikor a gyermek meghalt. Vigasztalást az kathar eretnek tanításban lelt, amely szerint a halott gyermek lelke egy másik ember testében újjászülethet – talán éppen egy jövőbeni újszülött teste adhat otthont neki. („Megholt lelked Isten a következő fiúgyermeknek vagy lánynak adja, akit majd fogansz” – hangzott el gyakran a vigasz.) (Ladurie, 1997, 298, 305.)

\* \* \*

Ugyancsak Ariès felfogásának igaza *ellen* szólunk *Shulamith Shahar* – szintén középkori gyermekségre vonatkozó – kutatásai. A gyermekek a középkorban (*Childhood in the Middle Ages*) című, 1990-ben megjelent könyvében a virágzó és a késő középkor századainak gyermekképét vizsgálja. Aprólékosan vizsgálja a csecsemő-halandóság, a gyermekgyilkosság, a kitevés, a rendkívül gyakori gyermekbalesetek okait és körülményeit. (Shahar, 2000)

Shahar a problémakör vizsgálatakor tartózkodik attól, hogy későbbi korok mentalitását vetítse vissza a középkor évszázadaiba. Lehet, hogy a gyermekgondozás korabeli módozatai az utókor számára merőben hatástalannak, esetenként egyenesen ártalmasnak tűnhetnek, de ezt a gyakorlatot mindig a korabeli tudós vagy népi gyógyászatához viszonyítva kell megítélnünk, és semmiképp sem célszerű a szülők valamiféle gonosz szán-

dékainak megtestesüléseként értelmeznünk. Tény, hogy a középkorban a gyermekek szinte teljesen részévé váltak a felnőttek világának, de vajon az következik-e ebből, hogy a gyermekkor fogalma nem létezett, és hogy a gyermekkort nem tekintették az emberi élet elkülönített szakaszának?

A kérdésre adott válasz megfogalmazásához Shahar egyedülállóan gazdag forrásanyagot dolgozott fel, amely felöleli a levéltári anyagokat, periratokat és halottkémi jelentéseket, korabeli magánlevelezést és más irodalmi emlékeket. Tüzetesen bemutatja a középkor családtervezési gyermekgondozási és nevelési sajátosságait. Tézise szerint szülő gyermek kapcsolatnak vannak történeti korokon átívelő *változatlan* elemei is. Ariès felfogásával szemben azt állítja, hogy a középkori ember a gyermekkort *az életciklus körülhatárolt szakaszaként érzékelte*, tehát létezett a gyermekkor felfogása, ennek következtében léteztek nevelési elméletek és normák. Ezeket a normákat teológusok, világi és egyházi törvényhozók, jogtudósok, orvosi és didaktikus művek szerzői, valamint prédikátorok fogalmazták meg. A középkorban – akárcsak később – kialakult a gyermekgondozás gyakorlata, amelyet nemzedékről-nemzedékre hagyományozták át. A szülők törődtek gyermekeikkel, érzelmi és anyagi „tőkét fektettek beléjük”.

Az ugyanakkor rendkívül gyakori gyermekbalesetek okát Shahar abban keresi, hogy a középkori emberek gondolkodása más lehetett, mint a mai: a szülők nem látták előre azokat a körülményeket, amelyek balesetet okozhattak, és nem tanultak a saját keserves tapasztalataikból. Sokszor ösztönösen cselekedtek, gondolkodásmódjuk „*fatalisztikus*” volt: úgy vélték, az Úr a szentjei segítségével megvédi őket és gyermekeiket minden bajtól.

A fatalizmus egyik válfaja volt az a remény, mely szerint az Úr, szentjein keresztül megvédi őket és gyermekeiket. Egy asszony, akinek a városba kellett mennie, „senkit sem talált, akire a gyermekét bízhatná, kivéve az Urat és az áldott Domonkóst”. Amikor visszatérve látta, hogy a háza lángokban áll, kiáltozni kezdett: „áldott Domonkos, add vissza a fiamat!” Mindezzel együtt világos: semmi sem bizonyítja, hogy azok a szülők, akik nem vigyáztak a gyermekeikre, nem is szerették őket. (Shahar, 2000, 131.)

Shahar meglepő, de logikus és hihető okfejtéssel bizonyítja, hogy a középkori „nevelési elméletek” több rokonságot mutatnak a 20. századi pszichológia és pedagógia teóriáihoz, mint a 18. században közkeletű nevelési koncepciók. A középkori szerzők többségének felfogása szerint ugyanis a gyermekkel hétéves koráig *gyöngéden* kell bánni, és nem szabad vele szemben túlzott fegyelmi és önmérsékleti követelményeket támasztani. (Ugyanakkor számos 18. századi szerző a lehető legkorábban alkalmazott szigorú fegyelmezést követelte meg.)

Differenciáltabban közelíti meg a gyermekek kitevésének (expositio) középkorban ismert gyakorlatát is. Felhívja a figyelmet arra, hogy csecsemők magára hagyását az egyházi jog és a zsinati határozatok tiltották. A plébánosok számára írt útmutató kézikönyvek arra szólítják fel a papokat, hogy közösjék ki azokat, akik ilyen bűnt követnek el. A talált gyermeket „feltételesen megkeresztelték”, mivel nem tudhatták, részesült-e a keresztség szentségében. Kórházakat, gyermekmenhelyeket hoztak létre az elesettek befogadására. Az első árvaházat *Dateo*, Milánó püspöke alapította 787-ben, ezt több hasonló intézmény követte (Bergamo 982, Padua 1000, Montpellier 1070, Firenze 1161).

\* \* \*

Ariès tézisé magyar történész kutatásai is cáfolják. A magyar középkorra és kora újkorra vonatkozó kutatásai alapján *Péter Katalin* írja: „Magyarországon nem kérdés az, hogy ismerték-e a 17. század előtt a gyermekkor fogalmát, holott a nyugati történetírásban erről hosszan húzódó, a személyességig fajuló vita folyt.” (Péter, 1999. 143.) A gyermekkor-fogalom meglétét tanulmányában egy olyan törvény szövegének elemzésével igazolja, amely egyébként nem humánus mivoltáról volt híres. 1514-ben, a Dózsa-féle parasztfelkelés után a magyar országgyűlés rendkívül szigorú törvényeket hozott a jobbágyok kötelességéről. Ezek egyike „röghöz kötötte” őket (1514. 21. tc.), megvonva tőlük a szabad költözködés jogát. Mégis, pontosan ez az a törvény az, melynek szövege egyértelmű bizonyíték a gyermek-fogalom létezésére abban a korban: „...ha az anya az ő fiát, gyenge kora miatt magával vinné, ez a fiú mindazáltal [teljes vagy házasodásra alkalmas kort elérve] régi lakóhelyére köteles visszatérni”. (Idézi: Péter, 1999. 143.) A kor legszigorúbb magyar törvénye tehát korlátozza a földesurak jogát gyermekkorú jobbágyaik fölött! Ezek alapján egyértelmű Péter Katalin következtetése: ha ez a brutalitásról közismert törvény a jobbágyok gyermekeinek kivételezett státuszt biztosít, akkor aligha hihető, hogy a kortársak a gyermekkort nem tekintették volna jól körülhatárolható életszakasznak az ember életében.

\* \* \*

„Kronocentrikus” és „nosztalgikus” jellege miatt bírálják Ariès könyvét és a benne megfogalmazott téziseket *Hawes* és *Hiner*. Megítélésük szerint a francia történész helytelenül jár el, amikor az egyes korszakok gyermekszemléletében – a „történetiség alapján” – talált különbségeket felnagyítja. A szerzők úgy látják, hogy Ariès saját kora iránti politikai ellenszenve által vezéreltetve fordul különös érdeklődéssel és megértő figyelemmel a középkor letűnt évszázadai felé. Mint ahogyan a felnőtt ember nosztalgikus érzelmekkel, a valóságot megszépítve tekint vissza gyermekkorára, Ariès is abban a korszakban véli megtalálni mindazt a szépséget és szabadságot, amit a későbbi korok elraboltak a gyermektől. A kronocentrikus megközelítés leegyszerűsítő magyarázatokhoz vezet, elfedi azt, hogy a múltban – éppúgy mint a jelenben – létezett jó és rossz, szép és rút. „Vannak, akik a könnyekről írnak, vannak, akik a nevetésről” – ezzel a Peter Petschauer-től kölcsönzött idézettel teszi kritika tárgyává Hawes és Hiner a szelektíven leegyszerűsítő, nosztalgizáló gyermekkortörténeti munkákat. (Hawes és Hiner, 2000, 5.)

\* \* \*

Ariès téziseinek egyik legújabb kritikáját nyújtja tanulmányában *Barbara Hanawalt* (Hanawalt, 2002). Primer forrásokat elemezve és más történészek kutatásainak eredményeire támaszkodva fejti ki álláspontját, miszerint a középkori ember igenis rendelkezett jól körülhatárolható gyermekkor-fogalommal, megkülönböztette a gyermekkort a serdülő- és ifjúkortól. A középkori és reneszánsz korabeli szülők a hét-nyolc éves gyerekeket nem „lökték be” a felnőttkor rideg világába, a velük szemben megfogalmazódott elvárások figyelembe vették azt, hogy erejük, ügyességük, ítélőképességük csekélyebb a felnőttekéénél. Az újabban feltárt – vagy új szempontok szerint feldolgozott – források tanúsága szerint a rendkívül magas csecsemőhalandóság sokkal inkább a bánat, az őszintén átélt gyász érzését váltotta ki a szülőkből, mintsem az érzéketlenség-

get, a közönyt. A középkori végi Európa szinte „belemerült” a gyermekgondozás és -nevelés, valamint a gyerekeknek a felnőtt világ felé való vezetésének gyakorlati kérdéseit taglaló irodalomba. Gyermekgondozási és -nevelési útmutató kézikönyvek egész sora látott napvilágot (például: „The Babees’ Book”, „How the Good Wife Taught her Daughter”, „John Russel’s Book of Nurture”). Ezek alapján látható, hogy Montaigne és más Ariès által gyakran idézett „korai modern” írók csecsemőkkel szembeni távolságtartó attitűdje nem reprezentálja az egész korszakot.

Hanawalt véleménye szerint a középkori szerzők bebizonyították, hogy megértik a gyermek fizikai és érzelmi fejlődését, és ez a megértés oly mérvű, hogy összemérhető a mai ember attitűdjeivel. Amit a régiek nem hagytak – és mi sem hagyhatunk – figyelmen kívül, az a gyermek biológiai konstitúciója. Pontosan ez a változatlan biológiai jelleg az, ami összeköti a régi és az új mentalitás és szokásrendszer számos elemét. Mégis figyelembe kell vennünk az eltérő kulturális közegekből adódó különbségeket is, amelyek – egyebek közt – jól kirajzolódnak például a szoptatós dajkákhoz való ragaszkodás maitól eltérő szokásában. Így végső soron a kultúrák közötti különbség az, ami elválasztja a középkori gyermekgondozási és -nevelési gyakorlatot és szokásrendszert a maitól.

#### 1.4. Lloyd DeMause pszichogenetikus fejlődésmodellje

Nehezebb besorolni a hívek vagy a kritikusok táborába az amerikai pszichohistória meghatározó egyénisége, Lloyd DeMause koncepcióját. Alapjában véve Ariès téziseivel vitatkozva dolgozta ki saját „*pszichogenetikus*” *gyermekkortörténeti fejlődésmodelljét*, de – mint látni fogjuk – elmélete több ponton *rokonságot* mutat a francia történész elveivel. Alapvető jelentőségű a téma szempontjából a „A gyermekkor története” (The History of Childhood) című – munkatársaival közösen írt – tanulmánykötete (1974), amelynek bevezető tanulmányában DeMause szívemarkoló sorokkal ecseteli a régi gyermekek szenvedéseit: „A gyermekkor története rémálom, amelyből most kezdünk felébredni. Minél jobban visszafele haladunk a történelmi korokban, annál több jelét találjuk a gyerekek elhanyagolásának, [...] és annál nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerekeket megölték, kitették, kínozták, vagy szexuálisan bántalmazták.” (DeMause, 1977, 12.). (Nem véletlen, hogy a könyv német fordítása a következő, igen kifejező címmel jelent meg 1977-ben: „Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit”).

Az egyes történeti korok gyermekfelfogását elemző tanulmánykötet bevezetőjében DeMause egy lassú, de következetes fejlődési folyamatot vázol fel, amely szerint a gyermekkor története a felnőtt és a gyermek egyre szorosabb közeledése egymáshoz. A történeti korokon átívelő fejlődés következtében általános javulás következett be a gyermekekkel való bánásmódban, mivel a szülők egyre alkalmasabbakká válnak rá, hogy megfelelően reagáljanak gyermekeik szükségleteire (Vajda, 1997, 290-291.).

DeMause alapvetően mélylélektani ihletettséggű elmélete szerint három olyan alapvető reakciótypus létezett a történelem folyamán, amellyel a szülők gyerekeikkel kapcsolatos attitűdje leírható:



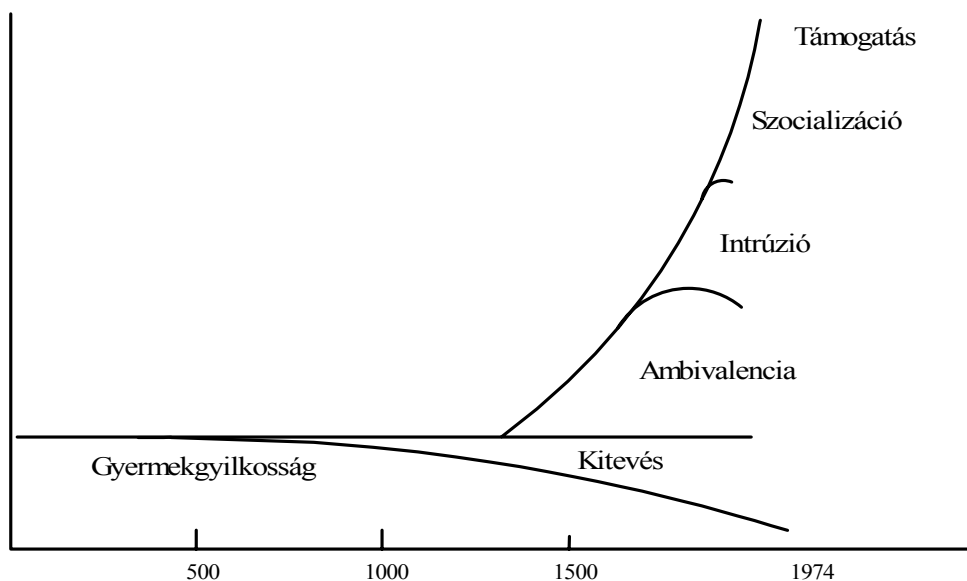
**1. Projektív (kivetítő) reakció (projective reaction):** Az anyák saját tudatalattijukból táplálkozó félelmeiket, szorongásaikat vetítik újszülött gyermekükre.

**2. Fordított reakció, „szerepmegfordítás” (reversal reaction):** A gyerek ekkor sajátos „felnőtt-alakként” szerepel, olyan figuraként, aki a szülők saját gyermekkorában fontos szerepet játszott.

**3. Empatikus reakció (emphatic reaction):** A szülők ebben az esetben az empátia révén „belehelyezkednek” gyermekük szükségleteibe, és megkísérlik kielégíteni azokat. (DeMause, 1977, 20.)

A projektív és a fordított reakció gyakran *együtt* lépett fel a régmúlt korokban, és ez egy sajátos „kettős-gyermekképhez” vezetett. A szülők számára a gyerek egyrészt úgy jelent meg, mint a felnőtt rávetített ellenséges érzelmeinek és kívánságainak „lerakódóhelye”; másrészt viszont úgy is tekintettek rá, mint egy-egy anya- vagy apafigurára, azaz saját szülei megtestesítőire. Így lett a gyerekből egyszerre gyűlölt és szeretett személy (DeMause, 1989, 21.).

Az amerikai pszichohistorikus teóriájának legismertebb eleme a szülő-gyermek kapcsolat fejlődését szemléltető ábra. Ezen az egyes történeti korszakokra vetíti ki a három alapvető reakciótípust úgy, hogy azok mindegyike domináns módon meghatározza az egyes időszakokat:



2. ábra: A szülő-gyermek kapcsolat evolúciója. (DeMause (1977) nyomán.)

Az ábrán bemutatott fejlődés a gyermekek meggyilkolásától az elfogadó, támogató attitűd térhódításáig terjed, e lassú folyamat egyes lépcsőfokait a következőképpen jellemzi DeMause:

**1. Gyermekgyilkosság** (Az antikvitástól kb. Kr. u. 4. századig terjedő időszak): A szülők gyakran úgy szabadulnak meg a gyerekeikkel szembeni gondozási kötelességüktől,

hogyan a saját tudatalattijukból származó szorongásaikat és félelmeiket vetítik ki rájuk. Gyakori a gyermekgyilkosság, a kisdetek szakrális áldozatként való meggyilkolása, valamint a gyermekekkel szembeni szexuális abúzus.<sup>8</sup>

**2. Kitevés** (4–13. század): Miután a szülők felfedezték, hogy gyermekeik saját lélekkel megáldott teremtmények, csak úgy szabadulhattak meg saját kínzó projekcióiktól, hogy gyermekeiktől megszabadultak: szoptatós dajkához adták, kolostorba küldték, nevelőszülők gondjaira bízta, szolgának adták, szélsőséges esetben – főleg a leányanyák – elhagyták („kitevés”, *expositio*). A gyerek gyakran mint a gonosz megtestesülése jelent meg szülők tudatában, mindennapos volt a gyerekek verése. Maga a tetőtől talpig való szoros pólyázás évszázadokon át uralkodó szokása is a kitevés látens formájaként értelmezhető.

**3. Ambivalencia** (14–17. század): Mivel még élt a hiedelem arról, hogy a gyermek lelke a szülők kivetített bűnös tudattartalmainak „lerakódóhelye”, a szülők egyre nagyobb gondot kezdtek fordítani gyerekeik nevelésére. Úgy tekintettek testükre és lelkükre, mint alakítható (és minden áron alakítandó) viasztömbre. A tizennegyedik századtól kezdve egyre gyakrabban jelennek meg gyermekek neveléséhez, „vezetéséhez” tanácsokkal szolgáló útmutató könyvek (*regimen*). Ezzel párhuzamosan – a moralista szerzők és egyes vallási irányzatok hatására – a 17. századra megszületik az „ártatlan gyermek” mítosza is. E két tendencia ütközőpontján a szülő-gyermek kapcsolatra távolságtartás és a kötődés ambivalenciája lesz jellemző.

**4. Intrúzió (behatolás, birtokbavétel)<sup>9</sup>** (18. század.): Már vége a szülői félelmek projiciálásának, akik ettől fogva arra törekcszenek, hogy minél közelebb kerüljenek gyermekeikhez, s birtokba vegyék lelkük legmélyebb rétegeit is. A szülői kontroll egyre áthatóbb lesz, a gyerekeket korán engedelmességre szoktatják, de már nem verik őket öncélú rendszerességgel. Erre a korszakra a gyermekgyógyászat fejlődése jellemző, ami a 18. századra a gyermekhalandóság csökkenését eredményezte.

---

<sup>8</sup> Az ókori népek közül a punoknál találkozunk a gyermekáldozat legkirívóbb példáival. Karthágó történetében végig jelen volt a tényleges emberáldozatnak valamilyen formája. Az archeológusok több áldozati máglyát, ún. hekatombát találtak, amelyekből tömegével kerültek elő a halott gyermekek csontjait tartalmazó urnák. A sírkövekbe vallásos jelképeket és alakokat véstek. Az egyik ilyen sztélén feláldozásra szánt gyermeket tart kezében egy pap. Az idő múlásával a szülők már egyre kevésbé tartották be a rítus ősi előírásait, így a Kr. e. 4. században a gazdagok saját gyermekeiket már rabszolgákkal helyettesítették. Később ún. „helyettesítő áldozatot” mutattak be, amelynek során gyermekek helyett bárányokat áldoztak fel, de ezt sohasem tartották teljes értékű engesztelésnek (Zolnay, 1983, 534-535.). Sorsfordító pillanatokban, végveszélyben azonban Karthágó népe az istenektől való félelmében mindig visszatért a tényleges emberáldozat ősi formájához. A legismertebb ilyen esetről Diodórosz, görög történetíró tudósít: Kr. e. 310-ben, amikor Agathoklész, szürakuszai hadvezér seregei a Karthágó városának kapui előtt álltak, a város urai arra szólították fel a legelőkelőbb családokat, hogy az istenek kiengesztelésére áldozzák fel elsőszülött gyermekeiket. Diodórosz szerint kétszáz nermesi származású csecsemő halt tűzhalált, de további háromszáz család önként ajánlotta fel elsőszülöttjét (Hahn-Maté, 1972, 14.). Karthágó népe sajátos atavisztikus kivételt képezett egy olyan korban, amelyben a gyerekáldozatot más népek már – a Kr. e. 2. évezred vége óta – jelképes rítusokkal vagy helyettesítő áldozatokkal váltották fel.

<sup>9</sup> Az „intrúzió” eredetileg a geológiában használatos kifejezés. Jelentése: a magma nagyobb tömegeinek behatolása a kőzetek közé.

**5. Szocializáció** (19–20. század közepe): Ekkorra már nem a gyerek akaratának minden áron való megtörése a cél, hanem az, hogy önként alávesse magát az együttélés normáinak, zökkenőmentesen beilleszkedjék a társadalomba. A 19. században már az apák sem „alkalmi vendégek” a gyermeknevelés terén, egyre többször kapcsolódnak be fiaik és lányaik nevelésébe.

**6. Támogatás, empátia** (1950-től): A támogató szülői attitűd azon a felismerésen alapul, hogy a gyerekek mindig jobban tudják szüleiknél, hogy mire van szükségük fejlődésük egy-egy szakaszában. Ez a gyermekközpontú nevelés korszakának kezdete. A szülők az empátia révén „belehelyezkednek” gyermekük lelki állapotába, hogy megérthessék őket és kielégíthessék szükségleteiket.<sup>10</sup> A fegyelmezésre és a szokások alakítására irányuló törekvések ekkor már hiányoznak a nevelői gyakorlatból. Sok időre, nagy energia-befektetésre, és fejlett toleranciaérzékre van szükség ahhoz, hogy a szülők segítsenek gyermekeiknek abban, hogy azok elérhessék saját céljaikat. DeMause szavai szerint „mindeddig kevés szülő vállalkozott arra, hogy gyermekét következetesen ilyen módon nevelje” (DeMause 1977, 85.). (A támogató szülői attitűd elterjedésében a 20. századi reformpedagógiai és alternatív pedagógiai törekvések mellett igen nagy szerepet játszottak az új szellemben írt nevelési tanácsadók, mindenek előtt *Benjamin Spock* „Csecsemőgondozás és gyermeknevelés” című könyve. / Spock, 1945/)

Fontos tudni, hogy deMause a szülő-gyerek kapcsolat egyes alapformáit (modus) nem kizárólagosan rendeli hozzá az egyes történelmi periódusokhoz, azaz nem egymást felváltó attitűd-formákról beszél. Éppen ellenkezőleg: *a pszichogenikus fejlődés során a szülő-gyerek kapcsolat alapvető formái egyre differenciáltabbá válnak, a régiak fennmaradnak, s újak kapcsolódnak hozzájuk*. Így a mai szülő-gyermek kapcsolatban mind a hatféle alapforma fellelhető:

„Napjainkban is előfordul a gyermekgyilkosság, a verés és a gyerekekkel szemben elkövetett szexuális visszaélés, ezért a gyermeknevelés fejlődésére vonatkozó minden peridoizációs kísérletnek figyelembe kell vennie, hogy a különböző családok pszichogenikus fejlődése különböző ütemben történik, és még ma is sok olyan szülőt találunk, aki »megrekedt« a korábbi történelmi formák szintjén. Mindemelllett jelentős eltérések figyelhetők meg az egyes társadalmi osztályok között, sőt a különböző területeken élő családok esetében is, különösen az újkortól kezdődően, mikor már a felsőbb rétegekhez tartozó szülők nem adják dajkaságba gyermeküket, hanem ők maguk kezdenek hozzá gondozásukhoz, nevelésükhöz...” (DeMause, 1989, 35.)

DeMause egy újabb tanulmányában (DeMause, 1990) módosította az egyes periódusok intervallumát. A legszembeötlőbb eltérés az, hogy az ambivalencia korát az új szakaszolás korábbra teszi: a 14-17. század helyett a 12. századtól a 16. század második feléig terjedő időszak szerepel ebben a modellben. Az intrúzió korszaka ennek megfelelően szintén előbb következik be: a 16. század második felétől a 18. század második feléig tart. A szocializációs időszak pedig a 18. század második felétől a 20. század közepéig ível. Az ezt követő empátia korszakát illetően nincs változás a két szakaszolásban. A következő táblázat ezeket az eltéréseket szemlélteti:

---

<sup>10</sup> Jól érzékelteti az empatikus behelyezkedés, a gyermekké váló átlényegülés folyamatát a német „hineinkindern” ige.

A szülő-gyerek kapcsolat alapformái	„Régi” periodizáció („Evolution of Childhood”, 1974)	„Új” periodizáció („History of Child Assault”, 1990)
Infanticid (gyermekgyilkos) attitűd	Az antikvitástól a 4. száza- dig	Korai gyermekgyilkos atti- tűd: vérségi kapcsolat alap- ján szerveződő csoportok
		Későbbi infanticid attitűd: korai „magas” kultúráktól az antikvitásig
„Kitevő” attitűd	4-13. század	A kereszténység kezdetétől a 12. századig
Ambivalens attitűd	14-17. sz.	12. századtól a 16. sz. má- sodik feléig
Intruzív („behatoló”) attitűd	18. sz.	A 16. sz. második felétől a 18. sz. második feléig
Szocializáló attitűd	A 19. századtól a 20. század közepéig	A 18. század második felé- től a 20. század közepéig.
Támogató attitűd	A 20. század közepétől	A 20. század közepétől

*1. táblázat: DeMause gyermekségtörténeti periódusainak változásai*

DeMause pszichogenetikai fejlődésmodellje hamarosan a szakmai viták kereszt-tüzébe került. Sokan támadják pszichoanalitikus szemléletmódja miatt, hogy emberi ösztönélet helyezi az anya-gyerek kapcsolat középpontjába. Nem tagadható ugyanakkor érdeme, mivel felfedezi, hogy az emberi pszichének önálló fejlődéstörténete van, amely összefüggésbe hozható a gyermekről kialakított kép történeti fejlődésével (Vajda, 1997, 291.). Ugyanakkor jól látható, hogy az általa kidolgozott fejlődési modell érvényességét bizonyítandó nem riad vissza attól sem, hogy történeti tényekkel önkényesen bányáskodjon. Elemzései sokszor felszínesek, némelykor hatásvadász eszközöktől sem riad vissza, hogy a gyerekekkel kapcsolatos abúzus rettenetét érzékeltesse. Figyelemre méltó az a diszkrépancia, amely az általa szerkesztett (s fentebb idézett) kötet bevezető tanulmánya és az egyes történeti korok gyermek-imázsát bemutató értekezések között fennáll: DeMause nagyvonalú teóriáját társszerzői több esetben nem igazolják. Egyik német kritikusa pedig egyenesen a gyerekattitűd fejlődésbe vetett túlzott hitét veti szemére. DeMause erőfeszítéseit „a megérthetetlen jelenségek megragadására irányuló naiv törekvés”-nek tartja, amelynek révén az amerikai pszichológus minden áron „használati utasítást” keres egy egyre inkább áttekinthetatlenné, kezelhetatlenné váló korban. (Arnold, 1980, 14.).

DeMause kísérlete a gyermekfelfogás átfogó fejlődési vonulatának felvázolására újszerű és érdekes, bár eredményi vitathatóak. Könyvei, pszichohistóriai tárgyú publikációi mindezzel együtt ösztönzően hatnak a gyermekkortörténeti kutatásokra. Az általa kiváltott hatás éppolyan elementáris erejű, mit az Ariès-köteté. DeMause fejlődéslélektana – hiába tagadja szerzője – több ponton közös Ariès felfogásával. Ha összefoglaljuk a két gyermekkor-konceptió jellegzetes jegyeit, a hasonló és eltérő vonások jól szembeötlenek:

1. Közös vonás kettejük felfogása között, hogy mindketten úgy vélik: a szülők és gyermekek közötti kötődés történeti fejlődési folyamat eredménye. Az újkor előtt a szülők kevésbé érezték magukhoz közelinek a gyermekeiket, mint attól fogva.

2. Eltérően ítélik meg viszont a középkori (és azt megelőző) korok gyermekképét. Ariès úgy látja, hogy a középkori felnőttek nem ismerték fel a gyermekkor sajátosságait. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a gyerekeket elhanyagolták, elhagyták vagy megvetették volna (Ariès, 1987, 169.). Sőt a gyermekek bizonyos értelemben boldogabbak voltak az „ancien régime” korszakában, mint később. Ahogyan maga DeMause is rámutat kettejük felfogásának különbségére: Ariès úgy véli, hogy „a gyermek a tradicionális társadalmakban boldogabb volt, mert szabadsága birtokában szabadon érintkezhetett különböző osztályokba tartozó és különböző életkorú emberekkel. Az újkor kezdetekor egy új állapot jött létre, a gyermekkor”, amely elrabolja a gyermekek eredendő szabadságát és megismerteti őket a család zsarnokságával, a vesszővel és a karcserrel. (DeMause, 1977, 18.). DeMause viszont tagadja az újkor előtti gyermekek idilli szabadságát. Ahogyan azt pszichogenikus fejlődést bemutató modelljén is láttuk, szerinte az újkor előtti gyermek fizikailag kiszolgáltatott, alávetett helyzetben volt, gyakoriak voltak a vele szemben elkövetett visszaélések. A gyermekkor története – e felfogás szerint – a szülő és a gyerek lelki közeledésének története.

Megemlíteném mindemellett, hogy DeMause nem állítja azt, hogy a régi korok emberei nem szerették volna gyermekeiket. Szerették őket a maguk módján, sőt olykor ki is mutatták gyerekeik iránti gyöngéd érzéseiket. Főleg akkor került erre sor, amikor a gyerek ezt a gyöngéd gesztust nem igényelte – ha aludt, vagy esetleg már halott volt (DeMause, 1989, 35.). Nem a szeretet képessége hiányzott tehát a régi szülőkből, hanem az érzelmi érettség ahhoz, hogy gyermekeiket autonóm emberi lénynek tekintsék.

3. Egyező vonás e két modell közt továbbá az, hogy mindketten úgy látják: a gyermekkor átalakulása az újkor hajnalán nem egy csapásra ment végbe. DeMause az ambivalencia korszakának nevezi a tizenegyedikétől a tizenhetedik századig terjedő időszakot, amelyben a szülő és gyermek közötti új keletű kötődés érzelme mellett a hagyományos távolságtartás egyaránt jellemző. Ariès hasonlóan fogalmaz, amikor gyermekükben örömeiket lelő újkori szülők ingadozó attitűdjéről szólva úgy fogalmaz, hogy a gyermekek iránti vonzalom, „egy bizonyos közömbösséggel, vagy inkább a hagyományos közömbösséggel” párosul (Ariès, 1987, 172.).

4. Eltérő az újkor és az utána következő történeti korok gyerekattitűdjének a megítélése is kettejük között. DeMause fejlődésről beszél, amely az elutasítástól az empátikus, elfogadó szülő-gyerek kapcsolatig ível. Ariès híres gyermekkönyvében nem foglalkozik a 18. századot követő korszakokkal. Egy másik írásában viszont, amelyben a demográfiai változásokból kiindulva a jelenkorig folytatja az elemzést, a gyerekkor szerepének csökkenését diagnosztizálja. (Ariès, 1980)

\* \* \*

A gyermekkortörténet-írás olyan klasszikusai, mint Ariès és DeMause viszonylag kevés figyelmet fordítanak a 18-19. századi gyermekattitűd alakulására. Minden esetre tanulságos Ariès okfejtése arról, hogy az újkori szülők egyre jobban igyekeznek felkészíteni gyermekeiket az élet megpróbáltatásaira. Ennek a felkészítésnek a színtere pedig mindinkább az iskola lesz. Az iskola azonban kiragadja a gyermeket saját világából, s helyette egy pedáns fegyelemre épülő zárt világba veti. Éppen így alakul át a tradicionális szülők egykori közömbössége egy újfajta, szinte „kínzó” szeretetté, amely a gyerek

minden-áron-való nevelésében ölt testet. A szülők és az iskola megnövekedett nevelői aspirációit jól érzékelteti DeMause is, amikor a gyerek lelkébe való erőszakos behatolást, az „intrúzió”-t ecseteli. De ide sorolható a következő időszak is, a 19. század, amely továbbra is a szocializációban, a gyermek társadalomba való beillesztésében látja a szülők és az iskola fő célját.

Hogy az intruzív és szocializációs hatások mennyire fonák és manipulatív módon jelentkeznek a 18-19. században, azt a gyermekkortörténeten és a pedagógia történetén belül egy újabb irányzat, a „fekete pedagógia” történetével foglalkozó kutatások igazolják. A fekete pedagógia legismertebb képviselője *Katharina Rutschky* német pedagógia-történész és *Alice Miller* svájci pszichológus (Miller, 1980). Rutschky híres könyvében (*Schwarze Pädagogik*, 1977) a „felvilágosult” polgári pedagógia több jelentős képviselőinek eredeti szövegeit közli és elemzi, és ezeken a forrásokon keresztül mutatja be a 18-19. század gyermekszemléletének antihumánus jellemzőit, az ésszerűnek kikiáltott pedagógiai eljárások visszasságait. A forrásszövegeket különböző címek alatt gyűjti csokorba (mint például „Pedagógiai iniciáció”, „A gyermek pedagógiai úton való előállítása”, „Felkészítés a katasztrófára”, „A szadizmus racionalizálása”), és meggyőző erővel mutatja be, hogy mennyire képmutató és hamis az a nevelő szándék, amely ezekből a szemelvényekből elősejlik. Nevelésre voltaképpen nem is a gyermeknek van szüksége. A felnőtt nevelő követeli, hogy nevelhessen, aki ilyen módon akarja kiélni elfojtott gyermekellenes ösztöneit. (A gyermek pedagógiai úton való előállítása című fejezetben összegyűjtött forrásokból például kitűnik, hogy ezek a szerzők a gyermekkor egyfajta betegségként kezelik, amelyből a gyerekek mielőbb ki kell gyógyítani. Az iskolába lépő gyerek csak teljesen tudatlan lehet. Az iskolai nevelés egyre jobban kiterjeszkedik, s egyre jobban ellenőrzése alá vonja a gyermek teljes életét.)

Újabban a „fekete pedagógia” kutatói a pedagógiai gondolkodás történetének klasszikus tekintélyeit is kikezdi. „A gyermek-alattvaló” (Untertan Kind, 1987) című könyv szerzője, *Carl-Heinz Mallet* például – többek között – *Francke*, *Rousseau* és *Pestalozzi* életrajzát és pedagógiai írásait újra vizsgálva és értelmezve jut meglepő következtetésekre. Francke nevelőintézetében a verés és az állandó kontroll a hétköznapi élet része volt, Rousseau manipulált helyzeteket teremt növendékének, aki így egy-egy színjáték beavatatlan szereplőjévé válik, Pestalozzi saját gyermekét embertelen módon nevelte, az általa alapított intézetek a vezető alkalmatlansága miatt mentek csődbe (Mallet, 1990). Ez csupán néhány kiragadott példa. Mallet vitathatatlan túlzásai mellett könyve mindenképpen figyelemfelhívó jellegű: a pedagógia, a nevelés történetének nagyjait is újra kellene értelmezni, lehántani róluk az évszázadok alatt rájuk tapadt mítoszokat, félrevezető címkéket.

Izgalmas kérdés lehet az is, hogy vajon hogyan látják a mai gyerek helyzetét a gyerekkor történetével foglalkozó kutatók. DeMause 1950-ig terjedő elemzéseit egyik követője, *Otto Hansmann* folytatja, és két újabb szakasszal toldja meg a pszichogenikus modell lépcsőit (Hansmann, 1995):

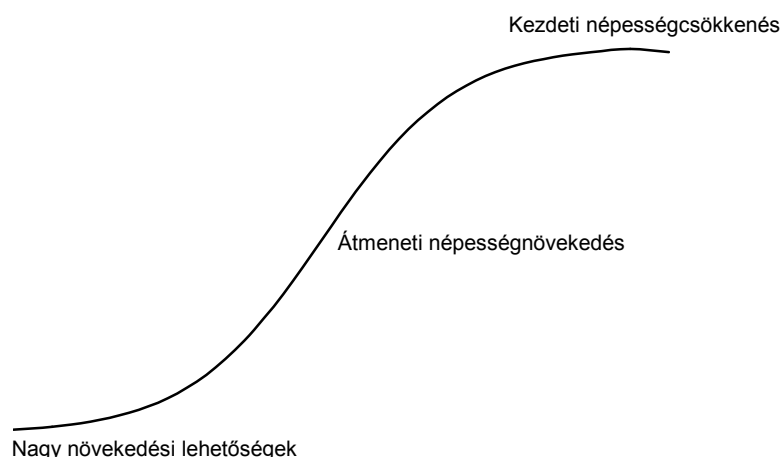
**A változó gyerekkor** (kb. 1960-tól): Fogyasztó gyerekek: a gyerek ekkortól már a konzum-, szabadidő- és szórakoztatóipar céltáblája. Gyökeres változások zajlanak le a hagyományos életmódban (időbeosztás, lakóterek, étkezési szokások stb.).

**Az elveszett gyerekkor** (kb. 1980-tól): A gyerekkor krízise: a gyerekkor eltűnik, a család összeomlik, a tömegkommunikációs eszközök radikálisan átformálják a hagyományos értelemben vett gyerekkort (Hansmann, 1995, 126.).

Nemcsak Hansmann figyelme fordult e máig ívelő fejlődési vonulat utolsó szakaszai felé. Több újabb keletű könyv foglalkozik ezzel a témával. A gyermekkor átalakulását, eltűnését diagnosztizálja – többek között Marie Winn (*Children without Childhood*, 1981 – Gyermekek gyermekkor nélkül, 1990) és Neil Postman (*The Disappearance of Childhood*, 1982). Mindkét kötet igen lehangoló képet fest a gyermekkor kiüresedéséről, a gyermekek lelkét fenyegető hatásokról. Winn szerint például a szülők félelmei közt szerepel a „tizenéves farkasember” mítosza – azaz egyre jobban tartanak gyermekük kamaszkori fékezhetetlen indulataitól. Az amerikai szerző riasztó láttelepet ad a hetvenes évek Amerikájában lezajló mentalitásbeli változásokról. A gyerekek túl hamar szembesülnek a felnőttek világának lelket torzító hatásaival, így ők maguk is szinte egy csapásra veszítik el gyermekies vonásaikat, s átmenet nélkül felnőtté válnak. Winn az „új középkor” eljövételéről beszél, amikor riasztó párhuzamot fedez fel, az Ariès által ábrázolt középkori gyermekfelfogás és az új gyermekkor egyre ridegebb, agresszív módon felnőttes magatartásformái között (Winn, 1990, 272.).

### 1.5. Történeti demográfia és gyerekkortörténet

Fentebb már történt említés Ariès újabb keletű tanulmányáról, amelyben demográfiai folyamatok elemzése révén diagnosztizálja a mai gyerekkor negatív irányú változását. A történeti demográfiai folyamatok összekapcsolása a mentalításban, az ember-és gyermekfelfogásban lezajló változásokkal nem új keletű törekvés. Noha nem tartozik a szorosan vett gyerekkortörténeti szakirodalom körébe, ilyen irányú rendszeralkotó kísérlete miatt mégis érdemes megemlíteni *David Riesmann* könyvét, mely „A magányos tömeg” címmel jelent meg. (*The Lonely Crowd*, 1961 – Magányos tömeg, 1968). Riesmann a nyugati országok demográfiai változásainak történetét vizsgálva egy „S-alakú” – valójában logisztikus – görbéhez hasonlítja a változások tendenciáit. Ennek alapjául szolgáló horizontális vonalszakasz azt az időszakot jelöli, amikor a népesség nem növekszik, a születések és halálozások száma igen magas, de megközelítően egyenlő. Az ilyen helyzetben levő társadalmakra a „nagy növekedési lehetőségek” jellemzőek, mert ha a magas mortalitást valamilyen tényező (pl. az élelmiszer-termelés növekedése, új gyógyászati eljárások stb.) csökkenti, akkor a népesség száma robbanásszerűen növekedhet. Riesmann szerint ez az időszak Európa nyugati felén a 17. századig terjed. Az „S” görbe felfelé ívelő vertikális szakasza a lökésszerű népességnövekedés időszakát jelzi. A demográfiai szakirodalom ezt nevezi az „átmeneti népességnövekedés” periódusának, amelyben a születések száma növekszik, a halálozás pedig csökken. Ez a korszak a 19. századig tart. Ezt követően – az „S” görbe felső horizontális szakaszán – mind a születés, mind a halálozás arányszáma alacsony, így ezek a társadalmak fokozatosan elöregszenek. Ezt a máig ívelő szakaszt nevezi Riesmann „kezdeti népességcsökkenés” periódusának (Riesmann, 1983, 65-66.).



3. ábra: A demográfiai változások logisztikus görbéje (Riesmann alapján)

Riesmann szerint az egymást követő *három korszak* emberképe és mentalitása is különböző. Az első szakaszban (nagy növekedési lehetőségek szakasza) az emberek szeretnek a hagyományok szerint élni. Ez a „*tradíciótól irányított*” embertípus. A második, nagy népességnövekedéssel járó periódusban az emberek társadalmi karaktere a kisgyermekkorban beléjük plántált célok és értékek szerint alakul. Őket nevezi Riesmann „*belülről irányított*” embereknek. A harmadik szakasz kezdeti népességcsökkenése olyan embertípust termel ki, amely a korábbiaknál jóval érzékenyebb a többi ember igényeivel, elvárásaival szemben. Az ilyen, szociálisan érzékeny embereket nevezik „*kívülről irányított*”-nak.

Riesmann e három embertípus szülői attitűdjeit és gyermekfelfogását is elemzi – ezek a fejtegetések kötődnek eredeti témánkhoz. A *tradíciótól irányított* időszakban a gyermekek nagyon hamar éretté válnak a felnőtt szerepre. A társadalmi mobilitás igen alacsony, a szülők arra nevelik gyermekeiket, hogy őket kövessék. A gyerekek lelkének formálódását az egész kiterjedt család és az azt magukba foglaló tágabb közösségek végzik. A gyerek élete során olyan problémákkal szembesül, amelyek megoldására ott-hon már látott példát. A *belülről irányított* korszak gyermeke viszont már egyre kevésbé tekintheti modellnek szülei szerepét. Új célok születnek. A szülők már nem tudhatják pontosan, milyen életforma vár gyerekeikre. Arra azonban ügyelnek, hogy gyermekeik alkalmazkodását ne bízzák a véletlenre. Különösen a protestáns szülők tartják létfontosságú célnak, hogy oktatással-neveléssel gyermekeik lelkébe olyan „irányítúket” helyezzenek el, amelyek révén azok egy előre pontosan nem látható cél felé is „nyílegyenesen elrepülnek”. Ugyanakkor az ilyen puritán szülői attitűdből szinte teljesen hiányzik az engedékenység és az oldottság. (A puritán szülők nevelési attitűdjeiről és szokásairól érzékletes képet rajzol Max Weber A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme című könyvében. /Weber, 1982/) A *kívülről irányított* korszakban a tradicionális tekintélyek érvényét már kikezdték a változások. A társadalmi viszonyok túl bonyolultak már, a sok változás gyors alkalmazkodást kíván. A szülők már nem rendelkeznek kikezddhetetlenül biztos etikai „iránytúkkal”, amelyeket gyerekeik kezébe adhatnának. Legfeljebb tanácsot adhatnak nekik az egyéni érvényesüléshez. A szülők igyekeznek elfogadni gyermeküket olyannak, amilyenek. Riesmann szavaival élve ezek a szülők „gyermekik lelkébe radart szerelnek fel, nem arra a célra, hogy viselkedésüket meghatározott irányba



vezesse, hanem arra, hogy kipuhatolja mások cselekvéseit, különösen a szimbolikus cselekvéseket” (Riesmann, 1983, 113.).<sup>11</sup>

Riesmannhoz hasonlóan *Muller* is a születési és halálozási arányok változására építi koncepcióját, amikor a gyermekkép történeti fejlődésének folyamatát négy fázisra osztja (Muller, 1973)

1. Az első szakasz a kezdetektől 1750-ig tart. Igen magas születési és halálozási ráta jellemzi, a népesség létszáma stabil, változatlan. A gyermekhalandóság nagyon magas, a várható élettartam 20-25 év körüli. A gyermekekre úgy tekintettek, mint törékeny, de könnyen pótolható lényekre, akik viszonylag csekély értéket képviselnek. A gyermekkor számukra „szükséges rossz” volt a felnőtté válás felé vezető úton.

2. A második szakasz 1750 és 1880 közé esik. Ebben a periódusban – a mikroszkóp és a baktériumok felfedezésének köszönhetően – a gyermekhalandóság drasztikusan csökken, de a szülések száma továbbra is magas. Ez a populáció létszámának gyors növekedését eredményezi („boom”). A növekedés együtt jár az ipari fejlődéssel, így a nagy gyermeklétszám kapóra jön az üzemeknek: ez a gyermekmunka nagymérvű elterjedésének időszaka.

3. A harmadik szakaszban (1880-1930) a születési ráta csökkenő tendenciát mutat. Ennek folyamán a gyermek egyre fontosabb szerepet tölt be a családban. A felső és középső társadalmi osztályokon belül egyre jobban meggyökereznek Rousseau tanai, miszerint a gyermek eredendően ártatlan, s ezt az állapotot meg kell őrizni a felnőttek társadalmának romlottságával szemben. Ez erőteljesen növeli a szülői kontroll szerepét. Ugyanakkor más tényezők is befolyásolják a gyermekkor megítélését: A kötelező oktatás elterjedésével a gyerekekre már egyre kevésbé lehet számítani a családi munkamegosztásban. A vidékről városba költöző családok már nem képesek megőrizni gazdasági termelőegység szerepüket. Az élelmiszereket és más szükséges javakat már nem állítják elő otthon, hanem fogyasztóként lépnek föl. A gyerekek számának csökkenésével a családok összezsugorodnak, nukleáris családok jönnek létre.

Ezeknek a tényezőknek a hatására a gyerekek központi szerephez jutnak a családban. A korábbiaknál nagyobb mérvű érzelmi kontaktust alakítanak ki szüleikkel. Mindemellett jobban függővé is válnak tőlük, hiszen csak általuk tehetnek szert az élethez szükséges javakra. A szülőkkal való gyakoribb érintkezés eredményeként a fizikai büntetések száma is növekszik, mivel elterjed a nézet, hogy a gyermek – noha ártatlannak születik – hamar romlottá válik az emberek között. (A janzenisták, Rousseau és Pestalozzi nézetei születnek itt újjá.) Általában a gyermeket olyan „tőkének” tekintették, amelybe érdemes – érzelmileg és financiálisan – befektetni, mert ezt a befektetést megtérítik majd később, amikor gondját viselik idős szüleiknek.

4. A negyedik szakasz 1930-tól napjainkig tart, és gyermekek iránti attitűdje leginkább az Egyesült Nemzetek által deklarált gyermeki jogokban fejeződik ki (1989)<sup>12</sup>. E negyedik fázis társadalma a gyermekközpontú ugyan, de más módon, mint a harmadik

<sup>11</sup> Riesmann elméletét cáfolja újabban *Richard Sennett*, aki éppen ellentétes folyamatok lezajlásáról ír: „Riesmann azt hitte – írja Sennett –, hogy az amerikai társadalom és a nyomában haladó Nyugat-Európa a belülről irányítottságtól a kívülről irányítottság felé halad. Meg kell forrdítanunk a sorrendet. A nyugati társadalmak valamiféle kívülről irányítottságtól haladnak a belülről irányítottság felé, eltekintve attól, hogy miközben az egyén önmagába zárkózik, senki sem tudja megmondani, mi van belül.” (Sennett, 1998, 15.)

<sup>12</sup> Egyezmény a gyermek jogairól. 1989. november 20.

fázisé. A cél ugyanis ma már a gyermekek gondozása, megértése, és mindannak biztosítása, amire a gyermeknek – nem pedig szüleinek – szüksége van (Lásd: Lambert, 1996).

Térjünk most vissza egy gondolat erejéig *Ariès* fent említett tanulmányára! A francia történész a nyugati társadalmakban bekövetkező – már Muller által is felvázolt – népességsökkenés okait és következményeit vizsgálja (Ariès, 1980, 645-650.). A 19. és 20. századi fejlett nyugati országok demográfiai viszonyait szemügyre véve feltűnő, hogy a „kis család” modellje – különösen a középosztályon belül – egyre népszerűbbé vált. Különösen a kontraceptív módszerek terjedésének köszönhető, hogy ezekben a társadalmakban a születések száma – a 19. század végétől kezdődően – egyre csökken. Az 1930-as évek Nyugat-Európájában általánossá vált a „kiscsalád”.<sup>13</sup> A születési ráta közel százszázalékos csökkenésének folyamatát új jelenség akasztotta meg az 1940-es és 1950-es években: az ún. „baby-boom”. A szülési kedv fellendülése főleg a közép- és felső osztályokban volt tapasztalható, az alsóbb rétegek körében ezzel szemben továbbra is alacsony volt a születések aránya. Így ezekben az évtizedekben egy sajátos „U” alakú görbe jellemezte a születésszám és a társadalmi státusz közötti összefüggést. A második világháború utáni fellendülés idején a fejlett társadalmakban felértékelődött a család, az emberek egyre a meghitt családi körben keresték személyes boldogságukat. A gyermekvállalás is bekerült a legfontosabb értékek körébe. A gyermek mint „király” a családon belül joggal érezhette, hogy vágytak rá, hogy fontos a szüleinek. Később azonban a legfiatalabb anyák ebben a generációban már túlzott tehernek érezték a sorozatos gyermekszülést és a háziasszonyi szerepet. Elkezdődött a „tabletta”, a fogamzásgátlás korszaka. Így azután a „baby-boom” rövid közjátéka után ismét folytatódott az 1930-as években megszakadt folyamat, amely a születések számának további csökkenésében öltött testet. Ariès felsorolja azokat az okokat, amelyeket a közhiedelem gyermekvállalási kedv csökkenése okaiként tart számon: 1. a hedonizmus, a kötelezettségek nélküli élvezetek iránti igényt, 2. az egyéniség kibontakozása és „virágzása”, amely a nőket visszatartja attól, hogy a gyermeknevelésre fordítsák életük jó részét, 3. a bizonytalan jövőtől való félelem, amely leginkább az atomháború rémképében ölt testet.

Ariès ezeket az okokat nem tartja kielégítő magyarázatnak. Úgy véli, hogy mélyebb összefüggés tapintható ki a *születési ráta* hosszabb időszakra kiterjedő mintája és a *gyermek iránti attitűd* között. A születési ráta csökkenésének azt a folyamatát, amely a 19. század végén kezdődött és az 1930-as évekig tartott a gyermekbe való mérhetetlenül nagyarányú érzelmi és finansziális befektetés váltotta ki. A születési arányszám jelenlegi csökkenését viszont pont az ellenkező attitűd érvényesülése okozta. A „gyerek-királyok” korszaka elmúlt. A jelenlegi szülők életében a gyermekek már kisebb szerephez jutnak, mint elődeikéiben. Régebben a bizonytalanabb fogamzásgátlási módszerek mellett, ha bekövetkezett a terhesség, a szülők általában elfogadták a gyermeket. Ma már – jóval biztosabb fogamzásgátlási eljárások alkalmazásakor – egy mégis bekövetkező nemkívánatos terhességet már nem tolerálnak, s az abortuszt választják. Az új jelenség tehát a nem kívánt gyermek elutasítása. Ennek pedig az új kontraceptívumok alkalmazásánál mélyebb okai vannak. A gyermek vállalása már nem csupán az egyedüli lehetőség egy fiatal pár jövőre vonatkozó terveiben, hanem csupán egy a lehetőségek

---

<sup>13</sup> Neil Postman idézett könyvében utal arra, hogy ez a jelenség az Amerikai Egyesült Államokban is lezajlott. 1930-ban egy családban átlagosan 4,1 személy élt, a könyv írásakor (1982) már csak 2,8. (Postman, 1999, 138.)

közül. Ez a döntő különbség a száz esztendővel korábbi felfogáshoz képest (Ariès, 1980, 649-650.).

Arièsnek ez a magyarázata több ponton összecseng azzal az értelmezéssel, amelyet – többek között – Winn és Postman nyújt az „elveszett gyermekkor”-ról. Véleményük szerint a fejlett országokban a szülők nagy része egyre kevesebb időt fordít gyermekei nevelésére. Helyüket a kortárscsoportok és a tömegkommunikációs eszközök (elsősorban a televízió) veszik át. Ezek azonban nem a gyermeki értékek megőrzésére és fejlesztésére törekszenek, hanem egy koravén, felnőtt modell súlykolásával deformálják a képernyő előtt egyre több időt töltő gyerekek lelkét.

## 1.6. Romantikus gyermekeszmény, romantikus gyermekkép

*Heiner Ullrich* hívja fel monográfiájában a figyelmet arra, hogy a jelenkori gyermekképnek vannak olyan egyetemes, „kultúrákon átívelő” sajátosságai, amelyek leginkább a gyermekhez, gyermekkorhoz való empatikus viszonyulás elterjedésében fejlődnek ki. (Ullrich, 1999, 21.) Ennek a gyermekképnek központi motívuma a gyermek személyiségének természeténél fogva integráns egységként való szemlélése, autonómiájának elismerése. Azok, akik osztoznak ebben a gyermekről alkotott képben, elismerik belülről fakadó, spontán önkibontakozásra való képességét, tudásszomját, kreatív fantáziáját, játékos öntevékenységet; s mindezt egy őseredeti, háborítatlan „teljességgel” hozzák összefüggésbe, amely az újszülött gyermek sajátja. E gyermekkép és a reá épülő pedagógiai antropológia előzményei első megközelítésben a reformpedagógiáig vezethetők vissza, de az alaposabb vizsgálódás kimutatja jóval mélyebb gyökereit a gyermekről, gyermekségről való gondolkodás történetében.

Ullrich „romantikus gyermekkép”-nek (romantisches Kindbild) nevezi ezt az ideológiai képződményt, amelyre már a mítoszteremtésbe is átcsapó gyermekeszményítés jellemző. A felnőttek megmerevedett racionalizmusával szembe állítható nyitottság és teremtő fantázia, a világ érzelmi alapokon álló befogadására és megismerésére való képesség, a gyermekvilág mitikus vonásokkal való felruházása, és ráció számára örök talányt jelentő egészes egységként való felfogása – ezek mind a romantika toposzai. Az a felfogás, hogy a gyermekekkel való megértő, empatikus foglalkozás a felnőttet is hozzásegítheti saját alkotóerejének kibontakoztatásához, a világ elveszett teljességének újrafelfedezéséhez, s ezáltal a lélekben való megifjodásához – szerves részét képezi a német romantika gondolatvilágának, amelyet egyebek között *Moritz Arndt* (1769 – 1860), *Jean Paul Richter* (1763-1825) és *Friedrich Fröbel* (1782-1852) pedagógiai tárgyú művei jelenítik meg.

A romantikus gyermekkép tehát része jelenkori mentalitásunknak. A nyolcvanas évek végén *Dieter Lenzen* egyenesen a gyermekség posztmodern kultuszáról ír: „A mindennapi kultúra a gyermeket isteni attribútumokkal felruházó szimbólumok soha nem látott sokaságával itatódott át. Számos hétköznapi jelenség utal a gyermekek isteni, szent és tiszta mivoltát megfogalmazó régi mítosz továbbélésére. Fontos, hogy a gyermeket nem az isteniség akármelyik attribútumával látják el, hanem kifejezetten olyanokkal, amelyek a mítosztörténetben a megváltó istenek sajátjai voltak.” (Lenzen, 1989, 857.) Lenzen ezzel a kijelentésével a gyermekkutatók egy olyan irányzathoz csatlakozik, amely nem fogadja el a „gyermek királyok” korszakának végét beharangozó szerzők – mint például Ariès, Winn és Postman – baljóslatú diagnózisát.

A gyermekkortörténeti kutatások legfrissebb eredményei közé tartozik annak a jelenségnek a felfedezése, hogy a gyermekkép romantikus elemei nem csak a 18-20. században bukkannak fel, hanem végigvonulnak a gyermekről való gondolkodás történetének korábbi évszázadain is. (Ullrich, 1999.)

\* \* \*

Lloyd J. Borstelmann eszmétörténeti áttekintésében (*Children before Psychology. Ideas about Children from Antiquity to the late 1800s*) úgy tekint a gyermekképre, mint egy változó kulturális képződményre, amely az átalakuló szociális, gazdasági és politikai viszonyok függvényeként alakul korszakról-korszakra. Az *antik* földközi tengeri kultúrák mentalitásában a gyermek értéke attól függött, hogy mennyiben segítette a családot, a város fennmaradását. Egyéni képességei kifejlesztése nem volt elsődleges szempontja nevelésüknek. Ezeknek a népeknek a gyermekképe nem rendelkezett romantikus vonásokkal, a gyermekek feladata az istenek szolgálatát volt a családon és a társadalmon keresztül. Életük – akárcsak a felnőtteké – az autoriter fegyelem keretei között zajlott, gyakori volt a durva bánásmód.<sup>14</sup>

A keresztény középkor és a kora újkor gyermekképére az *ambivalencia* volt jellemző. Egyrészt minden újszülöttre úgy tekintettek mint törékeny és segítségre szoruló teremtményre, akinek léte Isten emberszeretetét és jóságát fejezi ki. Másrészt viszont a keresztény és később a protestáns ortodoxia az eredendő bűn súlya alatt élő lényként kezelte a gyermeket, aki csak Isten kegyelme révén szabadulhat meg ennek terhétől.

A felvilágosodás gyermekképe ezzel szemben azt a meggyőződést fejezi ki, hogy lehetséges az ember evilági kiteljesedése. Az emberi értelem természetes erejébe és az emberiség fejlődésébe vetett hit a gyermeki természet optimista megítéléséhez vezet. „Locke és Rousseau egyaránt központi szerepet szán a gyermeknek a társadalmi fejlődés folyamatában, és keresik a lehetőségét annak, hogyan lehetne megszabadítani őt a hagyományos tekintélyek fogságából.” (Borstelmann, 1983, 33.)

A romantika képviselői az elidegenedett polgári életforma ellenpólusaként idealizálják a gyermeket az irodalom és az esztétikum közegeiben. Eredendő teljességében az emberi nem jövője céljait fedezik fel. A darwinizmus képviselői az empirikus kutatások kiváló alanyára lelnek a gyermekben, aki „az emberi filogenézis és történelem természetes múzeumaként”, mint egy felgyorsított filmfelvétel rohan végig az emberiség fejlődésének stációin.

Borstelmann nézete szerint a reformpedagógusok gyermekképében a romantikus és primitív jegyek egyesülnek: náluk a gyermek egyszerre természetes és isteni, aki „a poszt-darwinista természetelvűséget elegyíti a romantika örökségével”. A rousseau-i és romantikus gyermekkép elemei – különösen a gyermek teljességéről és egyúttal sebezhetőségéről szóló elmélet – központi szerephez jut a jelenkori gyermekjogi mozgalmak ideológiájában is. „Ez a gyermekkép, amely a progresszív reformmozgalom előre programozott engedékenységből táplálkozott, a hatvanas évek a hátrányos helyzetű gyerekei számára éledt újjá, most pedig azt a gyermekvédelmi mozgalmat segíti elő, amely a gyermekbántalmazás hirtelen feltűnővé váló társadalmi problémájára ad választ.”

<sup>14</sup> „None of these civilisations romanticized the child; the idea of an innocent child of inherent goodness in opposition to a corrupt society never occurred them. The child was meant to serve the interests of the gods through his family and society; he had no status independent of such considerations. Discipline was typically authoritarian and often harsh, as was the life of adults. (Borstelmann, 1983, 7.)

(Borstelmann, 1983, 28.) Ugyanakkor a szerző arra figyelmeztet, hogy a gyermekkor tisztaságáról megfogalmazott eredendően romantikus gondolatok ma már egyre inkább kiüresedő közhellyé válnak a gyermekvédő hivatalnokok retorikájában. A szülőt, a családot egyúttal negatív színben tüntetik fel, amelyből a túlbuzgó bürokrata ki akarják emelni a „védelemre szoruló” gyermeket.

\* \* \*

A romantikus gyermekkép kritikai megközelítését nyújtja *George Boas* „The Cult of Childhood” című tanulmányában. (Boas, 1966) A gyermekségnek ez a kultusza a kulturális primitivizmus sajátos formájaként jelentkezik, amely egy általános anti-intellektualizmusban ölt testet. Boas hangsúlyozza: Az újkori természettudományos fejlődés győzelme az antik-keresztény világkép felett nem hozott több boldogságot és megelégedettséget az emberiség számára, így egyre jobban meggyökeresedett a kétely az értelem hatalmával és a haladásba vetett hittel szemben. A tizenhatodik század szkepticizmusa, amelyet jól példáz *Agrippa* és *Montaigne* gondolatvilága, egyúttal egy olyan gyermekkultusznak is megvetette az alapjait, amely a gyermek Jézus – toposzként ma is tovább élő – vallásos imádatával kezdődött. Egyre több író vetette papírra azt a gondolatot, hogy a gyermekkor az emberi élet „legáldottabb korszaka”.

Boas rámutat arra, hogy a költők, írók, képzőművészek és később a filozófusok egyre nagyobb csodálattal adóztak a gyermek angyali ártatlanságának. A kultikus tisztelet első példáját a 17. századi angol misztikus költészetben fedezi fel. E költők számára a gyermek a bűnbeesés előtti Ádám paradicsomi ártatlan természetét testesíti meg. Rousseau csak tovább viszi azt a toposzt, amely szerint a gyermek a társadalomba belépve, gyarapodó tapasztalataival párhuzamosan veszíti el kezdeti tisztaságát, elfajzik az emberek kezei között. Ez a motívum él tovább Rousseau gondolataiban és a romantikában egészen Ellen Key könyvéig. A 19. század a rekapitulációról szóló tanítást teszi ehhez hozzá; azt a felfogást, mely szerint a gyermekben egyúttal az emberi faj gyermekora is testet ölt. Mint a természeti népek, a gyermek is mágikus-animisztikus egységben él a világgal, és még rendelkezik ezeknek a primitív, romlatlan és plasztikus teremtményével is.

A 19-20. század fordulóján, a felvirágzó gyermekpszichológiával és a gyermeki alkotóerő iránti érdeklődés felerősödésével párhuzamosan, a rekapitulációs tanból fejlődött ki „a gyermek mint naiv művész” toposza. Ez az „esztétikai ártatlanság” olyan művészekre gyakorolt hatást, mint Paul Klee és Joan Miró, akik érett festőként is gyermekként akartak alkotni. A kulturális primitivizmusnak ez a fajtája nemcsak a művészek, írók és pszichológusok köreiben uralkodott, hanem azoknak a pedagógusoknak a gondolkodásában is, akik életre hívták „a gyermek évszázadát”. Boas végeredményben arra a veszélyre kívánja felhívni olvasói figyelmét, amely véleménye szerint a gyermekiség istenítésével járhat együtt: ez pedig az intellektus feláldozása a primitivizmus oltárán.

\* \* \*

Történeti elemzéseiben kétféle gyermekeszményt különít el *Aleida Assmann* (Assmann, 1987a, 1978b). Az első a *relatív gyermekkép*, amelynek fő jellemzője az apára való utaltság, a segítségre szoruló önállótlanúság. Az *abszolút gyermekkép* ideája

ezzel szemben nem fejez ki apához való kötődést, karakterisztikus vonása a teljesség, az „isteniség”.

A *relatív gyermekkép* kifejlett formájában a kereszténységben jelenik meg úgy, mint a bűnös ember számára kivezető utat kínáló aszkétikus eszménykép. Assmann arra is rávilágít, hogy ez új eszmei impulzust jelentett a kereszténység számára, mivel a gyermeki jámborságot emelte az ideál szintjére. Látható, hogy ez a gyermekkép minden ízében eszmei tartalmakat hordoz. A „gyermekiség” ugyanis nem konkrét értelmében szerepel, hanem metaforaként jelenik meg: a keresztény embernek a mindenható Atya iránti alázatát fejezi ki érzékletes módon. A relatív gyermekkép tehát a célt tűzi ki a keresztény ember számára: „amilyené válnunk kell”.

Az *abszolút gyermekkép* ezzel szemben a múlthoz kapcsolódik: „amilyenek voltunk”. Gyökerei a kései antikvitás pogány kultúrájába, az individuum eredendő integritásáról megfogalmazott gondolatig nyúlik vissza. Az újplatonista-gnosztikus filozófiában a gyermek a felnőtt számára példakép. Kicsiny és gyenge testében földöntúli-szellemi eredetű lelke még nem teljesen lelt otthonra, egész lénye megőriz valamit abból a tökéletes egységből, amely az őseredeti „világlélekre” jellemző. A gyermeki teljességnek ez az eszménye az újkori gondolkodásban kap ismét erőre.

Assmann az abszolút gyermekkép történetében *két fordulópontot* fedez fel: az egyik a 17. századi keresztény misztikus költészet önéletrajzi elemeiben fedezhető fel. Az *angol misztika* költői már nem csak az elvont szimbólumok szintjén beszélnek a gyermeki ártatlanságról és tisztaságról, hanem a saját gyermekkorukra vonatkozó emlékeikben is ezt a paradicsomi létformát jelenítik meg. A másik fordulópont a *romantikában* figyelhető meg, amikor költők és írók számára a gyermekkor mint életszakasz a morális teljességen túl a költői értelemben vett egészlegességet is jelenti. Látnoki képességével, teremtő fantáziájával a gyermek azt tanítja meg a romantikus költőknek, hogyan lehet a felszín alapján megsejteni a belső szellemi tartalmakat. „A romantikában – írja Assmann –, a gyermek általában az egész emberiség, de különösen a költők számára atyaként jelenik meg. Mintegy »szekularizált megváltó« közvetít ember és Isten, idő és örökkévalóság, élet és halál között. ... Az elmúlt gyermekkorra való visszaemlékezés révén ismét fellobban a parázs lángja, helyreáll az elveszett szolidaritás valamennyi élő között.” (Assmann, 1978b, 60.)

\* \* \*

Boas és Assmann nyomdokain halad monográfiájában *Dieter Richter* (Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, 1987), amikor kettejük eszmetörténeti analízisét *Philippe Ariès* és *Norbert Elias* társadalom- és civilizációtörténeti munkáinak háttere előtt fejleszti tovább. Richter csatlakozik Assmann állításához, miszerint a gyermek stilizált példaképként való megjelenítése a nyugati kultúrában már a kései antikvitás óta megfigyelhető. Ő azonban mélylélektani magyarázatot talál erre a gyermekkultuszra: abból ered, hogy a felnőttek alapján véve „idegen teremtménynek” tartják a gyermeket. „Az a jelentékeny figyelem, amelyet az újkor a gyermeknek, a gyermekornak ajándékozott, nem közeledést, hanem egyre növekvő távolságot eredményezett felnőtt és gyermek között. A civilizáció folyamata és az új, polgári termelési- és életmód által meghatározott szocializációs formák a gyermekek és a felnőttek fokozódó dezintegrációjához vezettek. Megteremtődött az ipari társadalmakra jellemző »szülő-gyermek-viszony«. A »művelt« felnőttek viselkedési normáiban, gondolkodásmódjában a gyermek egyre inkább civilizálatlan, kis vademberként jelent

meg.” (Richter, 1987, 25.) A gyermek „másságának” hangsúlyozása összekapcsolódott a gyermekkor értékeinek felfedezésével. Ezek a jelenségek egyáltalán jelentettek az idősebbek és a felnővekvő generációk között valamiféle bizalmas, meghitt viszonyt. Ellenkezőleg: abból az egyre növekvő távolságból fakadtak, amelyet alapjában véve a gyermekek szegregációja, nevelő-oktató intézetekbe való elkülönítése idézett elő.

Richter a polgári korszak két tipikus gyermekképét különíti el: az első a „*felvilágosult*”, a második a „*romantikus*”. A két eszményben az életkorok közötti haladás iránya ellentétes. Az elsőben a gyermekkortól való távolodásra, a másodikban viszont a közeledésre, sőt a gyermekkorba visszatérésre kerül a hangsúly. Mindkét gyermekképben a polgári életforma ellenpólusaként jelenik meg a „kis vadember” mítosza; de amíg az elsőben a durva, civilizálatlan, „saját világában élő vadember” tűnik föl, addig a másodikban a „nemes vadember”, az elveszett paradicsom utolsó lakója szerepel. Az olyan pedagógiai mozgalmak, mint például a filantropizmus, a gyermeket az ember előképeként, „még-nem-emberként” kezelik, ezzel szemben a romantika a „jobbik emberhez” vezető ajtó kulcsát látja a gyermekben. (Richter, 1987, 26.)

A romantikus gyermekkép bűvkörében élő 19. századi ember nem öncélúan érdeklődik a gyermekvilág, a sajátos önértékekkel rendelkező gyermekkor iránt, hanem azért, mert saját vágyálmait vetíti bele. Számára a gyermek egyfajta „szekularizált megváltót” jelent, akinek eljövételéhez messianisztikus reményeket fűz.

Richter végezetül rámutat a romantikus gyermekkép alapvető belső ellentmondására is. A polgári kor embere korábban nem tapasztalható érdeklődéssel szemléli a gyermek természetét. Viszont amit lát, az sokkal inkább a gyermeknek tulajdonított, de alapjaiban véve művi, „stilizált” természet, mintsem a gyerek valóságos lénye. Mint ahogyan a paradicsomot is jól gondozott kertnek képzei el, s nem vadonnak, a felnőtt a gyermek lelkületét egyfajta megszelídített természetnek szeretné látni. Olyan világnak, amely számára a nyugalom menedéke lehet saját felnőtt világának feszültségekkel teli, hektikus hétköznapijaival szemben. (Richter, 1987, 260.)

\* \* \*

Az eddig felvázolt koncepciók alapján látható: a romantikus gyermekeszmény nyomai nemcsak egy adott korszak gyermekképében fedezhetők fel, hanem térben és időben sokkal tágabb határok közt éreztette hatását a mítoszteremtésnek ez a válfaja. A magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek köréből kikerülő forrásanyag vizsgálatakor ezért a romantika hatását is vizsgálunk kell. Mielőtt azonban erre sort kerítenénk, érdemes megvizsgálunk azokat a tényezőket, amelyek hatást gyakorolhattak az adott korszak gyermekképére és gyermekfelfogására. A vizsgálódást a pedagógiai-eszmetörténeti előzmények feltárásával kezdjük.

## 2. A tizenkilencedik századi gyermekszemlélet eszme- és társadalom-történeti előzményei

### 2.1. Erasmus nevelési tanácsai

A humanisták szemléletmódjára általában jellemző a gyermekkel, gyermekkorral kapcsolatos felfokozott érdeklődés, a nevelés kérdései iránti érzékenység. Ez az gyermek iránti nyitottság jól tetten érhető *Rotterdami Erasmus* (1467 v. 1469-1536) műveiben is. Már az 1509-ben megjelent „Balgaság dicséreté”-ben találunk olyan megjegyzéseket, amelyek erre utalnak: „Hát először is ki ne tudná, hogy az ember életében az első évek a legvidámabbak és legkedvesebbek. Ugyan mi más lenne a csecsemőkben, amiért csókolgatjuk, ölelgetjük, babusgatjuk őket, amiért még az ellenség is segíti a gyermeket, mint a Balgaság varázsa, amit a természet nagy gonddal és bölcsen az újszülöttnak tüsszént megad, hogy ezzel, mint élvezetes bérrel a nevelők fáradalmait enyhítse és a védelmezők szeretetét kiváltsa? (Erasmus, [1509], 1958, 62.)<sup>15</sup> A nyilvánvalóan ironikus hangvétel ellenére érzékelhető, hogy Erasmus már nem az eredendő bűn súlyával terhelt szülő teremtényként kezeli a gyermeket.<sup>16</sup>

Erasmus egész sor traktátust szentel a gyermek, a gyermekkor, a gyermeknevelés kérdéseinek. „A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése” (*Declamatio de pueris ad virtuem ac literas liberaliter instituendis, idque protinus a nativitate*) címmel 1529-ben írt értekezése sokat segít ahhoz, hogy a humanisták gyermekszemléletének általános vonásait rekonstruálhassuk. A baseli bölcs értekezésének számos helyén fogalmaz meg rendkívül érzékletes, szinte képszerűen szuggesztív gondolatokat a gyermek mineműségéről. A legtömörebb kijelentéseinek egyike a gyermek lelkének alakatlanságát, de agyagszerűen formálható mivoltát hangsúlyozza: „A természet fiat adván, csak durva tömeget ad. A te kötelességed, hogy az engedékeny és bármily alakba gyúrható anyagnak a legjobb formát megadd. Ha késlekedve végzed munkádat, vadállat kerül ki kezed közül, ha gondos leszel, úgyszólván isteni lény.” (Erasmus, [1529], 1913, 53.)

<sup>15</sup> A pedagógiatörténeti források esetében a két szögletes zárójel – [ ] – között szereplő évszám a mű keletkezésének időpontját jelzi.

<sup>16</sup> Közismert, hogy *Szent Ágoston* (354-430) antropológiája, eredendő bűnre vonatkozó erőteljesen befolyásolták a középkor gyermekképét: Az ember bűnbe esett azáltal, hogy fellázadt teremtője ellen. Minden megszületendő gyermek bűnben fogan, így örökli az első emberpár bűnét. A traducionizmus tana szerint tehát az újszülött ösztöneiben hordozza a „bűn alapanyagát” (*fomes peccati*). Ágoston *gyermekképe* így eredendő pesszimista, ilyen antropológiára alapozva nem is lehet más. Szakított az antik-hellén kultúrában jól ismert örökséggel, amely a *paideia* által egyéni értékeit kiteljesítő ember tiszteletére helyezte a hangsúlyt. Természetesen az is köztudomású, hogy nem minden korai keresztény író fogadta el az eredendő bűn dogmáját. Például *Pelagius* (350 körül-5. sz. eleje) brit szerzetes felfogása szerint az egyes ember nem örökli Ádám bűnét, szabadon dönthet, egyénként felelős tetteiért. Mivel a bűn feltételezi a tudatos személyes döntést, az újszülött gyermekeknek ártatlannak születnek. A dogmatikai viták során azonban a pelagianizmus maradt alul, több zsinat elítélte tanait, és így az ötödik század első évtizedeiben a mozgalom erejét veszítette. Mindazonáltal a gyermekkortörténeti kutatások arra is fényt derítettek, hogy az augustinusi *gyermekkép* pesszimizmusa ellenére a középkor évszázadainak közvetlen gyakorlatban realizálódó *gyermekfelfogása* nem nevezhető egyértelműen „gyermekellenesnek”. Számos forrás maradt fenn, amely ennek éppen ellenkezőjét igazolja. (Lásd: Beer, 1990, Ladurie, 1994.)



Ez a néhány mondat több olyan egymással összefüggő, de külön-külön is értelmezhető toposzt tartalmaz, amelyek később, tovább vándorolva az eszmék történetében pedagógiai irányzatok egész sorának irányultságát, tartalmát határozzák majd meg. Az első ilyen a „tabula rasa”-elv megelőlegezése, amelyet később majd *John Locke* gondolataiban látunk kifejlett formában megjeleníteni. A második a nevelés hatalmas emberformáló erejére utal, s egyben nélkülözhetetlenségét hangsúlyozza – ezt a szálát majd a felvilágosodás filozófusai, pedagógusai és felvilágosult abszolutista uralkodói viszik tovább. A harmadik az elmaradt nevelés veszélyeire hívja fel a figyelmet, ez például a *Pestalozzi* által is leírt „természetes létállapot” (*Naturstand*) önzésére, egocentrizmusára figyelmeztet. A negyedik pedig az a tipikus humanista csodálat, amellyel e korszak gondolkodói – köztük *Pico della Mirandola* – az ember mérhetetlen értékei, lehetőségei, dignitása előtt adóztak.

Amit a fentebb idézett mondatban Erasmus tömören megfogalmazott, annak az értekezés más helyein bővebb teret szentel: „Az ember nem születik, hanem neveléssel lesz emberré...” (Erasmus, [1529], 1913, 52.)<sup>17</sup> Az elmulasztott nevelés-oktatás veszélyeit is bőven ecseteli, mikor arról ír, hogyan veti a szenvedélyek karmai közé az embert a műveletlenség, a lélek. az elme pallérozatlansága: „...az ember, ha nincsen beléje oltva a bölcsélet és tudományok alapelvei, az állatok ösztöneinél rosszabb szenvedélyeknek hódol”. (Erasmus, [1529], 1913, 52.)

A gyermek- és ifjúkor a nevelésre legalkalmasabb időszak, a lélek ekkor még szinte korlátlanul alakítható, formálható. A gyermek már utánzással is sok mindent megtanul: „A gyermek, mihelyt megszületik, mindjárt fogékony az iránt, ami az emberre vonatkozik. [...] Az alaktalan anyagot a maga alaktalanságában megtartani nem lehet, ha emberi formát nem alkotsz belőle, magától állati alakot vesz föl.” (Erasmus, [1529], 1913, 4.) Az állati alakot öltő gyermek lelkében pedig – mint láttuk – könnyen eluralkodnak a bűnök. Ezt fejezi ki a híres – és az utókor pedagógiai publicisztikájában toposzként vissza-visszatérő – szántóföld-metaphora: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezédbe, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani. A kicsiny magban minő hatalmas fa rejlik, minő gyümölcsöt terem majd az, ha felnő. Azonban ez egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngye fácskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (Erasmus, [1529], 1913, 54.)<sup>18</sup>

Erasmus a tanítás anyagának és az alkalmazott módszerek kiválasztásakor is figyelembe veszi a gyermekkor sajátosságait. Azt tanácsolja a tanítónak, hogy ügyeljen az egyes életkorokból fakadó eltérésekre, s vegye figyelembe, hogy „a gyermeknek a kellemes és gyermekies dolgok felelnek meg. Ezért az ő tanításukban minden mogorva-

<sup>17</sup> Legmarkánsabban talán *Kant* fogalmazza ezt a tételt újra egyik pedagógiai előadásában, amikor az ember embernek a nevelésre való ráutaltságát ecseteli: „Az ember az egyetlen teremtmény, amelyet nevelni kell.” („Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß”). E szöveg egy későbbi helyén még tovább fokozza a nevelés létfontosságú szerepének hangsúlyozását: „Az ember csak nevelés által lesz emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi.” („Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.”) (*Kant*, [1803], 1901, 68, 71.)

<sup>18</sup> Ennek a toposznak vannak előzményei a moralizáló irodalomban: A gyermek lelkének természethez, megművelendő földhöz való hasonlatosságáról már egy *Plutarkhosz*-nak tulajdonított műven, a *Moraliában* is olvashatunk (*Plutarkhosz*, 1969. 6.). A gyümölcsfa-metaphora később is sokszor felbukkan a nevelési irodalomban, különösen a romantika pedagógus-íróinak (pl. *Moritz Arndt*, *Jean Paul Richter*, *Friedrich Fröbel*) műveiben szerepel gyakran.

ságnak és darabosságnak hiányoznia kell.” Természetre utaló érzékletes metaforával teszi még nyilvánvalóbbá az axiómát: az emberi életkorok különbségének a pedagógiában, a gyermekkel való bánásmódban is tükröződnie kell: „Az ifjúkornak, mint az élet tavaszának fő vonzóerejét a nyájasan mosolygó virágok és a dúsan sarjadó pázsit jelképezik, míg a férfikor ősze a tárházakat érett gyümölcsökkel tölti meg. Valamint tehát természetellenes dolog volna tavasszal érett szőlőt, ősszel rózsát kívánni, úgy a tanítónak nem szabad felednie, hogy az emberi élet egyes koraival mi egyezik meg.” (Erasmus, [1529], (1913), 96.)<sup>19</sup>

Az eddigiekből már kitűnik, hogy a baseli humanista *gyermekképének* sarkalatos pontjai a gyermek lelkének formálhatóságába vetett hit, a nevelésre való alkalmasság. Az eddigi felhőtlen optimizmust azonban kissé beárnyékolja Erasmus aggodalma az ifjúkor bűnre való hajlamossága iránt. Szent Ágoston eredendő bűnről szóló tanítása is felbukkan egy pillanatra: „De az ifjúkorra épen azért jobban kell vigyázni; minthogy az ifjut inkább *természeti ösztönök*, mint ítélő erő vezeti, azért egyforma könnyűséggel, vagy talán még nagyobb szíjva magába a rosszat, mint a jót. Sőt ami jót tanultunk, azt is könnyen elfelejtjük, mint hibáinkat. Ezt észrevették a pogány bölcselek és bámultak rajta, de nem tudták azt az okot kikutatni, melyet a keresztény bölcsélet fedezett fel, amely azt tanítja, hogy a *rosszra való hajlandóság* Ádám apánktól öröklődött át ránk. Amiképen ez a tanítás hamis nem lehet, úgy az is nagyon igaz, hogy ez a baj jórészt a *rossz társaságból* és a *fonák nevelésből* ered, kivált a minden iránt fogékony gyermekeknek fonák neveléséből.” (Kiemelések: P.B., Erasmus, [1529], 1913, 74-75.) Látható ebből az idézetből, hogy Erasmus *némileg tompít* a humanistákra általában jellemző *pedagógiai optimizmuson*, amikor az eredendő bűn tanát egy pillanatra összefüggésre hozza az ifjúság rosszra való hajlamosságával. Ez az összefüggést azonban Erasmus azonnal tovább pontosítja, és a kiváltó okot végül nem az Ádámtól örökölt bűnben, hanem a rossz társaságban és a fonák nevelésben találja meg. Erasmus ezen a ponton kifejezetten *elutasítja Szent Ágoston* dogmáját, s inkább annak kortársát, *Pelagiuszt* hívja segítségül antropológiája kialakításához.

Erasmus gyermeknevelésről szóló értekezésében az antropológiai alapokra helyezett gyermekképen túl gyakorlatias tanácsok révén a hétköznapi élethelyzetekhez kötődő *gyermekfelfogás* is körvonalazódik. A verést – mint a pedagógiai kérdésekkel foglalkozó szerzők túlnyomó többsége évszázadokon át – ő sem helyesli, ám szükség esetén megengedhetőnek tartja alkalmazását. Egyik helyen még a testi fenyítés ártalmaira figyelmeztet: „A mértéktelen vesszőzésnek az a következménye, hogy a nemesebb indulatú kormányozhatatlanná válik, a gyengébb tehetségű kétségbeesik és a gyakori büntetés végre oda vezet, hogy a test hozzákeményedik a veréshez, a lélek pedig a szidalmakba beletompul.” (Erasmus, [1529], 1913, 88.) Néhány oldallal később azonban már úgy nyilatkozik, hogy – végszükség esetén – megengedhető a fizikai büntetés: „Ha sem az intés, sem a kérés, sem a verseny felkeltése, sem a szégyenérzés, sem a dicséret nem használnak, magának a vesszővel eszközölt büntetésnek, (ha végre mégis erre kerülne sor) nem szabad mértéktelennek és megszátyozónak lennie, mert az a gyermek meggyalázása, ha ruháját kivált mások szemeláttára lehúzzák.” (Erasmus, [1529], 1913, 90.) Érezhető, hogy a bázeli humanista csak vonakodva és kivételes

<sup>19</sup> Függetlenül Erasmustól ez a „gyümölcsfa-toposz” is elindult a maga útján. *Vives* egyik traktátusában például így szerepel: „Semmi sincs visszásabb, mint érett gyümölcsöt kívánni a fáktól, mikor tavasszal még csak rügyeznek. A tanító tehát ne haragudjék, ne bosszankodjék a gyermekekre, ha nem tudnak annyi ismeretet felmutatni, mint azok az ifja, kik hosszú ideig részesültek oktatásban...” (Vives, [1531], 1935, 86-87.)

Érezhető, hogy a bázeli humanista csak vonakodva és kivételes esetben engedélyezi ennek a módszernek az alkalmazását. (Az olvasóban természetesen felmerül a kérdés, hogy milyen kritériumok alapján lehet a hétköznapi gyakorlatában eldönteni, hogy ilyen „kivételes esetről” van-e szó. Ez a téma a 19. század neveléstani kézikönyveinek majd kedvelt témája lesz.) Ugyanakkor Erasmus tanítónak, szülőnek szóló intéseiből egy pillanatra a korabeli hétköznapi nevelési gyakorlatának anomáliái is felvillannak az olvasó előtt. A szélsőségek, amelyekre utal, csak a jéghegy csúcsát jelenthették. Mindazonáltal az is tény, hogy a testi fenyíték évezredes gyakorlata – a jó szándékú szerzők minden erőfeszítése ellenére – mérhetetlen szívósságról tanúbizonyságot téve élt (és él) tovább a pedagógia mindennapjaiban.

## 2.2. Luther és a puritanizmus gyermekszemlélete

A reformáció atyja, *Luther Márton (1483–1546)* prédikációiban, írásaiban gyakran foglalkozott a nevelés-művelődés kérdéseivel. Luther – akit szülei és tanítói gyermekkorában gyakran vertek – különös gonddal figyelt a gyermekekre: úgy tekintett rájuk, mint „pompás, örök kincs”-re, amelyet meg kell óvni Isten számára. (Luther, [1519], 1986, 65.) Nincs szentebb emberi tevékenység a nevelésnél. Az örök üdvösség elnyeréséhez nem a böjtölés vagy a búcsújárás a legmegfelelőbb keresztényi cselekedet, hanem gyermekeink helyes nevelése. A jó nevelés pedig elképzelhetetlen a harmonikus, erkölcsös családi élet nélkül. A német reformátor a korabeli egyház nötlenségi ideálja helyett az Istennek tetsző házasság eszményét mutatta be követendő vezérelvként híveinek. Az ideális család az élén a férj áll megkérdőjelezhetetlen tekintélyével, felesége és gyermekei feltétlen engedelmisséggel tartoznak neki. A gyermek ebben az eszményi családban nem a „világi örömök forrása”, hanem Isten által a szülőkre bízott „örök kincs”, amellyel jól kell sáfárkodni. A család felnőtt tagjainak legfontosabb feladata éppen ezért gyermekeik minden szempontból következetes, szigorú erkölcsi elvek szerint való nevelése. A Luther által népszerűsített új, polgári családesezmény szerint a szülők megkérdőjelezhetetlen abszolút hatalommal rendelkeznek gyermekeik fölött: „Nincs nagyobb, nemesebb eredetű hatalom a földön – írja egy helyütt –, mint a szülők hatalma gyermekeik fölött.” Az 1529-ben írt Nagy Katekizmusban ezt a hatalmat egyenesen Istentől eredezteti: „Ezt az állapotot Isten adományozta a szülőknek, akik az ő képviselői ezen a földön.” (Idézi: Mallet, 1990, 35.) A szülők így ettől kezdve Isten teljhatalmú földi helytartójaként jelentek meg a családon belül, akiknek gyermekeik feltétlen engedelmisséggel tartoztak.

Luther tehát a családon és iskolán belül a *szigorú nevelés* híve. Az érzelgős szeretetnek az ő ideális nevelésmódszertanában nincs helye, csak a következetes irányításnak. A jámbor szülőknek a gyereket már kis korától kezdve Isten szolgálatára kell nevelni – szavakkal és hathatós tettekkel. A gyermek saját akaratát „folyamatosan meg kell törni”; a gyereknek „el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján jogtalan”. (Idézi: Mallet, 1990, 36.) A gyerek akaratossága *eredendően rossz* természetének bizonyítéka, ezt pedig le kell győzni minden áron.<sup>20</sup> Szent Ágoston dogmája elevenedik itt fel a gyermek *eredendően bűnös természetéről*. Luther azonban még Ágostonnál is

---

<sup>20</sup> Egy vita után, melyet legidősebb fiával folytatott, Luther kijelentette: „Jobban szeretnék egy halott gyermeket, mint egy engedetlent.” (Idézi: Mallet, 1990, 43.)

határozottabban állítja, hogy a gyerek születésekor rossz, romlott, züllött lélekkel jön a világra. Nevelés nélkül a gyerek „önző vadállatként él, semmire sem jó, csak evésre”. A házasságról szóló – fentebb már idézett – prédikációjában (1519) Salamonra hivatkozik, aki szerint „aki a vesszőt kíméli, gyermekét gyűlöli”. Aki gyermekét veri, a lelkét menti meg a pokol tüzétől.

Luther *gyermekképe* tehát tradicionális keresztény dogmatikában gyökerezik: a gyermek bűnös hajlamokkal rendelkező, rosszra hajló lény, akit következetesen szigorú neveléssel kell a jó útra terelni. *Praktikus gyermekfelfogása* is ezzel az ideával van összhangban: a szülőnek és a tanítónak jutalmával és – ha kell fizikai – szorgosan kirótt büntetésével a helyes útra térést kell szolgálnia.

\* \* \*

Ha ezt a gyermekszemléletet alaposabb megvizsgáljuk, rá kell jönnünk, hogy jellegzetességei szervesen összefüggenek az abban a korban kibontakozó új polgári értékrenddel. A középkori városok talaján megerősödő polgárság gondolkodásmódját ugyanis ekkor már (felekezeti hovatartozástól függetlenül is) sajátos új vonások jellemezték. Egyre inkább megerősödött az *evilági boldogulás* iránti igény. Fontos értékke vált az anyagi javak megbecsülése, s ezzel szoros összefüggésben a munka, a *fáradhatatlan hivatásvégzés*. *Józan mértéktartás, becsületesség, kiszámíthatóság* – ezek váltak a városi polgárság fontos értékeivé.

Ez az érték-átrendeződés a reformáció terjedésével hatékony eszmei támogatásra talált. A klasszikus polgári értékek számára vallási háttérrel, ideológiai foglalatot teremtett a lutheri és kálvini tanokból kikristályosodó *protestáns életideál*, illetve az Angliából kiindulva egyre jobban terjedő *puritanizmus*.

*Kálvin János (1509-1564)* szigorúbb elveket vall Luthernél. Szerinte a munka Istennel szembeni adósság, melyet életünk végéig törleszteniünk kell. A dologtalan kezerekre a bűn leselkedik. (E gondolat bibliai háttere János evangéliumában olvasható: „Az én Atyám mind ez ideig munkálkodik, én is munkálkodom” Ján. 5,17.) Ebből következik, hogy – ahogyan azt *Max Weber* szemléletesen bemutatja – ez a vallás kifejezetten kedvezett a vagyont gyűjtögető, tőkét fölhalmozó „kapitalizmus szellemé”-nek. A kálvinizmus abban a formájában, ahogyan a 16-17. században elterjedt, az egyén életét addig ismeretlen szigorral szabályozta, mintegy „evilági askézist” követelve híveitől. A meggyőződéses kálvinista Isten dicsőségét gyarapítja azzal is, ha fáradhatatlanul munkálkodik, nem vár égi segítségre, maga irányítja sorsát. Lemond minden fölösleges világi hívságról, helyette *rendszeres önvizsgálattal* igyekszik meggyőződni saját értékeiről, kiválasztottságáról, avagy kitagadottságáról. Életét egyfajta „*aktív önuralom*” jellemzi, mely sok tekintetben rokon a középkor szerzetesi erényeivel. (Weber 1982, 174.)

A kálvinista szerint Isten annak segít, aki segít önmagán. *Max Weber* szavait idéve: „üdvözülését, pontosabban üdvözülésről való bizonyosságát maga csinálja” (Weber, 1982, 157.) A kálvinista számára mindemellett ott áll a „kiválasztott vagy kitagadott” lét örökös, szorongató dilemmája. Számára nem adatott meg (ami például a középkori keresztény ember számára magától értetődő volt), hogy a „gyengeség és könnyelműség óráit” fokozott jóakarattal egyenlítse ki. A középkori keresztény egyház számára természetes volt híveinek emberi esendősége, realista módon elnézte, hogy azok elkövetett és meggyónt bűneiket konkrét jó cselekedetek sorozatával „egyenlítsék ki”. (Bűn-megbánás-gyónás-kiengesztelés.) A kálvinista számára ez nem járható út. Az üdvözüléshez csak a rendszerré emelt jó tettek sorozatán át juthat el. (Találó német kife-

jezéssel élve: „Werkheiligkeit” azaz: „mű-által-való-üdvözülés”.) Innen már csak egy lépés a puritánus ember *aktív önuralma*, aki racionális, szenvedélymentes életvezetésre törekszik, evilági aszkétaként él (*innerweltliche Askese*).

Az ilyen ember kiegyensúlyozottságra, rendre törekszik magában és maga körül. Fontos számára testének egészsége, mert ennek hiánya akadályozná hivatása teljesítésében. Éppen ezért helyénvalónak tartja az egészségügyi célból folytatott sportokat és a „rekreációt”. Aktív önuralmának kontrolljaként vallásos naplót vezet, melyben számot ad magának kísértésekről, bűnökről és az azok elhárítására tett erőfeszítéseiről.

A puritánus ember cselekedetei az evilági boldogulást – s ami ezzel összefügg –, a pénzszerezést szolgálják, az anyagi javak felhalmozását életcélként, „hivatásként” élik át, de ezek a földi javakat nem személyes igényeik kielégítésére fordítja, hanem családja, gyermekei jövőjének megalapozására. Ebben a vonatkozásban az ilyen puritánus aszkéta ember nem individualista. Az emberi társaság, a különböző közösségi körök javára cselekszik, tetteivel a közjót szolgálja. (A közboldogság szolgálata természetesen nemcsak az anyagi javak gyűjtögetése révén érhető el. A puritánus ember ugyanilyen evilági aszkétaként élhet hitéleti szempontból perfektné életet, ha a tudományokban bűvárkodik, műveltségre tesz szert, tudását enciklopédikus rendszerbe foglalva tárva a többiek elé tanít másokat, mint például a 17. századi erdélyi pedagógus, *Apáczai Csere János*.)

A klasszikus értelemben vett puritánus ember *mindenkit bűnösnek tekint*: gyermeket, felnőttet egyaránt. Ezért az ilyen szülő nem „tetszeleg” saját fensőrendűségében, bűn-nélkül-való mivoltában. Segíteni akar gyermekeinek az evilági nyomorúság elviselésében és az üdvözüléshez vezető helyes út kiválasztásában.

Ez a segítő, buzdító, figyelmeztető attitűd fejeződik ki névadásában is. Új Angliában például érdekes változáson ment keresztül ez a gyakorlat. Az első puritán telepések – szakítva az óhaza gyakorlatával – már nem a nagyszülők nevét adták elsőszülött gyermekeiknek, hanem a sajátjukat. Ez a szokás összefüggött a puritán keresztelő rítusával, amely során a gyerek még nem lett a vallási közösség teljes jogú tagja. Szülei ezért keresztelték őket saját nevükre, hogy így a közösség teljes jogú tagjaként ajándékozzák gyermekeiknek az egyházhoz való tartozás egyfajta szimbólumát, amíg a gyermek a teljes jogú betagolódásra éretté nem válik. Ez a névadási norma a 17. század utolsó negyedére vált általánossá Új Angliában. Később, a 18. század során viszont már újfajta nevek jelennek meg a puritán telepések gyermekei körében. Egyre gyakrabban adnak nekik bibliai eredetű, vagy intő, figyelmeztető (hortative) jellegű neveket. Olyan „beszélő” fiúneveket találhatunk, mint Rosszat-Gyűlölő (Hate-evil), Áldás (Joy), Bűn-Gyilkosa (Kill-sin), Tudatra-Ébredő (Experience), Istenfélő (Fear), Jót-Remélő (Hopwell). A lányok névadásában is kifejeződik a szülők szándéka, hogy gyermeküknek egész életre szóló erkölcsi útmutatást nyújtsanak. Ez az igény jól tükröződik a következő korabeli női nevekben is: Jólelkű (Mindwell), Reménykedő (Hope), Istennek-Hála (Thankful), Megfontolt (Prudence), Isteni Kegye (Grace). (Lásd: Main, 2000. és Sommerville, 1982, 109.)

A vallásos alapokon nyugvó racionális életvezetésnek, az úgynevezett „*evilági aszkézis*”-nek (Weber) az átszármaztatása abban a korban is – mint az emberiség történelme során mindig – a szülői házban, a családban kezdődött. A családi nevelés, a következetesen puritán életmód, a szülők személyes *példaadása* útján a polgári középosz-

tály gyermekeinek többségébe már korán rögzültek a fentebb bemutatott vallási alapozású polgári értékek, erények.

A tradicionálisan puritánus elvek szerint élő ember kínos gonddal ügyel gyermekei nevelésére. Gyengédségnek, engedékenységnak nem sok jelét mutatja a családban, módszerei – melyekkel gyermekeit „Isten tiszteletére és javára” nevelei – szigorúak és következetesek. Meg van győződve arról, hogy a gyermek jelleme a szülők „tisztességének és jó hírének” tükrözője. „Bizony, sokszor a gyermekek viselkedése alapján ítéljük meg a szülőt” – figyelmeztették az új-angliai szülőket, s azok mind a mai napig felhívják erre gyermekeik figyelmét.

A puritán szülők *gyermekképében* tehát az újszülött az a „Szent Mag”, aki Isten szolgálatát tőle átveszi, amikor az ő már átadja testét az enyészetnek. A „mag-metaphora” puritánus olvasata azonban nem vezet el a romantika optimizmusáig, ahhoz a csodálattig, amellyel a romantikus pedagógus-írók tekintenek majd a gyermek lelkében szunynyadó őseredeti, természetes erőre, alkotóképességre.

*Több tényező* befolyásolja a puritanizmus *gyermekképét*: *először* a gyermek eredendően *bűnös* mivoltáról szóló augustinusi-lutheri dogma pesszimizmusa. *Másodszor* viszont a gyermeknek tulajdonított *érték*, ami abból fakad, hogy úgy tekintenek rá, mint szülei hivatásának és közösségbeli szerepének jövőbeli folytatójára. *Harmadszor* pedig a „*kiválasztottság*”-ról szóló kálvini tanítás. A puritánus szülő ezért gyermekeit állandóan aggódva figyeli: egyfelől aggódik a bűnök csábítása miatt, másfelől pedig keresi rajtuk a kiválasztottság, az eleve elrendeltség jegyeit. Noha meg van győződve arról, hogy, hogy gyermeke csak egyénileg választhatja az Isten által felkínált utat, mégis szilárdan hiszi: a helyes nevelés felkészítheti annak lelkét az „Isten által való megszólítottág” (calling) jeleinek felismerésére, és a számukra kijelölt cél követésére.

A protestáns-puritánus gyakorlati *gyermekfelfogás* pontosan ezt fejezi ki: a nevelésnek hatékonnak kell lennie. A szülők számára egyáltalán nem közömbös, hogyan ítéli meg gyermekeik viselkedését, hiszen ezáltal *róluk* is ítéletet mond Isten és ember egyaránt. Ha az, amit Isten rátok bízott, „hanyagságok miatt elvész” – fenyegették őket a nevelési útmutatók szerzői –, „akkor Isten nem lesz könyörületes”. „Te szerencsétlen nyomorult, te lelkiismeretlen szülő, hogy fogsz gyötrődni, ha hallod, hogy gyermeked téged kárhozottva üvölt az örökkévaló kín poklában!” (Idézi: Walzer, 1998, 239-240.). A puritánus szülő ezért – következetes szigorra, ha kell veréssel – olyan szilárd erkölcsi értékeket gyökereztet meg gyermekei lelkében amelyek mintegy „iránytűként” mutatnak neki utat egész életén keresztül (Riesmann, 1983, 106.). Így lesz a puritán családok gyermekeiből – *David Riesmann* szavaival élve – „belülről vezérelt ember”.

### 2.3. Locke gyermekképének és gyermekfelfogásának ellentmondásai

A gyermekről, nevelésről elmélkedő filozófusok közül *John Locke* (1632-1704) az, akinek gondolatvilágában a puritánus embereszmény és az ember evilági boldogulását kereső angolszász filozófiai gondolkodásmód szintézise átfogó pedagógiai rendszert eredményez. „Gondolatok a nevelésről” (Some Thoughts Concerning Education) címen 1693-ban adta ki egyik legjelentősebb művét, amelyben egyrészt általános pedagógiai

kérdéseket taglal, másrészt pedig konkrét nevelési tanácsok egész sorozatát fogalmazza meg.<sup>21</sup> Az értekezés szövege így jó forrás ahhoz, hogy segítségével rekonstruálhassuk szerzőjének gyermekképét és gyermekszemléletét.

Már a mű elején világossá válik az olvasó számára, hogy *Locke nevelhetőnek*, sőt feltétlenül *nevelendőnek* tartja a gyermeket. Erre vonatkozó tézise mintegy foglatatát adja az elkövetkező évszázadokban kibontakozó felvilágosult neveléstanok túláradó pedagógiai optimizmusának. A következő idézet Borosjenői Székely Ádám 1771-ben kiadott archaikus ízű fordításából való: „...e’ pedig többire a’ neveléstől vagyon, mellyből származik az Emberekbe való nagy külömbség. A’ mi leg-kissebbet-is Gyermekségünkben bé-szívtunk, annak nagy és hosszan tartó nyoma marad.” (Locke, Locke, [1693], 1771, 2.) Ugyanez a szöveg Mutschenbacher Gyula majd másfél évszázaddal későbbi magyarításában így hangzik: „... azt hiszem, nyugodtan mondhatom, hogy az utunkba akadó emberek kilenczted része nevelés útján lett azzá, ami – jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná. A nevelés okozza a nagy külömbégeket az emberek között.” (Locke, [1693], 1914, 42.) Más helyen ezt írja a nevelés hatalmáról: „... az a külömbség, amely az egyes emberek képességei, erkölcei között tapasztalható, elsősorban is nevelésükben leli alapját: önként következik, hogy nagy gondot kell fordítanunk a gyermek elméjének formálására, hogy idejekorán megkapja azt az irányt, amelynek egész életében hatással kell rá lennie.” (Locke, [1693], 1914, 59.)

Látható, hogy a gyermek formálhatóságába vetett hit, amelynek korábbi példáját Erasmusnál már láttuk („szántóföld-metaphora”), itt már sokoldalúan kifejtett nevelési programban teljeseedik ki. A gyereket szükségszerűen nevelni *kell*, az emberek többsége nevelés nélkül nem tudja tehetségét kifejleszteni. Ez a tézis azonban egyben a szülők mérhetetlenül nagy felelősségét is felveti, akiknek legszentebb kötelessége a gyermek-nevelés. A nevelés mindenhatóságába vetett hit a későbbi századokban oly mértékben felerősödik, hogy – egyfajta „egyetemes panacea”-ként – a társadalmi berendezkedés megjobbítását is ettől várják majd a felvilágosult abszolutista gondolkodók.

Messzemenő pedagógiai-gyermekképbeli következményei lesznek évszázadokon át a híres „tiszt lap” („white paper”) hasonlatban kifejeződő formálhatóság-kultusznak is. Locke így ír erről az „Értekezés az emberi értelemről” című tanulmányában: „Minden eszme, minden idea az érzékelésből vagy az eszmélődésből származik. Képzeljük el az emberi értelmet úgy, mint egy fehér lapot, amely nélkülözi a betűket, az eszméket...”<sup>22</sup> A korlátlan nevelhetőségnek a gyermeki lélek plaszticitásának ez a gondolata a nevelésről szóló értekezésében is felbukkan: „Úgy gondolom, ép úgy terelhető a gyermek elméje ide vagy amoda, akárcsak a víz maga...” (Locke, [1693], 1914, 42.)<sup>23</sup> A

<sup>21</sup> A kötet fogadtatására jellemző, hogy végig az egész 18. század során ötvenként újra kiadták, s hamarosan franciára és más nyelvekre lefordították. Az első magyar fordítás, *Borosjenői Székely Ádám* műve, a Coste-féle francia változat alapján készült 1771-ben.

<sup>22</sup> „All ideas come from sensation or reflection. Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas...” (Locke, 1690, Book 2, Chapter 1).

<sup>23</sup> Székely Ádám archaikus ízű fordításában: „Olyan ez, valamint a’ Víz – folyamatja, melly, forrásánál ellenkező úton, kevés munkával külömb-külobb féle helyekre veretödvén, a’ lassu és minden erőltetés nélkül való igazgatás által, az egymástól távol lévő helyeken-is, ugyan tsak a’ kívánt tzelra mégyen.” (Locke, 1771, 2.) Az eredetiben: „I imagine the minds of children as easily turned, this or that way, as water itself...” (Locke, 1693, Chapter 1.)

locke-i nevelhetőség-hasonlatok köre tehát bővül: a „tisztá, fehér lap” („white paper”) mellé a „folyóvíz” („water”) is társul.<sup>24</sup>

Amikor Locke a megszületett gyermek lelkét *tiszta laphoz* vagy *folyóvízhez* hasonlítja, amelyet a környezet és a nevelő ír tele, illetve amelyet a nevelő keze terelget, akkor egyben utat enged annak a korabeli mentalitásban egyre tért nyerő felfokozott nevelői ambíciónak, amelyet Lloyd DeMause – a geológiából kölcsönzött kategóriával – *intrúzió*nak, a gyermek lelkébe való tolakodó behatolásnak nevez.

Figyelemreméltó egybeesés, hogy a nevelési ambíciók felerősödéséről szóló DeMause-féle elmélet összecseng azzal, amit a nevelés történetével foglalkozó kutatók már régóta hangoztatnak. *Fináczy Ernő* a nevelés történetével foglalkozó nagyszabású monográfia-folyamának újkorral foglalkozó kötetében „pedagógiai század”-nak nevezi a 18. századot (Fináczy, 1927, 96.). A nevelés ügye közügyé válik, egyre több pedagógiai tárgyú értekezés, könyv jelenik meg. (Jellemző adat, hogy 1769-1770 között csak német földön hetven olyan mű jelent meg, amely a neveléssel-oktatással foglalkozik.)

Mint említettük, Locke nevelésről alkotott gondolatainak számos eleme származik a puritanizmus eszmevilágából. Az embernevelés céljának megfogalmazásakor viszont a klasszikus görög kalokagathia eszményét eleveníti fel: „Egészséges lélek egészséges testben: az a rövid, de teljes foglalatja az ember földi boldogságának” (Locke, 1914, 42.). Milyen emberi értékeket tart nélkülözhetetlenek az úri körökből származó gyermek számára az emberi boldogság eléréséhez? Az egészséget, a jó kedvet, a tudást, a jócselekedetet, valamint a „túlvilági örök, megfoghatatlan boldogság” reményét. Vegyük sorra ezeket az értékeket!

Az *egészség megőrzése* (recreation) a hívő puritán igen fontos, hiszen anélkül evilági dolgaiban eredményesen el nem járhat. A *jó kedv* az önmagában bízó, kiválasztottságában megbizonyosodott kálvinista ember optimizmusa. A *tudás* mint érték Locke-nál természetesen összhangban van a természetet vizsgáló empirizmus filozófiájának térhódításával. (Egyfajta vallásos-hitéleti indíttatás ebben is tetten érhető. A 17. századra puritánusok figyelme, (de a baptista és pietista hívők figyelme is) egyre inkább a matematikai-természettudományos módszerekkel dolgozó tudományágak felé fordult. A természet empirikus megfigyelésétől akartak felemelkedni a világ „lelkének” megértéséhez.) A *jó cselekedet*, amennyiben nem silányul banális „üdv-ügyletté” (Weber), hanem Istennek tetsző életelvvé avatódik (Werkheiligkeit), akkor az üdvözülés felé vezető út egyik fontos állomása. Ezekből a – végső soron puritánus – értékekből ötvözi össze Locke az úriember nevelésekor követendő legfontosabb célt: *1. erős, egészséges test kifejlesztése, 2. erényes, vallásos lélek alakítása, 3. a hétköznapi élethez szükséges praktikus ismeretek nyújtása.*

Az eddigiek alapján megállapíthatjuk, hogy Locke gyermekről, gyermekségről alkotott *képének* központi eleme a „*tiszta lap*”-metafora. Ez érvényes *értelmére és lelkének egyéb tulajdonságaira* egyaránt. (A „mind” fogalom tartalma itt ugyanis nem csupán az értelemre szűkül.) Locke szembehelyezkedik Descartes-tal, amikor kifejti

<sup>24</sup> A „mind” főnév jelentése az angolban elsősorban: ’elme, ész, értelem, értelmesség, intelligencia’, de további jelentései között az alábbiak is szerepelnek: ’lélek, szellem, gondolkodásmód, akarat, vágy’. A könyv témája és a szövegösszefüggések alapján úgy gondolom, hogy nem a leszűkítő értelmezés a helyes. Ezért olvasatomban a Locke által használt „mind” fogalom magyar megfelelője: lélek.



felfogását, miszerint a gyerek előzetes veleszületett ideák („ideae innatae”), képesség-csírák, adottságok *nélkül* jön a világra. „Tiszta laphoz” hasonlatos lelke viszont szinte korlátlan mértékben *nevelhető*. Ahogy a nevelésről szóló értekezésében írja – „az utunkba akadó emberek kilenctized része nevelés útján lett azzá, ami”. Ebből a plasztikus, képlékeny, jól formálható lelki és testi konstitúcióval rendelkező gyerekből akar az angol filozófus elsősorban erkölcsös, de emellett praktikus tudással felvértezett és edzett fizikummal rendelkező felnőtt embert nevelni.

A *gyermekképre* utaló gondolatok összegzése után vizsgáljuk meg azokat a szöveghelyeket, ahol Locke saját tapasztalatait, gyakorlati nevelési tanácsait, fogalmazza meg. Ezek segítségével tudjuk rekonstruálni gyakorlathoz kötődő *gyermekfelfogását*.

Locke új utakon jár, amikor a szülők és nevelők számára követendő nevelési módszerekről beszél. Fontosnak tarja, hogy a szülők „eszes lényekként” kezeljék gyermekeiket. Már kicsiny kortól kezdve lehet a gyermeket buzdítani az erényekre, és figyelmeztetni az elkövetett hibákra. Lényeges azonban, hogy „hosszadalmas fejtegetések, bölcselkedő megokolások” helyett a gyermek képességéhez, felfogásához alkalmazza magyarázatát a szülő. Van azonban ennél fontosabb módszer is. A „legegyszerűbb, legkönnyebb” s egyszersmind „leg hathatósabb” módszer a *személyes példaadás*. „Mi sem hat olyan szépen, lassan, oly bensőségesen az ember szívére, mint a példa” – írja, s ezzel egyúttal a nevelő személyes felelősségét is kiemeli<sup>25</sup>: „Miként az apa példája tiszteletet ojtson a gyermekbe nevelője iránt, úgy a nevelő példája bírja rá a gyermeket mindarra, amit vele csak tétetni akar. Cselekedeteinek nem szabad ellentmondásban lenniök tanításával, hogy a gyerek rossz irányt ne vegyen.” (Locke, [1693], 1914. 96, 100.) Mit sem érnek a szép szavak, ha a nevelő csak intelmeivel, s nem cselekedeteivel próbál a gyerekekre hatni.

A hatékony nevelési módszerek érzékletes bemutatása azonban csak egyik oldala a műnek. Mindemellett számos olyan pont fedezhető fel benne, ahol belső ellentmondások sorozata nehezíti az olvasó dolgát.

Locke több monográfüs utal arra, hogy gyermekszemléletének megrajzolásakor nincs könnyű helyzetben a szöveghelyek belső összefüggéseit kereső olvasó. Magyar fordítója, *Mutschenbacher Gyula* arra figyelmeztet, hogy a „Gondolatok” voltaképpen levelek láncolata, amelyeket egyik barátjának írt szerző. Elképzelhető, hogy további tanulmányokat akart folytatni a nevelés kérdéseiről, s ez az értekezés csak vázlata egy meg nem született rendszeres neveléstudományi monográfiának. (Mutschenbacher, 1914. 23.) A téma egyik német kutatója, *Siegfried Oppolzer* azt írja, hogy Locke sem a „Gondolatok”-ban, sem más műveiben nem fejlesztett ki egységes gyermekszemléletet. (Oppolzer, 1967.) Valóban sok az egymással nehezen összeegyeztethető, sőt némelykor egymásnak ellentmondó gondolat az értekezés szövegében.

Így például a 39.§ alatt már ellenpontozza azt a tézist, amely gyermekképében a gyermek lelkének „fehér lap”-jellegére, ösztönök és hajlamok nélküli mivoltára vonatkozik: „Minél fiatalabbak [a gyermekek], annál kevésbé szabad helyén nem való és fék-

<sup>25</sup> A példaadással kapcsolatos egyik fontos rész az eredetiben így hangzik: „This is a method to be used, not only whilst they are young, but to be continued, even as long as they shall be under another's tuition or conduct. Nay, I know not whether it be not the best way to be used by a father, as long as he shall think fit, on any occasion, to reform any thing he wishes mended in his son; nothing sinking so gently and so deep, into men's minds, as example. And what ill they either overlook, or indulge in themselves, they cannot but dislike, and be ashamed of, when it is set before them in another.” (Locke, 1693, 82§.)

telen vágyaikat kielégítenünk. Minél kevesebb a maguk esze, annál korlátlanabb feletük azoknak a hatalma, akiknek a kezébe van az ő sorsuk letéve,” (Locke, [1693], 1914, 64.) Az nem derül ki soraiból, hogy ezek a „helyén nem való vágyak” vajon veleszületetten léteznek-e a gyermek lelkében. Ha így van, akkor nem igaz a „white paper”-tétel. Ha viszont az idő múlásával gyökereznek meg ezek a káros tulajdonságok a gyermek lelkében, akkor a nevelés nem olyan korlátlan hatalmú, mint ahogyan Locke láttatni szeretné. Ez az első olyan pont Locke művében, ahol *gyermekképe és gyermekszemlélete ellentmond egymásnak*.

Találunk a könyvben olyan kijelentést, mely szerint a gyermekkor „az ártatlan évek” korszaka (34. §, 147. §), másutt azt olvassuk, hogy „a gyermekek szeretik szabadságukat” (103. §). Ugyanakkor ezek a szabadságszerető ártatlan lények „sírnak, macskoskodnak”, ha nem teljesítik kívánságaikat, és birtokukba akarják venni mindazt, „ami kezük ügyébe esik” (104-105. §). Locke ezt a két veleszületett (?) hajlamot károsnak tartja, és kiirtásukat javasolja a szülőknek és nevelőknek: „Aki nem veszi észre, hogy ez a két hajlam nagyon korán működik a gyermekben, az nem figyelte meg jól cselekvésüket és aki azt hiszi, hogy az emberi életet oly annyira fölkavaró igazságtalanságnak és viszálykodásnak ezt a két gyökerét nem kell korán kiirtani s helyükbe más szokásokat plántálni, az elmulasztja a kellő időt arra, hogy megvesse az alapokat, amelyeken a jóra való derék jellem felépül.” (Locke, [1693], 1914. 117.) A szülő és a nevelő elsőrendű feladata tehát, hogy leszerelje a gyermek önállósulási törekvéseit, megtörje dacos akaratát.

Egyik helyen elragadtatott hangon ír a gyermekek „játszókedvéről”, „amelyet a természet fűzött korukhoz és vérmérsékletükhöz”. Azt tanácsolja a szülőknek, nevelőknek, hogy törekedjenek arra, hogy „minden teendőjüket játékká, szórakozássá varázsolják” (63. §) Másutt viszont azt fejtegeti, hogy a gyermek értelmes, racionális lény: „Azt tanácsolom ... a szülőknek, hogy ... gyermekeikkel úgy bánjanak, mint eszes lényekkel.” (54. §) Ők ugyanis már kiskoruktól kezdve megértik az okfejtéseket, nyugodtan lehet tehát az értelmükre hatni, észérveket megfogalmazni: „Oly gyorsan megértik – írja Locke –, mint akár a nyelvet s ha nem téves az én megfigyelésem, szeretik, ha úgy bántanak velök, mint eszes lényekkel...” (81. §)

Meglehetősen ellentmondásos részeket találunk a könyvben a testi fenyíték témájáról is. Egyik helyen azt írja a szerző, hogy a fizikai büntetés *lealacsonyítja*, megalázza a gyermeket, rabszolgákhoz méltó büntetés, amely rabszolgalelkét hoz létre. Elfojtja életkedvüket, meghunyászkodó, kishitű embereket formál belőlük: „... a lealázott, félénk, hunyászkodó, kishitű embereket bajos felemelni, fölbátorítani s ritkán lesz belőlük valami” (Locke, [1693], 1914, 67.) Másutt megengedi e verést, de csak *legvégső esetben*: „... a verés a legrosszabb s épp azért utoljára kell alkalmazni a gyermek büntetésénél, a legvégső esetekben, mikor eredménytelenül kísérlettünk már meg minden szelid eszközt...” (Locke, [1693], 1914, 97.) Egy harmadik helyen pedig kifejezetten jótékonynak tartja a verést a nyílt ellenszegülés, megátalkodott hazudozás büntetésére: „... a csökönyösséget és a makacs engedetlenséget erőszakkal, veréssel kell letörni; erre nincs más orvosság [ ... ] ha te parancsolsz és ő nem engedelmeskedik, neked okvetlenül felül kell kerekedned, akármilyen verés árán is, ha intésed, szavad nem volt elegendő, ha nem akarsz ezentúl mindvégig engedelmes szolgája lenni fiadnak” (Locke, [1693], 1914, 92.). Locke dicséri az édesanyát, aki dajkaságból hazatért kisleányát dacossága miatt egy alkalommal hétszer egymásután verte meg, míg végül a nyolcadik verés törte meg a gyerek konokságát.

Látható tehát, hogy Locke művében egy „homogén” gyermekképpel egy meglehetősen ellentmondásos, „heterogén” jellemvonásokat tartalmazó *gyermekfelfogás* áll szemben. Míg az előbbi a gyerek lelkének érintetlenségére, formálásra való készségére utal, addig az utóbbi olyan negatív hajlamok meglétére utal, amelyeket a nevelő csak kitartóan következetes, szigorú fegyelmet megkövetelő, testi fenytést sem nélkülöző módszerekkel tud kiirtani. Csak e káros tendenciák nélkül valósulhatnak meg a gyermeknevelés Locke által megfogalmazott céljai (erényes lélek, praktikus tudás, edzett test).<sup>26</sup>

Locke gyermekszemléletének belső paradoxonai egyben szimbolikus jelentőségűek. Jól tükrözik a korszak felnőtteinek ellentmondásos, ambivalens viszonyát a gyermekekhez. A következőkben a gyermekszemlélet alakulásának ezt a társadalomtörténeti aspektusát vesszük szemügyre.

## 2.4. A gyermekek életkörülményei a tizennyolcadik század Európájában

### 2.4.1. Az életben maradás esélyei

Az 18. század során Európában az életkörülmények lassanként biztonságosabbá váltak. Már egyre ritkábban sújtotta az emberiséget a „pestis, éhínség és háború” kivédhetetlen hármassorscsapása. Az *Arthur Imhof* által eredendően „bizonytalanak” nevezett középkori emberi létfeltételek lassanként kiszámíthatóbbá kezdtek válni. Ennek következtében javultak az újszülött gyermekek életkilátásai is. Noha még mindig magas a gyermekhalandóság – ezen a téren majd csak a 19. század hoz jelentős javulást – mégis, a növekvő élelmiszertermelés, a fejlődő higiéniai viszonyok következtében és a gyermekkori himlő elleni sikeres harc következtében egyre kevesebb kisgyermek és csecsemő halt meg. (A század elején vezették be a betegség kórokozóival való oltást, az inokulációt.) Hozzájárult a csecsemők életkilátásainak javulásához a lányok iskolázásának, oktatásának egyre nagyobb mérvű elterjedése, az anyák körében végzett felvilágosító tevékenység.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a gyermek-mortalitás átlaga ekkor még mindig igen magas. *Jacques Gélis* adatai szerint Franciaországban 1740 és 1789 között a különböző életkorokat elérő gyermekek átlagos száma a következő: 1000 élve született csecsemőből az egyéves kor 720, az ötéves kort 547, a tízesztendős életkort pedig 525 gyermek érte meg. (Gélis, 1980, 195.) A gyermekhalandóság tízéves korig tehát közel 50 százalékos volt. *Arthur Imhof* érzékletes módon veti össze a 17. századi német viszonyokat a 20. század végének helyzetével: 1680-ban 19 élve született csecsemőből csak 9 érte meg a 25 éves kort, míg 1980-ban 18. (Imhof, 1988, 261.) Háromszáz év alatt rengeteget változott a várható emberi élettartam.

Imhof interpretációja szerint a „bizonytalan lét” is hozzájárult ahhoz, hogy az anyák – a mai kor embere számára legalábbis olyannyira meghökkentő – egykedvűséggel vették tudomásul kisgyermekük elvesztését. Hozzájárul ehhez az attitűdhez az a

<sup>26</sup> Az angol filozófus puritánus gyermekfelfogása ezekkel a sajátosságaival *Johann Friedrich Herbart* szemléletmódját előlegezi meg.

korabeli felfogásmód is, amely az emberi lét evilági szakaszát csak egy röpke előjátéknak tekintette, s amely szerint a halál – képletesen szólva – csak egy hágó a túlvilág, az öröklét felé vezető úton. Imhof magyarázata differenciáltabbá teszi azt a képet, amelyet – az első fejezetben bemutatott – Shorter-féle anyai szeretethiány-elmélet rajzol a tradicionális társadalmak szülői mentalitásáról és gyermekszemléletéről.

Az, hogy egy csecsemő abban a korban megérte a pubertáskort, *több tényezőtől* függött. Még mindig fontos szempont maradt a csecsemő *neme*: az elhanyagolásból adódó „burkolt csecsemőgyilkosság” (Shorter, 1986) áldozatai között több volt a lány. Hasonló szerepet játszott az is, *hányadikként* jött világra a gyerek: az elsőszülöttek mindenképpen kiváltságot élveztek. Ha *törvénytelen* gyereknek született általában megpecsételődött a sorsa: a „kitevést” ugyan felváltotta a lelencházban való elhelyezés, de ott a gyerekek élete egyáltalán nem volt biztonságban.

A gyermek életben maradásának esélyeit igen jelentős mértékben meghatározta az a *társadalmi státusz*, amelybe beleszületett: a biztonságosabb lét kiváltsága a polgári és nemesi köröket illette meg, az alsóbb néposztályok gyermekei továbbra is veszélyeztetettek maradtak. Augsburgi textilmunkások családjában például még az 1870-es évek elején is kiugróan magas, mintegy 65 százalék volt az egy éven aluli csecsemők halálozásának aránya, míg a népesség más rétegeiben ez az arány „csak” 43 százalék (Peikert, 1982, 128.).

Bizonytalan volt annak az újszülöttnak a sorsa is, akit *szoptatós dajkához* adtak. Ilyen csecsemők tömegével kerültek ki még a magasabb társadalmi osztályok gyermekei közül is. Párizs rendőrfőnöke, Lenoir 1780-ban viszonylag pontos tájékoztatást nyújtott az ottani „dajka-helyzetéről”. Párizs lakossága ekkor 800 000 - 900 000 fő. Az évente születő mintegy 21 000 csecsemő közül alig 1000 újszülöttet szoptat saját édesanyja, mintegy 1000 csecsemőt házidajka táplált a szülői házban. Ez a két csoport volt a legszerencsésebb. A fennmaradó 19 000 csecsemő került vidékre szoptatós dajkához, de az ő helyzetük sem volt egyforma. Ha szüleik tehetősebbek voltak, a Párizs körüli települések dajkáihoz adták gyermeküket, ezek száma 2000-3000. A többséget messzi falvakba vitték. (Shahar, 2000, 103.; DeMause, 1989, 60. és Badinter, 1999. 51.). Ehhez jöttek még a „kitett”, elhagyott, lelencházban elhelyezett újszülöttek, akiknek számáról nincs pontos adat. (Egyre több nagyvárosban működtek már árvaházak, gyermekmenhelyek. Londonban például 1741-ben alapítanak lelencházát „London Foundling Hospital” néven.)

A szoptatós dajkához adott csecsemők közül sokan az egyhónapos kort sem érték meg. *Imhof* beszámol egy bretagne-i nemesember esetéről, aki négy gyermekét adta a keresztelő után dajkához – egyik sem élt tovább egy-két napnál (Imhof, 1984, 159.). Az is előfordult, hogy egy csecsemő elpusztult a dajkánál, de a következő újszülöttet is ugyanakkor az asszonynak a gondjaira bízta szülei, így ő sem élt sokáig. Úgy tűnik, a szülők jelentős része nem tanult saját hibájából.

A dajkához küldés 18. századi francia gyakorlatáról *Elisabeth Badinter* számol be az anyai szeretet történetével foglalkozó könyvében (Badinter, 1999. 48-59.). Elemzéseiből kitűnik, hogy elsősorban a *tehetőes polgárok* adták dajkához gyermekeiket, a *nemesi* és *nagypolgári* családok a házidajkaság intézményét részesítették előnyben. Polgári körökben, ahol az asszony is kivette részét férje mesterségéből (pl. kereskedők, kézművesek) jobban megérte a gyereket egy egyszerű asszony gondjaira bízni, mint képzett szakmunkást felfogadni segédnek a szoptatás időtartamára. A szegényebb családok esetében a gyerek majdhogynem a „szülők életét fenyegette” akkor, ha az anyát elvonta a munkától. Ezért ők rákényszerültek arra, hogy a csecsemőt néhány sou

munkától. Ezért ők rákényszerültek arra, hogy a csecsemőt néhány sou ellenében adják ki a lakhelyüktől messze élő legolcsóbb dajkának.

Elborzasztó történetek maradtak fenn a keserves útról, amelyet a újszülöttek tettek meg a messzi vidéken lakó dajka házáig: „Közülük a legszegényebbeknek először az utazás borzalmas megpróbáltatásait kell elszenvedniük, amíg vidékre érkeznek. Egy orvos, Buchan szerint alig fedett kocsikba zsúfolják össze őket, ahol olyan sokan vannak, hogy a szerencsétlen dajkák kénytelenek gyalog követni őket. [ ... ] Egyik helyen egy kerítőnő hat gyermeket szállít kicsiny kocsi-ban, egyszer csak elalszik, és nem veszi észre, hogy egy újszülött leesik és a kerek-kek közt leli halálát. Másszor egy szállító, aki hét kisgyermeket visz magával, elveszít egyet közülük; soha többé nem tudják meg, mi történt vele. Megint másszor egy idős asszony, három újszülöttel megrakodva azt mondja, hogy még nem tudja, hová viszi őket.” (Badinter, 1999, 98.)

Elisabeth Badinter egyenesen az *anyai szeretet hiányára* vezeti vissza a dajkaság gyakorlatának még a 18. században is tapasztalható széleskörű elterjedtségét. A dajkaságot ennek megfelelően egyfajta „rejtett gyermekgyilkosság”-ként tünteti föl. Lebrun okfejtését követve megkockáztatja a kijelentést, hogy félig-meddig tudatos stratégiáról lehetett szó, amikor a szülők a legalapvetőbb óvintézkedések nélkül tették ki újszülött gyermekeiket életveszélyes megpróbáltatásoknak. A magas csecsemőhalandóság legfőbb kiváltó okának így ő is – akárcsak Shorter – az elutasító anyai magatartást tartja: „Nem azért nem érdeklődnek az anyák gyermekeik iránt, mert azok hullanak, mint a legyek; hanem jórészt azért halnak meg ilyen nagy számban a gyerekek, mert az anyák nem érdeklődnek irántuk.” (Badinter, 1999, 113, 57, 68.)

Elvétele az asszonyok úgy döntöttek, hogy maguk táplálják csecsemőjüket, azonban sokszor környezetük heves ellenállásába ütköztek, amely többnyire megvető gúny-nyal is párosult.

#### **2.4.2. Megszabadulás a gyermektől**

Badinter a gyermekektől való megszabadulás eszközének tekinti a tehetős családok esetében a nevelőnők és házitanítók alkalmazását is, hiszen kiválasztásukkor többnyire ne a rátermettség döntött. A jómódú szülők is általában a legolcsóbb megoldást választották, fiatal papnővendékeket fogadtak fel házitanítónak. A szerencsén múlt, hogy az illető rendelkezett-e valamiféle pedagógiai hajlammal, hiszen ilyen irányú rendszeres intézményes képzés ekkor még nem volt.

A 8-10 éves fiúkat ezután iskolába, nevelőintézetbe küldték. A tizenötödik századtól kezdve egyre több olyan bentlakásos iskolát, internátussal ellátott kollégiumot alapítottak, ahol a gyerekeket állandó felügyelet alatt tartották. A lányok közül sokan kerültek zárdába jó modort és házias erényeket tanulni, mivel egyre több női szerzetes-rend foglalkozott már leányneveléssel. Itt éltek elzárva a világtól egészen házasságkötésükig.

Ariès azzal érvel, hogy a bentlakásos intézetek 18. századi elterjedése voltaképpen a szülők figyelmének felébredését jelzi gyermekeik iránt, egyre fontosabb számukra a gyermek, mindenekelőtt a „jól nevelt gyermek” (Ariès, 1987, 198.). Hiszen ezek a

folytonos felügyeletet és szigorú fegyelmet biztosító zárt intézmények legfontosabb feladatuknak ekkor már nem csak a tudományokba való bevezetést, az elvont ismeretek átadását tartják, hanem a viselkedés formálását, a nevelést.

Badinter kételkedik ebben, s úgy látja, hogy a kollégiumba adás a gyerekektől való megszabadulás egyik bevett módszere volt. A szülők eljátszva azt, hogy példás apák és anyák, jó nevű internátusba küldték gyerekeiket. Ezzel mentesültek az otthoni erkölcsi nevelés felelőssége alól, egyszersmind megőrizték méltóságukat. Úgymond „a gyermek javáért” vállaltak – általában nem túl jelentős – anyagi áldozatot, voltaképpen saját nyugalmaikat biztosítása érdekében cselekedtek így (Badinter, 1999, 109.).

A gyerekek – tudatos, vagy ösztönös – távolítása azonban egyre inkább párosult egyfajta szülői felelősségérzettel. Erre utalnak azok a gyermekekhez intézett levelek, amelyekben az apák jó tanácsokkal, intésekkel látják el fiaikat. Gyakran buzdítják őket arra, hogy kössenek hasznos barátságokat, hiszen kollégiumi társaik a jövőben „prelátusok, kardinálisok, generálosok vagy más fontos férfiak lesznek”, így a jövőben ezekkel a kapcsolatokkal „szerencsájüket alapozhatják meg” (Aymard, 1999, 489.). A társadalmi kapcsolatok kialakítására való buzdítás így mégiscsak egyfajta szülői figyelem megletére utal. Shorter és Badinter tézise az elutasító anyai attitűdről tehát nem tekinthető általános érvényűnek.

#### **2.4.3. Lassú változások a családon belül**

Az elutasító (Badinter) vagy éppenséggel ambivalens (DeMause) anyai attitűdök tovább élése ellenére a 18. század második felében mégis kezdetét vette a gyermekkor felértékelődése, emancipálódása. *Arthur Imhof* demográfiai átmenetnek nevezi azt az újkor során végbemenő folyamatot, amelynek során a csecsemőhalandóság – lassú ütemű, meg-megtorpanó és egyáltalán nem minden társadalmi osztályra egyaránt kiterjedő – *csökkenése* együtt járt a várható élettartam fokozatos *növekedésével*. A csecsemőmortalitás visszaszorulása sajátos módon a szülések *ritkulását* vonta maga után. (Ennek a jelenségnek egyszerű biológiai magyarázata van: az életben maradó csecsemők szoptatásának időtartama alatt a fogantatás valószínűsége sokkal kisebb, így a nők ritkábban esnek teherbe.)

A fejlődő medicinális ismeretek, a védőoltások bevezetése és a higiéniai viszonyok általános javulása következtében a 18. század közepétől a halálozás arányszáma csökkent, azaz nőtt a várható élettartam. Ez a tendencia erősebbnek bizonyult, mint a születések számának viszonylagos csökkenése, így a fejlett országok népessége gyors növekedésnek indult (Weick, 2000, 6.). Néhány adat: Európában a populáció létszáma 1750-ben 140 millió, s ettől kezdve jelentős, felgyorsult ütemű növekedés kezdődött: 1880-ban már 190 millió, 1850-ben 265 millió, 1900-ban pedig 400 millió fő a népesség (Sommerville, 1982, 150.). Sajátos ellentmondás, hogy az egyre jobban felgyorsuló, látványos népességnövekedés mellett fokozatosan a kisebb létszámú családok váltak uralkodóvá, amelyekben viszont nagyobb figyelmet tudtak szentelni a gyermekek egyéni fejlődésének, nevelésének.

Imhof kutatásainak eredménye szerint a protestáns vallásfelekezethez tartozó (elsősorban a kálvinista) családok nagysága átlagban jóval alatta maradt a katolikus családokénak. Ez összefüggésbe hozható azzal a vallási paranccsal, amely a kálvinista szülőket kötelezte arra, hogy felelősséget vállaljanak gyermekeik sorsáért, jövőjéért. Így

Imhof tézise szerint az átlagosan kisebb kálvinista családokban a gyereket szülei jobban táplálták, több gondot fordítottak nevelésére, taníttatására. Ezek szerint léteznie kellett valamiféle családtervezésnek és születésszabályozásnak, amely a protestáns hit talaján terjedt el. A katolikus családok ezzel szemben a sok gyermekek születésében az Úr akaratának beteljesülését látták, s nem törekedtek a gyermekek számának korlátozására.

Imhof németalföldi festők képeit hívja segítségül az eltérő családnagyság szemléltetésére (Imhof, 1992, 92-95.). (Érdekes, hogy a kálvinista kétgyermekes meghitt családmodell illusztrálásához éppen egy Jan Steen-képet választ. Steen ugyanis tősgyökeres katolikus család sarja, és egész festői oeuvre-re sokkal inkább a nagy létszámú családok életét bemutató zsánerjelenetek a jellemzők.) Imhof azt kívánja szemléltetni, hogy az egy-két gyermekes kálvinista családokban sokkal nagyobb figyelemben részesültek a gyermekek, mint az öt-hat gyermeket felnevelő katolikus családokban. Ez utóbbit egy Gonzales Coques-képpel példázza, melyen egy hatgyermekes család látható a szabadban. Imhof azzal érvel, hogy a Steen-festmény szereplői egymás felé fordulnak, míg a Coquez-kép sokkal inkább egy beállított portréra emlékeztet, amelyen úgy tűnik, a szereplőknek nem sok közük van egymáshoz.

Figyelemre méltó a gondolatmenet, amely a zsánerfestészet egyes alkotásai alapján kísérel meg párhuzamot vonni vallásfelekezet, családnagyság és nevelési stílus között. Magam részéről mégis túláltalánosítónak tartom a feltételezést, miszerint a korabeli nagy létszámú katolikus familiákban kevésbé szoros érzelmi kötélek alakultak volna ki, mint a kálvinista kiscsaládokban.

#### ***2.4.4. A változások okai***

A tizennyolcadik század második felétől kezdve tehát egyre jobban érzékelhető a gyermekkel kapcsolatos mentalitás, a gyakorlati gyermekfelfogás átfarmálódása. Ez a változás több okra vezethető vissza:

1. *Új családtípus alakul ki.* Az Imhof által leírt jótékony változásoknak köszönhetően – melyek között elsősorban a higiéniai viszonyok és a táplálkozás javulása, a városias infrastruktúra kiépülése szerepel – a 18. század vége felé már egy új típusú család van kialakulóban. Az életkilátások javulása átrendezi a családtagok életkori viszonyait. Fokozatosan eltűnnek a nagy életkori különbségek miatt „össze nem illő párok”: az emberek egyre kevesebb hányada házasodik hitvestársa halála után újra, így a házaspárok életkora egyre jobban közeledik egymáshoz. Ebből tendenciából Imhof pszichológiai következtetést is levon: Az életkorban egymáshoz közelebb álló házastársak alkalmassabbak a gyermeknevelésre, mint a kirívóan nagy korkülönbséggel együtt élő szülők. A jobb életkörülmények, fejlettebb higiénés viszonyok következtében a gyermekhalandóság is csökkenő tendenciát mutat, ugyanakkor a nők szülési ritmusa lassúbbá válik, azaz: termékeny életkoruk alatt kevesebb gyermeknek adnak életet.

A terhességek gyakoriságának csökkenéséhez még egy sajátos jelenség járult. Nyugat Európában az 1600-as évektől az 1900-as évek végéig terjedő időszakban viszonylag későn kötöttek házasságot az emberek. *Anderson* adatai szerint ez az életkor a vidéken élő férfiak esetében 27-28, nők esetében pedig 25-26 év (*Anderson*, 1980, 18.). Ennek köszönhetően a nők, még akkor is, ha termékeny időszakuk végéig folyamatosan

gyermeket szültek, átlagosan kevesebb utódot hozhattak világra, mint az ezt megelőző korszakban. A később született gyerekek gondját így már érettebb felnőttek viselték, akiknek határozottabb elképzeléseik lehettek gyermekeik neveléséről.

A középkori nagycsaládokból, melyekben szülők, nagyszülők, testvérek és féltestvérek éltek együtt, fokozatosan kialakul az újkor családtípusa, az úgynevezett nukleáris (vagy konjugális) család, más szóval a „kiscsalád”. Ennek kötelékében már csak a szülőket és házasulatlan gyermekeiket találjuk. A viszonylag kevesebb számú gyermekre pedig több szülői figyelem, törődés jut, így a gyermekkor fokozatosan felértékelődik.

Imhof házastársak közötti kötődés kialakulását is a demográfiai változásokból vezeti le: A hasonló életkorú és így hasonló testi-fizikai kondíciókkal rendelkező házastársak között nagyobb az esély az érzelmi kapcsolatok kialakulására is. Sőt, a házasságkötéskor is egyre nagyobb szerepet játszik már az esztétikus külső, a személyes vonzerő. A házastárs kiválasztásakor egyre többször játszik döntő szerepet a „romantikus szerelem” (Imhof, 1983, 29.; Anderson 1980, 49.). (Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy ebben a korszakban, egészen a 19. század végéig a felső- és középosztálybeli szülők erőteljes nyomást gyakoroltak gyermekeikre a párválasztás tekintetében.)

2. *Az egyéniség újra fontossá válik.* A családokon belüli változásokat felerősítették a mentalitásban bekövetkezett változások. A rokokó korszak vége felé – a reneszánsz sajátos utórezgéseként – a felsőbb társadalmi körökben újra felértékelődött az emberek egyénisége. Imhof érvelése szerint az ember eredendően individualista lény, csak a „túlélés”, az életben maradás kényszere viszi rá, hogy különféle, számára biztonságot nyújtó csoportokhoz kötődjön. Ez a mentalitás, a megpróbáltatásokkal terhes életkörülmények miatt a középkori emberre jellemző. Mikor azonban a viszonyok fokozatosan kedvezőbbé váltak, az ember is felfedezte magában az „eredendően egyéni utakat kereső teremtményt” (idézi: Nyssen, 1997, 228.).

Átformálódtak az egyén attitűdjei ősei és leszármazottai iránt is. A középkori ember a „létezés nagy láncolatában” egy jelentéktelen láncszemként élte meg földi életét, aki csak egy összekötő szem a felmenők és a leszármazottak, a múlt és a jövő között. Az újkor embere azonban már felfedezi saját életét, saját értékeit is. És ahogyan az ortodox kálvinista kereskedő-pénzember kiegyezésre jut az égiekkel a kölcsönért felszámítható kamatok terén, úgy az új embertípus már másképpen tekint magára, mint a régiek. Megváltozik a saját testéhez való viszonyulása is. Egyre fontosabb számára saját jóléte, egészsége, igyekszik megóvni saját magát a betegségtől és más szenvedésektől. Mindemellett tudja, hogy földi életútja véges, porhüvelyé múlandó, így egyre jobban foglalkoztatja a gondolat, hogyan élhetne tovább saját gyermekeiben (Gélis, 1999, 319.).

3. *A gyermek szerepe ezért felértékelődik a családon belül,* az újkori szülő egyre nagyobb gondot fordít gondozására, nevelésére. Úgy tűnik, megszakad az ördögi kör, az ismétlési kényszer, amely a szülőket korábban arra hajtotta, hogy maguk is elkövessék gyermekeikkel szemben mindazokat a visszaéléseket, amelyeket saját gyermekkorukban ők is elszenvedtek. Lassanként csökken a motiváció, amely korábban fizikai eltávolításra, kitevésre, verésre, szexuális abúzusra és ijesztgetésen alapuló lelki terrorra készítette a szülőket. (Nyssen, 1997, 233.)

A gyermek iránti figyelem fokozódását az egyház is helyeselte. Már a 17. századtól kezdve egyre jobban kibontakozott a gyermek Jézus kultusza, amelyet több rend – mint például a karmeliták és az oratoriánusok – közvetített a nép felé. A hívek a kis Jézust pozitív emberi vonásokkal ruházták föl, mint például: ártatlanság, szelídség, jámborság. Hasonló módon terjedt a nép körében a szentéletű, „misztikus gyermekek” kul-



kultikus imádata is. Ezek a rendkívüli gyermekek, később felnőtt szentek – mint például Sienai Katalin vagy Luxemburgi Péter – már gyermekkorukban teljesen feloldódtak az Isten iránti szeretetükben, lemondtak a földi lét minden kényelméről.

Ez az az időszak, amikor – az isteni lét beteljesülését szimbolizáló kis Jézus sajátos ellentétpárjaként – a földi élet teljességét felmutatva jelenik meg egy új gyermektípus: a csodagyermek. Ezek közé tartozik például egy kilencéves fiú, Claude Hardy, aki már 1613-ban franciára fordította Erasmus „De civilitate morum puerilium” című értekezését. A korszak – s talán minden kor – legnagyobb gyermek-zsenije mégis a kis Wolfgang Amadeus Mozart, aki Salzburgban született 1756-ban, és hatévesen már hangversenyt adott nővérével a bécsi udvarban.

#### ***2.4.5. A pedagógiai pamfletirodalom felvirágzása***

Már említettük, hogy a 18. század felvilágosult gondolkodói egyre több röpiratban pamfletben, értekezésben foglalkoznak a neveléssel. A pedagógiai esszék azonban kezdetben sokkal inkább a felnőttek társadalmának gyerekekkel szemben megfogalmazott igényeiről szólnak, mintsem a gyerekek szükségleteiről.

A kicsikre terelődő figyelem háttérében nem egyszer meglehetősen prózai okokat találunk. Az államelmélettel és gazdasági kérdésekkel foglalkozó racionalista elmélkedők új szempontot vezetnek be: a hasznosságét. Amíg a középkorban az ember mint lélekkel bíró lény jelent meg a gondolkodásban, az újkori filozófusok egy része azt is vizsgálja, hogy az egyén munkájával mennyi hasznot hajt a társadalom számára. Angliában például kiszámították az emberek értékét foglalkozásuk alapján. Egy matróz – hasznosságát tekintve – felér több paraszttal, néhány művész viszont sok matrózzal egyenértékű (Badinter, 1999, 127.). Elterjed a felfogás, miszerint egy állam erejét népessége adja: „dolgozó és védelmező karok” sokaságára van tehát szükség.

Franciaországban több olyan értekezés született, amely merkantilista szempontok szerint foglalkozik a gyerekek értékével. *Chamousset* például egy politikai tárgyú iratában (*Mémoire politique sur les enfants*, 1756) elhagyott gyermekekkel akarja benépesíteni a francia gyarmatokat. A kitett csecsemők felnevelésével akar a társadalom számára hasznot hajtó termelőerőt előállítani. Gondolatmenete szerint csak Párizsban évente körülbelül 4300 újszülöttet hagynak sorsára szülei, ez a szám egész Franciaországban 12 000. Ha ezeket a kitett gyerekeket tehéntejjel táplálnák, akkor hat év múlva legalább 9000 gyerek nő fel, akiket telepesként Luisianába lehetne szállítani. Ott huszonöt éves korukig vallásos nevelésben és katonai kiképzésben részesítenék őket, majd házasságot kötnének, és az államtól kapott földet művelnék *Chamousset* kiszámolja, hogy ha így járnának el, akkor harminc év alatt a francia gyarmatok 200 000 telepesre tehetnének szert. Egy másik írásában az árva gyerekeket, „akik csupán a hazát ismerik anyjukként” kemény katonai képzésben részesítené, így általuk meg lehetne takarítani a zsoldosok fizetését (Badinter, 1999, 129.).

Ez a spártai nevelési program, amelyet szerzője a társadalom periferiájára szorult kitett csecsemők számára dolgozott ki, jól ellenpontozza a tizennyolcadik században egyre erőteljesebben megjelenő egyéniség-kultuszt. Az individualitás megbecsülése ugyanis csak felsőbb társadalmi osztályok gyermekeinek kiváltsága maradt, a tömegek gyermekeire ezzel szemben úgy tekintettek, mint egyéni vonásokkal nem rendelkező, egyazon szempontok szerint való alakításra-formálásra váró lényekre. Úgy is mondhat-

nánk, hogy egyfajta „nyersanyag”-nak tartották őket, amelyet hibátlanul meg kell munkálni azért, hogy majd jól működő alkatrészként a megfelelő helyre beilleszthessék. Ez a „megmunkálás”, azaz a nevelés a kor nevelési kézikönyveinek szerzői szerint szigorú és következetes legyen: „A szülők ügyeljenek arra, hogy körültekintő módon irányítsák gyermekeiket. A kiegyensúlyozott, szelíd, ugyanakkor mindenre kiterjedő, szoros irányítás a legjobb” – írja John Barnard 1737-ben (közli: Waltzer, 1998, 242.).

A szigorú és következetes irányításon alapuló nevelés stílusa nyomta rá bélyegét az európai országokban fokozatosan kiépülő és tömegessé váló közoktatási intézmény-rendszerekre is. A felvilágosult abszolutista államberendezkedésű országok iskoláira különösen érvényes, hogy a tudást a társadalmi státusz függvényében porciózták ki a tanulóknak. A fő szempont a „nagy egész” érdekében kifejtett hasznos tevékenységre nevelés volt. Ez az elvárás formálta ki a felvilágosult abszolutizmus gyermekképét is.

## **2.5. Rousseau „Janus-arcú” gyermekszemlélete**

A felvilágosult abszolutista uralkodók a nevelés mindenhatóságába vetett hitre építve grandiózus iskolarendszereket munkáltak ki azért, hogy alattvalóikból hasznos állampolgárokat neveljenek. A tömegek gondolkodását befolyásolva kívánták hatalmukat megszilárdítani. Lassanként azonban a filozófusok és pedagógusok is bekapcsolódtak a nevelésről és iskoláztatásról folyó diskurzusba, és a felvilágosodás hatására egyre többen foglaltak állást amellett, hogy a nevelés, oktatás olyan alapvető jog, amely valamennyi embert (még a legszegényebbet, legelesettebbet is) megilleti.

Ezzel párhuzamosan, de ettől elszakadva a felső és középosztály tagjainak körében a tudat lassú átformálódása is kezdetét vette. Az új mentalitás képviselői szakítottak a régi, de újra és újra felbukkanó előítéletekkel, dogmákkal, és más szemmel kezdték vizsgálni a gyermeket. Ez, a humanista pedagógusok pedagógiai gondolataiban gyökerező felfogásmód a gyerek, a gyerekkor fokozatos emancipálódásához vezetett. A kitérőkkel és megtorpanásokkal tarkított folyamat hatalmas lendületet vett *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) nevelési tárgyú munkássága révén.

### **2.5.1. „Kopernikuszi fordulat”**

Rousseau polihisztor volt a szó legteljesebb értelmében: filozófiai, társadalomelméleti, teológiai kérdésekkel foglalkozott elsősorban, de magabiztosan írt zeneelméleti, valamint nevelési jellegű kérdésekről is. A pedagógiai tematika körében leghíresebb az „Emil, vagy a nevelésről” (*Émile ou de l'éducation*, 1762) című regénye, de találunk e témára vonatkozó gondolatokat az Új Héloïse, (*La Nouvelle Héloïse*, 1761) lapjain is, sőt élete végén közoktatási programot írt a lengyel kormány számára (*Discours sur le gouvernement de la Pologne* 1771).

Gyermekgondozással -neveléssel kapcsolatos gondolatait a legközvetlenebb módon az „Émile”-ben fejt ki, amely könyv éppen lenyűgözően szuggesztív stílusa miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel Rousseau mögött. (Közismert tény,

hogy a kötet az egyház szemében botránykövé vált, de nem pedagógiai tartalma, hanem a benne kifejtett deista nézetek miatt. Ezért, tiltotta meg olvasását híveinek Párizs hercegérseke, és ezért égették el a könyvet nagy nyilvánosság előtt Párizsban és Genfben.)

A fiktív gyermekszereplő, Emil nevelését bemutató kötet a nevelésről szóló filozófiai okfejtések és praktikus tanácsok színes kavalkádját találjuk, melyek távolról sem szerveződnek egységes rendszerbe, számos egymásnak ellentmondó gondolat fedezhető fel közöttük.

Rousseau nyíltan szembehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal a Szent Ágostonig visszavezethető keresztény dogmával, amely szerint az ember az eredendő bűnnel terhelt születik a világra, és csak Isten kegyelme révén válhat természetes emberből szellemi emberré (*homo spiritualis*). A francia filozófus szerint a gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszát: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét. (Rousseau, 1978, 11.)

Igen tanulságos Rousseau alaposan kidolgozott *antropológiai* alapokra helyezett *gyermekképe*. Eszerint az embergyerek újszülött-kori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartalékol helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az ősalapvető állapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan.” (Rousseau, 1978, 52.). Az ember csak ebben az ideális, természetes állapotában tekinthető önálló, szabad lénynek. A létezésnek ezen a szintjén a gyermek csak azt kívánja, amit önmagától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau erről hallgat, mégis sejthető: egyfajta idealizált, tünékeny idillről lehet itt szó, amely voltaképpen csak a születés utáni első pillanat töredékére terjed ki. Hiszen az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségletei kielégítésére sem, ezért hamar megbomlik a harmónia.<sup>27</sup> Mivel egyedül nem boldogul, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír.” (Rousseau, 1978, 39.) Az embergyereknek tehát segítségre van szüksége. E segítség mértékét és mikéntjével kapcsolatban mutat rá Rousseau a nevelés egyik fő szempontjára: „A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az oktalan kívánságnak, mert a szeszély csak olyankor kínozza, ha felébresztik, hiszen nem a természet hozta létre.” (Rousseau, 1978, 42.)

Ezzel Rousseau a természetes *nevelés* egyik legfontosabb alaptételét fogalmazza meg: A gondozó, a nevelő alapvető feladata, hogy a gyermek elemi szükségleteit kielégítse, majd – amint lehet – tanítsa meg a gyermeket ezek önálló kielégítésére. Óvakod-

<sup>27</sup> Érdeemes felfigyelni arra a hatásra, amelyet Rousseau *Johann Heinrich Pestalozzira* gyakorolt e témában. Pestalozzi ugyanis szintén azt vallja, hogy az ember eredendően jó, romlatlan, amíg vágyai és képességei harmonizálnak egymással (Pestalozzi, [1797], 1938). Ez a tünékeny idill már abban a pillanatban felbomlik, mihelyt a csecsemő felsír: nem képes önállóan szükségletei kielégítésére.

jék azonban a felmerülő fölösleges vágyak és talmi igények válogatás nélküli teljesítésétől, mivel ezzel elkényeztetheti, önzővé teheti a gyereket: „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle.” (Rousseau, 1978, 40. o.) A kényeztető nevelés helyett – melyet Rousseau lépten-nyomon kárhoztat, akárcsak elődjai: Montaigne és Locke –, tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékul elhelyezett” képességcsírákat folyamatosan fejlessze, művelje. Ez a természetes nevelés lesz hivatott arra, hogy az emberi lélek ideális egyensúlyi állapotát, a vágyak és a képességek közti harmóniát – most más magasabb szinten – újra és újra megteremtse. Rossz az a nevelés, amely a felkelti a felesleges hívságok iránti érdeklődést, és megteremti a fölösleges szükségletek kielégítésének alapjait. Ez csak önzést, önimádatot szül, így a szerencsétlenség, a baj forrásává válik.

Emil nevelése a természetes ember nevelése, pontosabban a *természetes emberi állapot visszaállítása* (Spaemann, 1978, 829.). Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyereket a korabeli társadalom kereti közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezik többé – írja –, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. Ezt a két szót: *haza* és *honpolgár* ki kell törölni a modern nyelvekből.” (Rousseau, 1978, 15.) Kemény szavak ezek, jellemzőek Rousseau szélsőséges társadalomkritikájára.

De ha honpolgárrá nem, akkor végső soron mivé kívánja nevelni a gondjaira bízott gyermeket? A válasz: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz.” (Rousseau, 1978, 16.) Vagy másutt: „Boldognak kell lenni kedves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket” (Rousseau, 1978, 408.). Tehát nem a „mintaszerű állampolgár” nevelése Rousseau célja – mint később a 19. század neveléstanainak többségében –, nem olyan polgáré, aki egy adott mesterség alapos ismeretével zökkenőmentesen beilleszkedhet be a korabeli társadalom szövetébe. A francia filozófus felfogása ezen a téren egyáltalán nem nevezhető pragmatikusnak.

Rousseau embert, boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, felemelkedik nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté, boldoggá. Fennkölt gondolat, ám kevésbé illik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába – már amennyiben nem csupán a legtehetősebb osztályok életkörülményeire gondolunk. Hiszen a 18. század materiális viszonyai, közállapotai általában még inkább igazolták az anyagi javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritánus „evilági aszketizmus” rigorózus gyermekfelfogását és nevelési praxisát, mint a későbbi korok fejlettebb életszínvonalához társuló örömeivű, hedonista-eudaimonista beállítottságot. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról tehát ebből a szempontból korai, nem illeszkedik az adott korszak társadalmi viszonyainak realitásaihoz abban az esetben (Plake, 1991, 58.), ha e célkitűzés bármiféle, szélesebb társadalmi bázison általánosítható kiterjesztését reméljük. Rousseau azonban nem foglalkozik a néptömegek nevelésével. Nyilván a francia felvilágosodás más filozófusai és közirói sem az alsóbb néprétegek számára elérhető célról elmélkednek, amikor az embereket a földi élet lehető legkellemesebb megszervezésére buzdítják (Badinter, 1999, 143.).

A gyermekgondozás és -nevelés szent kötelességét az anyára és az apára bízna, de – ez is egyike a benne található paradoxonoknak – végül is kompromisszumot köt. Ha az anya gyengélkedése miatt nem vállalkozik gyermeke táplálására és az apa elfoglalt-

ságára hivatkozva nem neveli fiát (!), akkor szó lehet az anyát helyettesítő dajka, és az apát pótolni hivatott házitanító felfogadásáról. Az anyák felmentését a dajka felfogadásával Rousseau nagyvonalúan elintézettnak tekinti („jobb, ha a gyermek egy egészséges dajka tejét szopja, semmint egy elkényelmesedett anyáét”), de az anyahelyettesítéssel szemben szigorú kritériumai vannak. A humanista szerzők műveinek hagyományát folytatja, amikor erős, egészséges asszonyt kíván dajkának, akinek „szíve éppoly egészséges, mint a teste” (Rousseau, 1978, 31.). A házinevelő kiszemelésekor éppilyen rigorózus: Fiatal embert óhajt, aki addig még nem volt nevelő, ezentúl mindig a gyermekkel együtt él, és munkáját mintegy szívességgként végezve nem fogad el érte ellenszolgáltatást.

A tény, hogy Rousseau viszonylag könnyen kiengedi a gondozást és a nevelést a szülői kézből, visszavezethető más műveiben kifejtett éles társadalomkritikájára, melynek során az emberi együttélés tradicionális kereteit hevesen bírálja. Az a család, amelyben nem a szeretet a legfontosabb összekötő kapocs, hanem az érdek; ahol a gyermek nem a szerelem gyümölcse, hanem a józan megfontolásé; ott, ahol az anya nem tölti be óvó, gondozó szerepét, és az apa nem teljesíti legszentebb kötelességét, a gyermeknevelést; ott a család nem méltó arra, hogy kivehesse részét a „természetes ember” neveléséből. Így már érthető, hogy regényének főszereplőjét eltávolítja a szülői házból, és vidéken egy kastély magányában neveli egészen felnőtt koráig. (Az „Émile” nevelője ugyanis nem más, mint Rousseau maga.)

A 18. században dajkák még mindig szoros pólyázással kárhoztatják mozdulatlan-ságra az újszülöttet. Rousseau azonban a természetre hivatkozva azt tanácsolja az anyának (illetve helyettesítőjének), hogy ne „kösse gúzsba” a csecsemőt, mint egy „csomag rongyot”. „Az újszülött gyermeknek szüksége volna rá, hogy tagjait kinyújtsa és mozgassa, mert így vet véget merevségüknek, melyben oly sokáig voltak gombolyagként összegyúrva. Kinyújtóztatják őt, ez igaz, de mozogni nem engedik, sőt fejét főkötők jármába hajtják. Mintha attól félnének, hogy úgy fog festeni, mintha élne” (Rousseau, 1978, 17.).

Emil távol a „bűnös várostól” vidéken nevelkedik, így elszakad családjától, rokonaitól, barátaitól, nem jár nyilvános iskolába. Szinte „árva”, csak nevelőjének tartozik engedelmességgel. Rousseau felfogása szerint így a gyermek természetes fejlődését nem befolyásolhatja semmiféle káros külső hatás.

### **2.5.2 „Fekete pedagógia”?**

Eddig a Rousseau-könyvből kiolvasható java részt radikálisan újszerű, a régi gyakorlat ellen irányuló, a gyermekkép és gyakorlati gyermekfelfogás változásait pozitív irányba lendítő gondolatokat vettük sorra. Az, hogy az újszülött gyermekre úgy tekint, mint eredendően jó, de védelemre szoruló teremtménye, már önmagában fontos hozadékkal járt: döntő mértékben hozzájárult a gyermekszemléletben bekövetkező korabeli „kopernikuszi fordulat”-hoz.

A könyvnek azonban van egy másféle olvasata is, s ez az értelmezés manapság egyre jobban terjed. A kérdéssel foglalkozó kutatók egy része újabban már úgy látja,

hogyan „Rousseau egy személyben volt a korabeli társadalmi viszonyok kíméletlen kritikus és az ún. »fekete pedagógia« korai képviselője» (Tenorth, 2000, 81.).<sup>28</sup>

Jó példa erre *Carl-Heinz Mallet*, német pedagógiatörténész, aki „Untertan Kind” című könyvében Rousseau-nak ezt a – korábban kevésbé ismert – arcát mutatja be. (Mallet, 1990.) Érvelése szerint már Rousseau általános gyermekképe is sajátos vonásokkal rendelkezik. Szakít a középkorból örökölt, és a protestáns-puritánus pedagógia által tovább vitt augustinusi dogmával, miszerint a gyermek eredendően rossz, bűnre hajlamos teremtmény, akit szigorú fegyelemmel, gyakori veréssel kell a jó útra téríteni. A humanisták elvetették ezt az alapelvet, amikor a gyerek lelkének nevelés-szükségletét hangoztatták (pl. szántóföld-metaphora), s úgy tűnik Rousseau is ezen az úton jár. Erasmus és Montaigne azonban a gyermeket eredendően eszes lények tüntetik fel: „Rostáljon meg a gyermek mindent, és ne fogadjon el semmit tekintély és kijelentés alapján – írja Montaigne egyik esszéjében –, ne tekintse egyedül idvezítőnek sem Arisztotelész, sem a sztoikusok vagy az epikureusok tanait. Tárjuk eléje a sokféle vélekedést: ha tud, válasszon közülük olyant, amellyel egyetért; ha nem, érje be a kételyeivel.” (Montaigne, 1983, 77.) Rousseau azonban *nem eszes, kritikus gondolkodásra kész lénynek* tartja a gyermeket, hanem érzelmei által irányított, szélsőséges indulatkitörésekre hajlamos, *önálló racionális gondolkodásra szinte képtelen teremtménynek* (Mallet, 1990, 83.). Nevelője lépten-nyomon ravaszul kitervelt, előre megszervezett helyzetek csapdájába csalja, de ő nem veszi észre, hogy – mondjuk ki nyíltan – az „orránál fogva” vezetik. Tanítója könnyedén eléri, hogy saját akarata teljesüljön, és a gyerek felnőttek szája íze szerint való erkölcsi következtetéseket vonjon le az előre megrendezett szituációkból (lásd: Németh és Skiera, 1999, 250-251.).

*Mallet* érdekes *kettősségre* mutat rá Rousseau gyerekképében: A korabeli pedagógiai elméletet és gyakorlatot hevesen tagadva Rousseau számos radikális pedagógiai elképzelésnek vetette meg az alapjait azzal, hogy brilliánsan megfogalmazott jelszószerű alapigazságokat ismételtet könyvében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaikhoz, kedvteléseikhez, szeretetreméltó ösztönökhöz” Vagy másutt: „A természet azért alkotta a gyermeket, hogy szeretetben és segítségben legyen része”; illetve: „A természet úgy akarja, hogy gyermek legyen a gyermek, mielőtt felnőtt lenne. [...] A gyermekkorának megvan a neki megfelelő látás-, gondolkodás- és érzésmódja” Sőt: „Tiszteljétek a gyermekkort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül!” (Rousseau, 1978, 51. 60. 62. 79.). Ezek olyan forradalmian új tézisek, amelyek méltán tették híressé Rousseau könyvét. A meglepően modern gondolatok azonban nála többnyire ötlet-csírák maradnak, kifejtésük hiányzik. Rousseau hívei és követői ezekre hivatkozva, ezeket interpretálva és továbbfejlesztve később valóban forradalmian új, progresszív pedagógiai elméleteket dolgoztak ki. (A 19-20. századi reformpedagógia képviselői szívesen vezették vissza radikális ötleteiket Rousseau gondolataira.) Ennyiben tehát valóban a pedagógiai progressziót szolgálta.

Másfelől azonban az is látható, hogy Rousseau az „Émile” lapjain voltaképpen teljesen *behódol* saját kora főúri-nagypolgári köreiből elterjedt *gyermekfelfogásának*. Az úri divat ugyanis – a 18. század második felétől kezdve – a *törékeny, gyöngy*, a felnőtt támogatását igénylő gyermeket részesítette előnyben. Az ilyen, állandóan segítség-re, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszélyezteti a felnőttek

<sup>28</sup> A „fekete pedagógia” kifejezést újabban a gyerek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron „ésszerűsíteni” akaró törekvések jelölésére alkalmazzák, melyek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve egyre sűrűbben bukkannak fel a pedagógiai szakirodalomban.

tekintélyét. Ez a gyermekfelfogás – Rousseau kritikusai szerint – kettős attitűdöt eredményez a gyermek iránt: a gyermek gyámoltalansága egyfelől kiváltja a felnőtt együttérzésből fakadó támogató magatartását, másfelől viszont ez a segítő gesztus olyan tekintélyalapú atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék (Mallet, 1990, 84.). A *Metabólica* szerzője, *Jan Hendrik van den Berg* írja: „Úgy tűnik, mintha Rousseau eltaszítaná magától a gyermeket. Maradj ott, ahol most vagy – mondja –, mert ahol én állok, oda te nem állhatsz. Én ugyanis felnőtt vagyok, te pedig gyerek.” (Berg, 1960.)

Rousseau módszerek egész sorát javasolja, amelyekkel ilyen alkalmazkodó, együttműködő, a felnőtt számára „kényelmes” gyermeket lehet nevelni. Az általa bemutatott eljárások java része elegáns és humánus, a deklaráció szintjén szakít a verés ősi „módszerével”. (A testi fenytést csak abban a szélsőséges esetben engedélyezi, ha a gyerek is kezét emel nevelőjére.)

A módszerek egyike a helyzet-teremtés. Emil és nevelője – mintegy véletlenül – kirándulásaik során többször kerülnek olyan kínos szituációba, amelyből – látszólag – Emil frissen szerzett ismereteinek felhasználásával tudják kivágni magukat. Egy ilyen eset a kastély melletti erdőben tett séta története. Rousseau a geográfia hasznát szeretné neveltjének érzékeltetni. Beszélgetést folytatnak az égtájakról, de Emilt nem érdekli a dolog. A nevelő nem erőlteti a témát. (Jellemző, többször visszatérő motívum ez a látszólagos visszavonulás, melynek következtében a gyerek úgy érzi: felülkerekedett a tanítójával folytatott vitában, de ezért az elbizakodottságáért később mindig keservesen meglakol.) Másnap a nevelő kirándulást javasol a Montmorency melletti erdőbe. Emil kapva kap az ötleten, és útra kelnek. Kisvártatva azonban eltévednek az erdőben. A nap forrón tűz, elfáradnak, megéheznek. Emil végső kétségbeesésében (már könnyek között) elfogadja nevelője tanácsát, az előző napi unalomba fulladta beszélgetés szavait felidézve próbálja az égtájakat azonosítani. A kísérlet sikerrel jár: Emil „felfedezi”, hogy a kastély délre fekszik az erdőtől, a déli irányt pedig az árnyékok irányának segítségével találja meg. Kiderül, hogy a hazafelé vezető ösvényt csak egy bokor választja el tőlük (!), Emil boldog, tapsol ujjong: „Nini! Látom Montmorencyt! Hiszen itt van közvetlenül előttünk, teljes egészében látható. Siessünk ebédelni, siessünk vacsorázni, fussunk gyorsan! Mégiscsak jó valamire a csillagászat!” (Rousseau, 1978, 152.)

Mai pedagógiai szakkifejezéssel élve Emil problémahelyzetet old meg, amikor ismeretei révén vágja ki magát szorult helyzetéből. Annak ellenére, hogy tudása igen csak hiányos, mégis teljes sikert ér el. Mintha csak egy 20. századi projektet oldana meg: alkalmazza ismereteit, felülkerekedik a helyzeten és levonja a következtetést: mégiscsak jó valamire a tudomány. Első látásra mehökkentően modern, korát messze megelőző eljárás: projektpedagógia az erdőben.

A kép azonban ennél összetettebb. Az olvasó tudja, amit Emil nem: színjáték volt az egész. Nevelője írt egy „forgatókönyvet”, amelyet azután kiválóan megrendezve előadott a beavatatlan gyerekeknek. Ő volt az, aki tanítványát tévútra vezette az erdőben, de az is ő volt, aki a teljes kétségbeesés csúcsát ötleteket adott neki a helyzet megoldásához: „– Dél van? Tehát pontosan abban az órában vagyunk, mint tegnap, amikor Montmorency felől figyeltük az erdő fekvését. Nos, hátha ezúttal az erdő felől tudnánk megfigyelni Montmorency fekvését? ...” (Rousseau, 1978, 152.). A szókratészi „bábáskodás” módszerét ügyesen alkalmazva, kérdésekkel, melyek szinte tartalmazzák a választ, lépésről-lépésre viszi közelebb Emilt a megoldáshoz.

Rousseau nevelési helyzetei tehát nem valóság, előre eltervezett színjátékok mind, melyeknek kimódolt eseményeit a szerző előre látja. A természetben játszódnak is meg

nem is: Rousseau nem engedheti, hogy az események spontaneitása elsodorja forgatókönyvét, ezért megteremti a maga „stilizált természetét”, amelyet a valós világ és a gyermek világa közé illeszt. (Nem hagyhatja az eseményeket maguktól folyni már csak azért sem, mert baj is történhetne: ha túl messzire mennének, valóban eltévedhetnének, esetleg vadkan támadna rájuk stb.) Ez a rousseau-i negatív nevelés lényege: egyrészt óvja a gyermeket a világ ártó hatásaitól, másrészt viszont életszerű tapasztalatokat biztosít számára, ezzel segíti a gyerek önfejlődését. Ez az életszerűség azonban távolról sem azonos magával a való élettel.

Ez a mimézis jellemző Rousseau nevelési stílusára. Neveltjét egy művi, stilizáltan természetes (de nem valójában naturális) világba kényszeríti, amelyben valójában mindig a nevelő akarata érvényesül. A gyerek tanul ugyan a saját kárán, de ezt az ismeretszerzést nem a kíváncsiság motiválja, hanem a kétségbeesés – jelen esetben az éhség, fáradtság és kimerültség. Igaza van Mallet-nak, aki nem csekély szarkazmussal jegyzi meg: „A gyerek nem más, mint egy pedagógiai célú szemléltető eszköz, amelyet nevelője kénye-kedve szerint manipulál. Szegény Emil! Szerencséje, hogy csak regényhős” (Mallet, 1990, 96.).

Ha az előbb bemutatott nevelési célzatú jelenetben találhatunk is olyan elemeket, melyek pedagógiai szempontból pozitívak, mert a gyerek problémamegoldó képességének fejlődését elősegítik, a könyvben számos olyan leírás található, amely a mai olvasó számára kifejezetten kegyetlen nevelési módszerekről tanúskodik. A mai szülő ugyanis – hacsak nem hordoz patológikus tüneteket – nem tenné ki gyermekét a meghűlésből eredő, akkor még halálos kimenetelű tüdőgyulladás kockázatának, miként azt Rousseau teszi a betört ablaküvegről szóló példázatban: „Betöri szobája ablakát? Hadd fűjjön rá a szél éjjel-nappal anélkül, hogy törődnének meghűlésével, mert inkább legyen náthás, mint bolond!” (Rousseau, 1978, 72.) Ez Rousseau rendszerében a természetes büntetés archetípusa: a büntetés a tett következménye maga (A módszer később igen elterjedt, nevelési kézikönyvek egész sora ajánlja.) Az elv racionális, formális logikai alapokon nyugvó, és egyéb pedagógiai megfontolásokat nélkülöző gyakorlati alkalmazása viszont katasztrofális eredményre vezethet. Újabb példa a Rousseau könyvében hemzsegó paradoxonokra, vagy csak a spártai nevelés apoteózisa?

Kézenfekvő volna az ellenvetés: a gyermekség történetének vizsgálatakor kifejezetten hiba a későbbi korok attitűdjeinek fényében vizsgálni az előző korszakok mentalitását. Jelen esetben mégsem érzem elhibázottnak a feltevést: Rousseau itt kifejezetten a „fekete pedagógia” képviselőinek hangján szólal meg.

Rousseau az újkori pedagógia történetében elsőként foglalkozik a nemi nevelés kérdésével. Ez kétségkívül jelentős újdonság egy olyan korszakban, amelyben a nevelő-moralizáló célzatú írások szerzőinek többsége már tabuként elhallgat vagy megkerül olyan témákat, amelyekről a humanisták még köntörfalazás nélkül, szókimondóan értekeztek illetlen tárgyú műveikben. Hiába várjuk azonban a szexualitással kapcsolatos nevelési problémák tárgyalását, Rousseau ezen a téren adós marad az olvasónak: Amit nyújt, az valójában a kérdés elkendőzése.

Néhány példa tanácsai közül: A gyerek „kényes” kérdéseire egyszerűen ne adjunk választ, mert „sokkal helyesebb csendre inteni, mintsem hazugsággal válaszolni”. [...] Bizonyos dolgokról való teljes tudatlanság felel meg talán a gyermeknek” (Rousseau, 1978, 186.). Nem kell tehát a felvilágosítást siettetni, legjobb az, ha maga a természet végzi el ezt a munkát a szülő helyett. Rousseau gyanakodva figyel a kamaszok érdeklődését a másik nem iránt. Tökéletes önmegtartóztatást követel egészen a házasságkötésig, azaz mintegy huszonnégy éves korig. A könyv negyedik fejezetében olvashatók a



következő gondolatok, amelyek jól példázzák ennek a teljes ellenőrzésre törekvő, az ébredező ösztönöket csírájában elfojtó pedagógiának a lényegét: „Örködjetek tehát gondosan a fiatalemberen! Meg tudja ő magát óvni minden egyébtől, de a ti dolgotok, hogy önmagától óvjátok őt. Ne hagyjátok soha egyedül se nappal, se éjjel. Szobájában aludjatok mindenképpen. Csak akkor feküdjék ágyba, amikor már elnyomja az álom, de keljen fel azonnal, mihelyt felébred. Ne bízzatok az ösztönben...” (Rousseau, 1978, 304.). Ezen a téren Rousseau hasonló gondolatokat fogalmaz meg, mint amilyeneket a Port Royal-kolostor bentlakó iskolásainak életét irányító janzenista szabályzatban szerepeltek a 17. század elején. De ez az attitűd egyöntetű helyesléssel találkozott a későbbi korok pedagógiai szakíróinak körében is. Rousseau így voltaképpen megvetette annak a félelmen alapuló, represszív szexualpedagógiának az alapjait, amely bűntudatot keltve, betegségekkel fenyegetőzve tartotta sakkban még évszázadokon keresztül a kamaszodó fiatalok tömegeit.

Az eddigiek alapján is látható, hogy Rousseau szélsőségesen optimista általános *gyermekképe* és a gyakorlat számára megfogalmazott nevelési tanácsai alapján rekonstruálható *gyermekfelfogása* között ellentmondások egész sora fedezhető fel. Nehéz választ adni a kérdésre, hogy milyen volt e két tényezőtől egybeszővődő *gyermekszemlélete*. Jónak születő, fejleszthető és fejlesztendő lénynek látta-e a kisdedit vagy manipulálható akarat nélküli bábnak? A kérdésre nehezen adható egyértelmű válasz. A klasszikus pedagógiatörténeti szakirodalom jelentős része, noha elismeri Rousseau pedagógiájának paradoxonait, szívesen intézi el a sorjázó ellentmondásokat „egy kézlegyintéssel”, miközben a francia filozófust az újkori pedagógia egyik megalapozójaként ünnepli. Az újabban publikáló Rousseau-kutatók és neveléstörténészek között viszont szép számmal vannak, akik hajlamosak a fonákságok előtérbe helyezésére, ezzel a francia polihisztor filozófust a „fekete pedagógia” első képviselőjének állítják be. Magam részéről nem tekintem egyértelműen eldönthetőnek a kérdést. A Rousseau pedagógia írói munkásságából kihüvelyezhető fogalmak és gondolatmenetek ugyanis vajmi kevés hajlandóságot mutatnak az egységes rendszerbe szerveződésre. (Lássuk be: még kevésbé, mint Locke esetében.) Kategóriáit nem építi egyértelműen strukturálható szikár fogalmi rendszerekbe. A paradoxonok megmaradnak, az ellentétek feloldhatatlanok még az „Émile” egyes fejezetein belül is, nem is beszélve más pedagógiai tárgyú munkáiról. Az azonban vitathatatlan, hogy e könyv hatására felgyorsult az eszmei síkon megfogalmazott gyermekkép, és a gyakorlathoz kötődő gyermekfelfogás átformálódása. Ezzel együtt a Rousseau-recepció világszerte ösztönzőként hatott az új pedagógiai irányzatok és mozgalmak kialakulására.

### **2.5.3. Rousseau hatása**

Rousseau hatása a gyerekről való gondolkodásban már a maga korában is több síkon jelentkezett. Ezek közül emelünk ki néhányat:

1. Divat lett a rousseau-i elvek szerint való nevelés. Főúri körökben Rousseau tanácsait általában sok női olvasója követte. Azok a „felvilágosult” dámák azonban, akik igyekeztek minden tekintetben megfelelni az ideális anyával szemben támasztott elvárásoknak, viszonylag kevesen voltak. Egy kisebb csoportjuk ezért úgy határozott, hogy „Jean-Jacques-módjára” neveli gyermekeit (Badinter, 1999, 178.). Maguk szoptat-

ták csecsemőiket, akiket igyekeztek edzetté nevelni: hideg vízben fürösztötték, és nem pólyázták be őket.

A francia filozófus pedagógiája, gyermekszemlélete másképpen is hatott: a magánnevelés reneszánszát élte a főúri körökben és a tehetősebb polgárcsaládokban. Ezek a szülők nem engedték nyilvános iskolába gyermekeiket, hanem magántanítók gondjaira bízta őket. Az iskolaellenesség oka javarészt éppen a nyilvános nevelőintézetek fejlődésében rejlett. Ahogyan Im Hof írja: „A városi és vidéki iskolákat is demokratikusan át lehetett alakítani úgy, hogy minden gyermek előtt nyitva álljanak. Ez persze azzal járt együtt, hogy a patríciusok gyermekei a szegények büdös gyermekeivel együtt voltak összezárva ugyanabban a nyomasztó teremben, így azután a nyilvános iskolával szemben egyesek gyakran továbbra is előnyben részesítették a magántanárokat, akik rendszeresen munka nélküli végzős teológusok voltak” (Im Hof, 1995, 181.).

A nevelés kérdéseivel foglalkozó írók (mint például *Richard Lovell Edgeworth*, *David Williams* és *William Cobbett* Angliában) az iskolákat teljesen alkalmatlannak tartották a nevelésre és az oktatásra. Úgy vélték az iskola a család teljes nevelési kudarcát jelzi, mivel csak a legtehetségtelenebb szülők megsegítésére, illetve a legkezelhetlenebb gyerekek idomítására hozták létre ezt az intézményt. Jellemző, hogy Edgeworth a leghíresebb angol iskolákat is „a lelki betegségek kórházának” tekintette (Musgrove, 1998, 260.). A közírók arra buzdították a tehető szülőket, hogy neveljék otthon gyermekeiket egészen addig, amíg elég idős lesznek ahhoz, hogy egyetemre járjanak.

A házi nevelés azonban nem volt – nem is lehetett – minden tekintetben kielégítő. A 18. századi angol arisztokrácia egy része közönyösen viseltetett gyermeke nevelésének kérdéseiről, mások pedig jócskán leegyszerűsítve értelmezték a nevelés feladatait. Egyesek úgy gondolták, hogy legalább az „alapokat” maguk is meg tudják tanítani gyermekeiknek. Ők három területre összpontosítottak: az olvasás megtanítására, a fájdalom elviselésére, és a várhatóan közeli halálra való lelki felkészítésre.

Voltak azonban jóval több hasznot hozó kísérletek is az otthoni tanításra. *William Cobbett* például földbirtokot vásárolt, és az ott folyó munkát is beépítve „tantervébe”, saját elképzelései szerint nevelte gyermekeit. *David Williams* is azt hangsúlyozta írásában, hogy senki sem lehet alkalmasabb gyermeke felnevelésére, mint saját édesapja. Ekkor ez a kíváncsi jórészt eszmény maradt, s nem vált valósággá. (Később, a 19. században – mint látni fogjuk – egyre több hírlapi tárca, fiktív napló és esszé jelenik meg, melyeknek főszereplői apák és gyermekeik.)

*Richard Edgeworth* is Rousseau módszereit tekintette mérvadónak, bár ő nevelésének eredményeivel nem volt teljesen elégedett. *Emlékirataiban* (1821) azt írja, hogy nehezen találta fel magát a társaságban, „hiányzott belőle az alkalmazkodás képessége, és leküzdhetetlen ellenszenvet érzett a fegyelem iránt” (idézi: Musgrove, 1998, 260.).

Mások nem bíztak saját nevelői képességeikben ezért házitanítót fogadtak gyermekük mellé. Ez a gyakorlat nem feltétlenül jelentette a gyerekek teljes elszigetelését kortársaiktól. A gazdagabb szülők egy része társaságot is biztosított magánúton nevelt gyermekeinek: az egyes családok magánnevelői tanítványaikkal időről-időre összegyűltek, és a kis csoportok közösen tanultak, játszottak.

2. Rousseau megosztotta a korabeli közvéleményt: voltak, akik rajongtak érte, mások hevesen gyűlölték. A német Rousseau-recepció hevességére jellemző, hogy az „Émile” megjelenése után (1762) Németországban ugyanabban az évben megjelent a mű első részének fordítása. Kisvártatva viszont „Ellen-Emilek” és „Keresztény Emilek”

láttak napvilágot: így például *Johann Heinrich Formey*, a berlini Akadémia titkára egy éven belül két könyvet jelentetett meg „Anti-Emile” (1763) és „Emile Chretien” (1764) címen. *Georg Heinrich Feders* pedig, aki Rousseau elkötelezett híve volt, mértéktartó és gyakorlatias nevelési elveket tartalmazó regényt írt. Az „Új Emil, azaz: a megbízható alapokon álló nevelés” („Der neue Emil, oder von der Erziehung nach bewährten Grundlagen”, 1768) több ponton eltér az alapműtől: A gyermeket nem szabad a társadalomtól elszigetelten felnevelni, kicsi korától kezdve rendszeres képzésben kell részesíteni, amely során ne csak a természetből tanuljon, hanem könyvekből is.

A 18. század végének művelt olvasóközönségében már sokan voltak olyanok, akik „fényes szellemükkel és lágy érzelmeikkel” nyitottak voltak a felvilágosodás racionalizmusára és a romantika szélsőségeire egyaránt (Im Hof, 1995, 321.). Köztük egyre nőtt az írók száma. A művelt német asszonyok publicisztikája, irodalmi levelezése különösen figyelemre méltó a Rousseau-recepció szempontjából. Sokan közülük teljes egészében elfogadták a francia filozófus gondolatait, főleg ami a gyermekre és nevelésére vonatkozó ötleteket illeti. Így tett például *Marianne Ehrmann*, aki „Philosophie eines Weibs” (Egy asszony filozófiája, 1784) című írásában behatóan foglalkozik az „Émile”-ben kifejtett nevelési elvekkel. *Amalia Holst* pedig – aki egyébként más vonatkozásban Rousseau éles kritikusa – az ő szellemében írt egy kritikus hangvételű értekezést a korabeli „modern” nevelésről („Über die Fehler unsrer modernen Erziehung”, ‘Modern nevelésünk hibái’, 1791). Mások viszont teljes egészében elutasították tanait, vagy egyszerűen nem vettek róla tudomást (Felden, 2001.).

### 3. A tizenkilencedik századi gyermekkor jellemzői a család, az iskola és a pedagógiai elméletek tükrében

#### 3.1. A magánszféra kialakulása

A 19. század elején Európa nyugati régiójában jelentős társadalmi változások történtek. A francia forradalom hagyományos értékek egész sorát zúzta szét, majd újakat teremtett; az ipari forradalom és a vele párhuzamosan lezajló urbanizáció emberek tömegeinek életét alakította át gyökeresen.

A változás az emberek gondolkodásmódjára is rányomta bélyegét. Politikai diskurzusokban és társadalomfilozófiai értekezésekben gyakran esett szó olyan egymást feltételező ellentétpárokról, mint a nyilvánosság és a magánélet, az állam és a civil társadalom, illetve a közösség és az egyén. Egyre több publicista írt elragadtatott hangon a családról, mint végső menedékről. Az élet mindennapos megpróbáltatásai közepette az emberek számára mind fontosabbá vált a világ zaját kirekesztő bensőséges családi élet nyugalma, az otthon melege. „A 19. század folyamán – írja *Richard Sennett* – a család egyre kevésbé volt már egy, a nyilvánosságtól elzárt, sajátos régió központja, inkább valamiféle *idealizált menedéké*, teljesen önálló világgá vált, amely magasabb erkölcsi értékrendet képviselt, mint a közéleti szféra.” (Sennett, 1998, 30. Kiemelés: P.B.) Ebben az értékrendben új elemként jelent meg a *magánszféra sérthetetlensége*.

A kialakuló és megerősödő *polgári kiscsalád* (nukleáris család) lesz a civil társadalom talpköve, amely garantálja a természetes morál érvényesülését. A család a monogám házasságra épül, amelyet a partnerek kölcsönös egyetértésben, szabad elhatározásukból kötnek. Az új családeshemény nem zárja ki a romantikus „szerelmi házasság” lehetőségét, de nem ez a tipikus. Az érzelmek köteléke, a „házastársi szeretet” általában fokozatosan alakul ki a házasságkötés után. A család tehát egy olyan társadalmi képződmény, amelyet erős materiális, racionális és egyre erősödő emocionális kötelékek tartanak egyben. A házasság intézménye így morális kategóriává válik, amely a család tagjai számára önmagában is feltétlen tisztelet tárgya lesz.

A polgári kiscsalád feje a *családapa*, akinek tekintélye – akárcsak a római jogban – megkérdőjelezhetetlen. A külvilágban a kenyérkeresetért vívott harcai és állhatatos munkája révén olyan erkölcsi tőkére tesz szert, amely miatt feltétlen számíthat a családtagok tiszteletére. A család anyagi alapjainak megteremtőjeként általában az otthontól távol végzi mindennapi munkáját, és csak szabadidejét tölti felesége és gyermekei körében. Új mozzanatként fogalmazódik meg a követelmény, hogy a családfőnek alapvető kötelezettségei vannak gyermekeivel szemben: elsősorban az, hogy önálló és szabad individuummá nevelje őket.

A „ház urának”, az apának a szerepe tehát meghatározó maradt a családon belül annak ellenére, hogy a francia forradalom törvényei jelentős mértékben korlátozták korábbi teljhatalmát. (Meggzűntették az apa rendelkezési jogát nagykorú gyermekei fölött, az örökségből való kitagadás atyai jogát stb.) A továbbélő apai hatalomra jellemző, hogy Franciaországban például 1896-ig kötelező volt az atyai beleegyezés a huszonöt év alatti fiúk vagy lányok házasságához. Ugyanígy érintetlen maradt az a jog, amely alapján az apák „alapos indokok fennállása estén” a bíróságtól kérhették gyermekeik bebörtönzését. Az elzárás tizenhat éves korig egy hónapig terjedhetett, tizenhat éves kor

és a gyermek nagykorúsága között pedig akár fél év is lehetett. Azok a gyerekek, akiket az apai indítvány alapján vettek őrizetbe, hasonló elbánásban részesültek, mint a gonosztevők (Perrot, 1999, 128-129.).

Politikai jogokkal, a nyilvános életben való részvétel lehetőségével a 19. században csak a férfiak rendelkeztek. A nők fő tevékenységi köre továbbra is a családon belül maradt, legfontosabb feladatuk az otthon harmóniájának megteremtése volt. De itt sem dönthettek önállóan. A háztartásra elköltött pénzről férjüknek el kellett számolniuk, és más anyagi természetű ügyekben is kiszolgáltatottak voltak.

Bizonyos körökben a nők gazdasági természetű háttérbe szorítása a század folyamán csak fokozódott. Polgári családoknál korábban még gyakran előfordult, hogy asszonyok kereskedő vagy kézműves férjeik mellett részt vállalhattak az üzlet vezetésében úgy, hogy könyvelést vezettek, titkárnői, eladói szerepet töltöttek be stb. A munkahely azonban a század folyamán fokozatosan eltávolodott az otthontól, a műhelyek, manufaktúrák, boltok többnyire már nem a lakóépületben vagy annak közelében kaptak helyet. Ez a folyamat a polgárosodással párhuzamosan zajlott le. Az egyre tehetősebb gyárüzem-tulajdonosok például már nem viselték el az iparnegyedek szennyét, a füstöt, amelyet saját gyáruk bocsátott ki. Így inkább a belvárosban béreltek lakást, vagy az új lakónegyedekben építettek villát családjuknak. Az otthon és a munkahely így fokozatosan elvált egymástól, a „privátszféra” elkülönült, s a nők szerepe a – a korábbiaknál is jobban – korlátozódott, feladatuk a családi fészek nyugalmanak, harmóniájának biztosítása lett.

Akár luxusvillában élt a család, akár szerény bérlakásban, az életvitel hasonló puritánus erkölcsi elveken nyugodott. A *családanya* elmélyült vallásos érzülete a család összetartó erejét fokozza. Háziasszonyként feladatai közé tartozott a gyermekek nevelése és a hétköznapi munkamenetének precíz megszervezése. Ő felügyelte a cselédeket, kínos gonddal felügyelt a bevásárlásokra, hiszen neki is el kellett számolnia „urának”. Állandóan ügyelnie kellett a rendre, tisztaságra, a gondos időbeosztásra. Ha véletlenül nem akadt dolga, akkor kézimunkával, esetleg olvasással tölthette szabadidejét.

Felértékelődött az anyaság: polgárcsaládokban a gyermek száma a 19-20. század fordulójáig emelkedő tendenciát mutatott. (Európa lakosainak száma 1850-ben 265 millió fő, a századfordulóra pedig elérte a 400 millió főt.) Az alfabetizáció terjedésével Európában egyre több nő tanult meg olvasni. Sokan közülük gyermeküket is maguk tanították. A szűkre szabott szabadidő kedvelt foglalatosságai közé tartozott a regények és az egyre nagyobb számban megjelenő újságok, társasági lapok olvasása. Ezek a folyóiratok gyakran tudósítottak a „magasabb körök” életének hétköznapijairól, így azután lelke mélyén a legtöbb háziasszony az arisztokrácia életmódjának utánzására vágyott.

A nagypolgári lakások belső tereinek kialakításában az igények egy sajátos elegye tükröződött: megtalálható volt bennük a funkcionális ésszerűségekre törekvés, a komfort és kényelem iránti vágy, valamint az arisztokrácia fényűzése utáni sóvárgás. A tehető polgárcsaládok otthonain belül jól kirajzolódtak az egyes családtagok „felségterületeinek” körvonalai. A legtöbb teret az apa birtokolta. Egyes szobák csak az ő rendelkezésére álltak, mint például a billiárd-, a dohányzó-, a könyvtár- és a dolgozószoba. (A dolgozószobát a nők akkor sem használhatták, ha önálló keresőként ők maguk is értelmiségi munkát végeztek.) A szalonban a férfiaké volt a központi hely, míg az asszonyok a szoba szélére húzódtak. Az ebédlőben az asztalfőn az apa ült, az ételből ő vett először. A hitvesi hálószoba gyerekek előtt zárt terület maradt, ide csak különleges alkalmakkor léphettek be. E titkokkal övezett hely intimitása jól jelképezi azt az igényt, amely a 19.

században a magánszféra sérthetlensége iránt fogalmazódott meg. (Ilyesfajta elkülönülés a korábbi évszázadokban természetellenesnek tűnt volna.)

Egyes szerzők éppen a szülők intimitás-igényének fokozódásával magyarázzák azt a jelenséget, hogy a polgári lakásokban egy új helyiség jelent meg a század folyamán: *a gyermekszoba* (Peikert, 1982, 122.; Weber-Kellermann, 1991.). A realitáshoz hozzátartozik, hogy ez a helyiség gyakran a célnak egyáltalán nem megfelelő hatalmas hodály, vagy éppen szűk kamrácska volt. Többnyire a cselédszoba és a konyha közelében helyezkedett el és ablaka az udvarra nyílt. Így nem csoda, ha a gyerekek sokszor megváltásnak érezték, ha kiszabadulhattak innen, és a délutánt édesanyjukkal tölthették a szalonban.

Az azonban kétségtelen tény, hogy a század vége felé a tehetősebb polgárcsaládok már egyre igényesebben rendezhették be gyermekeik szobáját. A bútorok is sokat fejlődtek: kifejlesztették a sajátos gyermeki szükségletekhez igazodó berendezési tárgyakat. Példa erre a *gyermekágy*, amely a 19. század közepének találmánya. Miután a gyermek a bölcsőt kinőtte, és a felnőtt ágy még túlságosan nagy volt számára, állítható magasságú rácsokkal ellátott kiságyba fektették. A gyerekek általában iskolás korukig aludtak ilyen rácsos ágyban.

Általában elmondható, hogy a század folyamán folytatódik a 18. században már megfigyelhető folyamat, amelyet röviden a „gyermekvilág” kialakulásának nevezhetünk. Egyre jobban körvonalazódnak a gyermeki lét terei, idődimenziói és tevékenységi formái. Megszületik a játékipar, gyermekbútorok készülnek, kialakul a kifejezetten gyermekeknek szánt irodalom. (Példa lehet ez utóbbira a korábban elsősorban felnőtt közönségnek szánt klasszikus mesék gyermekek számára készített, erkölcsi tanulságot hordozó, nevelő célzatot sem nélkülöző változatainak megjelenése a Grimm-testvérek munkássága nyomán.)

### 3.2. A gyermeklét új elemei

Az új gyermekbútorok születése is jelzi a gyermek szerepének egyre hangsúlyozottabb felértékelődését a 19. században. A kicsik egyre inkább a család középpontjába kerültek. Nemcsak a velük kapcsolatos szülői érzelmek intenzitása fokozódott, hanem egyre inkább úgy tekintettek rájuk, mint a család egzisztenciális létének zálogára, a jövő biztosítékára. A gyermek – főként a fiúgyermek – mint a család folytonosságának letéteményese azt a képzetet keltette a szülőkben, hogy hatalmuk van az idő, az elmúlás fölött. Stendahl rezignáltan ezt írta apjáról: „Nem emberként szeretett engem, hanem csak mint fiát, mint a családi név örökösét” (idézi: Perrot, 1999. 154.).

*Ernest Legouvé (1807-1903)*, több sikeres színpadi mű szerzője, és egyben a francia akadémia tagja 1867-ben így írt az új gyerekfelfogásról: „Gyermek urak! Vagyis más szavakkal gyenge lények, kiket erősíteni kell gyöngéd és férfias neveléssel egyaránt, mely óv és edz; fejledező jellemek, melyeket tanulmányozni kell ama folytonos és előrelátó gondoskodással, mely a rossz orvoslását a rossz elfojtásában keresi; alig jelentkező értelmi tehetségek, melyek az anya és a tanító ket-tős befolyása alatt fokonyként fejlenek; kezdő iskolások, kik tanítványokká fejlenek, a nélkül, hogy megszűnnének a család gyermekei lenni és az iskolai életben is megörzik a családi élet benyomásait; serdülő ifjak, kiket a jövő zálogának tar-

*tunk és mindenekelőtt önkormányzatra szoktatunk; fiatal barátok, kiket óvatos bizalommal a család minden ügyébe beavatunk; érett ifjak, kiket maguk az atyák készítenek elő, hogy sikeresebb, fokozottabb munkálkodással lépjenek helyünkbe: végre röviden összefoglalva gyermek urak, vagyis más szavakkal hallhatatlan és szabad lények!”* (Legouvé, 1878, 5. Kiemelés: P. B.).

A gyerekekbe való érzelmi és anyagi „befektetés” tárgya abban a korban még nem elsősorban a gyerek, mint   n  rt  ekkel rendelkező egyéniség volt, hanem a társadalmi elvárás, a szerepeknek való megfelelés   g  nye. A gyermek ugyanis nemcsak a családhoz tartozott, hanem tágabb közösségekhez is, mint például a nemzet.   gy tekintettek rá, mint a jövő polgárára, katonájára, akinek kötelességei lesznek nemzetével szemben. Egyre többen kíséreltek meg beavatkozni a családok életébe – főleg ha a családban nagy volt a szeg  nyss  g –, miközben a gyerek érdekét hangoztatták. Politikusok, fil  nt  r  p gondolkodású népnevelők, orvosok akarták a gyermekeket megóvni, nevelni és fegyelemre szoktatni, s ha kell kiemelni a családból (Perott, 1999, 154.).

A pedagógiában elméletek e  g  sz sora születik a társadalom szempontjából *hasznos állampolgárrá* nevelés módozatairól, s ezek a teóriák az iskolák hétköznapi életében is nyomot hagytak. Az iskolára egyre többen   gy tekintettek, mint a beilleszkedésre és önálló életvezetésre képes emberek nevelésének színterére.

A század gyermekének fő feladata t  h  t a társadalomba való, lehetőleg zökkenőmentes beilleszkedés volt. A család érzelmeket és anyagiakat „fektetett be” a gyerekekbe, s nekik – iskolai előmenetelben, életpálya választásában – teljes  teni  k kellett az elvárásokat. Ha a szülők ambícióinak, elvárásainak való megfelelés nem sikerült maradéktalanul, a kimondott és kimondatlan szemrehányások nem maradtak el. Példaként *Stendahl*   s *Baudelaire* gyermekkorát említhetjük: mindketten „rossz fi  nak”   rezt  k magukat, s e  z  rt hétköznapiakra a b  ntudat nyomta rá bélyegét.

A század gyermekkel kapcsolatos attitűdjére sajátos kettősség, ambivalencia jellemző. A kisgyermek jóval több figyelemben részesült, mint korábban, de a serdülők már egyre inkább a meg nem   rt  s, és gyanakv  s falába ütköztek. A pubertást – akárcsak Rousseau – kritikus szakasznak tekintett  k orvosok, pedagógusok és szülők egy  r  nt. Doktori   rtekez  sek tucatjai születtek 1780 és 1840 között a serdülő fiúk és lányok „rossz szokásainak” gy  gym  dj  r  l. Az ifjúkort a közfelfogás egyre inkább egy olyan életszakasznak tekintette, amely potenciális veszélyeket rejt nem csak az egyénre, hanem a társadalomra is. Az úgynevezett „fekete pedagógia” is ebben a korszakban gyökerezik: a nevelési tanácsadó irodalom új vez  r  mot  vuma lesz a viselkedési hibák megfélemlítéssel, elrettentéssel történő „gyógyítása”.

### 3.3. Az anyaság új dimenziói

A bizalmatlanság és gyanakv  s t  h  t az idősebb gyermekek v  lt „elt  velyed  seinek” sz  lt, a kicsik helyzete sokat javult a század folyamán. Ennek előzménye az, hogy az anyaság a 18. század végétől kezdődően fokozatosan új értelmet nyert, új tartalommal telítődött. A mental  t  s átformálódása elsősorban annak köszönhető, hogy megérett a gyerekneveléssel foglalkozó filozófusok (elsősorban Rousseau), pedagógiai szak  r  k és gyakorló pedagógusok (mint például Pestalozzi), valamint az orvos-szerzők munkájának gyümölcse:   jraform  almaz  d  tt az anya-ideál.

Az „új anya” szerepe már a szülés előtt elkezdődött. Testmozgással, és higiéniai szabályok betartásával tudatosan készülődött gyermeke fogadására. Étrendjében is „Jean-Jacques tanácsaira” hallgatott: került a nehezen emészthető táplálékot, helyette egyre több zöldséget és gyümölcsöt fogyasztott.

Érdekes különbség figyelhető meg Anglia és Franciaország szokásai között a 19. századi szülések gyakorlatát illetően. Míg Angliában a gyermek világrajövetelének aktusát továbbra is a titok homálya fedte, a franciák sokkal nyíltabbak voltak ebben a kérdésben. Az asszonyok otthon hozták világra gyermekeiket, a kórházban csak az igen szegények vagy a leányanyák szültek. (A kórházi szülés iránti elutasító attitűd csak a két világháború között változik meg.) A mindenórás asszonyhoz egyre több helyen hívtak orvost a bábaasszony helyett. Az eseményeket az apák is egyre nagyobb érdeklődéssel követték, de a szülőszoba ajtaját – amely szerepet az esetek többségében a hálószoba töltötte be – nem léphették át.

Az „új édesanya” a szülést követően pedig – szakítva a múlttal – nem adja dajkához, hanem saját maga szoptatja gyermekét. Az új divat francia földön már a 18. század végén kezdődött, és polgári körökben egyre jobban elterjedt (Badinter, 1999, 170.). Az arisztokrata dámák többsége viszont csak vonakodva vállalta az új szerepet, így furcsa mód a század végére francia főúri körökben ismét reneszánszukat élték a szoptatós dajkák. Nem így Angliában, illetve Amerikában, ahol ekkorra már szinte teljesen eltűnt ez a gyakorlat.

Rousseau, aki még hevesen tiltakozott a szoros pólyázás ősi gyakorlata ellen, elégtétellel nyugtázhatta volna, hogy a 19. század édesanyái már egyre ritkábban folyamodtak a „pólya zsarnokságához”. Bár az is tény, hogy ezen a téren országonként jelentős eltérések tapasztalhatók. A német és az olasz csecsemőket például még a század második felében is szorosan pólyázták.

A szoros pólyázás elhagyásának ténye önmagában is forradalmi változást idézett elő az anya-gyermek kapcsolat minőségében. A pólyától megszabadított csecsemő ugyanis jóval szorosabb fizikai kapcsolatot tudott kialakítani anyjával, mint a bepólyázott. (Ez utóbbi – ahogyan Shorter megjegyzi – még képtelen reagálni anyja gesztusaira.)

Az új korszak anyái már aggódó szeretettel figyelik gyermekeik testi-lelki fejlődését, baj esetén egyre többen fordulnak orvoshoz. A kisebb-nagyobb gyermekbetegségek komoly nyugtalanságra adnak okot. A szülők ekkor már nem rejtik véka alá félelmeiket, leveleikben, naplóikban gyakran adnak hangot aggodalmuknak. A gyermek halálát igazi tragédiaként élik át.

A gondolkodásmód, a mentalitás átfarmálódása természetesen nem egyforma intenzitással zajlott le, társadalmi rétegenként és országonként jelentős fáziseltolódásokat tapasztalhatunk. Az alsóbb társadalmi osztályokban az új szemléletmód csak megkésve tört magának utat. A helyzet meglehetősen ellentmondásos volt: az új gyerekszemlélet ellenére a dajkához adott és kitett csecsemők száma rekordokat döntött. Ezek azonban többségükben a városi szegények tömegeiből kerültek ki.

Annak ellenére, hogy a gyermekhalandóság a század folyamán csökkent, a csecsemőhalandóság – főleg az alsóbb osztályokban – meglehetősen magas maradt. Berlinben például 1811 és 1820 között az élve született gyermekek 16,9%-a halt meg egy éves kora előtt (Peikert, 1982, 128.). A francia adatok is kísértetiesen hasonlóak: az 1850-es években az ugyanilyen életkorú gyerekek halandósága még szintén 16% fölött van (Badinter, 1999, 188.). *Magyarországon* ennél is rosszabb volt a helyzet. Egy 1876-ban kiadott gyermekápolási kézikönyv szerzőjének adata szerint nálunk a csecsemők



24,6%-a nem érte meg az egyéves kort. (Wittmann, 1876, 5.) Mindemellett a mortalitás nagysága az egyes országokon belül is változó képet mutatott. Általános szabály, hogy a csecsemőhalálozás mértéke mindenütt szorosan összefüggött a szülők társadalmi helyzetével.

A csecsemőhalandósággal kapcsolatban megdöbbentő összefüggésekre mutatott rá *Arthur Imhof*. A himlőoltást 1800-ban vezették be Angliában, s utána hamarosan elterjedt a kontinensen is. Berlinben 1801-ben alkalmazták először, s utána meredeken zuhant az ebben a betegségben elhunyt csecsemők száma. A halandóság azonban kisvártatva ismét a magasba szökött. Ennek oka az, hogy az a gyermek, aki az oltás révén megmenekült a himlőtől, később más betegségek (például súlyos hasmenéses állapotot előidéző gyomor-bélrendszeri fertőzések) áldozatául esett. A rövid lefolyású, gyorsan ölő kór helyére tehát ugyanolyan halálos kimenetelű, de hosszabb ideig tartó, tehát több szenvedést-gyötrelmet okozó betegségek léptek. Így már érthető, hogy azok a szülők, akik gyermekük elvesztése miatt érzett bánatukat azzal enyhítették, hogy benne Isten akarata megnyilvánulását látták, miért tiltakoztak olyan hevesen a himlőoltás ellen (Imhof, 1992, 219.).

### 3.4. Apák új szerepben

A korszakkal foglalkozó szerzők közül *Ludwig Fertig* német történész fogalmazza meg azt a tézist, amely szerint a férfiak, az apák domináns szerepe egyre markánsabbá vált a 19. század folyamán. Gondolatmentes szerint az apák a század során ismét fokozott tekintélyre és autoritásra tettek szert, amelynek forrása megnövekedett társadalmi szerepükben rejlett. Az édesapák mint dolgozó polgárok a külvilágban nap mint nap átéltek az alá-fölérendeltségi viszonyok megerősödését, s – akár munkaadók, akár munkavállalók voltak – a családban is ezt a hierarchiára törekvést képviselték. Gyerekeiktől való távolodásukat fokozta, hogy dolgozó apaként kereső foglalkozásuk színtere ekkor már általában nem a családi ház volt. A távollevő apa figurája így olyan értékek hordozójává lett, mint a fegyelem, a rendezettség, és a védelem, míg az otthon érzelmi melegségének megteremtésére, a szeretet nyújtására való képesség egyre inkább az anya személyéhez kötődött (Fertig, 1984, 23.)

Ez a tézis – megítélésem szerint – *differenciálásra, pontosításra szorul*: a 19. század folyamán *többféle apaszerep* alakulhatott ki a társadalmi átalakulások függvényeként. Az autokratikus-távolságtartó attitűdök térhódítása mellett éppilyen erőteljes lehetett a „családapa”, a „pater familias”-szerep felértékelődésének folyamata. „Tentatív” hipotézisem igazolására a nevelés gyakorlati kéréseivel foglalkozó, széles olvasóközönségnek szánt korabeli irodalmat hívom segítségül.

### 3.5. Irodalmi naplók a gyermeknevelésről

#### 3.5.1. Ernest Legouvé

A gyermekneveléssel foglalkozó irások között új műfaj jelenik meg a 19. században: a gyermeküket otthon, családi körben nevelve oktattat  édesapák – többnyire fik t v – naplója. Telitalálat ez a műfaj,  d t  színfolt abban a korban, amikor egyre jobban szaporodtak a nevelés mindennapi gondjainak megoldásához receptet osztogató, magabiztos hangvételű irások.

E fik v naplók szerzőinek köre változatos: találunk közöttük ismert és sikeres sz p r t, színpadi szerzőt  pp gy, mint neveléstudós egyetemi tanárt. Az előbbire jó példa *Ernest Legouvé (1807-1903)*, francia  r , akadémikus, az utóbbira pedig kolozsvári egyetem első pedagógus-professzora, *Felméri Lajos (1840-1894)*. Mindketten saját koruk ismert és elismert szerzői, akik – eltérő alkatukb l fakadóan – különböző területek fel l közelítettek a neveléssel foglalkozó esszé műfaja felé.

Ernest Legouvé korának elismert sz nm  r ja volt, több darabja magyar színpadokon is jelentős sikert aratott (pl.: *Adrienne Lecouvreur*, *N k harca*, *T nd rujjak*  s az *Eug ne Labiche*-sal közösen  rt *Tücsök a hangyáknál*). A színház mellett élénken foglalkoztatták kora társadalmának aktuális problémái is. A *College de France* falai között 1948 tavaszán hetente több száz hallgatója volt előadássorozatának, amelyben a nők történelmi szerepéről, társadalmi helyzetéről és jogairól beszélt. Kifejtette, hogy a francia forradalom és ennek nyomán a napóleoni jogrendszer ad s marad a nők jogainak egyértelmű megfogalmazásával. Legouvé  r teljes támadást intézett az idejétmúlt, patriarchális jogrendszer ellen, amikor a „k l nb z k egyenlőségének” alapelvét hirdette. Ennek alapján sürgette n k társadalmi emancipációját, jogaik kodifikálását, és ezzel szoros  sszef g sben az intézményes leánynevelés rendszerének fejlesztését.

A nők m vel d st rt net vel foglalkozó előadásai nyomán több könyvet írt, ezek közül „*Histoire morale des femmes*” (1849) magyarul is megjelent *Feleki József* fordításában (*A nők  rk lcsi története*). Hasonlóan nagy sikert aratott későbbi műve, amely „*La femme en France au XIX. si cle*” (*A n  szerepe a 19. századi Franciaországban*) címen látott napvilágot 1864-ben. Legouv t ekkor már nemcsak híres színpadi szerzőként ismerte kora művelt olvasóközönsége, hanem társadalmi kérdésekkel foglalkozó tud sk nt is. Sorra jelentek meg k teti, amelyekben már a családi nevelés kérdéseivel is foglalkozott. Ezek közül legismertebb az „*Atya és fiú a tizenkilencedik században*” (eredeti címe: *Les p res et les enfants au XIXe si cle*. Paris, Hetsel, 1867), melynek fordítója szintén *Feleki József* vidéki plébános, és a Franklin Társulat gondozásában jelent meg 1878-ban. Ugyancsak    ltette  t magyarra Legouvé egy nevelési témával foglalkozó esszékötetét, amely „*Le nyaink és fi ink*” címen jelent meg magyarul 1885-ben.

Az „Atya és fiú...” t h t egy fik v napló, egy apa naplója gyermeke nevelésének h tk znapij ir l. Legouvé  gy fogalmazza meg vizsgálódása tárgyát: „Egy lelket választottam sz nt r l eszm m kifejtésére, egy atyai lelket örömével, zavarával, ijedelmeivel; oldala mellett egy másik lélek, a gyermeké, tudatlanságával, kíváncsiságával.” (Legouvé, 1878, 20.) S az általa bemutatott érzékeny lelk  apa fogékony a nevelés kérdései iránt, s t időt szak t fia nevelésére és tanítására. A Legouvé által ábrázolt édesapa

kirándulásokat tesz fiával a társadalmi élet különböző színtereire, lehetőséget teremtve így az emberi jellemvonások megfigyelésére, az erkölcs mibenlétére vonatkozó kérdések megfogalmazására. Az erkölcsöt érintő kérdésekben – ez is új jelenség a nevelés történetében – az apa a gyermek igazságérzetére, romlatlan ösztöneire hagyatkozik: „Semmi sem hozza őket zavarba, semmi sem tántorítja meg” – írja a gyermekekről. „Tiszta lelkük, melyet az emberekkel és a tárgyakkal való érintkezése zománcától még meg nem fosztott; mely előtt alkalmazkodás, alku és elővigyázat még ismeretlen, sajátos érzékkel bír az igazság iránt és abban hajthatatlan...” (*Legouvé*, 1878, 110.)

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

Hogy erre a segítő attitűdre képessé válhasson, az apának magának is egy katartikus lelki átalakuláson kell keresztül mennie: rideg, távolságtartó atyából empátikus segítőtárrsá kell válnia:

„Tegnap a kandalló mellett ültem, és figyelemmel olvastam egy chinai utazás érdekes leírását, midőn egyszer fiam, ki mellettem játszott, megfogja karomat és így szólít meg: Atyám, miért ... – Hagyj békét ... Miért gyulad meg... – Hagyj már békét! – szakitám félbe. De ő a gyermekek természetes nyakasságával tovább faggatott: Miért gyulad meg a tűz, ha a fújtatóval fujják? Felelj nekem, – mondd meg atyám ... Mit tudom én, – mondtam neki türelmetlenül és félrelökve magamtól. A gyermek csüggedten félrevonta magát és én folytatám olvasásomat. De szórakozott valék; megzavart figyelmem nem tudta megtalálni az elbeszélés fonalát, a távoli vidékek ismeretlen neveit olvasva, akaratom ellenére is folyvást előttem láttam a gyermek kíváncsi tekintetét és kérdő szemeit. Nemsokára azután mintegy észrevétlenül elhagytam China partjait és röpködő gondolatim ama bámulatra méltó miért-en akadtak meg, mely a gyermek beszédének alapját képezi. Minő kutató lélek! – mondtam magamban, – minő buvár szellem a gyermek, mennyire meghatja őt minden e rája nézve új világban. Arcán valóságos fájdalom tükröződött vissza, midőn félrelöktem magamtól. Ugyan hogy is tudtam ezt elkövetni? Nem hiba-e, nem több-e a hibánál ilyen modorral gyengíteni a vágyat, melynek alapja a tudományszomj? Nem annyi-e ez, mint erővel lezárni szemeiket? A sötétben nem használhatják a látás tehetségét; maguk a tárgyak elvesztik rájuk nézve jelentőségüket, mi által sötét éjszakára kárhozzatjuk azokat, kiket világosságra hozni kötelességünk. Gondolataim szemrehányásba mentek át. – Miért tagadtam meg tőle a feleletet? Midőn magyarázatot kért, miért mondtam ezt neki: mit tudom én? E szóra hirtelen megdöbbsentem! Megrázó, hatalmas, szégyenteljes oka van e feleletemnek, «mit tudom én» – üztem tovább lassan gondolataimat, – oka az, hogy valóban nem tudom!” (*Legouvé*, 1878, 23-24.)

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

„A könyv kiesett kezemből, a maga borzasztó nagyságában most vettem először észre tudatlanságomat és a mint a leesett könyv félig nyitva lévő lapjára tekinték, gépiesen olvastam el címét: Utazás Indiában és Chinában. – Különös – gondolám – igyekszem megtudni a Chinában történeteket és nem tudom, hogy a fújtató, melyet minden pillanatban használok, miért éleszti a tüzet, melynek melegét naponként érzem! Mi hát az a fújtató? – kérdeztem magamtól. Honnan kerül elő a fogója, mely tartja; az oldala, melyhez a fogó erősítve van; a festett papír, mely oldalát borítja? Ki készíti a könyvet, melyet olvasok, a papírt, melyre írok? Miképen? Hol? Mióta? Egymást követte a sok kérdés, – egymást üzte a sok »miért«, mint ha csak minden tárgy megelevenült és kérdezett volna! A temérdek titok mely eddig környezett, a nélkül, hogy értettem vagy vizsgáltam volna, és a mely most egyszerre tárult fel mind előttem, lidércnyomásként nehezedett reám eme egyetlen, szégyenteljes feleletemért: »mit tudom én«!

A gyermek hangja felébresztett tudatlanságom álmából. Ki akarok bontakozni belőle – ő érette. Tanulmányozni akarom ama kis világot, melynek szoba neve, hogy vezetője legyek és csodákat mutassak be neki.” (*Legouvé*, 1878, 25-26.)

Megszületik a terv: egy 18. századi francia író művének címét alapul véve – „Utazás a szoba körül” – képzeletbeli utazásokat tesz fiával a tudomány világába, melyek kiindulópontjai a szobában található használati tárgyak:

„Én itt e helyen, kisdéd szobácskámban akarom összpontosítani vándorlásaimat; zárandokolni indulok, hogy magamhoz térjek! Te pedig, kedves faggatóm, te, ki makacs „miért”-eddel ismeretlen eszmemozgalmat költél fel bennem, jér velem, tekints és hallgass reám, tanulj és taníts engem! Gyermekek! Gyermekek! Mély vonzalommal szeretünk mi titeket és még sem tudjuk, mily drága kincseink vagytok ti nekünk! Titeket nemcsak azért adott az Isten minekünk, hogy legyetek számunkra az örömnél kiapadhatatlan forrásai; hanem azért is, hogy legyetek nevelőink; őszinte kérdéseitek felnyitják szemeinket; hogy tanítsunk titeket, magunk is kényszerülünk tanulni vagy ismételni: mindent nektek köszönünk, még azt is, a mit nektek adhatunk!” (*Legouvé*, 1878, 26.)

Legouvé nem elégszik meg azzal, hogy a gyerekről szóljon, többet tesz ennél. Rámutat egy olyan jelenségre, amelyet azóta is viszonylag kevesen vizsgáltak, rávilágít a gyermeknek a szülőkre, a felnőttekre gyakorolt hatására. A gyerek nála tanítvány és tanító egyben. Végző soron erről szól ez a könyv: *az apa, aki maga vezeti be gyermekét a világ, az élet rejtelseibe, saját maga ismerteti meg vele a természet jelenségeit – ez az apa maga is tanulni, fejlődni kényszerül, hogy fiának házitanítója lehessen. Rousseau kíváncsi arra, hogy az apák legszentebb kötelessége, hogy maguk neveljék gyermekeiket.*

Az esszében szereplő édesapa nevelői arculata az „utazások” során jelentősen átformálódik, fejlődik. A kezdeti érdektelenség, a nevelői eszközök hiánya már a múlté, néhány együtt töltött délután után már nagyfokú érzékenységgel tudja nyomon követni fia lelkének történéseit. A 20. század reformpedagógusai sem figyeltek nagyobb csodálattal és mélyebb empátiával a gyermeki lélek finom rezdüléseit:

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

Hogy ezen fogalmakkal megismertessem, nemcsak arra voltam kényszerít-ve, hogy előbb magam megismerjem; hanem arra is, hogy a tanítás módszerét el-sajátítsam.

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

A gyermekeknél főtehetség a képzelődés. Az ész csirájában van meg ben-nük, még csak jövőben fog kifejlődni; emlékezetük fogékony az eszmék és a té-nyek elfogadására, de nem elég erős azok megtartására is. Kevés erőfeszítéssel sokat tanulnak, de könnyen sokat is felejtene, minek oka abban rejlik, hogy álta-lánosságban csak a szerzett ismeretekre ügyelünk, holott a gyermekek soha sem szerzik az ismereteket, hanem csak elfogadják.

Midőn valamely tényt mélyen bevésni akarok a gyermek lelkébe, nem tá-maszkodom egyedül emlékező tehetségére, mely nagyon hasonlít a fényképészeti lemezhez, mely minden benyomást könnyen elfogad, de könnyen el is veszít, ha-nem igyekszem magyarázatomnak éles fordulatot, egyszerű, de megkapó alakot adni.” (*Legouvé*, 1878, 26-27.)

Érdekes, elgondolkodtató sorok. *Locke* „tisztá lap”-elméletén túllép, nem tartja célszerűnek a mechanikus ismeret-bevését, a tanítás menetét a gyerek érdeklődéséhez, egyéni felfogóképességéhez kívánja alakítani. De többet is tesz ennél. A tanítás anyagát, a tanulás során megszerzett ismeretek körét úgy választja meg, hogy a tananyagot fel-dolgozó beszélgetés során a pusztá ismeretszerzésen túl mindig adódjon alkalom nevelő jellegű, lélekformáló élmények meg tapasztalására is. Jó példa erre a „*Kényelmünk*” cí-mű rövid alfejezet:

„*Pascal* helyesen mondja : »egyik legnagyobb bűne az embereknek, hogy nem tudnak otthon megmaradni.« A mióta tanulmányozom e szobát, minden a mi ben-ne van, forrása az ismeretszerzésnek reám nézve épügy, mint fiamra nézve. A multkor meglátogattuk a szomszéd üveghutát és egy vak munkással is találkoztunk, kit a láng visszacsapódása fosztott meg szemefényétől. Résztvétem a szeren-csétlen iránt, elmélkedésem a szerencsétlenség fölött újabb tanulmányra vezetett; tegnap a szoba közepére állítám fiamat és így szóltam hozzá:

- Tekints jól magad körül! – Körültekintett.
- Milyennek találod e szobát ?
- Nagyon csinosnak.
- Hogy tetszenek e függönyök ?

– Nagyon szépek.  
 – És e tükör, e papirok, e karszékek és e kanapé, csinosak mind ugyebár ?  
 – Csinosak.  
 – Nézd gyermekem kellemes benyomást tesz reánk e tárgyak látása, pedig egyetlen egy sincs e tárgyak között, mely fájdalmat, veszélyt, szerencsétlenséget, vért, könyhullatást, sőt halált ne képviselne !  
 – Hogyan ! – kiálta a gyermek megrémülve.  
 – Emlékezel még a szerencsétlen üvegművesre, kinek szemeit kiégette a kemence lángja. Tanuld meg, hogy egyetlen egy foglalkozás sincs, melynek ostora ne volna, egyetlen egy munkás sincs, ki foglalkozása közben életével ne játszanék. Nemcsak a cserepezőket értem, kik a háztetőről lezuhanhatnak; a kőműveseket, kii kőhalmaz alatt lelhetik halálukat; kőfejtőket, kiket egy felrobbanás megcsónkíthat; bányászokat, kik egy beszakadás következtében elveszhetnek; ácsokat, kik leesnek a magasból, ha állványuk összedől; nem beszélek előtted a sok ezer megsebzésről, mit e rettenetes szerszámok kezelése naponként okoz; sem a fáradtság és nélkülözés sok ezer betegségéről, melybe e tulságos durva munkák ejtenek ... nem! ... nem ezekről akarok beszélni! Állapodjunk meg ama békés foglalkozásoknál, melyeknek hasznos művei naponként kézzel foghatók ... Látod az ablakon azt a csinos zöldeskék kelmét? Ennek készítőit folytonosan üldözi egy borzasztó betegség: a sorvadás, melyben öreg szomszédnőnk is meghalt; a festett papír készítőit az arsenikum, – a szobafestőket az ólom, – a tükrök cinezőit a higany fenyegeti a megmérgezéssel; a kristálmetszők gyakran mellbetegségben, az aranyozott szegek készítői végelgyengülésben halnak el; a selyemgubókat lemotoláló asszonyok ujjai megrepedeznek a fekélytől; a vegytani gyufagyártók gyakran elvesztik ínyüket és a felkötésre használt rongyok által álkapcájukat is; végre, kik gépek körül dolgoznak, magokban e gépekben gyakran legborzasztóbb ellenségüket találják: a rémesen pusztító kerekek fogai között szétszaggatott testük és összezúzott tagjaik a legvéresebb lapjait képezik a munkásosztály vértankönyvének! Láthatod ebből, hogy a kényelem, mely körülvesz, fájdalom között jó létre; az az egyszerű pompa, mely téged elbűvöl, a nyomor szülötte! ... Lebegjen szüntelen előtted, hogy kiknek köszönheted a kényelmet és az egyszerű pompát. Soha ne dőlj ágyadra a nélkül, hogy meg ne emlékezzél annak készítőjéről, kinek talán magának ágya sincs; soha ne ülj a kandalló mellé a nélkül, hogy meg ne emlékezzél annak készítőjéről, a ki talán maga fázik; végre népesítsd be e kis szobát mind ama ismeretlen barátokkal, kik ezt alkalmas helylyé varázsolták munkára és édes öröme egyaránt; gondolj néha atyádra is, kinek te vagy egyedüli gondolata: eképen legyen reád nézve e szoba örök tanítója a szánalomnak, hálának és gyöngédségnek!” (Legouvé, 1878, 35-38.)

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

A fentiekből kitetszik, hogy *Legouvé* gyermekszemlélete *más*, mint amit a 18. és 19. századi uralkodó pedagógiaelméleti irányzatok ismerete alapján várhatnánk. Francia szerzőről van szó, így nem meglepő, hogy távol ál tőle a herbartianus pedagógia célkitűzése, amely mindenekelőtt puritánus erényekkel felvértezett embert, „jó állampolgárt” akar formálni a gyerekből. De nem érinti meg az angolszász utilitarizmus *Locke*-féle

emberideálja sem, amely a gyerek képlékeny lelkét passzív anyagnak tekinti, s a világ praktikus dolgaiban könnyedén eligazodó úriemberré kívánja formálni tanítványát. Leginkább *Rousseau* gondolatai kelnek életre *Legouvé* könyvében. A francia filozófus a tanítást élményszerű „séták” keretei között oldja meg, *Legouvé* a szobában tett képzeletbeli „utazások” során tanítja a fiút. Mindketten fontosnak tartják a konkrét ismeretszerzésen túlmutató nevelést, a morális lelki fejlődést elősegítő nevelő jellegű *tapasztalatok nyújtását*.

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

Látható tehát, hogy *Legouvé* gyermekfelfogása a 20. század hajnalán kibontakozó reformpedagógiai irányzatok *gyermekközpontúságát* előlegezi meg. Számos gondolata egybeesik azokkal a motívumokkal, amelyeket majd a „reformpedagógia” gyűjtőnéven ismert pedagógiai irányzatok felkarolnak és továbbfejlesztnek a század végétől. (lásd: Oelkers, 1992) *Legouvé* könyve is megerősíti azt az újabb keletű tézist, miszerint a reformpedagógia eszmei előkészítése mélyebben gyökerezik a 19. századi írók munkásságában, mint ahogyan azt korábban hittük.

### ***3.5.2. Legouvé-recepció Magyarországon***

#### ***3.5.2.1. Hegedűs István és Binder Laura***

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

Több ilyen tárcsa jelent meg például *Hegedűs István* tollából „Legouvé nyomán” aláírással.

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

Hegedűs szívesen publikált a „Család és Iskola” c. kolozsvári lapban, amelynek egy évig főszerkesztője is volt. Itt jelent meg az a tárcája is, melynek címe: „Menj, nincs időm”. A rövid írásban a magyar szerző voltaképpen Legouvé „Atya és fiú a tizenkilencedik században” című könyve egyik fejezetének tartalmát gondolja tovább (Hegedűs, 1875, 33-34.). Egy olyan édesapa szerepel a cikkben, akit sokáig fárasztott folyton kérdezősködő gyermeke, de egy kataritikus pillanatban rádöbben arra, hogy milyen fontos szerepet tölt be ő fia életében: „Az atya egészen új dolgot érzett. Érezte, hogy ő nevelő. Érezte, hogy neki nem elútasítani, de felelnie kell. Neki le kell ereszkednie a gyermek lelki világához, neki vele foglalkoznia, vele játszania kell. Gyermekké kell válnia, hogy megértse azt a kinzó szót, melyben a gyermeki lény legőszintébben nyilatkozik: Miért?” (Hegedűs, 1875. 34.). A házitanítói-házinevelői szerepet ettől a pillanattól önként magára vállaló édesapa ezek után – jó pedagógusaként – folyton búvárkodik: készül, hogy fiát méltó módon taníthassa. A tanító célzatú beszélgetések voltaképpen játékos képzeletbeli utazások: kirándulások, melyek során a gyerek megismeri a szobában található használati tárgyak és eszközök (pl. kandalló, ablaküveg) előállítási módját.

A magyar szerzők gyerekekkel kapcsolatos gondolkodásmódjának átformálódását bizonyítja *Hegedűs* egy másik cikke is, amely 1877-ben jelentetett meg ugyanebben a lapban. Ez az újabb *Legouvé*-parafrázis a szülői gyöngédség és a tekintély kapcsolatát vizsgálja, s benne a szerző megfogalmazza az új nevelői stílus egyik lényeges vonását: „Bizonyára könnyebb volt hajdan atyának lenni, mint manapság [ ... ] Ma alkotmányos apák vagyunk, még pedig azon súlyosbító körülménnyel, hogy nincsenek felelős minisztereink. Minden tettünket, minden szavunkat meglátolják, mint valami budget-tételeket... (Hegedűs, 1877. 46.). Érzékletes szembeállítás ez a „rég” és az „új”, a mélyen gyökerező „autokratikus” és a kialakulóban levő „demokratikus” apai nevelési stílusnak (Pukánszky, 2002).

Az is igen figyelemre méltó újdonság, hogy ebben az időszakban nemcsak a fiúk nevelésének újfajta eljárásait népszerűsítették a nyugati írókat buzgón olvasó és követő magyar szerzők. Friss szellemű írások jelentek meg a leánynevelés témakörében is. A már fentebb idézett kolozsvári folyóirat, a *Család és Iskola* 1880-ban több részletben közölte *Binder Laura* írását egy édesanyjáról, aki maga vezette be leányát a természettan rejtelmeibe (Binder, 1880; lásd: Nóbik, 2002). A tanítás során megjelennek a már jól ismert és bevált módszerek: séta a természetben, beszélgetés a világ jelenségeiről, magyarázattal egybeszöve. A türelmes édesanya gyerek értelmi fejlettségi szintjéhez alkalmazkodva, könnyen emészthető adagokba porciózva tálalja kislányának a tudományt, aki így könnyedén, szinte észrevétlenül építi fel a világra vonatkozó alapismerteteinek rendszerét.





dagógiatörténeti szakirodalom a magyar reformpedagógia előfutárának tekinti. (Köte, 1997, 78.)

*Felméri „útleírása”* már az elején *Legouvé* könyvét idézi fel emlékezetünkben. Így kezd az utazás színhelyének és a beszélgető-tanításnak leírását: „Egy-szerű kis szoba, benne pár öreg karszék, a vas kályha, régi fali óra; egy szerény album és tükör, kis zongora, pár ódon festmény, a tisztára mosott padlazon kicsiny szőnyeg, a kristály tiszta ablakok előtt néhány cserép virág: minő nagy világ ez kevéssel beérni tudó léleknek; a gyermeki lélek előtt pedig az ismeretek-nek egész encyklopaediája. [ ... ]

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

*Pascal*, a nagy franczia moralista, igen helyesen mondá, hogy az emberek-nek egyik legnagyobb bűnök, hogy nem tudnak otthon ülni. Mi utána tehetnők, hogy ma az utazások, körútak, kéjkirándulások korában – nem tudnak utazni. Te-hát otthon ülni és mégis utazni, tanulságos kirándulásokat tenni: bizonyynyal első rendű érdeme lehet egy családfőnek. Múlt évben egy régi ismerősemet látogattam meg, s meglepetve voltam tanuja egy ily szobai utazásnak, melynek első állomás-nyi részét tanító-társaimnak, a főbb vonásokban, egy kis előzménnyel együtt íme bemutatom.

Forró augusztusi délután volt. Baráttal arról beszélgeténk, vajjon mi lenne helyesebb az iskolai építkezéséknél, a régi iskolaépületeket kitatarozni-e, vagy azokat merőben újból építeni.

[...] Ily veszedelmes destructiv dolgokon törtük fejünkét, midőn hirtelen az ég is, a külső fojtó bűzhödt levegőre haragosan ráfordult, dörögni kezdett, a felhők csat-togni, szikrázni kezdetek, mintha valamely cyklops-óriás velők pipára akart volna gyujtani, aczél- és kovaként saruén őket egymáshoz, taplónak bizonyosan ami ódon iskolánk épületét akarván felhasználni. Zoltánt, ismerősöm elemi iskolát ép akkor végzett fiát, hirtelen beűzte az udvarról a vihar.

Na fiam – mond az apa – látom az orzádról, hogy elfáradtál. Jó, hogy be-jöttél most már pihenésül itt a szobában fogunk járkálni, s egymást megnézni.

Z o l t á n. Dehogy fáradtam el, atyuskám, csak az arczom oly piros; de az egyéb-kor is piros színű, hiszen mama azért mondja annyiszor, hogy az ő kertében az én orezám a legszebb rózsa, s legtartósabb, mert télen-nyáron egyformán virít.

A p a. Mindjárt meglátom igazad van-e? Add ide kezedet. Lásd, van a te tested-ben egy kis szivattyu, mely hasonlít az udvaron levő szivattyus kúthoz. A külön-b-ség a kettő közt az, hogy ez a szivattyú, melynek neve *szív*, kettős szerkezetű: A

szív két félből áll: jobb- és bal kamarából, egy-egy pitvarral, vagy váróteremmel ellátva. De van e kamaráknak, és pitvaroknak nagyon jól záródó ajtóik is, melyeket *billentyűknek* hívnak. Ezeken az ajtókon a szívkamaráknak egy örökké bolygó vendége játszik bujósdit : a *vér*, a szívszivattyúnak ez a drága-piros vize. A vérnek is van víz-része, a *vér-savó* , becsesebb részét a *vérgolyók* alkotják. Ezek a golyók, mintha csak az örökös bujdosásra kárhoztatott Kain tarisznyájából kikerült pénzdarabok volnának, örökös útban vannak a test csatornáin, az (út- és vér-) *ereken*. Hogy társaságban utaznak, természetes; kényelmesebb és kellemesebb mindig ismerősökkel és rokonokkal utazni. Főállomás a szív. Ha a szív várótermek, a pitvarok megteltek utazókkal, megnyílnak az indóházakba nyíló ajtók, s egy pillanat alatt minden útas hajón van. Erre a kamarák falai összeszorúlnak, az ajtók kitarulnak, s minden háromszori csöngetés nélkül útra indul a vízi vonat, ki egy, ki más irányban: A szívnél a háromszori csöngetést a várótermek, az indóház kiürülése és az erre következő rendkívül rövid ideig tartó szünet (pauza) helyettesíti, a miket együtt egy szivverésnek hívunk. Az útra kelt vérgolyók egy része dél-felé tart, a déli csatornán, hogy a test Alföldjének rónáit megöntözze, a béledényeket, a gyomort stb. megitassa, kiséperje, kitisztogassa. A másik rész pedig északra megy, a nyak útjén, a fej, az agy birodalmának megöntözésére ...” (*Felméri*, 1875, 38-39)

A fenti idézetek alapján jól érzékelhető a két szerző és a két mű közötti *hasonlóság és különbség*. *Legouvé* már pályája csúcán írja nevelési életképeit, *Felméri* viszont még pályakezdőnek tekinthető, tragikusan rövid élete fő műve, „*A neveléstudomány kézikönyve*” még előtte áll. Közös viszont a gyerekről alkotott felfogásuk: a gyereket aktív, izgalmas problémákat kereső lénynek tekintik, akinek érdeklődése a tanulási folyamat fő mozgatóereje. Nem hisznek az apró lépésekben haladó, „tudásporciókat” adagoló ismeretszerzés herbarti receptjében. Beszélgető, együtt gondolkodó – a szókratészi heurisztika elemeit sem nélkülöző – tanuláskoruk improvizatív, *művészi* tevékenységre emlékezteti az olvasót. Olyan tanításra, amely az egész lelket mozgósítja, s nem csupán az értelem csiszolására tör. *Legouvé* emellett különös gondot fordít az erkölcsi problémák felvetésére is, *Felméri* e munkája esetében a morális nevelés nem kap ilyen hangsúlyt. A *Legouvé* által bemutatott apa voltaképpen tiszteletre méltó amatőr a természettudományok világában: maga is állandó tanulásra szorul, hogy fiát taníthassa. *Felméri* főhőse viszont (bécsi politechnikumi oklevéllel a zsebében) kiváló szakértője a tudományoknak, nemcsak az élettant ismeri és tudja szemléletesen tanítani, hanem – ahogyan az a cikk folytatásaiból kitűnik – lebilincselően tudja szemléltetni a fizika (fénytan, mechanika, stb.) különféle jelenségeit is. (*Felméri*, 1877.)

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

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

### 3.6. A herbartizmus diadala

Mint már láttuk, a 19. századi gyermek szülei szemében egyre fontosabbá válik, ami abban is megnyilvánul, hogy édesanyja mellet – ha teheti – édesapja is részt kér neveléséből. A szülők, a felnőttek ideálja többnyire nem az egyéni értékekkel rendelkező, autonóm egyéniséggel felruházott gyermek, hanem a jövő felnőttiségre készülő teremtmény, aki majd a család, a társadalom szűkebb-tágabb közösségi köreinek szövedékébe zokszó nélkül beilleszkedik, akiből könnyen „hasznos állampolgárt” lehet nevelni. Ez a gyermekszemlélet ölt testet meg a családi nevelés módszereiben éppúgy, mint a folyamatos erkölcsi „öntökéletesedést” célul tűző grandiózus iskolapedagógiai koncepciókban.

Ez utóbbiakra jó példa *Johann Friedrich Herbart (1776-1841)* minden ízében aprólékosan kidolgozott neveléstani rendszere, sajátosan puritánus elvek szerint szerveződő normatív pedagógiája. A porosz pedagógus koncepciója szerint a nevelés végső célja olyan magasztos erkölcsi eszmék megvalósítása az ember életében, mint a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarat, a jog és a méltányosság (Mészáros-Németh-Pukánszky, 2000, 148-152.).

A 19. század végén megerősödő és világszerte elterjedő reformmozgalmak képviselőinek egész sora kifogásolta a herbarti „Kormányzás” „kérlelhetetlen szigorát”, „poroszos kaszányaszellemét”. Jelszavak egész sorát fogalmazták meg, amelyekben a „zárt”, „lecke-felmondó” iskolával szemben a „szabad”, „gyermekközpontú”, „cselekedtető” iskola kialakításának igénye tükröződött. A kritika nem volt mindig méltányos: Az antiherbartianus pedagógusok gyakran úgy kívánták saját koncepciójuk – vélt vagy valós – erényeit kidomborítani, hogy Herbart rendszeréből egyes elemeket kiragadtak, s azokat pellengérré állítva az egész herbartizmust dehonesztálták.

Éppen a hosszú időn keresztül lerakódott előítéletek miatt szükséges tisztáznunk a porosz pedagógus *gyermekképének* és *gyermekfelfogásának* legmarkánsabb pontjait. Ehhez célszerű megvizsgálnunk Herbart eredeti szöveghelyeit. Ha ezt tesszük, világossá válik számunkra, hogy a német pedagógus más módon tematizálta a nevelés fő feladatait, mint például a reformpedagógia képviselői. A herbarti paradigma azonban ezer szállal kötődött saját történelmi kora valóságához, s így jól megfelelt azoknak az igényeknek, amelyeket a korszak közvéleménye a pedagógiával szemben megfogalmazott.

Mint köztudomású, Herbart a nevelés végső célját öt erkölcsi eszme megvalósításában jelöli meg. Ezek az ideák az emberi közösségekbe jól beilleszkedő, a szűkebb-tágabb társadalmi körök elvárásaihoz könnyen alkalmazkodó puritánus polgár minden-

napi életvezetésének is alapelvül szolgálhatnak. Ezek az etikai ideák akkor válnak valóssá, ha:

1. az akarat összhangban van az erkölcsi belátással – így a *benső szabadság* eszméje realizálódik;
2. ha az akarat olyan állhatatos, hogy állandóan következetes cselekvést eredményez, – ebben az esetben a *tökéletesség* eszméje lesz valóssá;
3. ha az individuum mások érdekeit is figyelembe vesz cselekvése során – ez a *jó-akarat* eszméje;
4. ha több, egymással összeütköző érdek, akarat között jön létre megegyezés – így a *jó* eszméje válik valóssá;
5. ha pedig a jó, illetve rossz cselekedet érdeme szerinti jutalmazásban, illetve elmarasztalásban részesül – ennek révén a *méltányosság* eszméje érvényesül.

Ezek tehát a nevelés legtávolabbi céljai, amelyek ugyanakkor *nem valami transzcendens világ* intelligibilis értékei mutatják fel a nevelőnek és neveltnek vonzó, ámde valójában ebben a világban soha el nem érhető célként, hanem *közvetlenül megvalósítható viselkedési formákat kínálnak föl*. Herbart etikája így sokkal pragmatikusabbnak mondható, mint Kanté.

Herbartnál végső soron ezt a mindennapi élet hétköznapijaiban közvetlenül elérhető erkölcsösödést szolgálja a nevelési folyamat mindhárom egysége: a *kormányzás* (Unterricht), a *nevelő oktatás* (erziehender Unterricht) és a voltaképpeni *Vezetés* (mai kifejezéssel *erkölcsi nevelés*, Zucht) egyaránt.

Jól ismertek ennek a minden ízében összefüggő, koherens pedagógiai rendszernek az egyes elemei, amelyeket Herbart fő fogalmakként (Hauptbegriff) kezel műveiben:

I. A *kormányzás* a gyerek akaratosságának, „szilaj heveskedésének”, megtörését célozza, így tehát még nem nevelés, csak *felkészítés a nevelésre*. Legfontosabb eszközei a határozott célok elérése érdekében való foglalkoztatás, az állandó felügyelet, parancsok és tilalmak, a szabadságmegvonás, sőt legvégső esetben a testi büntetés. „Nem árt a fiúnak – írja Herbart a „Pedagógiai előadások vázlatá”-ban –, ha visszaemlékezik arra, hogy kiskorában egyszer megvesszőzték.” (Herbart, 1914, II. 32.)<sup>29</sup> Szükség esetén az élelemmegvonást, és a karcert (sötét szobába zárás) is megengedhetőnek tartja. A gyerekekkel való beszéd a kormányzás szakaszában „hideg, rövid és száraz” mondatokban történik.

II. Az *oktatás* (Herbart saját terminusa szerint a „nevelő oktatás”) már a jövőre, az erkölcsi fejlődésre irányul. A gyermek képzetállományának gyarapítása nemcsak az elsajátított ismeretek mennyiségét növeli, a tudást gazdagítja, hanem *akaratát, jellemét, erkölcsiségét is fejleszti*. Nevelő erővel viszont csak az az oktatás rendelkezik, amely az általános műveltség átadására irányul és nem a szakmai ismeretek megtanítására.

Az herbarti oktatáselmélet középponti problémája a *gyermek érdeklődése*, amelynek felkeltésére és fejlesztésére nagy gondot fordít. E nélkül nem lehet a tanítási anyagot megfelelően elsajátíttatni, éppen ezért az érdeklődés az oktatás legfőbb előfeltétele, mindemellett eredménye is, mivel akkor is megmarad, amikor a konkrét tananyag már kihullott az emlékezetből. Sokoldalú, kiegyensúlyozott érdeklődés kialakítása a cél.

III. A *Vezetés* (*erkölcsi nevelés*) az oktatással párhuzamosan végbemenő te-

<sup>29</sup> „Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal Rute bekommen zu haben.”

vékenység, ezzel teljeseedik ki a nevelés folyamata. Az oktatással karöltve alakítja ki a gyermekben az *erkölcsi belátást*, az etikai meggyőződést, amelynek segítségével az egyén a benső világa részévé vált erkölcsi eszmék fényében cselekszik. Ez az *erkölcsi autonómia szintje*.

Vessünk most egy pillantást arra a *gyermekképre*, amely az egyes herbarti fő fogalmakhoz, nevelési területekhez kapcsolódik! Ez a kép pontosan kirajzolódik azokból a célmeghatározásokból, amelyek az egyes fő kategóriákra vonatkoznak. Ezzel párhuzamosan a konkrét nevelési módszerek alapján felvázolható gyakorlati *gyermekfelfogás* vizsgálatát is elvégezzük.

1. A fő fogalmak közül az első a *kormányzás*, melynek célja Herbart szerint a gyermekre jellemző féktelenség, heveskedés (*Ungestüm*) megtörése, a voltaképpeni nevelés feltételeinek megteremtése: „Erkölcsi akarat nélkül születik a gyermek e világra, híjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az „Általános pedagógiá”-ban.<sup>30</sup> (Herbart, 1913, I. 248.)

A fogalmazás – és a belőle kibontakozó gyermekkép – világos: az újszülött gyermek *erkölcsi értékek nélküli lény*, aki vad ösztönökkel születik, amelyek zavarják az emberi társadalomba való beilleszkedés menetét. A szülők és nevelők dolga, hogy a magasrendű morális értékeket fokozatosan megismertessék vele. Ha az erkölcsi nevelés nem kezdődik el idejekorán, akkor a gyermek lelkében az igazi erkölcsi akarat helyett – amely morális döntésekre képessé tenné – csak a vad heveskedés és a durva vágyak gyökereznek meg. Ezek megakadályozzák a *rend* kialakulását a lélekben, így kétségessé teszik a szülő és a nevelő későbbi pedagógiai erőfeszítéseinek sikerét is. Végső soron pedig a gyermek jövőendő magasrendű értékekkel felruházott személyiségének kifermődését is veszélybe sodorják. Éppen ezért ezt a szilaj vadságot a kisgyermek lelkében – akár kemény eszközökkel, esetenként veréssel is – meg kell szüntetni, a heveskedésre való hajlamot le kell törni.<sup>31</sup> Az eddigiek alapján máris látszik: Herbart elvont, eszmei síkon megfogalmazott *gyermekképe* és konkrét nevelési módszerekben megnyilatkozó *gyermekfelfogása* között tökéletes egybeesés, *harmónia* van.

Melyek lehetnek az eszmetörténeti gyökerei ennek a gyermekképnek? Ennek ki-derítésére térjünk vissza egy gondolat erejéig Herbart antropológiájához. Eszerint a gyerek születésekor olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek *nem méltók az emberhez*, mint erkölcsi értékekkel felruházott lényhez (például: féktelenség, szilaj vadság). Figyelembe véve a német „*Ungestüm*” szó kettős jelentését – 1. féktelenség, hevesesség, 2. féktelen, heves ember – értelmezzük Herbart szavait másképp: a gyermek lelkében születésekor jelen van egy primitív ösztönlény, egy kis „vadember”. (Tegyük hozzá: ez az „*Ungestüm*” egyáltalán nem azonos a korszak romantikus írói által érintetlen természetessége miatt idealizált „nemes vadember”-rel, aki „*bon sauvage*” vagy „*der edle Wilde*” néven gyakran szerepel a korszak utazási regényeiben.) Ezt a vadembert pedig mindenképpen el kell távoztatni a gyermek lelkéből.

Ha már ez megtörtént, akkor derül ki, hogy feszítő *hiányállapot* is jellemzi ezt a gyermeki lelket. A meglévő hiányokat (magasrendű értékek, rendezettség) sürgősen pótolni kell, különben a gyerek visszaesik az „vadember” ösztönlény-szintjére. A gyermek tehát egy állandó és következetes fejlesztésre-tökéletesítésre szoruló teremtmény,

<sup>30</sup> „Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses.” (Herbart, 1913. I. 248.)

<sup>31</sup> „...wilder Ungestüm... muß unterworfen werden...” (Herbart, 1913. I. 249.)

aki a jelenben még nem rendelkezik az emberi nemre jellemző magasrendű etikai értékekkel, tehát voltaképpen még *nem is ember a szó filozófiai antropológiai értelmében!*  
32

Végre megelhetjük a gyökereket: tipikus „aufklärerista” gyerekszemlélet ez, amely Kant egyik pedagógiai tárgyú előadásában bukkan fel először: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az *educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka*. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövőendő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” (Kant, [1803], 1901, 72.) Más szavakkal fogalmazva: a gyermek születésekor még *nem ember*, csak *nevelése* útján válik *azzá*.

2. Mi jellemzi Herbartnál az *oktatás* fő feladatához köthető gyermekképet? Az oktatás végső céljaként az erkölcsi fejlesztést, az erény kialakítását tűzi ki, közvetlen célként az érdeklődés sokszínűségét fogalmazza meg. Ennek többféle fajtáját különbözteti meg: az empirikus érdeklődés a konkrét tárgyakra, a spekulatív az elvont fogalmakra, az esztétikai a művészetekre, a szimpatikus az egyes emberekre, a szociális a közösségi kapcsolatokra, a vallási pedig a hit kérdéseire irányul. Az érdeklődési köröknek ehhez a sokrétű rendszeréhez olyan oktatási tartalmaknak, tananyagoknak kell társulniuk, amelyek fejleszthetik, bővíthetik magát az érdeklődést is. A *nevelő oktatás* szakaszában Herbart a gyermeket olyan lényként kezeli, aki a sokszínű tudás megszerzése révén válik a társas közösség számára hasznos állampolgárrá, értékes erényekkel felvértezett emberré. A gyerek „hiánylény-mivoltát” itt a *tudás hiányában*, de a tudás megszerzésére való *képesség meglétében* ragadja meg. Herbart az ismeretek átadását, a tananyag prezentálását egy aprólékosan kidolgozott rendszer segítségével kívánja a pedagógusok számára megkönnyíteni. Az oktatás folyamatát a *világosság, asszociáció, rendszer és módszer* formális fokozatára tagoló koncepciója jól ismert, ennek hatása ma is tetten érhető a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

3. Ami végül a *vezetés, az erkölcsi nevelés* fő feladatát illeti, a nevelés elsődleges célja itt a *karakterképzés*. A nevelői stílus és hangnem itt már megváltozik: „Az erkölcsi nevelés eredendően közvetlen viselkedés, semmi más, mint barátságos bánásmód.” (Herbart, 1914, II. 80.) A gyermeket „jó irányba terelgető” nevelői magatartás azonban ezen a szinten is jellemző marad: „Az erkölcsi nevelés, a vezetés visszatart a rossztól, szabályokat ad, kereteket határoz meg; gondoskodik arról, hogy a kedély [itt: a lélek, a pszichikum] nyugodt és tiszta legyen. Ezt részint jutalmazással, részint pedig büntetéssel éri el, és azzal, hogy a növendéket idejében emlékezteti teendőire és figyelmezteti hibáira.” (Herbart, 1914, II. 88-89.) A gyereknek tehát folyamatosan szüksége van a felnőtt, a szülő, a nevelő irányítására, útmutatására. Csak a „visszatartó, szabályozó, kereteket megadó” nevelő hatás révén válhat a zabolátlan, akaratoskodó gyermekből fegyelmezett, rendezett felnőtt. Olyan állampolgár, aki könnyen megfelel az elvárásoknak, s így jól be tud illeszkedni saját kora társadalmi viszonyainak szövedékébe.

Összegezve a gyerekszemlélettel kapcsolatban megfogalmazott eddigi gondolatokat: *Herbart gyermekképe és gyermekfelfogása szervesen kiegészítik egymást. A ré-*

<sup>32</sup> „Ahogyan Herbart a Pedagógiai előadások vázlatá”-ban írja: „Az oktatás végső célja az erény fogalmában ragadható meg. E végső cél eléréséhez közbülső célként olyasvalaminek kell rejlenie az oktatásban, amely a sokszínű érdeklődés fogalmával fejezhető ki.” („Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt worden, läßt sich im Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben.” (Herbart, 1914. II. 37.)

szint civilizálásra váró vadembernek, részint pedig „hiánylénynak” tekintett gyermek képe teljes összhangban van azzal a felfogással, amely Herbart szigorú elveken alapuló nevelésmódszertanából és a formális fokozatok mérnöki pontossággal kidolgozott rendszeréből következik.

### 3.7. „Fekete pedagógia” és testi fenytés

Az aprólékosan kidolgozott normatív pedagógiai irányzatok árnyékában olykor furcsa „vadhajtások” is keletkeztek. A neveléssel foglalkozó publicisztika és a szülőknek szóló tanácsadók körében olyan ellentmondásos írárok is napvilágot láttak a 19. század folyamán, amelyeket a pedagógiatörténettel foglalkozó kutatók a újabban a „*fekete pedagógia*” kategóriájába sorolnak. Láttuk már, hogy ezt a kifejezést az újabban – elsősorban német – szakirodalomban a gyerek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron „ésszerűsíteni” akaró törekvések jelölésére alkalmazzák. Ezek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve bukkannak fel egyre gyakrabban a pedagógiai szakirodalomban. E pedagógiai törekvések jellemző vonulata az iskolai élet totális megszervezésére, a gyermekek fölötti felügyelet teljes körű kiépítésére való törekvés (Foucault, 1990, 233-264.).

Megjelenése után szinte azonnal a szakmai viták keresztüzébe került *Katharina Rutschky* német kutató monográfiája (Schwarze Pädagogik, 1977), amelynek címe azóta gyűjtőfogalomként használatos a szóban forgó pedagógiai „irányzatok” megjelölésére. Rutschky szemelvénygyűjteményében az úgymond „felvilágosult” polgári pedagógia jelentős képviselőinek eredeti szövegeit közli, s ezeken a forrásokon keresztül mutatja be a 18-19. század gyermekfelfogásának antihumánus jellemzőit, a maguk körében ésszerűnek és célravezetőnek kikiáltott pedagógiai eljárások vitathatatlan visszáóságait.

A német szerző gyermekellenes „fekete pedagógia”-ként mutatja be a filantropista és a felvilágosodás korabeli pedagógia java részét. „Bálványokat döntöget”, amikor korábban kikezddhetetlennek hitt pedagógiai tekintélyek munkáinak visszáóságait tárja az olvasó elé.<sup>33</sup> Rutschky szerint a filantropizmus és a felvilágosodás pedagógiai képviselői közül sokan olyan lénynak tartják a gyermeket, mint akit kizárólag a nevelés tehet értékes emberré, a nevelés tehát az ember „pedagógiai eszközökkel való szintetizálása”. Ennek fényében az végül közömbös, hogy a gyermek erkölcstelen szörnyszülött-e avagy maga a megtestesült jószág – kizárólag a pedagógus képes az ember „megteremtésére”. E teremttő tevékenység hatékonyságát fokozandó pedig szükség van az iskolai nevelés kiterjesztésére a tanórán és iskolán kívüli életterre is. A korabeli iskolában Rutschky szerint kérelhetetlen harc folyik a gyerek egyénisége ellen. Ennek fő eszköze a gyakori testi fenytés, amely mellett a pedagógus más eszközökkel is (megszégyenítés, rossz érdemjegyek adása stb.) nap mint nap kifejezésre juttatja korlátlan hatalmát (Rutschky, 1988).

Rutschky igazát látszik igazolni a tény, hogy noha a pedagógiai szakírók túlnyomó többsége a 18-19. században már elítélendőnk tartotta a verést, sok szerző mégis megengedte vagy legalábbis eltúrte a fizikai büntetést. A neveléstörténeti szakiroda-

---

<sup>33</sup> Érdekes, hogy az általa citált szerzők közül Rousseau hiányzik, noha – mint arra Carl- Heinz Mallet is rámutat – az „Emil”-ben több olyan okfejtés olvasható, ami a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolható.



lomban korábban egyértelműen humánus, „gyermekbarát” pedagógiaként ábrázolt német filantropizmus egyes képviselői sem zárkoztak el egyértelműen a vessző használatától.

Ebbe a körbe tartozik *Johann Bernhard Basedow* (1724-1790), a híres német filantropista pedagógus is. Apák és anyák számára írt közkeletű, nevelés-módszertani kérdéseket tárgyaló könyvében (*Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, 1771) fejti ki véleményét a fenyítékről. „Ó bárcsak ne kellene a büntetésről írnom” – írja előbb, majd részletekbe menő aprólékos műgonddal tárgyalja a fenyítés módzatait (Basedow, [1771], 1913, 24-25.). A vessző használatát megengedhetőnek tartja a házi nevelésben: „Ha az enyhébb büntetések nem segítenek, akkor – főleg 2-3-4 éves gyerekek esetében – a tudatos ellenszegülés, már meggyökerezett szenvedély, elővigyázatlanúság vagy veszélyes cselekedetekre való hajlam esetén a vesszővel való büntetés, ritkán bár, de akkor megfelelő erővel és lehetőleg szemtanúk nélkül alkalmazható. A fenyítést a szülő vagy annak távollétében egy arra felhatalmazott szolga végezze.” (Basedow, [1771], 1913, 25.) Basedow hangsúlyozza, hogy a büntetés egyéb módzatait illetően nehéz általános szabályokat megfogalmazni. Azt tanácsolja a szülőknek a fenyítés többféle válfaját próbálja ki, és saját tapasztalata alapján válassza ki azt, amelylyel a „legkönnyebben és legbiztosabban eredményt ér el”. Egyesek számára elegendő a számukra kedves dolgok megvonása, és a baráti társaságból való eltávolítás. Mások az „böjtölés” enyhe, de kitartó fájdalma hatására változtatnak magatartásukon. Ismét mások csak a rövid, de „heves” testi fenyíték hatására jobbulnak meg. Hirtelen felindulás hatására azonban ne verjük a gyereket, várjuk meg amíg lehiggadunk, és ismét az értelem irányítja cselekedeteinket. A testi fenyítés végrehajtásának eszköze, a vesszőköteg soha ne legyen a gyerekek játékszere. Tartsuk elzárva, ha éppen nincs szükség használatára. A verést tehát megengedhetőnek tartja a német filantropista pedagógus, ezzel szemben a „sötétséget”, a „magányt” és az „elzárást” nem tartja megfelelőnek, mivel „nem javítják meg a gyereket, viszont káros előítéleteket alakítanak ki benne” (Basedow, [1771], 1913, 25.).

Érdemes felfigyelni arra, hogy a büntetési módzatoknak az elemzésekor Basedow – az egyik legismertebb filantropista, tehát „emberbarát” pedagógus – egyáltalán nem tarja emberhez méltatlan eljárásnak a vesszőzést. (Ezzel természetesen nincs egyedül, hiszen szélsőséges esetben még az olyan nagy nevelő egyéniségek is megengedhetőnek tartották a verést, mint Comenius, Francke vagy Pestalozzi.) Basedow a büntetésnek ezt a módját tehát kifejezetten hasznos módszernek tarja, leírja a körülményeket, amelyek között alkalmazható.<sup>34</sup> A sötétzárkát sem azért tartja elvetendőnek, mert lelki sérülést okozhat a gyerekeknek, hanem azért, mert „nem javítja meg”, tehát nem hatékony.

Mielőtt a nevelésről elmélkedő korabeli szerzők elvei fölött pálcát törnénk, érdemes egy pillantást vetni a kor tényleges nevelési gyakorlatára, a „pedagógiai valóság”-ra is, amely a mai olvasó számára még meglehetősen lehet. Basedow ugyanis a számára elfogadhatatlan „nevelési ceremóniákról” is szót ejt: ezek között említi azt az el-

<sup>34</sup> A büntetés „ethosának” furcsa megnyilvánulását tartalmazza a 20. század elejének német pedagógiai irodalmában J. J. Sachse munkája, melynek címe: „A nevelő büntetés története és elmélete” (*Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe*). A szerző szerint „a testi fenyíték általában jogos, sok esetben ajánlatos, némelykor pedig egyenesen elkerülhetetlen” („Die körperliche Strafe ist in allgemeinen gerechtfertigt, in vielen Fällen empfehlenswert, in manchen Fällen sogar unentbehrlich”). (Az eredetiben végig kimeleve. Sachse, 1913, 174.)

terjedt szokást, amely szerint a megbotozott gyermeknek a vesszőzés végeztével meg kell csókolnia az őt fenyítő szülő kezét.

A testi fenyíték alkalmazására 19. századi magyar nevelési tanácsadó kézikönyvek szerzői is biztatták olvasóikat. Mai szemmel nézve meglepő az a határozottság, amellyel egy ismert korabeli pedagógia szakíró, *Szvorényi József*<sup>35</sup> foglal állást a fenyíték kérdésében: „A szoktatás [...] mindjárt a gyermek életének első havaiban vegye kezdetét. Állhatatosan ismételtessék előtte, a mire nevelni kell; és viszont, szigorúan tartassék távol, a mire szoknia nem szabad. És a szoktatásnak, fél éves gyermeknél, egy-egy komoly hangú szóval, sőt – ha szükség – a megfelelően osztott erélyesebb legyintéskével is érvényt lehet már szerezni. Igen, a maga idején, helyén és módján használt ütéske sokszor csodát művel a kisednél.” (Szvorényi, 1890, 47.)

Az „anyák és házi nevelők számára népszerű előadásban” írt könyvében a szerző nem részletezi tovább, hogy mikor van meg a fél éves gyermek esetében a „megfelelően osztott legyintéskének” vagy „ütésének” a helye és ideje. A gyermekkorról, gyermekről való 19. század végi gondolkodás ellentmondásosságát jelzi, hogy gyermek lelkében szunnyadó gonosz erők dogmájának továbbélését tükröző ilyen és ehhez hasonló vélemények újra és újra megjelentek a szakirodalomban. Sőt, a széles olvasóközönségnek szánt nevelési tanácsadók egy része is ilyen elvek szerint formálta a korabeli szülők gyermekképét, gyermekfelfogását.

### 3.8. Iskolakritika és új gyermekszemlélet

A 19. században kiépülő és hatalmas tömegeket befogadó iskolarendszerek túlszűfolttsága, a megfelelő feltételek hiánya az évtizedek során mind több anomáliát hozott a felszínre. Az iskolát egyre hevesebb kritikák érték különböző körökből. Német földön már 1836-ban megjelent egy cikk egy korabeli újságban, a „Medizinische Zeitung” című lapban. *Karl Ignatz Lorinser* orvos ebben a tanulmányában („Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen”, azaz: „Az iskolai egészségvédelemről”) a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet (Plake, 1991. 149.). A lélek nyugtalansága, fokozott igénybevétele – úgymond – az idegrendszer tömegének megnagyobbodásához vezetett a generációk során. Ezt a helyzetet az iskola csak rontotta. A tantárgyak és a házi feladatok tömege gátolják a természetes testi fejlődést. „A legszorgalmasabbak a leginkább esendők, leginkább betegségekre hajlamosak” – írja *Lorinser* már 1836-ban. A tanulmány a porosz király kezébe került, aki utasította miniszterét egy tananyagcsökkentéssel kapcsolatos tervezet kidolgozására. Ebben a gimnáziumok heti óraszámának felső határát 32 órában szabták meg, s előírták az óráközi szünetek időtartamát is. Szóba került a testnevelés iskolai tanításának bevezetése is, ám erre akkor még nem került sor. Mindenesetre javasolták, hogy a tanulók arra alkalmas tanárok vezetésével – tanítás után – önkéntes sportfoglalkozásokon vegyenek részt (Mandl, 1999).

<sup>35</sup> Szvorényi József (1816-1892) ciszterci tanár, főgimnáziumi igazgató, a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Főleg az irodalomtanítás kérdéseit érintő munkái ismertek.

években publikációk egész sora jelent meg erről, és konferenciákat szerveztek az iskolai túlterhelés témakörében. A szakértők ekkorra már egyetértettek abban, hogy a túlterhelés nem csak a tanórákra korlátozódik. Csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét is úgy, hogy a velük való foglalkozás – a gimnáziumok alsó osztályaiban – ne vegyen igénybe többet napi két óránál.

Időközben már orvosok egész sora nyilatkozott egyre kritikusabb hangvételben a gyerekek túlzott iskolai igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájás, az orrvérzés, az emésztési zavarok és az ún. „szűkmellűség” – mind olyan betegség szimptomái, amelyet az iskola okoz. A század végén a diákok körében elharapódzó öngyilkossági sorozatot is a túlterhelés számlájára írtak.

A vita egyre jobban kiéleződött, az ellentábor sem várattott sokáig magára. Egy magát meg nem nevező badeni pedagógus nehezményezte, hogy a politikusok az iskola ügyében inkább az orvosokra hallgatnak, mint a filológusokra, a klasszikus nyelvek tanáira. Így az a látszatot keltik, hogy végső soron „minden iskolai tanóra káros lehet az egészségre”. Pedig a nevelés egyik célja éppen az erőfeszítésre való képesség kell, hogy legyen. A túl sok kellemes foglalatosság ártalmas, a 14-16 éves fiatalságnak éppen a szigorú nevelésre van szüksége, mivel amúgy is a lelki erők pazarlása jellemzi ezt a korosztályt (Wendt, 1883).

A nyolcvanas években Németország egyre több városában alakultak iskolai reformokat sürgető egyesületek. Poroszországban 22 000 aláírást gyűjtöttek a túlterhelés ellenzői, akik a probléma megoldását a klasszikus stúdiumok óraszámának csökkentésében látták. 1890-ben *II. Vilmos császár* is állást foglalt a kérdésben: egy berlini nevelésügyi konferencia megnyitása alkalmával az ifjúságra nehezedő túlterhelést a túlfeszített íjhoz hasonlította, és szükségesnek tartotta a tananyag jelentős csökkentését. A császári óhajt tett követte: a német gimnáziumok reformja során az 1892-ben életbe lépő tantervben már 16 órával csökkentették a heti óraszámot, jelentősen mérsékeltek a latin és görög tantárgy anyagát, valamint az érettségi vizsgák követelményeit.

Az iskolakritika felerősödésével párhuzamosan más folyamatok is elkezdődtek. Fokról-fokra átalakult az emberek gondolkodásmódja, megváltozott a mentalitás, az emberről, az ember feladatáról, az életről, a társadalomról alkotott felfogás. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy megfogalmazódott egy új alapelveken nyugvó pedagógiával kapcsolatos igény. A *Herbart* nevével fémjelzett puritánus pedagógiai rendszer már nem elégítette ki az új emberkép által diktált igényeket.

A század második felének fő jelszavai ezzel szemben a haladás, a fejlődés, a küzdelem lettek. A hetvenes-nyolcvanas években pedig már új életérzés, életstílus, sőt új embertípus születik. A „felhalmozó” ember mellett megszületik a fogyasztó, a „konzumáló” ember típusa. Ennek hátterében az ipari produktivitás növekedése állt, amely robbanásszerűen zajlott le az ipari fejlődés alacsonyabb fokán álló országokban éppúgy, mint az élen haladó kapitalista birodalmakban.

Egyre inkább pusztá retorikai fogássá válik a „fáradhatatlan hivatásvégzés” korábban még megrendíthetetlennek vélt etikai tartalma. A *Rousseau* által megfogalmazott, s az ő korában még talajtalannak bizonyuló eudaimonista *boldogságetika* ismét felbukkan, most már kézzelfogható közelségbe hozva az evilági boldogulás ígérését, lehetőségét. Az ember rátalál saját belső világára, igényeire, szükségleteire, amelyeket most már bizvást kielégíthet. Felfedezi a külső természetet is, amely már nem leigázandó ellenfél többé, hanem a világi örömek kiapadhatatlan forrása.

*David Riesmann* korábban már idézett könyvében („The Lonely Crowd”, „A magányos tömeg”) „kívülről irányított”-nak nevezi az új embert. A csalhatatlannak hitt

iránytűk már nem működnek megbízhatóan, a korábbi értékekbe vetett hit megrendül, bizonytalanság lesz úrrá az embereken. A szülők már nem képesek gyerekeiknek olyan, életvitelre vonatkozó örökérvényű útmutatást adni, amely cselekedeteiket minden körülmények között megbízhatóan irányítaná. Egyre nagyobb szerepet kap a gyermekek életében az iskola, egyre fontosabb számukra a kortárs csoport véleménye. A gyermekek társadalmi szerepe egyre növekszik, a szülők egyre fontosabbnak tartják színvonalas nevelésüket-iskoláztatásukat. (Riesmann, 1983)

Az emberek gondolkodásának, mentalitásának szerves részévé válik a világ iránti *érzékenység*, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság. Az „új ember” egyre jobban érdeklődik a művészetek, ezen belül is a zene, az érzelmeket kifejező irodalmi alkotások, valamint a sport iránt. A pedagógia megpróbálja ezeket az új területeket ellenőrzése alá vonni, hatásaikat be akarja kapcsolni a nevelésbe.

A megszülető, kibontakozó és ezer szálra bomló *reformpedagógia* irányzatainak sokasága üzent hadat a protestáns örökségű evilági aszkétizmus mentalitásának. A „régipedagógia” céljai között az engedelmességre, pontosságra, szerénységre, szorgalomra, kitartásra, a szükségletek elfojtására való nevelés szerepelt. Az „új nevelés” ezzel szemben a múzsai nevelés fontosságát hangsúlyozza, felfedezi a testkultúrát, a sportot és – Rousseau után ismét – újra felhívja a figyelmet a lélek fejlődését jótékonyan segítő fizikai munkára (Pukánszky, 2000)<sup>36</sup>.

A 19-20. század fordulója előtti évtizedekben új filozófiai és pszichológiai irányzatok bontakoztak ki, s ezek együttesen nagymértékben elősegítették a gyermekkép átfarmálódását. A „régiskola” elvárásaihoz illeszkedő gyermekkép (amelynek sajátosságai leginkább a tananyagot mechanikusan elsajátító, jól alkalmazkodó, szorgalmas tanuló jellemző vonásaival ragadhatóak meg) egyre inkább a támadások keresztútjába került. A passzív, befogadó tanulói attitűdöt előnyben részesítő „hagyományos” nevelést a kultúra- és iskolakritikusok egyaránt heves kritikában részesítették. Az olyan új irányzatok, mint például a pozitívizmus, a pragmatizmus, a kísérleti- és gyermeklélektan friss eredményeinek hatására létrejött a gyermekről felhalmozódó tudást laza szálakkal egységbe szervező gyermektanulmány (pedológia). E diszciplína eredményei, valamint a századforduló egyéb pedagógiai reformmozgalmai (mint például a művészetpedagógia) együttes hatására kialakuló „új gyermek” típusának személyiségjegyei közé sokkal jobban illik az iskolai munkában való aktív, „együtt gondolkodó” részvétel, a művészetek iránti fogékonyság és alkotókedv, a hagyományos tekintélyek megkérdőjelezése, új utak keresése. De az új gyermekkép jellemzői nemcsak az iskolai munka kontextusában írhatók le, hanem tágabb összefüggésekben is. E szemlélet szerint a gyermek minőségileg más, mint a felnőtt, s ez a lényeges különbség személyiségének pszichés struktúrájában, életkori és egyéni sajátosságaiban is megnyilvánul. Az új felfogás szerint „a gyermeknek önálló világa van, sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal”. (Németh, 1996, 16.)

A formálódó új gyermekkép sajátos módon mitikus elemekkel is gazdagodott. Miután a gyermekből kiinduló pedagógia („Pädagogik vom Kinde aus”) még nem minden esetben rendelkezett egzakt tudományos alapokkal, a hiányok pótlása a vágyak és remények fogalmazódtak meg, s ez jó lehetőséget adott a mítoszteremtéshez. Mítoszok

<sup>36</sup> Ez az utóbbi mozzanat is igazolja, amit az újabb történeti pedagógiai elemzések egyre jobban hangsúlyoznak: a reformpedagógia gyökerei mélyre nyúlnak a pedagógiai eszmék talajában. Jürgen Oelkers ezt a jelenséget a „reformmotívumok kontinuitása”-ként értelmezi (Oelkers, 1992, 34-48.).

születtek a gyermek veleszületett szépérzékéről és eleve adott erkölcsi érettségéről (Oelkers, 1992, 75.).

Az empatis reformpedagógusok szívesen képzeltek magukat a gyermek helyébe. Költői érzékenységről tanúskodó leírást adtak az iskolában „szenvadó gyermek”-ről, aki nap mint nap átéli az iskola lélekölő rutinjának „lélekgyilkolását” (Ellen Key), miközben a gyermek egyéniségével nem törődő pedáns tanárok csak saját „nevelési igényük” kielégítésére törekszenek. Újjászületett Rousseau ideája a negatív nevelésről, amely nem direkt eszközökkel fejleszt, hanem megteremti a gyermek önmagát kibontakoztató aktivitásának feltételeit. Nagyívű elvárások fogalmazódnak meg az új iskolával szemben, amely „gyermekszerű” a berendezési tárgyak méretétől és ergonómiai jellemzőitől kezdve az alkalmazott tanítási módszerekig.

A századforduló reformpedagógusai programadó műveikben szívesen állították szembe a régit az újjal, a túlhaladottat a korszerűvel. Eközben olykor túlzásokra is ragadtatták magukat, mint például Ellen Key, svéd tanítónő, aki „A gyermek évszázada” című, 1900-ban kiadott nagysikerű könyvében a régi iskola teljes elsöprését sürgeti: „Özönvíznek kell következni a pedagógiában, és akkor csak Montaigne-t, Rousseau-t, Spencert és az új gyermekpszichológiai irodalmat szabad majd a bákába bevinni!” (Key, 1976, 145.)

Az „új gyermek” és számára felállítandó „új iskola” ideája tehát racionális és mitikus elemekből szerveződött egészszé. Végző soron ez a sajátos elegy eredményezte azt a tettekben is gyakran testet öltő „romantikus hevületet”, amelynek energiái hosszú időn keresztül tették lehetővé a reformpedagógiai elképzelések iskolai megvalósulását.

### 3.9. Mítoszteremtés és demitologizálás

Vajon teljesült-e Ellen Key, svéd pedagógus-író álma, aki 1900-ban megjelent híres könyvében a gyermek évszázadaként aposztrofálta a beköszöntő száz esztendő? Szakemberek egész sora tette fel ezt a kérdést a 20. század végén világszerte megrendezett konferenciákon, és az ezek eredményét összegző tanulmányokban.<sup>37</sup> A svéd reformpedagógus-publicista patetikus stílusban felvázolt jövőképét ma már nyugodtan a megvalósulatlan vágyálmok körébe sorolhatjuk. A mögöttünk álló viharos évszázad egészében véve sokkal ellentmondásosabb volt annál, hogysem egyértelműen a diadalmaskodó gyermekkultusz időszakának nevezhetnénk.

Pedig szép számmal születtek olyan nagy reményekre jogosító kezdeményezések, amelyek a „gyermekszerű” – tehát a gyermek sajátosságaira figyelő – nevelés és oktatás megvalósítását tűzték ki célul. Ezek közé sorolható például a reformpedagógusok tevékenysége. Éppen az imént említett Ellen Key könyve volt az a nagyhatású mű, amely

<sup>37</sup> A 20. század gyermekségének helyzetét elemző konferenciák, kiállítások anyagát bemutató tanulmánykötetek közül néhány: Larass, Petra (Hrsg.): *Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes 1900-1999*. Verlag der Frankeschen Stiftungen zu Halle, 2000.; Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 2000.; Baader S. - Jacobi J.- Adressen, S. (Hrsg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes” und seine Wirkung*. Beltz, Weinheim u. Basel, 2000.

katalizátorként segítette az új nézeteket valló pedagógusok gyermekfelfogásának széleskörű népszerűsítését. A gyermeket egyéniségként tisztelő, önálló gondolkodásra és alkotó munkára képes lénynek tekintő új szemlélet új pedagógiai módszereket eredményezett. Sajátos paradoxon, hogy a frissen kialakított eljárások azonban viszonylag könnyebben törtek maguknak utat a reformpedagógiai programokat megvalósító magániskolák falain belül, mint a hétköznapi élet porondján és a családi élet keretei között. Ez utóbbi színtéren a gyerek megítélése továbbra is ellentmondásos maradt: a hétköznapi gyermekképben az elfogadó és a távolságtartó attitűd elemei keveredtek.

A társadalmi élet mindennapjaiban kialakuló „Janus-arcú” gyerekkép egyik oldalaként vitathatatlanul a pozitív, elfogadó szülői attitűdök térhódítását figyelhetjük meg. Egyes történész-kutatók a 19-20. század fordulóját megelőző évtizedekben megfigyelhető születésszám-csökkenés hatásaként értelmezik azt a jelenséget, amely szerint a felső- és középosztálybeli családok a korábbinál nagyobb mérvű érzelmi és pénzügyi „tőkét” fektetnek gyermekeikbe, akik így egyre fontosabb szerepet töltenek be a kis közösségek életében (Muller, 1973, Ariès, 1980). A fertilitás csökkenése minden bizonnyal hozzájárult a gyerekkor bizonyos körökben való felértékelődéséhez, ez azonban csak az érem egyik oldala. Valójában sokkal összetettebb folyamatról lehetett szó, amelyben a mentalitásbeli változások is fontos szerepet játszhattak.

A gyerekkor felértékelődésével párhuzamosan új mítoszok teremtődtek és régiak éledtek újjá. A gyerekekkel a korábbinál többet foglalkozó családokban még nem feltétlenül figyeltek fel a gyerekek sajátos szükségleteire, a kamasz önállóság-igényére. A középpontba kerülő gyereket a szülők érzelmi szálakkal láncolták magukhoz, akinek aztán nem kis nehézséget okozott a „leválás”.

Újjáéledt a rousseau-i ihletettséggű mítosz, mely szerint a gyermek erkölcsi értelemben jónak, ártatlannak születik, s csak a társadalom hatására válik romlottá. Ennek hatására túlvédő, „széltől is oltalmazó” szülői nevelési praktikák honosodtak meg, amelyeknek köszönhetően az így nevelt gyerekek könnyen önállótlanokká váltak. A szülőkbe kapaszkodó, a kortársak között nehezen boldoguló gyermekek jelenléte azután ismét táplálta a „gyermeki tisztaság” romantikus mítoszat.

A századfordulón fogalmazódik meg a „gyermekben szunnyadó tehetség” mítosza is. Tudományos munkák és esszék egész sora jelenik meg, amelyek a gyermeki alkotóerőt elemzik. Folyóiratok jelennek meg a gyermekművészetről, egyre többen vizsgálják a gyermekrajzok esztétikumát (Németh, 1996, 49-52.). Megszületik a kifejező mozdulattudományt magába ötvöző táncpedagógia (Isadora Duncan), új alapokra helyezik a zenepedagógiát is (Karl Orff). Egyre többen vélik úgy, hogy a zeneművészet: a zenehallgatás vagy a hangszerjáték segíthet embernek maradni az elsívárosodó nagyvárosi élet zajában.

Ugyanakkor az is látható, hogy a gyermeket „piedesztálra emelő” mítoszok gyakran szöges ellentétben álltak a hétköznapi élet valós történéseivel. Az idealizált gyermek – Dieter Lenzen szavaival élve – „hiperreális világa” a felnőttek számára egyfajta képzeletbeli kiutat, menekülési lehetőséget kínált a reális világ kötetlenségei közül. A valóság ugyanis már elviselhetetlenül romlottá vált bűnek által, így nem maradt más lehetőség, mint a vágyak szintjén ártatlan gyermekké válni ismét (Lenzen, 1985, 211.). A regresszió útján megálmodott világ és a tényleges valóság közötti ellenpont drámai példája lehet az az 1935-ből származó náci propagandafotó, amelyen a „német gyermek” mint az „élet”, a „gazdagság” glorifikált szimbóluma jelenik meg. Az uralomra törő keresztény-szocializmus ideológiáját népszerűsítő gyermek és anya alakjának idealizált harmóniája éles kontrasztot alkot azoknak a gyermekeknek a sorsával, akik nem sokkal

később pusztultak el a holokauszt, a háború poklában – ugyancsak a náciizmus következtében.

Sajátos kettősség figyelhető meg a századfordulón: szorosan egymás mellett, mintegy szimbiózisban él egyrészt a romantikából eredő, és a századvég művészeti és életreform-mozgalmaiban felerősödő „elvágyódás”, a mítoszok világába menekülés; másrészt a racionalizmus, a pozitivizmus, a dolgok és jelenségek mérhető mivoltába vetett hit.

A huszadik század első évtizedeiben, a gyermek-mítoszok megszületésével párhuzamosan azonban elkezdődött e folyamat ellentettje is: a demitologizálás. E jelenség háttérében – paradox módon – a reformpedagógiai mozgalmak kibontakozásához is háttérrel adó gyermektanulmányozó törekvések álltak. A gyermek pszichikuma az empirikus és kísérleti lélektani kutatások tárgyává lett, s ezzel a mítoszok egy része is köddé vált. A természettudományos alapokon álló egzakt vizsgálódások rideg fényében ugyanis hamar szertefoszlottak a gyermeknek tulajdonított romantikusan „isteni” sajátosságok. Nem maradt más, mint a vizsgálatok kijózanító eredménye: a gyermek sajátosságai biológiai, fiziológiai és pszichológiai szempontok szerint kutathatók, osztályozhatók, mérhetőek.

## 4. Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekszemlélete

Sok fontos részletet elárulnak egy adott korszak és kultúrkör gyermekkel kapcsolatos gondolkodásmódjáról, gyermekszemléletéről azok a tankönyvek, amelyeket a jövővendő tanítók és tanárok képzésének segítésére írtak szerzőik. Magyarországon a tárgyalt időszakban az oktatásügy felgyorsuló fejlődése miatt egyre nagyobb számban jelentek meg pedagógusjelölteknek, gyakorló pedagógusoknak és általában a pedagógia kérdései iránt érdeklődő olvasóközönségnek szánt neveléstani kézikönyvek, oktatástani útmutatók.<sup>38</sup> Tartalmuk elemzésével hozzájárulhatunk a korszak mentalitása egy jól körülhatárolható szeletének rekonstruálásához: következtetéseket vonhatunk arra vonatkozóan, hogy milyen volt Magyarországon a pedagógusok – s közülük is elsősorban a pedagógiai szakírók – iskolás gyermekkel kapcsolatos szemléletmódja. A gyermekszemléleten belül – az eddig alkalmazott gondolatmenetnek megfelelően – két tényezőt vizsgálunk: 1. a pedagógiai általánosítás szintjén megrajzolt, s gyakorta idealizált *gyermekkép* sajátosságait; valamint 2. a valós pedagógiai gyakorlatot közvetlenül befolyásoló, a tanító, a tanár nevelő-oktató tevékenységében manifesztálódó „hétköznapi” *gyermekfelfogást*, gyermek-attitűdöt.<sup>39</sup>

### 4.1. Tanítóképzés és a középiskolai tanárképzés a 19. században

A téma indokoltta teszi, hogy egy rövid vázlat erejéig áttekintsük a 19. századi pedagógusképzés intézményesülésének fejlődéstörténetét. Mint köztudomású, a 18. század tanítóképzése meglehetősen egyenetlen színvonalon mozgott. Ekkor még élt az a középkorban gyökerező elv, miszerint mindenki alkalmas a tanításra, aki az oktatandó tananyagot ismeri. A tudás átadásnak képességét, a tanítás „hogyan”-ját magától értetődőnek tartották. Úgy kell tanítanunk, ahogyan bennünket tanítottak – ez a felfogás érvényesült évszázadokon keresztül.

---

<sup>38</sup> Jelen vizsgálathoz a forrásokat a kifejezetten pedagógusképző célzattal írt művek köréből válogattam, nem vontam be az elemzések körébe a szülőknek szánt nevelési útmutatókat, a kéziratban fennmaradt beszédek és előadásokat, magánnevelői „plánokat” és a nevelés kérdéseivel foglalkozó korabeli folyóiratcikkeket. E forrástípusok részletes leírását és általános elemzését adja Fehér Katalin két monográfiájában (Fehér 1999, Fehér 2001). A műfaj is sajátos: „Neveléstan” címmel – a nevelés szó tágabb értelmének megfelelően – az esetek többségében nemcsak neveléstudományi, hanem didaktikai fejezeteket is tartalmazó művek jelentek meg.

<sup>39</sup> A vizsgálatba bevont neveléstani tankönyvek közül időrendben az első és az utolsó kívül esik a szigorúan értelmezett századhatárokra. (Az első kiadásának éve 1791, az utolsóé 1904.) Mivel valamilyen szempontból mindkettő szimbolikus korszakhatárként értelmezhető – a nyitó kötet az első magyar nyelvű pedagógia tankönyv, a záró pedig egy teljesen új, társadalompedagógiai paradigmát képviselő mű – úgy véltük, e kutatás erejéig virtuális értelemben „kiterjeszthetjük” a 19. század határait. A kutatott időszak tehát egyfajta „hosszú tizenkilencedik század”-ként is felfogható.



A tanítósághoz vezető egyik út – a képzés intézményesülése előtt – ennek megfelelően az volt, hogy a népiskola elvégzése után előbb segédtanító, majd tanító lett a fiúkból. A másik út a latin középiskola osztályain át vezetett, de nem mindig végezték el valamennyit. Esetenként azonban olyanok is akadtak közöttük, akik akadémiai végzettséggel rendelkeztek.

Az intézményes tanítóképzés egyik saját archetípusát jelentették a *protestáns kollégium-típusú iskolák*. A kollégiumokban folyó tanulmányok végső célja hagyományosan a lelkészképzés volt, pedagógiai ismereteket csak az 1790-es évektől kezdve oktattak. Tanítók képzésében jelentős szerepet töltött be a gyakorlat: az akadémiai tagozat tagtárs diákjai rendszeresen oktatták az alsóbb osztályok növendékeit, illetve – tanulmányaikat megszakítva – „rektóriára mentek”: az anyakollégium partikuláris iskoláiban vállaltak iskolarektorságot.

Más volt a helyzet a *katolikusoknál*, akik egy sajátos iskolatípust alakítottak ki a 18. század végére, melynek neve: *norma-iskolaegyüttes* (Mészáros, 1998, Mészáros, 2000). Ez az iskolatípus két fő részből állt: 1. „Minta” népiskola (innen a „norma” elnevezés), amelyben a zsinórmértékül szolgáló norma-módszer szerint tanítanak. 2. Tanítóképző tagozat, amely a rövidebb-hosszabb ideig (2 hónaptól egy esztendeig) tartó tanfolyamok helyszíne volt (Mészáros, 1981, Mészáros, 1984). (A teljes normaiskolaegyüttes további alkotórészei voltak még: a rajz- és a zeneiskola.)

A normaiskolákban folyó tanítóképzés tartalmát meghatározta, az a módszer, melyet Ignaz Felbiger (1724–1788) sagan apát dolgozott ki. Felbiger a sziléziai Sagan városának népiskolájában tanítva, az ottani oktatás színvonalát kívánta hatékonyabbá, jobbra tenni. Az ún. „sagani” módszer (más néven *normamódszer*) hamarosan széles körben elterjedt, nemcsak Poroszországban, hanem Ausztriában is.

Felbiger – Mária Terézia hívására – Bécsbe ment és kidolgozta az „Általános rendtartás a népiskolák számára” (1774) című szabályzatát, mely az ausztriai népoktatás újjászervezésének alapjává lett. Az országosan bevezetett Felbiger-féle „normamódszer” (Normal-Methode, korabeli magyar elnevezése: „*normális módszer*”) az addig ismeretlen *osztályfoglalkoztatási rendszer* egyes elemeit foglalta rendszerbe. A módszer alkalmazásakor *öt elvet* kellett érvényesíteni:

1. *Az együttes tanítás elve*. Szakított azzal a korábbi időszakban bevett gyakorlattal, mely szerint a népiskolai tanító az írás, olvasás, számolás készségét hosszadalmas egyéni foglalkozás során próbálta megtanítani tanítványainak. E fáradságos, s akkoriban igen kevésbé hatékony eljárással szemben Felbiger azt kívánta, hogy a *tanító magyarázata az egész osztályhoz szóljon*, kérdései is foglalkoztassanak *mindenkit*.

2. *Az együttes olvasás*. Ennek az elvnek az alkalmazása azt kívánta lehetővé tenni, hogy egyszerre 15–20 gyerek gyakorolja az olvasást, s szerezzen eközben ismereteket. A felvilágosodás racionalizmusát igyekezett az oktatásban is érvényesíteni: az egyéni olvasástani időfecsérlés, *gazdaságossá kell tenni az oktatást*.

Felbiger – a korábbi imakönyvek és énekeskönyvek helyett – *új olvasókönyveket* írt a gyermekek számára. Figyelembe vette tanítványai felfogóképességét: rövid, világos nyelvezetű, egyszerű szerkezetű olvasmányokat helyezett el bennük. Olyanokat, amelyek – megfelelő tanári feldolgozással párosulva – a tanulók *gondolkodását is fejlesztették*, de emellett a *vallási-erkölcsi-jellembeli* fejlődést is szolgálni kívánták.

3. Ehhez szorosan kapcsolódik a harmadik tanítási elv: *az olvasmányhoz kapcsolódó tanítói kérdések elve*. (Korabeli kifejezéssel: *katekizálás*.) Az egész osztályhoz intézett *gondolkodtató kérdések* szorgalmazásával Felbiger az olvasott szöveg megértést kívánta elősegíteni.

4. *Kezdőbetűzés.* Az emlékezőtehetséget hosszú olvasmányok memorizálásával kívánta fejleszteni. Úgy vélte, hogy megkönnyíti a tanulók dolgát, ha ehhez egy sajátos emlékezetfejlesztő eljárást, a kezdőbetűzést alkalmazza. E módszer szerint: a tanító felírta a táblára a megtanítandó mondatok egyes szavainak kezdőbetűit.

5. *Táblázatba foglalás elve.* Egy megtanulandó ismeretkör fogalmainak rendszerét, alá-fölérendelési viszonyait rendszertáblázat formájában tárta a tanulók elé. Ez a táblázat („tabella”) minden témakör előtt, bevezetésképpen került fel a táblára.

A tanítóképzést is végző, és így a normamódszer népszerűsítését is szolgáló *normaiskolákat* (korabeli magyar neve: „*nemzeti fő iskola*”) a 18. század utolsó harmadában szervezték meg, s ez a képzési forma egészen az 1840-es évekig működött Magyarországon is. Az első normaiskola *Bécsben* nyílt meg 1771-ben, ezt követte a *pozsonyi* (1775), majd a *budai* és a *nagyvárad*i intézet.

A tanítójelöltek – korabeli nevükön *preparandisták* – megtanulták, illetve átismélték a *városi népiskola harmadik osztályának tárgyait*. Ezen kívül *szépirást* és *orgonajátékot* tanultak (erre szolgált a rajz- és a zeneiskola). A középpontban természetesen a norma módszer tanulmányozása volt. Ezt sajátították el elméletben, s a normaiskola osztályait látogatva ezt figyelték-tapasztalták a gyakorlatban is – esetenként maguk is kipróbálva tanítói képességeiket.

Felbiger normamódszerét az állam tanügyi szervei minden eszközzel igyekeztek széles körben elterjeszteni. A protestánsok éppen ezért igen keményen bírálták gyenge pontjait, s tanügyi autonómiájukra hivatkozva iskoláikban elzárkóztak e módszer bevezetésétől.

A 19. század elején a normaiskolák már továbbfejlesztésre, korszerűsítésre szorultak. Kevés volt belőlük: egy-egy nagy kiterjedésű tankerületben egy működött csupán. A képzési idő rövideje sem tett lehetővé elmélyültebb tanulást, hatékonyabb képzést.

A *protestánsok* – tanügyi autonómiájukra hivatkozva – nem engedték normaiskolába tanítójelöltjeiket. Kollégiumaikban továbbra is a régi tanítóképző-gyakorlat érvényesült: a lelkészeknek készülő felsőbb osztályos tanulók szert tettek pedagógiai gyakorlatra: tanították elemista társaikat. A tanítást végző nagydiák-segédtanítókat (preceptorokat) kezdetben felügyelet nélkül végezték munkájukat, ennek hiánya azonban egyre jobban érzékelhető lett. Éppen ezért például *Sárospatakon* 1791-től kezdve megszervezték a *paedagogarcha* állást, amelyet első ízben Tóth Pápai Mihály töltött be. Feladata a segédtanító öregdiákok (praeceptor publicus) kiválasztása, munkájuk felügyelete és segítése volt (Fehér, E., 1995.).

Az első önálló, két-évfolyamos magyar tanítási nyelvű katolikus tanítóképző intézet 1828-ban nyitotta meg kapuit Egerben. (Ezt megelőzte az 1819 őszén megnyílt hasonló, de német tannyelvű intézet Szepeskáptalanon.) Mindkettő alapítója, Pyrker László, egri érsek volt. A falusi iskolákban tapasztalt hiányosságok ösztönözték arra, hogy intézetet létesítsen a „mesterek kiművelésére”. A jelölteket gimnáziumi végzettséggel vették fel, a felvételi vizsgán a testi alkalmasságot és a beszédképességet vizsgálták. A két esztendeig tartó tanulmányok során az elemi iskolai tantárgyakat dolgozták fel, tanítás- és neveléstant tanultak, valamint alapos zenei képzésben részesültek. Pyrker kezdeményezésének hatására az 1840-ben királyi rendelet született öt hasonló tanítóképzőt alapításáról. Az öt intézet néhány éven belül megnyitotta kapuit: Pesten, Szegeden, Miskolcon, Érsekújváron és Nagykanizsán. Hozzájuk csatlakozott hatodikként a győri tanítóképző 1847-ben. Továbbra is működtek még az 1770-es években létrehozott norma-iskolaegyüttesek tanítóképző tagozatai Budán, Győrben, Pozsonyban, Kassán és Nagyváradon (Mészáros, 2000).

Eötvös József népoktatási törvénye (1868. 38. tc.) nagy gondot fordított a *tanítóképzésre*. Előírta, hogy az ország területén 20 tanítóképző intézetet kell felállítani. Az ekkor már három évfolyamos képzőket gyakorlóiskolával kapcsolták össze azért, hogy „a növendék-tanítók gyakorlatilag képezthessenek”. A bentlakók számára internátusokat is szerveztek. 1882-től a képzési idő négy évre emelkedett.

Az Eötvös-törvény lányok számára „tanítónő képező intézetek” létesítéséről rendelkezett. A képzés ingyenes volt, időtartama három esztendő.

\* \* \*

A mai értelemben vett intézményes *középiskolai tanárképzés* előképének tekinthető a jezsuita és a piarista rend iskoláiban, a szerzetesi tanárképzésben működtetett *collegium repetentium* intézménye, amelynek keretei között elsősorban a középiskolai tananyag ismételtesre-elmélyítésére és az egyes tárgyakhoz kapcsolódó szak módszertani képzésre került sor. A nagyszombati egyetem újjászervezése során 1775-ben került sor a bölcsészkar keretei között működő *repetensek kollégiuma* fölállítására.

Mária Terézia rendelete nyomán 18 már végzett repetens (ismétlő) hallgató részesült egyenként évi 200 forint ösztöndíjban. A cél az volt, hogy „közülük kerülhessenek ki valamennyi iskola tanult professorai” (Az 1775. augusztus 19-én kelt rendelet szövegét idézi: Szentpétery, 1935, 341.).

Az ezzel kapcsolatos tapasztalatokat fölhasználva az *I. Ratio Educationis* a bölcsészkaron belül kívánta megoldani a középiskolai tanárképzést. Rendelkezett a tanárjelöltek vizsgáiról is, és előírta, hogy szerzetes tanárjelöltek is vegyenek részt a repetensek kollégiumának munkájában (Németh, 2000, 2002, 78.). Az 1777. évi tanulmányi szabályzat ennek megfelelően az „ismétlők” kollégiumáról is rendelkezik. A repetensek a teológiai, jogi, orvosi és bölcsészeti tanulmányok anyagát, valamint a felső középiskola tárgyait ismételték át. A hallgatóknak felvételi vizsgát kellett tenniük, de kiválasztásukkor figyelembe vették a szerzetesrendek ajánlását is. Számok mindazonáltal igen csekély volt: az 1782/83. tanévben mindössze öt, az 1783/84. tanévben pedig hat repetens hallgatója volt az 1777 óta már Budán működő és 1784-ben Pestre költöző nagyszombati egyetemnek. A képzés további fejlesztésének létalapja azonban hirtelen megszűnt: egy 1784 júniusában kiadott rendelet annak ellenére felszámolta repetensek kollégiumát, hogy a bölcsészkar igazgatója „az egész közoktatás alapja”-ként aposztrofálta ezt az intézményt (idézi: Szentpétery, 1935, 341.).

A tanárképzés újjászervezése – az ismételt felvetett javaslatok ellenére – a 19. század első felében még váratott magára. (Így az uralkodó figyelmen kívül hagyta *Ürményi József*, az egyetem elnöke 1812. július 18-án kelt felterjesztését is, amelyben egy kéttagozatú repetens kollégium tervét vázolta fel.) A tanári mesterség és a pedagógia tudománya iránt érdeklődők – teológusok és világi értelmiségi pályákra készülők egyaránt – szabadon választható pedagógiai és módszertani tárgyú előadások segítségével szerezhettek neveléstani-oktatástani ismereteket a pesti univerzitász bölcsészkarán.

A középiskolai tanárképzés intézményes kereteinek megteremtése Magyarországon *Eötvös József* nevéhez fűződik. A népoktatási törvénytervezet mellett a forradalom kultuszminiszterének fontos alkotása volt 1848-ban a pesti egyetem szervezetét újjáalakító alapszabályzat: „*A magyar egyetem alapszabályai*”. Eszerint a bölcsészeti kar két szakra osztható, az egyik a filozófiai, történeti és nyelvi tanulmányokat foglalja magába, a másik pedig a matematikai és természettudományi stúdiumokat.

A szabályzat a középiskolai tanárképzés megszervezéséről is intézkedik. Eötvös a bölcsészkar mindkét tagozata mellett egy-egy tanárképző intézetet kívánt létesíteni, kezdetben tíz-tíz kiváló egyetemi hallgató számára. A hallgatók fele lakást, élelmezést és ösztöndíjat kapott volna.

A tanárképzők vezetését az illetékes szak egy-egy egyetemi tanárára bízta. A tanárképző intézetek hallgatói (akik természetesen egyúttal rendes egyetemi hallgatók is) három esztendei tanulmányt folytattak volna itt. Szaktárgyaik alapos elsajátításán túl neveléstudományi és oktatás-módszertani képzés és tanítási-nevelési gyakorlat szerepelt a tervek között. Eötvös nagy ívű tervei, kiérlelt koncepciója a szabadságharc eseményei miatt akkor még nem realizálódhattak. Második minisztersége végére eredeti koncepciójának sok eleme válhatott valósággá.

Ezt megelőzően, még az 1850-es években a pesti egyetem szervezeti felépítésében jelentős változtatásokat hajtottak végre. Nálunk is bevezették az új ausztriai egyetemi szabályzatot, s ez megváltoztatta a bölcsészkar addigi státuszát. A filozófiai fakultás az 1850-51. tanévtől kezdve a többi három egyetemi karral egyenrangú fakultássá vált, s a tanulmányi idő három évre emelkedett. (Pontosabban: három esztendei bölcsészkarai tanulmány lett a bölcsészdoktori cím elnyerésének egyik feltétele.)

Egyúttal megszűnt a kötelező és szabadon választható tantárgyak kettőssége: a hallgatók ettől fogva érdeklődésüknek megfelelően és tetszőleges sorrendben vehették fel az egyes tantárgyakat. Az egyetemre való felvétel feltételei is módosultak: a leendő hallgatóktól megkövetelték a nyolcosztályos gimnáziumi végzettséget és a sikeres érettségi vizsgát. A bölcsészeti kar diákjai ekkor már 18–21 esztendő fiatal emberek.

A filozófiai fakultás többi karra való előkészítő szerepének megszűnése után új nehézség előtt állt: meg kellett találnia funkcióját a megváltozott rendszerben. Az új, összetett feladat pedig egyrészt a *tudósképzés*, másrészt pedig a *tanárképzés* lett. (E kettős feladat elemeinek harmonikus összehangolása az azóta eltelt, mintegy másfél évszázad alatt sem valósult meg maradéktalanul.)

Az 1852–53. tanévtől kezdve – az addigi szaktárgyi és pedagógiai *előadások* mellett – már *gyakorlatok (szemináriumok)* is szerepeltek a pesti egyetem tanrendjében. Ilyen szemináriumokat először történelemből és ókori filozófiából tartottak – kifejezetten *gimnáziumi tanárjelöltek számára*.

A magyar középiskolai tanárképzés mégis csak nagy nehézségek árán indult fejlődésnek. Noha már 1814-től kezdve tartottak neveléstudományi tárgyú előadásokat a pesti egyetem bölcsészettudományi karának új tanszékén, ezek hallgatása hosszú ideig nem volt előfeltétele a középiskolai tanári pályának (Mészáros, 1980). Döntő változást ezen a téren a *Leo Thun* osztrák közoktatásügyi miniszter által 1849 őszén kiadott rendelet, az „*Organisations-Entwurf*” hozott. Ezt hazánkra is kiterjesztették, így nálunk is kötelezővé tette a nyolcosztályos, érettségivel záruló gimnázium és a reáliskola létesítését. Ugyanakkor a kinevezendő *tanárok képesítő vizsgáját* is elrendelte. Tanárvizsgáló bizottságot hazánkban csak az 1862/63. tanévtől állítottak fel, addig néhány kijelölt külhoni városban – elsősorban Bécsben – vizsgázhattak a jelöltek (Felkai, 1983).

Tovább nehezítette a középiskolák helyzetét az is, hogy a bécsi kormányzat igyekezett idegen tanárokkal, osztrák, német, cseh, morva pedagógusokkal betölteni a magyar középiskolák tanári álláshelyeit. Az iskolafenntartó egyházak ellenálltak ennek a törekvéseknek. Gimnáziumaikba saját belátásuk szerint – többnyire tanárvizsga nélkül – vették föl a jelölteket.

A dualizmus időszakában jelentős fejlődés ment végbe a felsőfokú iskoláztatás terén is. A polgárosodás, az ezzel párhuzamosan kiszélesedő államapparátus egyre több

szakképzett értelmiségit igényelt. Ezek képzése folyt – a pesti tudományegyetem mellett – a három újonnan szervezett egyetemen. *Kolozsvárott* 1872-ben, *Debrecenben* és *Pozsonyban* 1914-ben nyitotta meg kapuit új univerzitász.

Mint már láttuk, Eötvös József vallás és közoktatásügyi miniszter még 1848-ban tervezetet készített az egyetemek bölcsészkarai mellett felállítandó *tanárképzőről*. A tervezet csak második minisztersége alatt válhatott valóra: 1870 májusában írta alá a „*Középtanodai Tanárképző*” (későbbi nevén *Középiskolai Tanárképző Intézet*) szervezeti szabályzatát.

A pesti egyetem bölcsészettudományi kara mellett felállított „képezde” célja eszerint nem más, mint hogy „azon egyetemi hallgatókat s egyéb tanárjelölteket, kik középiskolai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktudományukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind *tudományos készségük*, mind a *tudományok módszertanilag helyes kezelése által* minél tökéletesebben megfelelhessenek.” (Kármán, 1895)

A tanárképző tehát a bölcsészkar mellett működő, de attól elvileg független intézmény volt. A tanárjelöltekkel nemcsak a szaktárgyak tanításának módszertani fogásait kívánták elsajátíttatni, hanem a tudományos búvárkodást is ösztönözték.

Az első években a tanárképző keretei között öt szakosztály működött, nevezetesen a) óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi b) történelmi-földrajzi, c) mennyiség- és természettani, d) természetrajzi f) pedagógiai. Ez utóbbit 1872-ben szervezték meg, létrehozásában kiemelkedő szerepe volt a korszak kiváló pedagógusegyéniségének, *Kármán Mórnak*. A szabályzat szerint e szakosztály keretei között már nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel ismerkedtek meg a jelöltek – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásaiiban már tárgyalta, s a hallgatók szemináriumokon már feldolgozták –, hanem a „gymnasialis paedagogia” speciális kérdéseit tanulmányozták. E szakosztály keretei között kerítették sort „a középtanodák ismeretkörének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az ebbeli iskolai életnek a jó nevelés s helyes fegyelem következményeinek megfelelő szervezésére”. (Kármán, 1895. 60.)

A tanárképző e szakosztályának célkitűzése tehát kifejezetten a pedagógiai képességek és „ügyességek” (készségek) elsajátíttatása volt, ennek érdekében tartották a fentebb jelzett tematikájú, a gyakorlati kérdésekre irányuló előadásokat, s ezért szervezték meg a gyakorlati tanárképzés legnagyobb jelentőségű vívmányát, a gyakorlógimnáziumot.

1873-ban került sor a tanárképző újjászervezésére. Az új szabályzat készítői egyrészt csökkentették a szakosztályok számát, másrészt kifejezésre juttatták elhatározásukat, hogy az oktatás a tanárképzőben „rendes, kötelezett tanterv alapján” történjen. E tanterv hatáskörét igyekeztek az egyetemi előadásokra is kiterjeszteni, amikor ezek közül jó néhánynak a hallgatását a tanárjelölteknek kötelezővé tették. A tanárképző tehát kísérletet tett arra, hogy az egyetemet – a tanszabadság adta lehetőségekhez képest – felhasználja saját céljaira.

*Kármán Mór* is ehhez az irányzathoz csatlakozott, amikor azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „köteletségévé vált rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni”. (Kármán, 1895) A filozófiai kar nem húzódhat az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott

elutasításába ütközött, mivel – úgymond – sértette az „egyetemi tanítás szabadságának” hagyományos elvét.

Az átszervezés ellenére a középiskolai tanárképző intézet és az egyetem kapcsolata mindvégig problematikus maradt. A két intézmény ugyanis részben ugyanazt a célt szolgálta, s eszközeik is sok tekintetben megegyeztek. További ellentmondások forrása volt, hogy a tanárképző látogatása a jelölteknek egészen az 1924. évi 27. törvénycikk életbelépéséig nem volt kötelező.

Sokkal egyértelműbb sikereket könyvelhetett el a tanárjelöltek gyakorlati képzését szolgáló gyakorlógimnázium. Ez a tanárképző pedagógiai szakosztályának irányítása alatt állt, s az egyetem pedagógiai tanszékével semmiféle szervezeti kapcsolata nem volt.

Kiemelkedő szerepet játszott az intézet sajátos arculatának kialakításában *Kármán Mór (1843-1915)*, a gimnázium tanára, aki egyben az Országos Közoktatási Tanács jegyzője, s az egyetem magántanára volt. Kármán az iskola egyik legfontosabb feladatának a módszertani eljárások kidolgozását és kipróbálását tartotta, s ezt a célkitűzését sikerrel ültette át a gyakorlatba.

#### 4.2. Embereszmény, gyermekkép és gyermekfelfogás a tanítói kézikönyvekben

A 19. században közkézen forgó, népszerű magyar neveléstani tankönyvek és kézikönyvek közül húsz olyan műnek a tartalmát vizsgálom, amelyek megítélésem szerint megfelelően képviselik 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, amelyeket azonban oktatási-képzési célra is használhattak a pedagógusképzésben. A forrásokat a már korábban alkalmazott „duális” gyermekszemlélet-elemzés módszerével kísérem meg feldolgozni. Ennek két síkja a következő:

A.) A pedagógiai kézikönyvek és tankönyvek műfaji sajátossága, hogy első fejezeteikben általában filozófiai antropológiai síkon foglalkoznak az emberi nem általános sajátosságaival. E fejtegetések alapján azonban következtetéseket vonhatunk le a gyermekről az elméleti általánosítás elvont-eszmei síkján megfogalmazott korabeli elképzelésekről, rekonstruálhatjuk az illető szerző gyermekképét. A *gyermekkép* általában 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.

B.) A kötetek gyakorlati nevelési módszertannal foglalkozó fejezeteiben, elsősorban a jutalmazás, büntetés praktikus kérdéseit taglaló részekben többnyire expressis verbis megfogalmazódik számos a gyermekkel kapcsolatos vélekedés, érzelmek által is befolyásolt attitűdről árulkodó leírás, nevelési tanács. Ezek közvetlen információkkal szolgálnak a szerző gyakorlati *gyermekfelfogására*, gyermekattitűdjére vonatkozóan. A gyermekfelfogás tehát *deskriptív*: a tapasztalati szinten létező, de megváltoztatásra ítélt sajátosságokat, jellemzőket, „gyermekhibákat” veszi számba.

A két síkon megfogalmazódó elméletek, koncepciók együttesét az adott kötetből kirajzolódó *gyermekszemléletnek* nevezem.

Az alábbi részletkérdésekre keresek választ a kiválasztott neveléstani kézikönyvek és tankönyvek elemzésével:

1. Milyen embereszményt közvetít az adott mű?
2. Rekonstruálható-e az antropológiai fejtegetéseknek nyomán valamilyen koherens gyermekkép?
3. Milyen közvetlen, pragmatikus gyermekfelfogást tükröz a vizsgált neveléstani kézikönyvek szerzőinek gyakorlati nevelésmódszertannal, jutalmazással-büntetéssel, különösen a testi fenyítéssel kapcsolatos álláspontja? (Megítélésem szerint 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 fenyíték alkalmazását a nevelési praxis folyamán?
4. Mindezek alapján összhang vagy diszharmonia van-e a *gyermekszemlélet* belső elemei: a gyermekkép és a gyermekfelfogás között az adott mű alapján?
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?

A feltételezett változás feltérképezéséhez jó kiinduló pontot szolgáltatnak annak a kutatásnak az eredményei, amelyet *Reinhard Spree* végzett 18-19. és korai 20. századi német csecsemőgondozási kézikönyvekkel kapcsolatban. A vizsgálatok alapján megfogalmazott következtetések első pillanatra meghökkentők, mert ellentmondanak a kor mentalitásáról, pedagógiai attitűdjeiről alkotott eddigi képünknek. Spree szerint a felvilágosodás korabeli gyermekgyógyászok (pl. *Johann Friedrich Zükert*) tanácsadó kézikönyvei kifejezetten gyöngéd, érzelmi melegséget kifejező bánásmódot, „szocializációs stílust” javasoltak a szülőknek. Legyenek 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, 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 megszervezet, tisztaságra törekvő, pontosságot, rendet, fegyelmet követelő nevelést népszerűsítették. Óvtak az elkényeztetés fenyegető veszélyétől, kérésselhetlen szigort (*unerbittliche Strenge*) 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 gyermekfelfogásbeli változás a korabeli magyar neveléstani tankönyvek és kézikönyvek tükrében?

#### 4.3. A kiválasztott neveléstani kézikönyvek és tankönyvek

A korabeli idealizált gyermekkép és az ezzel párhuzamosan megfogalmazódó gyermekfelfogás vizsgálata céljából a témával foglalkozó művek két fajtájából választottam ki *húszat*: 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. Ugyanakkor szerzőjük célja lehetett – a tudományos teljesítményen túl – a lelkészek, a középiskolai vagy népiskolai tanárok, tanítók képzésének segítése, a pályán lévő pedagógusok önképzésének előmozdítása 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 nevelés és tanítás pályáján fáradóknak”, valamint a tanítói pályára készülőknek kifejezetten gyakorlatias céllal írt művek, a normaiskolában, protestáns kollégiumokban, katolikus vagy protestáns tanítóképző intézetben használatos *tankönyvek*.

E két körbe olyan a műveket választottam, amelyek megítélésem szerint jól reprezentálják a korabeli műfajt és az abban kifejtett tudományos és praktikus tartalmakat. A feldolgozott művek listája a következő:

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 (Fehér, 1999, 82.). (Szimbolikus kezdőpontként értelmezhető, ezért került be az elemzett művek körébe.)<sup>40</sup> A munka számos reformjavaslatot tartalmaz, többek között szorgalmazza a tanítóképző intézetek (Oskola-Mestereket-Nevelő-Házak) felállítását.

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.” A sárospataki tankönyv érdekesség, hogy címlapján nem szerepel a szerző neve, de személyéhez nem fér kétség, mivel a későbbi tananyagrendek megjelölik Tóth Pápai Mihály könyvét. (Fehér, 1985, 6.) Az elsősorban oktatástani kérdéseket taglaló tankönyv gyermekideál és gyermekfelfogás szempontú vizsgálatát az indokolja, hogy elején találhatók utalások az ember filozófiai antropológiai sajátosságaira, és a szerző tág teret szentel a jutalmazás és büntetés módozatainak taglalására is.<sup>41</sup>

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. szá-

<sup>40</sup> *Perlaki Dávid* (1754-1802) evangélikus lelkész a Veszprém megyei Gergelyben született. Középiskoláit Sopronban és Pozsonyban végezte. 1777-től a göttingeni egyetemen folytatott bölcsészeti tanulmányokat. Hazatérte után több kisebb településen lelkészként működött, majd a református egyház invitálására 1783-ban Komáromba került, ahol tizenhárom éven keresztül lelkészkedett. Itt Péczeli Józseffel és Mindszenty Sámuellel megalapították és közösen szerkesztették a *Mindenes Gyűjteményt*, amelyet sajtótörténetünk az első magyar nyelvű tudományos ismereteket terjesztő folyóiratként tart számon (Fehér, 1999, 81.). Perlaki komáromi lelkészsége alatt több gyermekek számára több imádságos és hittankönyvet írt, közöttük: A kisdeteknek első tanúságok, a keresztyén tudományból, mellyet urunk Jézus életének rövid históriájával együtt kiadott. Komárom, 1791.; *Gyermekek s ifjaknak imádságos és énekes könyve*, mellyet az ő számokra készített. Komárom, 1793.

<sup>41</sup> *Tóth Pápai Mihály* (1754-1831) Tarcalon született, Miskolcon, majd Sárospatakon tanult a kollégiumban. Tanulmányai végeztével Sátorajújhelyen tanított, majd a bécsi egyetemen tanult orvostudományt (1783-1791). Diplomája megszerzése után 1791-ben Sárospatakra került iskolaorvosnak és a preceptorok felügyelőjének. (A pataki kollégiumban ő töltötte be első ízben a segédtanítók munkáját felügyelő és segítő pedagógarcha állását.) 1796-ban lett a kollégium professzora, természetrajzot, mezőgazdaságtant és dietetikát tanított (Fehér, 1985, 5.)



zadtól 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)* (egy másik ortográfia szerint: Niemayer) 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 kiadását a szerző még egy harmadik kötettel egészítette ki. Hazai fogadtatására jellemző, hogy 1812-ben *Ürményi József*, a pesti egyetem elnöke a nádorhoz intézett felterjesztésében – egy másik szerző, a bécsi egyetemi tanár *Vinzenz Eduard Milde* könyve mellett – *Niemeyer* művét javasolta a pesti egyetemen tervezett (de meg nem valósult) tanárképző intézet (collegium repetentium) hallgatói számára a neveléstan tankönyvéül (Mészáros, 1977). A 19. század végéig számos kiadást megért könyv Leopold Chimani-féle (a hatodik kiadás alapján) 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’ doctora, és Szombathelyen a’ keresztény erkölcs’, a lelki pásztorság’ s nevelés tudományának tanítója. Budán, A’ Királyi Magyar Fő Oskolák’ Betűjével, 1827.” Niemeyernek és 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 neveléstani összegzésként tart számon<sup>42</sup> (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, melyet *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.<sup>43</sup>

6. *Beke Kristóf*: „Kézikönyv a’ falusi oskolamesterek’ számára. Budánn, A’ Királyi Magyar Universitas’ betűivel, 1828.” *Beke Kristóf*: „Neveléstudomány a mesterkép-

<sup>42</sup> *Szilasy János (1795-1859)* a Vas megyei Bögötén született, középiskoláit Szombathelyen és Sopronban járta. A bölceleti osztályokat Szombathelyen végezte el, majd papnövendék lett. Teológiát a pesti egyetemen tanult, ahol 1817-ben teológiai doktorrá avatták. Egy ideig magánnevelősködött, majd a szombathelyi papneveldebe került tanulmányi felügyelőnek és a neveléstudomány tanárának. 1830-ban a Magyar Tudós Társaság (Magyar Tudományos Akadémia) elsők között választotta levelező tagjai közé. 1836-tól a pesti egyetemen a teológia rendes tanárává nevezték ki. 1858-ban a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja lett, székfoglalójának címe: „nemzeti és egyéni fejlődés” volt. Pedagógiai tárgyú művei mellett filozófiai tárgyú tanulmányokat tett közzé és teológiai témájú cikkeket írt.

<sup>43</sup> *Márkl (Márki) József (1815-1890)* Kecskeméten született, tanulmányai alatt végig kisebb gyerekek nevelésével foglalkozott. A gimnáziumi hat osztály elvégzése után bölceleti és jogi tanulmányokat folytatott a pesti egyetemen. Az 1843-ban Pesten felállított tanítóképző intézetben tanított 1844-1856 között. Nevét 1848-ban *Márki*-ra magyarosította. Mivel nem akart német nyelven tanítani, a Bach korszakban elbocsátották. 1858-tól haláláig az egyetemi könyvtár őre volt. Pedagógiai tárgyú művei között még Módszertana is. Számos nevelésügyi kérdéssel foglalkozó cikket jelentetett meg, szerkesztette a Néptanítók Közlönyét (későbbi nevén Népnevelők Lapja) és a Kis Tükör című képes gyermek-hetilapot.

ző intézetek számára. Budán, a m. kir. Egyetemi Nyomda betűivel, 1844.” A plébános szerző, több kézikönyvet írt a tanítóképzők („mesterképzők”) növendékei és tanítók számára.<sup>44</sup>

7. „Didaktika és methodika avvagy a' tanításnak közönséges tudománya és a' tanítás módgyának tudománya. Írta *Lesnyánszky* András, Nagy-Váradonn, Tichy János' Könyvnyomtatóintézetében. 1832.” *Lesnyánszky* (más ortográfia szerint *Lestyánszky* e tankönyve *Joseph Weinkopf* bécsi egyetemi tanár didaktikai kézikönyvének fordítása, átdolgozása, magyar viszonyokhoz való adaptációja. A részletes didaktikai (a' Tanítás közönséges Tudománya) és metodikai (a' Tanításmódgya Tudománya) előírásokat tartalmazó könyv neveléstani fejtegetéseket ugyan nem tartalmaz, de egy rövid magyar iskolatörténeti összefoglalást olvashatunk benne (a' Magyarország oskolák' történeteinek rövid előadása).<sup>45</sup>

8. „Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanításra. Vallási különbség nélkül minden tanítók' 's tanulók' számára készült 's a' Magyar Tudós Társaság által másod rendű Marczibányi Lajos-jutalommal koszorúzott pályamunka. Írta *Warga János*, prof., 's a' Magyar Tudós Társaság' levelező tagja. Budán, a' Magyar Királyi Egyetem' betűivel, a Magyar Tudós Társaság' költségén. 1837-38.” Az akadémiai díjjal kitüntetett mű szintén kétkötetes második kiadása Kecskeméten jelent meg, 1843-44-ben, Címe: „Neveléstan. Kézikönyvül fölsőbb nevelő intézetekbeni hallgatóknak, valamint magános használatul nevelőknek és értelmes szülőknek.” A harmadik, egy kötetbe összefogott kiadás pedig 1860-ban látott napvilágot meg Pesten. Címe: „Nevelés és oktatástan kézi könyve. Mindkét hitv. evang theologicum semináriumok és praeparandiák számára, valamint magános használatra is. Írta *Warga János*, a nagy-kőrösi helv. hitv. főgymnásium igazgatója, a Magyar Tudós Társaság tagja.” A szerző papi szemináriumok és tanítóképző intézetek hallgatóinak szánta könyvét (theologicum semináriumok és praeparandiák számára), de forgatását javasolta „magános használatra”, azaz a pedagógia kérdései iránt érdeklődő olvasóközönség számára is.<sup>46</sup>

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.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> *Beke Kristóf* (1785-1862) Vas megyében, Torony községben született. Középiskoláit és a bölcséleti tagozatot Győrött végezte, majd Veszprémben és Pesten folytatott teológiai tanulmányokat. Lelkészi hivatalát Pesten kezdte, majd Siófokra, később Peremartonba került. Ezt követően a veszprémi árvaház igazgatója és a püspöki tanítóképző tanfolyam tanára lett (1835-1842). A mesterképző megszüntetése után Vörösbényben lelkészkedett, majd élete utolsó éveiben visszatért Veszprémbe. További pedagógiai tárgyú fontosabb művei: A nevelés ügyében különösen a köznépre nézve. Buda, 1833. Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára. Buda, 1844

<sup>45</sup> *Lesnyánszky András* (1795-1859) tanulmányait Bécsben, a Pázmáneumban folytatta, majd Békés megyében lett pap. Később a nagyvárad normaiskolában tanított. Elsők között írt oktatás-módszertani könyvet tanítójelöltek számára.

<sup>46</sup> *Warga János* (1804-1875) Sárospatakon kezdte, majd német egyetemeken folytatta tanulmányait, ahol hamarosan a hegeli filozófia hatása alá került, s ezt a hatást közvetítette Magyarországon. 1835-ben a nagy-kőrösi református kollégium tanára és igazgatója lett, s a városban megszervezte a tanítóképzést.

<sup>47</sup> *Majer István* (1813-1893) a Nyitra megyei Mocsonokon született. Elemi iskoláit Érsekújvárott, a gimnáziumot Esztergomban végezte. Bölcséleti és teológiai tanulmányokat folytatott Nagyszombatban. Pesten folytatott egyetemi tanulmányokat, s közben magánnevelősködött. Eközben rézmetszőként is tevékenykedett, számos tájképe és szentképe látott napvilágot. Később Esztergomban az 1842-ben létesített érseki tanítóképző megszervezésében szerzett mulhatatlan érdemeket. 1849-ben a pesti egyemen a felsőbb pedagógia helyettes tanárává nevezték ki. 1852-ben Pesten ő szervezte az első hazai bölcsődét.

10. „Tanítás-mód várási, ’s falusi elemi iskola-tanítók és mesterképző intézetek használatára. Írta *Rendek József*, Esztergom főmegyei áldozó pap, ’s az esztergomi érseki mesterképző intézet tanítója és táblabíró. Pesten, Emich Gusztáv sajátja, 1846.”<sup>48</sup>

11. „Alapnézetek a’ nevelés, és leendő nevelő, s tanítóról különös tekintettel a’ tan’ történeti viszonyaira, 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.”<sup>49</sup> Beély Fidél a bakonybéli Szent Benedek apátságban neveléstudományt adott elő a rend gimnáziumaiban 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-iskolatörténeti összefoglalás. A mű végén a szerző részletes ajánló bibliográfiát helyezett el, amelyben a magyar nyelven írt pedagógiai tárgyú könyveket is felsorakoztatta. (Fehér Katalin, 1997, 239.)

12. „Általános neveléstan. Dr. *Peregriny Elek*, a Magyar Akadémia lev. s a Pesti. Kir. Egyetem Bölcsész Karának bekebelezett tagja. egy finevelő intézet igazgatója által. Pesten, nyomtatott Trattner Károlynál, 1864.” E kézikönyvet szerzője – aki 1860-tól a pesti egyetemen a pedagógia magántanára volt – 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.<sup>50</sup>

13. „Tanítók könyve. Rendszeres kalauz a nevelés és tanítás vezetésére, az elemi iskola tantárgyainak kezelésére, s a tanítóknak az irodalom terén való haladására. Írta *Bárány Ignác*, a peti kir. kath. férfitanító-képezde tanára. Pest, Lauffer Vilmos tulajdonára, 1866.”<sup>51</sup>

---

1877-ben a pesti egyetemen a teológia tiszteletbeli doktora lett. Szép számmal jelentek meg pedagógiai tárgyú cikkei a Tudományos Gyűjteményben és más lapokban. Fontos írásai jelentek meg többek között a papképzésről, a tanítóképzők reformjának szükségességéről, illetve a szemléltető oktatásról.

<sup>48</sup> *Rendek József* (1810-1878) katolikus pap, majd esztergomi tanítóképző intézeti tanár volt, akinek több didaktikai, módszertani tankönyve jelent meg.

<sup>49</sup> *Beély Fidél* [eredeti nevén: *Briedl József*] (1807-1863) Székesfehérvárott született, itt végezte középiskoláit. 1822-ben vették fel a Szent Benedek rendbe Pannonhalmán. A bölcséleti osztályokat Győrött végezte el, majd Bakonybélben és Pannonhalmán tanult poétikát, retorikát, teológiát, valamint nevelés- és oktatástant. Guzmics Izidor apát támogatásával 1832-1849 között volt Bakonybélben a nevelés, az esztétika és az oklevéltan tanára. (A Szent Benedek bakonybéli apátságban – kisebb-nagyobb megszakításokkal – 1849-ig folyt tanárképzés. /Fehér Katalin, 1997, 235./) 1839-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjai közé választotta. Később Kőszegen lett a bencés rendház főnöke és a gimnázium igazgatója.

<sup>50</sup> *Peregriny Elek* (1812-1886) a Zemplén megyei Gálszécsen született, középiskoláit Máramaros-szigeten végezte. Felsőfokú tanulmányait Pozsonyban és Pesten folytatta, 1833-tól az Andrassy családban magánnevelősködött. Németországi útját arra használta fel, hogy megismerkedjen a német pedagógia eredményeivel. 1840-ben bölcsészeti doktorátust szerzett az egyetemen. 1841-ben az Akadémia levelező tagjai közé választották, 1848-ban pedig a pesti egyetemen a pedagógia nyilvános rendes tanárává nevezték ki. 1857-ben Pesten fiúnevelő intézetet nyitott, tagja volt a pesti állami tanítónőképző intézet igazgatóságának. Széleskörű pedagógiai szakírói munkásságot fejtett ki, lefordította Campe ifjúsági regényét, „Az Amerika fölfedezése”-t. Emellett számos olvasókönyvet írt gyermekek és ifjak számára.

<sup>51</sup> *Bárány Ignác* (1833-1882) Pápán született, tanulmányait Pesten, Budán és Szabadkán folytatta. Részt vett a szabadságharcban. Az 1850-es években tanítóképző intézeti tanári tanfolyamot végzett Pesten.

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 minta-főtanoda igazgatója. A m. kir. egyetem által pályadíjazott s a m. k. Köznevelési Ministerium által papjelölteknek s néptanítóknak 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 köznevelési minisztérium – a szakmai kritériumoknak való megfelelés esetén – bizonyos tankönyveket segédkönyvként ajánlott a tanítóképzők és a papi szemináriumok számára.<sup>52</sup>

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, akinek Neveléstudománya a Herbart pedagógiájával polemizáló hazai irányzatok egyikének reprezentánsa.<sup>53</sup>

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 szerzők hatása viszont egyértelműen kimutatható gondolkodásmódjában. A Neveléstudomány kézikönyve átfogó szintézist nyújtja a neveléssel- oktatással kapcsolatos korabeli legfrissebb ismereteknek, emellett színes stílusban megírt élvezetes olvasmány.<sup>54</sup>

---

Előbb Szegeden (1858), majd Pesten (1861), később Csurgón (1869), végül Csáktornyan (1879) lett tanítóképző intézeti tanár. Élénken foglalkoztatták a tanítóképzés elméleti és gyakorlati kérdései, a Tanodai Lap c. folyóirat szerkesztője volt. Neveléstana mellett több ábécés-, olvasó- és nyelvtankönyve jelent meg.

<sup>52</sup> *Mennyey József* (1823-1889) a Nyitra megyei Kis Dóvórányban született. Érsekújváron és Nyitrán végzett bölcséleti és teológiai tanulmányok után előbb az érsekújvári (1848-1856), majd a kalocsai (1860-1869) tanítóképző intézetnek lett tanára, majd igazgatója. Érsekújváron cigányiskolát szervezett. Tagja volt az Eötvös-féle népoktatási törvény (1868. 38. tc.) utáni időszakban megszervezett tankönyv- s taneszköz-készítető bizottságnak. 1873-tól Vas megyébe került tanfelügyelőnek, ahol tevékenyen részt vett több iskola létrehozásában. Írásaiban általános neveléstani, oktatástani kérdések mellett a cigányság nevelésének ügyével foglalkozott.

<sup>53</sup> *Lubrich Ágost* (1825-1900) Besztercebányán született, a rozsnyói gimnáziumban tanult, szűkös anyagi körülményei miatt már ekkor korrepetálást vállalt. Tanulmányait a pesti központi papnevelő szemináriumban folytatta, majd tanítóképző intézetbe járt. Pályafutását egy pesti fiúnevelő intézetben kezdte, majd 1848-ban a szegedi királyi tanítóképzőbe nevezték ki. Miután tiltakozott a németesítő törekvések ellen, innen elbocsátották, ekkor kecskeméti, besztercebányai, majd pozsonyi gimnáziumokban tanított. 1870-ben nevezték ki a pesti egyetem pedagógia tanszékére nyilvános rendes tanárnak, ahol 1900-ig oktatott. (Ő volt az egyetem első világi pedagógia professzora.) 1871-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjává választották, erről a következő évben lemondott. Kiterjedt pedagógiai tárgyú publikációs tevékenységet folytatott, amelyből kiemelkedik két részből álló, de három kötetben megjelentetett neveléstörténeti monográfiája. (A nevelés történelme, Budapest, 1874-1878.) Kisebb írásaiban gyakran foglalkozik a gimnáziumok és a reáliskolák ügyével. Egyik értekezésében a herbarti filozófiát és pedagógiát teszi elemző kritika tárgyává. (Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar minisztériális köznevelési tanterv. Budapest, 1875.)

<sup>54</sup> *Felméri Lajos* (1840-1894) életútját a harmadik fejezetben ismertettük.

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.)<sup>55</sup>

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 szervezettani kérdéseit, bemutatja a rend és fegyelem fenntartásának eszköztárát.<sup>56</sup>

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.)<sup>57</sup>

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 feldolgozásmódjával, erőteljes szociálpedagógiai irányultságával hívja fel magára a figyelmet.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> *Kiss Áron (1845-1908)* a Szatmár megyei Porcsalmán született, középiskoláit közép- és felsőfokú tanulmányait a sárospataki református kollégiumban végezte. Magántanítóként működött, több tanítóképző intézetben (Sárospatak, Nagykőrös, Buda) tanított. Ügyvédi vizsgát tett, majd 1872-ben az ugyanazon évben Kolozsvárt felállított egyetemen bölcsészdoktori vizsgát tett. A következő években német és svájci tanítóképző intézeteket látogatott. 1875-ben kinevezték a Gyertyánffy-féle Paedagogium-ba a pedagógia tanárának, majd az ebben az intézetben működő, de igazgatásilag önállósuló polgári iskolai tanítóképző intézet tanára lett. Kiss Áron sokoldalú egyénisége volt a 19. századi magyar pedagógiai közéletnek. Tevékenyen részt vett a hazai nép- és polgári iskolai tanítóképzésben, szellemi előkészítője volt az Országos Tanszermúzeumnak, létrehozta a Magyar Paedagogiai Társaságot. Lapszerkesztőként is jelentős tevékenységet fejtett ki, emellett ő tekinthető a magyar játékpedagógia megteremtőjének. Elméleti munkásságát számos szakkönyv és tanulmány fémjelzi, amelyek közül kiemelkednek neveléstörténeti tematikájú kötetei. *Öreg János (1838-1911)* a Fehér megyei Pátkán született, a gimnáziumot a pápai kollégiumban végezte. 1856-ban a pesti protestáns papnevelő intézetben folytatta tanulmányait. Ezt követően Utrechtben hallgatott teológiát, klasszika-filológiát és bölcséletet. Hazatérte után lelkészkedett, Szentesen középiskolában tanított, majd 1874-ben a nagykőrösi tanítóképzőbe került a bölcséleti tanszékre. 1870-ben a középiskolai tanárképzés új rendszere szerint tanári vizsgát tett a pesti egyetem bölcsészkarja mellett működő tanárvizsgáló bizottság előtt, 1879-ben pedig pedagógiából és bölcséletből doktorált. Ezután Debrecenbe került, ahol 1884-ben főgimnáziumi tanárként, majd 1891-től a kollégium akadémiai tagozatának filozófia tanáraként működött. „Értelmi, erkölcs és testi nevelés” címen *Losonczy Lászlóval* együtt magyarra fordította *Herbert Spencer* pedagógiai főművét.

<sup>56</sup> *Emericzy Géza (1838-1887)* Szepes mégyében, Leibicen született, a gimnáziumot Késmárkon végezte. 1859-től két esztendőn át német egyetemeken (Jéna, Göttingen) folytatott bölcsészeti tanulmányokat, majd bölcsészdoktori címet szerzett. 1862-ben a frissen alapított nyíregyházi evangélikus gimnáziumnak lett igazgatója. 1869-70-ben Németországban, Angliában és Ausztriában tanulmányozta a népoktatás és a tanítóképzés helyzetét. 1871-ben kinevezték az iglói állami tanítóképző intézet élére.

<sup>57</sup> *Erdődi János (1844-1904)* Késmárkon született, a gimnáziumot Lőcsén, Rozsnyón és Sárospatakon végezte. Kassán tanítóképző intézetben folytatta tanulmányait a legnagyobb nyomorban. Nevelősködött, népiskolai tanítóként dolgozott Sárospatakon, majd 1870-ben a kassai tanítóképzőbe került tanárnak, illetve a gyakorló elemi iskola vezetője lett. 1876-ban igazgatónak nevezték ki a képzőben. Tanulmányúton vett részt Svájcban. Népiskolai földrajz-könyveket írt; a nyelvtan, történelem, számtan és természet-tan tanításhoz módszertani útmutatókat (vezérkönyveket) adott ki.

<sup>58</sup> *Peres Sándor (1863-1907)* a Szatmár megyei Csenger-Újfaluban született, a máramarosszigeti gimnáziumba járt, majd tanítóképző intézetet végzett. 1882-ben a losonci tanítóképző intézet gyakorlóiskolájába nevezték ki tanárnak. Polgári iskolai tanítói oklevelet szerzett és előbb a hódmezővásárhelyi, majd a budapesti óvónőképző intézetnek lett igazgatója. Beszéd- és értelemgyakorlat könyvet, magyar irodalom és nyelvtan tankönyveket és módszertani vezérkönyveket írt az óvónőképző intézetek számára. Egyéb pedagógiai munkássága is főleg az óvodapedagógiára és a népoktatásügyre irányult. Előbb óvóképző,

#### 4.4. A gyermekről a források tükrében

##### 4.4.1. *Perlaki Dávid: A' gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás, 1791*

*Perlaki Dávid* kézikönyvét fellapozva azonnal szembetűnik a szerző mélységes hite a gyermek alakíthatóságában, formálhatóságában. A következő sorok a szerző által szívesen és gyakran idézett John Locke filozófiájának és pedagógiájának közvetlen hatásáról árulkodnak: (Perlaki, 1791, 1.) Míg az első mondat a gyermekek korlátlan nevelhetőségének tipikusan felvilágosodás-korabeli toposzát fogalmazza újjá – a „Gondolatok” nyomán, addig a másodikban az emberi értelemről szóló „Értekeztés”-ben kifejtett locke-i episztemológia „tisztá, fehér lap”-elméletének (white paper, tabula rasa) szemléletes leírását kapjuk.

A gyermekkori nevelés a felnőtt ember későbbi személyiségét döntő mértékben befolyásolja: „a' mit gyenge korában meg tanulnak, és meg szoknak; többnyire természetté válik az ő nálak.” (Perlaki, 1791, 1.) A korai években elkezdett, lélekformáló nevelő hatás tehát egyenesen a felnövő gyermek későbbi földi pályafutását határozza meg, hiszen az „emberek jó vagy rosszaságok, szerencsések vagy szerencsétlenségek, neveltetések szerint van”. (Perlaki, 1791, 1.) A jó nevelés hiánya viszont súlyos következményekkel jár: „'S koránt se volna olly sok rossz erkölcsű, gonosz életű és boldogtalan ember e' világon; ha mindennikük ollyan szerencsés lehetett, 's kised gyermekségétől fogva, igaz Keresztény jó módon neveltetett volna.” (Perlaki, 1791, 2.) A társadalmi bajok tehát megelőzhetők lennének a jó nevelés által – ahogyan azt a felvilágosodás filozófiájának pedagógiai optimizmusa tanítja.

Perlakinak szüksége is van a nevelés erejébe vetett aufklérista optimizmusra, hiszen az a kép, amelyet saját kora társadalmi viszonyairól fest, meglehetősen lehangelő: „'S nem tsuda – írja könyve bevezetőjében – , hogy a' tunya dologtalan embereknek, a' rendetlen életűeknek, a' pazarlóknak, a' makats természetűeknek, az irigyeknek, a' ravasz igazságtalanoknak, a' tolvajoknak, és a' vakmerő rossz életű embereknek száma, naponként emelkedik. S ezekből az áldatlan korabeli közállapotokból vezeti le a következő mondatban a gyermeknevelés legfőbb célját: „Lehetetlen is, hogy az ollyan gyermekekből, a' kik kised koruktól fogva sokkal több rosszat, mint jót hallanak vagy látnak szüleiktől; idővel, fel nevelkedvén, a' közönséges polgári társaságnak jó hasznos tagjai, igaz, hasznos házi gazdák 's gazda asszonyok, hűséges és szorgalmatos tseledek, és jó Keresztények váljanak. Nem is lesznek külömbb indulatú, szokású, és életű emberek azoknál, a' kik által, 's a' kik körül fel neveltettek.” (Perlaki, 1791, 4.) Perlaki ezekben a sorokva rejtve, mintegy implicit módon fejt ki álláspontját a nevelés kívánatos céljáról: a jó nevelés révén váljanak a gyermekekből a társadalom, a „közönséges polgári társaság” jó, hasznos, hűséges és szorgalmas tagjai, jó keresztények.

Ebben a gondolatmenetben az az eszme ölt testet, amely a felvilágosult abszolutista uralkodók iskolapolitikájának alappillért jelentette: a megfelelően ellenőrzött intézményes nevelés-oktatás révén lehet az „álladalom” számára hasznos állampolgárokat, alattvalókat képezni, akiknek a fensőbbiség iránti lojalitása, hűsége a társadalmi

---

majd tanítóképző intézetben tanított, lapszerkesztőként tevékenykedett. Írásai jelentek meg a Család és Iskola, a Magyar Paedagogiai Szemle és a Máramarosi Tanügy című szaklapokban.

rend stabilitásának alapja. Ez az idea fejeződik ki a Mária Terézia utasítására – a királyi felségjog alapján – 1777-ben kiadott átfogó iskolaügyi rendelet-együttes, az *első Ratio Educationis* szövegében is: „mindig fontos szerepet játszott a jó erkölcsű népek körében az ifjúság helyes nevelése és az egész oktatás irányítása, mert úgy látták: ez az országok szilárd alapja, ettől függ a közjólét.” (Ratio, 1981, 17.) Az egyénnek a társadalomban való boldogulása pedig akkor valósulhat meg, ha az ifjak – egyéni képességeit és jellemük következetes fejlesztése mellett – azokban a tudományokban is kiműveltetnek, „amelyek később kinek-kinek hasznára és segítségére lehetnek” (Ratio, 1981, 17.). Csak így, a számukra jövőre életükhöz szükséges tudás megszerzése révén lehetnek belőlük – Perlaki Dávid szavaival élve – „a’ közönséges polgári társaságnak jó hasznos tagjai”. A Ratio-ban kifejeződő hasznosság-elv e ponton szépen összecseng a Perlaki könyvben is kitapintható utilitarizmussal.

Eddig Perlaki *gyermekkel kapcsolatos szemléletmódjának* csak egyik elemét rekonstruáltuk: a gyerek az ő felfogása szerint olyan teremtmény, akit a saját társadalmi státuszának („házi gazda”, „gazda asszony”, „hűséges és szorgalmatos tseléd” stb.), megfelelő, abban jól hasznosítható tudás átadása révén fel lehet, és fel kell készíteni a társadalomba való betagozódásra, zökkenőmentes beilleszkedésre. *A gyermek tehát szocializálásra, társadalmasításra váró lény.*

A bevezető fejezet antropológiai fejtegetései után Perlaki tovább folytatja a gyermekre, gyermekkorra vonatkozó gondolatmenetét. A könyv első „szakaszának” (fejezetének) címét kérdés formájában fogalmazza meg: „Miképp’ kell bánni az olyan kisdied gyermekekkel, a’ kik még nem tudnak élni okosságokkal?” A címben szereplő „okosság” kifejezés értelme eltér a maitól, ezért magyarázatra szorul. A választ ismét Perlaki Dávid egyik legfontosabb forrásában, *Locke* nevelésről írott könyvében találjuk meg. Az „okosság”-ot *Locke* a következőképpen definiálja: „Az Okosságon, szélesen kiterjedve értem itt, azt a’ mesterséget, mellyek ki ki maga dolgait e’ Világon helyesen, előre való látással tudja folytatni.” (Locke, 1771, 201.) Olyan képességről van itt szó, amelynek birtokában az ember „földi dolgait ügyesen, körültekintéssel tudja intézni” (Locke, 1914, 151.), egyszerűbben fogalmazva: jól tud „boldogulni” az életben. Mivel a boldogulásnak ez a képessége az élettapasztalatból („experimentiától”) származik, a gyermek még nem rendelkezik vele. Így értendő Perlaki téma-meghatározása: könyvének ebben a fejezetében olyan kisdied gyermekekről ír, akik még nem rendelkeznek az élettapasztalattal megszerzett, egyéni boldogulásra való képességgel.

Perlaki eddigi *Locke* buzgó tanítványának bizonyult, ebben a fejezetben azonban mégis önálló utat választ. Mint már láttuk *Locke* az emberek kilenczted részére vonatkoztatja állítását, miszerint a körükben tapasztalható különbségek oka neveltetésük eltérő mivoltából fakad. A fennmaradó egytizeden belül lehet az az embercsoport, melynek tagjairól az angol filozófus azt írja, hogy „velük született tehetségük ereje már bölcsőjüktől fogva a tökéletesség felé viszi őket”. (Locke, [1693], 1914, 42.) A túlnyomó többség születésekor azonban a tiszta papírlaphoz (white paper) hasonló lélekkel, elmével jön a világra. Perlaki itt nem követi *Locke*-ot. Azt fejtegeti ugyanis, hogy bár az „okosság”-nak híján van kisgyermek, születéskor lelke mégsem „tabula rasa”, hiszen „igen észre vehető hajlandóságok vannak benne”. Ezek a hajlandóságok gyermekenként változóak: „Némely tsetsemő gyermek, felette hajlandó a’ haragra, másik a mérgeességére, más az akaratoskodásra, ’s más e’ féle természeteskedésre. Ezekre már, ha ideje korán nem vigyázunk, és ki írtani, vagy jobbra fordítani nem igyekezünk azokat, tsak hamar olly erőssen meg-gyökereznek ő benne, hogy igen nehéz lesz és sok idő kell ahoz, míg ki írthatjuk azokat ő belőlök.” (Perlaki, 1791, 11.) A szerző tehát itt úgy te-

kint a gyermekekre, mint aki születésekor különféle kigyomlálásra való rossz hajlamokat is hordozhat lelkében. Fel is hívja a szülők és nevelők figyelmét arra, hogy ne késlekedjenek ezeknek a káros „hajlandóságoknak” a „kiirtásával” vagy „jobbra fordításával”, mert különben könnyen elharapódnak bennük, s ekkor már csak nagy nehézségek árán tudjuk ezeket a jellemvonásokat eltávolítani.<sup>59</sup> Ha ezt elmulasztjuk, könnyen a kényeztetés hibájába esünk – vélekedik Perlaki. „Innét van – írja ugyanitt –, hogy némelly ttesemő gyermek, olly igen akaratos, ’s természetes, hogy mind addig sikolt, és sír, valámig kívánságát meg nem teszik a’ körülötte lévő; Innét van, hogy némelly olly igen kényes, mivel kisdéd korában mindent meg engedtek, ’s meg tettek néki akarátja szerént.” (Perlaki, u.o.) A régi toposz bukkan itt elő: a szülői *kényeztetésnek* az a károhozatása, ami már *Montaigne* Esszéiben, *Erasmus* traktátusaiban vagy *Rousseau* Emiljében is megfogalmazódik.

Mint említettük, a gyermek lelke Perlaki szerint *nem érintetlen*, tiszta papírlap, hiszen hajlandóságokkal jön a világra, Az érintetlenség hiánya azonban nem zárja ki a plaszticitását, a korlátlan formálhatóságot, amelyet – mint láttuk – Perlaki a viaszhasonlaltal érzékeltetett: a gyermek lelke „hasznaló a’ viaszhoz; ’s valámint ebben a’ bábos akar minémű formát belé nyomhat, szint’ úgy, a’ gyermekek’ elméjébe is akármit bé olthatunk.” (Perlaki, 1791, 1.)

Perlaki szerint tehát a gyermek születésekor hordozhat *negatív hajlamokat*, tendenciákat, így nem tekinthető ab ovo etikailag „jó” teremtménynek, ahogyan azt – az általa is sokat idézett – Rousseau tanítja.<sup>60</sup> A „jónak születő gyermek” ideáját elvető szerző a gyermeki hibák kezelésére következetes módszerek alkalmazását javasolja. Ellen kell állni „a’ kisdéd ttesemő gyermekek’ rosszsz indulatjoknak és kívánságoknak mindjárt eleinten... Mert ha csak egyszer meg engedünk nekik valami rosszszat, már másszor bátrabban, sőt nyájósabban tészik azt...” (Perlaki, 1791, 12.) A rossz indulatok tehát elharapódzhatnak a lélekben, ha a szülő, a nevelő enged a kisgyermek kívánságainak, „akaratoskodásának”.<sup>61</sup>

A gyerek ilyen esendő, rosszra való tendenciákat, lehetőségeket is hordozó teremtményként való felfogása ugyanakkor erőteljes *nevelői ambíciókat* is kifejez. Perlaki hisz a nevelés erejében, bízik abban, hogy a „terészeteskedés”, „akaratoskodás” és más általa nemkívánatosnak tartott vonás következetes neveléssel eltávoztatható a gyermekből. A felvilágosodás pedagógiájának tipikus képviselője szól belőle, amikor osztja a humanisták (elsősorban Erasmus) és Locke optimizmusát a nevelés mindenhatóságát illetően.

A nevelői szerepnek ez a tipikus, felvilágosodás-korabeli felértékelése tapasztalható azokban a gondolatmenetekben is, amelyet Perlaki a nevelés hétköznapi módszereiről, s ezen belül a *testi fenyítékről* ír. Locke tanítványának bizonyul, amikor a példaadás fontos szerepére hívja fel a figyelmet a kisgyermekek nevelésében: „Magatok legyetek tehát, jó példa adástok által, gyermekeiteknek legelső tanítói.” (Perlaki, 1791,

<sup>59</sup> Érdemes figyelni Perlaki szóhasználatára: „természeteskedést” említ, s a szövegösszefüggésből látható, hogy itt *nem* a Rousseau által felmagasztalt külső természetéről, de nem is a gyermek sajátos értékeiről, egyéniségről, belső természetéről van szó. A „természeteskedés” fogalma itt inkább negatív tartalommal telítődik: a szülő, általában a felnőtt akaratával szembehelyezkedő gyerek helytelen magatartásának belső mozgatórugójára utal, olyan motívumokra, amelyeket el kell távolítani a kisgyermek lelkéből.

<sup>60</sup> „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei között.” (Rousseau, 1762, 1978, 11.)

<sup>61</sup> A mai gyermeklélektan jól ismeri az „akaratoskodásnak” ezt a fajtáját, s a gyermeki individuum első önálló megnyilvánulásainak körébe sorolja.



17.) A szülői-nevelői példaadás természetes velejárója a sűrű együttlét a gyermekkel, s ez már konkrét viselkedésformáló-szoktató feladatok elvégzését is lehetővé teszi. Ezek közül Perlaki legelső helyen említi a kisgyermekek engedelmisségre való szoktatását: „Körülettetek, szoktassátok őket mindenknek előtte, mindenkben egygátollyában való engedelmisségre, és semmiben meg ne engedjétek, hogy legkisebbet is tegyenek akaratotok ellen. Csak hogy. a' leg-szorosabb dologban is, szeretettel bánjatok vélek. Esztelenség volna legkevesebb játékot sem engedni a' gyermekeknek... De mihelyt valami akaratosságot, irigységet, haragot, vagy más valami rosszat tapasztaltok ő benne, azonnal keményebb tekintet matassatok hozzájuk.” (Perlaki, 1791, 17-18.) A nevelés-szoktatás módszereit illetően a következőket szigor híve, amelyet a szülői szeretet enyhít, és tesz a gyermek számára elfogadhatóvá.

A nevelés fontos feladata az *engedelmisségre szoktatás*. Ennek egyik eszköze, ha a szülő nem teljesíti a gyermek kívánságait: „Néha próbáljátok meg őket; 's osztán a' mit akarnak, ne tselekedjétek meg azt. Ez által majd csak nem minden büntetéstől meg menthetitek idővel gyermekeiteket, 's mellette a' jóságok gyakorlását is meg könnyebíthetitek nékiek. Mert a' ki jó ideje korán meg-szokja az engedelmisséget; az, azután annyival könnyebben bír kívánságaival is.” (Perlaki, 1791, 20.) A gyermek viselkedését tehát úgy lehet a szülő által helyesnek vélt irányba terelni, ha kívánságait nem teljesítve akaratát megtöri. Ha ez a módszer sem segít, akkor – végső esetben – a vessző, a verés is megengedhető: „Soha meg ne engedjétek, hogy nyakassággal és trusztosan magok akaratját tselekedjék; hanem ha jó szóra 's fenyegetésekre nem hajólnak, nem leszen akkor más mód, hanem hogy a' vesszővel hajtsátok őket engedelmisségre.” (Perlaki, u.o.)

Perlaki a *testi fenyték* alkalmazását valóban csak végső esetben tartja megengedhetőnek, a vesszőzéssel kapcsolatos visszafogottság azonban nála elsősorban praktikus szempontokra vezethető vissza. A fizikai büntetésre utalva írja, hogy „... a kisdedeknek gyakorta való büntetések, több kárt tesz, mint hasznót. Az által már korán hozzája szoktatnánk őket a' büntetésekhez, mellyek által el keményedvén természetek, utóbb a' nagyobb, 's méltóbb büntetéseket, fel se veszik...” (Perlaki, 1791, 22.) A túl gyakran alkalmazott verés nem célszerű, mert a gyerek hozzászokik, és így a fenyték hatékonyságát veszti a lélek időközben kialakuló „megkeményedettsége” miatt. Végső soron a módjával alkalmazott vessző a gyerek boldogulását szolgálja: „...az ilyen okos és alkalmas keménység által osztán valóságos jót teszünk gyermekeinkel...” (Perlaki, 1791, 23.)

A magyar pedagógus némileg másképp vélekedik a verésről, mint a humanisták és Locke, akiktől más tekintetben sokat tanult. Már láttuk, hogy Erasmus és Montaigne a verést, mint módszert általában elutasítják, de legvégső esetben – ha már más eljárás nem használ – elnézhetőnek tartják a vessző alkalmazását. Erasmus ugyanakkor óv a „mértéktelen és megszegyenítő” veréstől (Erasmus, [1529], 1913. 90.), s Montaigne is úgy vélekedik, hogy a vessző csak „gyávává, alattomosá és csökönyössé teszi a lelket”. (Montaigne, [1580], 1913, 90.) Locke felfogása e kérdésben kevésbé egyértelmű. Egy helyütt azt írja, hogy a bot, a vessző „alkalmatlan és veszedelmes”, mivel a „rabszolga-fegyelem rabszolga lelket nevel” (Locke [1693], 1914, 67, 68.). Mindemellett a végső eszközként nemcsak megengedhetőnek, hanem kívánatosnak tartja a testi fenyték, mert „...a csökönyösséget és makacs engedetlenséget erőszakkal, veréssel kell letörni; erre nincs más orvosság” (Locke, [1693], 1914, 92.).

Perlaki azonban nem ezért tartja helytelennek a testi fenyték, mint nevelési módszert. Nem lealacsonyító, rabszolgalelket eredményező hatása miatt veti el, hanem

azért, mert a megszokás révén már „több kárt tesz, mint hasznot”, tehát könnyen hatását veszítő nevelési módszer.

*Perlaki Dávid gyermekkel kapcsolatos szemléletmódját a következőképpen összegezzük:*

1. Az antropológiai kérdéseket taglaló első fejezetekben gyakorlatias módon közelíti meg a kérdést. *Gyermekeképében a jövőendő társadalmi életére szorgalmasan készülő engedelmes gyermek eszménye ölt testet.*

2. Utilitarizmusának forrása *Locke*, akinek hatására a gyermek lelkét formálhatónak, alakíthatónak tartja. A nevelés lehetőségeiben *határtalanul bíz*ik.

3. Számára a gyermek lelke nem érintetlen, tiszta lap. Előszeretettel foglalkozik a gyermekek *veleszületett adottságaival*, s az ebből fakadó *különbségekkel*. Nagy terjedelemben ír a „rossz hajlamok”-kal, s az ezekből fakadó hibákkal.

4. A gyermek lelkének formálhatóságából adódik Perlaki gyakorlati *gyermekfel fogása*: a hibák, „rossz indulatok”, szigorú, következetes – a testi fenytéket sem teljeseen nélkülöz – szoktatással-neveléssel *kiküszöbölhetők*.

5. Végso soron egész *gyermekszemléletére* rányomja bélyegét az, hogy Perlaki Dávid tankönyvében a gyermek elsosorban nem mint individuum, hanem mint *potenciális alkotóelem jelenik meg*. Úgy tekint rá, mint a nagy egész, a társadalom „katedrálisának” pontosan egymáshoz illeszkedő és illesztendő építőkövére.

#### **4.4.2. Tóth Pápai Mihály: *Gyermek-Nevelésre Vezető Út -Mutatás, 1797***

*Tóth Pápai Mihály* tankönyvében, amelyet a sárospataki kollégiumban preceptor-ságra készülő nagydiákoknak írt, elsosorban didaktikai és metodikai kérdéseket taglal. A kötet első fejezete alapján (A' Tanítói Hivatalról és a' Tanítóról) azonban a szerző gyermekképének körvonalai is kibontakoznak.

A könyve első mondatában a szerző tömören összefoglalja embereszményének leglényegesebb elemeit: „A' természet úgy formálta az Embert, hogy ő a' maga állapotjának boldogításán igyekezzon; erre a' végre pedig, a' tanulás egy fő és kiváltképpen való eszköz; azért kell tehát tanulni az embernek, hogy boldogabb légyon, az ő állapotja.” (Tóth Pápai, [1797], 1985. 3.) Akárcsak Perlaki Dávid könyve esetében, Tóth Pápai művében is megfigyelhető *Locke* hatása – erről árulkodik az idézett mondat is, mely szerint az ember célja a boldogulás, a boldogság elérése itt ezen a földön. A hasonlóság szembeötlő, ez kitűnik a korabeli *Locke*-fordítás első mondatát olvasva: „Az Embernek Világi boldogsága, a' jól regulázott Elmében, és jól formált Testben áll” (*Locke*, 1693], 1771, 1.) De mit jelent ebben a kontextusban a boldogság fogalma? *Locke* értekezésének eredeti szövege így szól: „A sound mind in a sound body, is a short but full description of a happy state in this world...” (*Locke* [1693], Chapter 1) A *Juvenalis*-parafrázis „happy state” kifejezése többet itt jelent egyszerű boldogság-állapotnál. A „state” kifejezés ugyanis állapotot, társadalmi státuszt, sőt államot egyaránt jelent. Így a „happy state” értelme ebben az összefüggésben minden valószínűség szerint a „társadalomban való egyéni boldogulás”. S ez lehet a korabeli magyar „világi boldogság” kifejezés jelentéstartalma is, nem hiába szerepel ez a fogalom *Borosjenői Székely Ádám* magyar szövegében.

Hasonlóan fogalmaz Perlaki Dávid is, amikor a nevelés fontosságát érzékelteti könyve nyitó mondatában: „A’ gyermek nevelés mind ez, mind a’ jövendő élet’ boldog, vagy boldogtalanságának nevezetes fundamentoma.” (Perlaki, 1991, 1.) Perlaki könyvének vizsgálatakor láthattuk, hogy a szerző jól eligazít bennünket a nevelés célját illetően, ami nem más, mint hogy a gyermek „idővel, fel nevelkedvén, a’ közönséges polgári társaságnak jó hasznos tagja” legyen. (Perlaki, 1791, 4.) Ez tehát a boldogulás tartalma a korabeli magyar szerzőknél is: úgy tudjon az egyén megelégedett, harmonikus életet élni, hogy eközben saját érdekeit össze tudja egyeztetni az őt befogadó közösség elvárásaival. Más szavakkal kifejezve: használjon magának és másoknak egyaránt.

Tóth Pápai Mihály tehát úgy tekint a gyermekre, mint akiből tanítás, tanulás útján boldogulásra képes ember válhat. Ez gyermekkel kapcsolatos mentalitásának az egyik eleme. A másik összetevőre csak áttételesen következtethetünk arról, amit a tanítói hivatalt betöltő személlyel kapcsolatosan elvárásként megfogalmaz. Az egyik ilyen kíváncsú jellemvonás az arra való képesség, hogy a tanító „magát tanítványival szerettesse”. Ez akkor következik be, ha a „ok nélkül való keménységgel tanítványit magától el - nem idegeníti; hanem hozzájuk illendően leereszkedik: mikor érdemlik, őket megdicséri; nekik ottan kedvet tsinál: szelidséggel, nyájassággal tanítja őket, ’s reájok gondot visel. Egy szóval, ha mindenben ki mutatja, hogy ő-is szeretei őket.” (Tóth Pápai, [1797], 1985, 11.) E sorokból következik, hogy Tóth Pápai szerint a tanító egyik fontos képessége, hogy szeresse tanítványait. Szó sincs azonban arról, hogy ez a szeretet valamiféle szentimentális érzelműségbe csaphatna át: szigorral párosuló szeretetről van itt szó. Erre utal az „ok nélkül való keménység”-re való utalás, mert e megfogalmazás szerint a következő tanítótól elvárható, hogy ha kell, ha megvan rá az oka, akkor „kemény”, azaz szigorú magatartást tanúsítson.

A sárospataki pedagógus más vonatkozásban is Locke követőjének bizonyul. A nevelési módszerek terén fontosnak tartja a „...jó példa - mutatást; mert az ember természet szerint hajlandó annak követésére, a’ mit lát”. (Tóth Pápai, [1797], 1985, 44.) Lényegesnek tartja az engedelmességre, igazmondásra, rendre, pontos időbeosztásra, állhatatosságra való szoktatást. Külön fejezetben ír a „Pihenésről, és Megújulásról” – a rekreáció fontosságának felismerése a puritanizmus és Locke hatását sejteti.

Jellemző az is, hogy – akárcsak kortársa Perlaki Dávid – felismeri a gyermekek egyéniségének, adottságainak sokféleségét. Így ír erről: „Minthogy pedig nem egy forma születésű, természetű, szoktatású, és állapotú minden gyermek: erre a’ különbségre nagyon kell vigyázni, és a’ szerint kell intézni a’ vélek való bánást.” (Tóth Pápai, [1797], 1985, 46.) A – mai kifejezéssel élve – „egyéni bánásmód” szükségessége azt is jelenti, hogy a gyermekből adandó alkalommal a rosszat is el kell távolítani: „Hogy a’ rosszat a’ Gyermekből ki irthassa a’ Tanító, ne igyekezzen azt egyszerre megváltoztatni: ne fogja keményen: ne is vegyen észre minden apró hibát ... ne igyekezzen mindenben ki-mutatni hatalmát, és ne parantsolás képen kíváncsú minden, tanítványától, maga rossz példát néki soha se mutasson; hanem meg-emlékeztvén az emberi gyarlóságról, szeretettel és nyájassággal igyekezzen apródonként a’ jóra hajtani a’ gyermek szívét: úgy intézze a dolgot, hogy észre vegye a gyermek, hogy a’ mit tőle kíván, azt az ő javát munkálódó indulatból tselekeszi, és a’ mit maga sem tselekedne, tsak azt tiltsa néki.” (Tóth Pápai, [1797], 1985, 33.)

Fontos megjegyezni: itt *nem az eredendő bűn* középkori dogmájából adódó *peszsimizmus* megnyilvánulásáról van itt szó, Tóth Pápai *nem* beszél rossznak, bűnösnek születő gyermekről. A gyermek (tanult) *viselkedésében* tapasztalható hibákról, a rossz

magaviseletről ír, amelyeket a tanítónak csak lépésről-lépésre, óvatos türelemmel és emberséges bánásmóddal szabad korrigálnia.

A gyermeki *egyénség* felismerése és a hibákkal kapcsolatos *türelmes*, humánus magatartásra való buzdítás után nem meglepő, hogy Tóth Pápai Mihály a büntetés enyhébb formáinak kérdésében türelmes és mértéktartó eljárást ajánl: „Mindent meg-kell ugyan előbb egyebet békességes türelemmel próbálni, a' gyermek körül, míg a' büntetéshez nyúlna a' Tanító; de ha tsak ugyan arra-is szükség van, azt sem kell el-mulatni. Büntetni pedig nem kell a) minden kis vétkeket, b) a' gyermeki természettel együtt járó erőtlenségből, elevenségből, álhatatlanságból, vigyázatlanságból, és figyelmezní még nem tudó gyengeségből származó hibákat. ... Egy hibát 's vétséget sem kell ugyan, néha lágyabb, néha keményebb szó nélkül el-intézni; de meg-büntetni tsak akkor kell, mikor már ki tettszik, hogy az intésnek, nem a' természeti erőtlenség, hanem a' makattság miatt nincs haszna.” (Tóth Pápai [1797], 1985, 89-90.) A büntetések terén tanúsított eddigi visszafogottsága és mértékletessége után Tóth Pápai meglepi a mai olvasót azzal, amit a testi fenyítékről ír. A verést ugyanis – noha csak végszükség esetén, de – *megengedhetőnek*, sőt *kíváncosnak* tartja: „Míg a' gyermek olyan, hogy inkább a' fájdalomból, mint másképpen tudja-meg valamelly tselekedetének rossz voltát, a' Verés a' leg-jobb büntetés; a' mellynek ugyan igen ritkának, mindazonáltal ha tsak szükség van reá, olyan mértékbe valónak kell lenni, hogy többé reá ne vágyjon. De a' mint a' gyermek nevekedik, úgy kell a' büntetést-is apródonként alkalmaztatni, hogy ne annyira a' fájdalom érzése munkálódjék benne, mint azt lássa által a' büntetésből; melly rút 's gyalázatos dolog légyen az embernek kötelességét nem tselekedni vagy vétkezni.” (Tóth Pápai, [1797], 1985, 90-91.)

Az előző idézetekből megtudjuk, hogy noha Tóth Pápai Mihály az enyhébb büntetési eljárások alkalmazása terén mértéktartó, a *testi fenyítéket szükség esetén kifejezetten hasznosnak* tekinti. Főleg kis gyermekek esetében tartja célszerűnek, akik a fájdalomtól jobban értenek, mint a korholó szavakból. A nagyobbacska gyerek esetében verés legyen ritkább, s a cél itt már a kötelességmulasztástól vagy más vétkek elkövetésétől való elrettentés. A veréssel kapcsolatos attitűdöt magyarázhatja az a felfogásmód, amellyel Tóth Pápai Mihály a gyermeki természetet szemléli. Ezt ugyanis a szerző eleve, veleszületetten esendőnek, vétkezésre hajlamosnak tartja, hiszen „...természeti erőtlenségről, elevenségről, álhatatlanságról, vigyázatlanságról és figyelmezní még nem tudó gyengeségről...” ír. A veleszületett gyermekhibákról való felfogás végső soron indokolhatja a *verést elfogadó* nevelői alapállást.

*Tóth Pápai Mihály gyermekkel kapcsolatos szemléletmódjának legjellemzőbb vonásai a következők:*

1. Hat rá *Locke* filozófiája, mely szerint az ember célja az *egyéni boldogság* és a *társadalmi boldogulás* keresése. A gyermeket olyan lénynek tekinti, aki tanulás révén – ez könyvének a témája – képessé válhat a boldogulásra. *Gyermekeképében tehát a felnőtt életre szorgos tanulással készülő szófogadó, engedelmes gyermek ideálja körvonalazódik.*

2. A jó tanító Tóth Pápai Mihály szerint állandó figyelemmel vizsgálja a gyermek egyéniségét, individuális sajátosságait, s igyekszik a tanítás módszereit e szempont szerint megválasztani. Ebből következik, hogy a szerző a gyermeket *sokszínű adottságokkal* és lehetőségekkel felruházott *teremténynek* tekinti. E ponton nem osztja *Locke* felfogását.

3. A büntetés módszereit illetően – a kisebb tanulói vétségek esetén – *türelmes*, mondhatni engedékeny magatartást javasol, indoklasként a gyermeki természet hibáit

(erőtlenség, elevenség, álhatatlanság stb.) hozza fel. A gyermeket tehát természeténél fogva *gyengeségekkel, hibákkal* felruházott lénynek látja. Ezeket a hibákat azonban türelemmel elnézi egészen addig, amíg a gyermek nagyobb vétséget el nem követ.

4. Szükség esetén – melynek körülményeit nem részletezi – nemcsak megengedhetőnek, hanem kívánatosnak tartja a testi fenytéket – főleg kisebb gyermekek esetében. A gyermeket úgy szemléli, mint hibákkal, *gyengeségekkel terhelt lényt*, akiből a rossz tulajdonságokat hol türelmes *javítgatással*, hol pedig kemény *veréssel* kell eltávolítani. Gyakorlati *gyermekfelfogását* tehát végső sporon a *pesszimizmus* jellemzi.

#### **4.4.3. August Hermann Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts [1796], 1834-36**

Korábban már utaltunk arra a – neveléstörténeti irodalmunkban gyakran hangoztatott – tényre, hogy *August Hermann Niemeyer* hallei teológiaprofesszor neveléstana („*A nevelés és oktatás alapelvei szülők, házitánítók és iskolamesterek számára*”, „*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*”, 1796) különböző áttételeken keresztül számottevő befolyást gyakorolt a magyar pedagógiai gondolkodásra és a neveléstudomány fejlődésére (Németh, 1999, 335-336.). Ez teszi indokolttá, hogy alaposabban szemügyre vegyük a német eredeti és a magyar fordítás szövegét a gyermekideál és a gyermekfelfogás szempontjából. A vizsgálódáshoz a szerző által átdolgozott és kibővített, de csak halála után, 1834-36 között megjelentetett háromkötetes bécsi kilencedik kiadást, és az 1822-es pesti magyar változatot használjuk. Ez utóbbi *Ángyán János*-féle fordítás a korábbi, 1814-ben megjelentetett *Leopold Chimani* által készített rövidített változat alapján készült.

A két forrásmű összevetésekor érdekes eltéréseket tapasztalhatók a Niemeyer-féle német változat és a *Niemeyer-Chimani-Ángyán*-féle verzió között. Rögtön az első kötet elején, a filozófiai antropológiai kérdéseket taglaló részben találunk különbségeket.

A kilencedik kiadás német eredetijének „Általános bevezető”-je a természeti ember (Naturmensch) leírásával kezdődik. Már az első mondat olvasásakor felfigyelhetünk ennek az emberképnek az újszerűségére, amely leginkább a fejlődésre, kibontakozásra való képesség érzékeltetésében érhető tetten: „Der Mensch tritt, ausgestaltet mit körperlichen und geistigen Anlagen, wie sie sich bey keinem von allen uns bekannten Wesen finden, auf den Schauplatz des Lebens. Alles, was er werden kann, erscheint als Keim, der seiner Entwicklung entgegen harrt, als Blüthe, aus welcher die Frucht sich bilden und unter günstigen Umständen reifen wird.” (Niemeyer, 1834, I. 3.) („Az ember testi és szellemi hajlamokkal felruházva lép az élet színpadára úgy, ahogyan egyetlen általunk ismert lény sem. Minden, amivé később válhat, kifejlődésre váró csíráként, illetve kedvező körülmények között gyümölcscsé érlelődő virágként már eleve létezik benne.”)

Ha mármost a Niemeyer-könyv – Chimani átdolgozása alapján készített – *Ángyán János*-féle fordítását lapozzuk fel a megfelelő helyen, érdekes eltéréseket tapasztalhatunk a német szöveghez képest. *Ángyán* magyarázása így hangzik: „Az ember bizonyos testi és lelki tehetségekkel felkészítve jó az életre, a’ mellyeknek kikell formáltatni és fejtődni.” (Niemeyer, 1834, I. 1.) A mondat itt véget ér, is nincs szó benne – és a következőkben sem – az ember különleges mivoltáról, a lelkében kifejlődésre váró, szunynyadó képességsírákról. Ez a hiány azért figyelemre méltó, mert az 1822-ben megje-

lent magyar kiadás fordítója az egész kötet elé még egy előszót írt „Elő-Beszéde a' Magyar Kiadónak” címmel. Ebben a szövegben antropológiai kérdésekről is szó esik, s ezek kapcsán újra felbukkannak a növényvilágra utaló párhuzamok, metaforák: „Mind den élő dologban tagadhatatlan a' tökéletesedhetés tsirja; a' vadul termett plántáknak 's gyümölcstfáknak a' mivelés által lett megszelidítése 's a' megszelidítetteknek Nemesítése, erre csálthatatlan bizonyság. – Az állatokban, és kivált az emberben pedig még szembetünőbb ez. – Ezen tsirnak, a' kifejtődésre, de szélszerént való és szélírányos segítségében áll a nevelés.” (Niemeyer, 1834, Előszó, V.) Mit jelenthet ebben a kontextusban a „tsir” kifejezés? Kézenfekvőnek tűnik a válasz: a „csíra” szó itt a fejlődés belső mozgatórugójának, az energiának, a kifejlődésre váró adottságnak a megfelelője.

Az eredeti Niemeyer-szövegben, és a magyar fordító bevezetőjében olvasható metaforák azonban mégsem teljesen egyforma felfogásmódot fejeznek ki. Az sem lehet véletlen, hogy a Niemeyer-féle bevezető magyar fordításából már minden kimarad, ami a természet-toposszal kapcsolatos lenne. Úgy érezzük, Niemeyer nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy a gyermek lelkében szunnyadó lehetőségeket (Anlagen), azok önértékét és kibontakozásra való belülről fakadó törekvését hangsúlyozza. Erre utal a csíra kifejezés éppúgy, mint a kedvező körülmények között gyümölcsé érő virág metaforája. Ez a megfogalmazás olyan gyermekeszményt sejtet, amelyben a kisdéd már születésekor értékeket, potenciális lehetőségeket hordoz. Ángyán János bevezetőjében hasonló természeti képet találunk, de itt a gyümölcsfák „megszelidítése” kap hangsúlyt, a kifejtődés célirányos segítségének szükségességét emeli ki a szerző. E sorokból inkább egy olyan gyermek ideáljának körvonalai bukkannak elő, akinek lehetőségei kibontakoztatásához szüksége van a külső segítségre. Valami tehát *megváltozott*, mondhatni „*elhalványult*” a Leopold Chimani rövidítő átdolgozása, illetve a magyarra fordítás során.

De vajon honnan ered ez a – Niemeyernél még meglevő, de a fordítás előszavában már megfakuló, s a fordított szövegből teljesen hiányzó – gondolat, amely oly annyira érzékletesen fejezi ki a gyermeki lélekben szunnyadó értékeket?

Egy évszázadokon át újra és újra felbukkanó toposz metamorfózisa húzódik e szép természet-metafora mögött. A gyermek lelkének természethez, megművelendő földhöz való hasonlatosságáról már egy *Plutarkhosznak* tulajdonított műven, a *Moraliában* is olvashatunk (Plutarkhosz, 1969. 6.). A fonalat később a reneszánsz humanistái veszik fel, itt csak *Erasmusnak* a gyermekek korai erkölcsös és tudományos neveléséről szóló – korábban már idézett – értekezésére utalunk: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad kezédbe...” (Erasmus, [1529], 1913, 60.) A csíra és a kifejlődő, gyümölcsé érlelődő virág motívum szerepeltetése azonban *többet sejtet a humanista gondolat fölelevenítésénél*.

A *német romantika* egyes alkotói szívesen érzékeltetik a gyermek eredendő jóságát, érintetlenségét, természet-közelségét úgy, hogy csírához vagy felfeslés előtti bimbóhoz teszik hasonlatossá. A fiatal *Herder* írásaiban gyakran a növényvilágban keres párhuzamot, hogy az egyes emberi életkorok egymásutániségát, a születés-növekedés-elmúlás szervesen egymásra épülő folyamatát érzékletessé tegye: „...da ist der Baum, der durch Wurzel, Stamm, Äste, Zweige und Zweiglein hindurch seine Gestalt in gegliederten Folge und in jedem seiner Teile eben nur in der besonderen, unvertauschbaren Form und Weise verwirklichen kann.” (Herder [1877-1913], 1967, 215. idézi: Ullrich, 1999, 118.) („...íme a fa, amely végső formáját gyökere, törzse, ágai, gallyai és gallyacskái kifejlődésének folyamatában éri el, miközben minden egyes része csak a sajátos, rá jellemző formában ölthet testet.”) *Ernst Moritz Anrdt* (1769-1860) „Töredékei”-ben (Fragmente, 1805) pedig egyenesen „rügykorszaknak”

(Knospenzeit) nevezi a kisgyermekkor, amelyben a gyermek lelke még mintegy „félhomályban szendereg”. „Ezek az óvásra és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madáréletébe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia.” („Diese Jahre sind die Jahre der Unschuld, die Bewahrungs- und Behütungsjahre, daß kein Unheil in das Paradies und zu den Blumen- und Vögelleben dringe.”) (Arndt, [1805], 1904, 42.) *Jean Paul Richter* (1763-1825), a *Levana* szerzője – kortársaihoz hasonlóan – a gyermeki fejlődés érzékeltetésére szívesen alkalmaz természet-metaforát. Így tesz akkor is, amikor a *Levana* első kiadásához (1807) írt bevezetőjében, a könyv első része tárgyának meghatározásakor két szakaszra osztja a gyermekkor: „E mű első könyvecskéje [az első részt nevezi így – PB] behatóbban tárgyalja a gyermek rügykorszakát, mint a második és a harmadik a virágkorát.” („Das erste Bändchen dieses Werks behandelt weitläufiger die *Knospenzeit* des Kindes als das zweite und dritte die *Blütenzeit*.”/Kiemelés: PB/) (Jean Paul, [1807], 1910, 11.) Később, a második részben az *ifjúkort* minden (lelki, szellemi) erő *virágkorának* („Blütezeit aller Kräfte”) nevezi. (Jean Paul, [1807], 1910, 43.)

A *német romantika* irodalmának, költészetének és publicisztikájának gondolat- és érzelmvilága *nem maradt hatástalan* a kor pedagógiai kérdésekkel foglalkozó íróinak felfogásmódját. Az erőteljes befolyás *Niemeyer* esetében közvetlenül is *kimutatható*. A német teológus-pedagógus ugyanis neveléstanának nyolcadik – átdolgozott és kibővített – kiadásához fűzött „Általános bevezető”-jében tételesen felsorolja az általa figyelemre méltónak tartott korabeli nevelés- és oktatástani tárgyú, szintetizáló jellegű műveket. Ezen a listán az előbb idézett *Arndt* és *Jean Paul* azok között a szerzők között szerepel, akik „zseniális nézeteket fejtettek ki a nevelésről” (Niemeyer, 1834, I. 6.) (Csak zárójelben jegyezzük meg: figyelemre méltó vonása Niemeyer pedagógiai rendszerének, hogy főműve újabb kiadásában foglalkozik az első kiadás óta megjelent munkákkal, sőt ezek közül egyesek tartalmát szintetizálja is saját neveléstani koncepciójába.) Niemeyer tehát formálisan is hivatkozik a német romantika két képviselőjére, de ha ezt nem tenné akkor is világosan érzékelnénk a „korszellem” („Zeitgeist”) hatását művében.

A romantika mellett – azzal párhuzamosan – egy korabeli lélektani rendszer is alapvető tézisként kezeli a gyermek lelkében születésekor létező, mobilizálásra váró energiák tanát. A *Christian Wolff* (1679-1754) által kimunkált *képességlélektanról* van szó, amely a 18. század közepétől a 1830-as 40-es évekig igen népszerű volt Európában. E koncepció szerint az ember születésekor potenciális képesség-kezdemenyekkel rendelkezik, amelyek egymástól többé kevés elkülönítetten léteznek a lélekben. Közös sajátosságuk viszont, hogy kifejlődésre, kibontakozásra törnek, s ha erre módjuk nyílik, egyre fejlettebb működésre válnak alkalmassá, ellenkező esetben viszont elsorvadnak. (Mészáros, 1977, 149.; Pukánszky, 1984, 1103.) A nevelés feladata az, hogy támogassa, segítse ezeknek a képességnyaláboknak az önfejlődését, kibontakozását. Niemeyer pedagógiai rendszeréhez pszichológiai alapként a *Christian Wolff*-féle képességlélektant hívta segítségül. Ez jól érzékelhető például neveléstana első kötetének rendszerén. Külön fejezetekben ír a megismerő-képességről, az erkölcsi érzület képességéről, a vágyó-képességről, az intellektussal kapcsolatos képességekről stb., illetve ezek fejlesztésének módszereiről.

Niemeyer könyvének előbb idézett bevezetőjét olvasva azonban *további eszmei hatások* nyomaira is bukkanhatunk. A gyermek fejlődésével kapcsolatban a következőket írja: „Ez a fejlődés és formálódás követi egyrészt – akárcsak a többi organikus lény esetében – részint a természet megváltoztathatatlan törvényeit anélkül, hogy ehhez külső segítségre volna szüksége. A test növekszik, a végtagok fejlődnek és bizonyos célok

végrehajtására lesznek alkalmassá. ... Az értelem megmozdul, és már hiányos fejlődése révén is egy olyan megkülönböztető jeggyel látja el az embert, amely nemcsak fokát, hanem sajátos lényegét illetően is megkülönbözteti őt az állati teremtményektől.” ( „Diese Entwicklung und Bildung erfolgt, wie bey andern organischen Wesen, zum Theil nach unwandelbaren Gesetzen der Natur, ohne daß er dabei einer fremden Hilfe bedarf. ... Die Vernunft wird thätig, und drückt selbst in ihrer unvollkommenen Entwicklung dem Menschen ein Gepräge auf, das ihn nicht bloß dem Grade, sondern dem Wesen nach von der thierischen Schöpfung zu unterscheiden scheint.”) (Niemeyer, 1834, I. 3.)

Itt már nincs eltérés Ángyán fordításában sem: „Ez a' kifejtődés és formáltatás lesz rész szerént, a' Természetnek változhatatlan Törvényei szerént, a' nélkül hogy valamely idegen segítségre szükség volna. A' test nevelkedik, ennek tagjai megerősödnek és bizonyos tzélok végbevitelére alkalmatosokká lesznek. ... Az okosság munkássá lesz; a' mely az embert az ő leghijánosabb kifejtődésében is nem tsak a' rendre, hanem mivoltára nézve is az egész állati teremtetéstől megkülömbözteti.” (Niemeyer, 1834, I. 1.) *Jean-Jacques Rousseau* gondolatainak recepciója tükrözik ezekből a sorokból.

A francia filozófus az „Emil” első könyvében írja a nevelés tág értelmezését nyújtja: „Gyengének születünk, erőre van szükségünk. Mindennek híjával születünk, segítségre van szükségünk. Ostobának születünk, ítélőképességre van szükségünk. Mindazt, amit születésünkkel nélkülözünk, s amire nagykorunkban szükségünk van, a nevelés adja meg nekünk.” (Rousseau, 1978, 12.) Mi tartozik mármost ebbe a tágan felfogott nevelésbe? „Ezt a nevelést – folytatja Rousseau –, vagy a természettől, vagy az emberektől, vagy a dolgoktól kapjuk. Képességeink és szerveink kifejlesztése a természet adta nevelés, e kifejlesztés felhasználása, melyre megtanítanak, az emberek adta nevelés, saját szerzett tapasztalatunk pedig a bennünket illető tárgyakra nézve a dolgok adta nevelés.” (Rousseau, 1978, 12.) E felfogás szerint a nevelésbe a természet által determinált növekedés-fejlődés, a tudatos, emberi tevékenység nyomán létrejövő alakulás, és a tárgyak felhasználását segítő készségek egyéni megszerzése egyaránt beletartozik. Rousseau figyelmeztetve arra, hogy csupán az emberektől kapott nevelés fölött van hatalmunk, ezért ennek célszerű alakítására kell törekednünk. A gondolati párhuzam tehát érzékelhető: amikor Niemeyer a gyermeknek „a természet megváltoztathatatlan törvényei” szerint folyó fejlődéséről ír, akkor a Rousseau-i komplex nevelésfogalomnak arra az összetevőjére gondol, amelyet a francia bölcselelő „természettől kapott nevelés”-ként aposztrofál.

A Rousseau-i pedagógiában és a német romantikában eredő motívumok mellett a felvilágosodásnak a nevelés nélkülözhetetlenségébe vetett elemi erejű hite is újra megfogalmazódik a német pedagógus felfogásában. Az állatvilággal állítja szembe az embergyerek esendő, gyámolításra szoruló mivoltát, amikor ezt írja: „Az ember születésétől, gyermek- és ifjúkorán át sokkal több külső segítségre szorul. Ennek kell pótolnia azt, ami az állatoknak megadatott ösztöneik révén, és amit az ember későbbi éveiben saját szabad öntevékenységre érett értelme segítségével szerez majd meg.” („Der Mensch bedarf von dem Augenlick seiner Geburt an, in den Perioden seiner Kindheit und seiner Jugend, ungleich mehr einer fremden Hilfe. Sie muß ihm ersetzen, was dem Thiere durch den Instinct gegeben ist, und was er sich in den späteren Jahren durch freye Selbstthätigkeit gereifter Vernunft verschaffen soll.”) (Niemeyer, 1834, I. 3.)

A tágan értelmezett nevelés, az egyéni fejlődést segítő „külső segítség” feladatát Niemeyer már nem korlátozza a gyermek- és ifjúkorra. Szinte a *Comenius* „Pamapediá”-jában leírt „élethosszig tartó iskoláztatás” gondolata fogalmazódik itt újra,



amikor a német szerző a nevelés-tanítás tradicionális korszakhatárait feloldja, és érvényességét kiterjeszti „a szellemi erők fejlődőképességének” végső határáig. A nevelésnek és nevelődésnek ebben az organiztikus folyamatként felfogott értelmében lesz a fejlettség minden egyes korábbi állapotából egy átmeneti szakasz, előkészület a következő, fejlettebb fokozat eléréséhez. („In sofern wird sich die Erziehung eben so wenig als der Unterricht bloß auf die Jahre der Kindheit und Jugend einschränken, sondern, da wenigstens die geistigen Kräfte des Menschen eines beständigen Wachstums fähig sind, auch in den reiferen Jahren fortgehen, jeder frühere Zustand seines Daseins wird als eine Erziehung für den folgenden betrachtet werden können.”) (Niemeyer, 1834, I. 3-4.)

Ha az előzőekben felsorolt sajátosságokat szintetizáljuk, akkor kitűnik, hogy Niemeyer *gyermekképe eszményített*, egy olyan *emberideálból* táplálkozik, amelyben éppannyira kimutathatóak a romantika emberre, gyermekre vonatkozó gondolati konstrukcióinak egyes motívumai, mint a felvilágosodás, illetve ezen belül Rousseau antropológiai felfogásának építőelemei. A 18-19. század fordulóján alkotó német pedagógus gyermekideáljában – neveléstan könyvének kilencedik kiadása alapján – egységes rendszerre ötvöződnek a fentebb említett filozófiai-pedagógiai áramlatok. Azt általa idealizált gyermek lelke hajlamokkal, kifejlődésre váró képességsírákkal telített lehetőségbirodalom. Gyermek lelkét már eleve önértékkel rendelkező létezőként fogja fel, nem azonosul a környezet és a nevelés hatását túlértékelő locke-i „tisza papírlap”-szemléletmóddal. A „külső segítség” (fremde Hilfe) mindazonáltal szükséges a gyermek számára, aki – szemben az állatvilág teremtményeivel – nem élhet csupán veleszületett ösztöneire hagyatkozva, hanem tudatos nevelés-oktatás segítségével kell kibontakoztatnia képességeit.

A gyermekkép után Niemeyer gyakorlati *gyermekfelfogásának* rekonstruálásához – mint az ez előző szerzőknél is – neveléstani kézikönyvének jutalmazássalbüntetéssel, ez utóbbin belül pedig a testi fenyítéssel foglalkozó passzusait hívjuk segítségül. Niemeyer háromkötetes művében több olyan rész van, amelynek tartalmából közvetlen következtetéseket vonhatunk le a szerző gyakorlati gyermekszemléletére vonatkozóan. Az első kötetében bőséges teret szentel a „erkölcsi érzület képessége” (moralisches Gefühlsvermögen) fejlesztésének. A morális nevelés célja az „érzület nemesítése”, az erkölcsös karakter kialakítása.

„A morális nevelés különleges alapjai, különös tekintettel az egyes erkölcsi ére nyekre és karakterhibákra” (Spezielle Grundsätze der moralischen Erziehung, mit Hinsicht auf einzelne Charaktertugenden und Charakterfehler) című fejezetben alapos elemzéseket olvashatunk olyan *gyermeki jellemvonásokról*, amelyeket Niemeyer a hétköznapi iskolai munka szempontjából elemez. Ezek közé tartozik például a gyermek „természetes élénksége”, „természetes restsége”, „természetes őszintesége és igazságérzete”, idegrendszerének „erős vagy gyenge ingerelhetősége”, a gyermek „természetes jóakarata”, „beképzeltsége, büszkesége, becsvágya”, „önzése, irigysége, nyereszkesedési vágya”. (Niemeyer, 1834, I. 145-184.) Niemeyer aprólékosan foglalkozik ezekkel az – általa veleszületettnek tartott – tulajdonságokkal, tanácsokat ad pedagógiai célú felhasználásukra, felhívja a figyelmet a belőlük fakadó veszélyekre, segítséget kíván nyújtani a káros jellemvonások kialakulásának és megerősödésének megakadályozásában.

Csak egy példa az ilyen típusú érvelésekre. A gyermekek „természetes élénkségét” és az abból adódó „hibákat” Niemeyer a következőképpen ecseteli: „Az egészséges, jó szervezettel rendelkező gyermekek már korán erőt és életet sugároznak, s semmi sincs, amit a legfiatalabb életkorban jobban üdvözölhetnénk. Mert mindez az egészség

mellett a belső erők élénk működését is jelenti, és így a képességeket és a képezhetőséget tükrözi. ... Természetesen ugyanez az élénkség sok komizság és hiba szülőanyjává is válhat, amelyekről olyan gyakran szoktak panaszkodni a gyermekek esetében, és amelyek – noha a korai években megbocsáthatóak – mégsem hagyhatók figyelmen kívül.” („Gesunde, wohlorganisirte Kinder äußern früh Kraft und Leben, und nichts sollte uns schon in dem ersten Alter in ihnen willkommeney seyn. Neben der Gesundheit deutet es auf Regsamkeit ihrer inneren Kraft, und verspricht Fähigkeit und Bildsamkeit. ... Allerdings aber ist eben diese Lebhaftigkeit auch die Mutter vieler Unarten und Fehler, über welche so häufig bey Kindern geklagt wird, und die so verzeichlich sie an sich in den früheren Jahren seyn mögen, gleichwohl nicht unbeachtet beliben dürfen.”) (Niemeyer, 1832, I. 146.)

Ezekből a fejtegetésekből is kitűnik: a német pedagógus a gyermek lelkét *nem tiszta papírlapként* (white paper) kezeli, hanem olyan entitásként, amely jó és rossz tulajdonságok lehetőségeivel telítve jön erre a világra. A szülő és a pedagógus dolga, hogy a jót megerősítse, továbbfejlessze, a rosszat pedig – az ellene ható neveléssel – felszámolja, megszüntesse.

A Niemeyer mű harmadik kötetének egy fejezete részletesen foglalkozik az iskolai fegyelem kérdésével. A szerző itt kifejti, hogy az iskola nem szorítkozhat az ismeretek közvetítésére, feladatai közé kellene tartoznia a magasabb célok, általános értékek irányába mutató nevelésnek is, mindenek előtt az erkölcsi nemesítésnek. Az iskolának nem csupán az ismeretek átadásával kellene foglalkoznia, hanem a cselekvéssel is, nemcsak az egyes társadalmi osztályok számára szükséges jártasságokat kellene kifejlesztenie, hanem mindazt, ami egy világpolgár vagy éppenséggel egy adott ország polgára számára szükséges. Az iskolának tehát a tudományos ismereteket éppúgy közvetítenie kell, mint ahogyan ügyelnie kell a képességek (köztük a művészi képességek) fejlesztésére is. (Niemeyer, 1832-36. II. 296.)<sup>62</sup> Ezek után a szorosán vett oktatás legfontosabb alapelveinek tárgyalására tér át a szerző, melyek közül az engedelmisséget és a fegyelmet emeli ki. Az engedelmisségre szoktatás a törvények érvényesítése révén, a szorgalomra való szoktatás pedig az oktatással és az azzal összefüggő gyakorlatokkal valósítható meg. Az engedelmisségben és a szorgalomban gyökerezik az iskolába járó ifjúság valamennyi erénye; belőlük indulhat ki a gyermeki és ifjú karakterképzés valamennyi eleme. Így képeződik le azután kicsiben az, ami az állam boldogságához szükséges, s ennek következtében lesz ez az iskola „az állam valamennyi osztályából és rendjéből származó jövőbeli polgárának célszerű képzőintézményévé”. („...die angemessene Bildungsanstalt für alle künftige Bürger des Staats in allen seinen Classen und Ordnungen.”) (Niemeyer, 1832-36, II. 297.) Az okfejtés világos: az iskolának mint nevelő- és oktatóintézménynek elsődleges céljai közé tartozik a társadalom által elvárt erényekkel felruházott polgárok nevelése az állam számára. Ezen erények két alapköve a *fegyelem* és a *szorgalom*, mert valamennyi további (puritánus) *polgári erény* ezekkel összefüggésben áll, ezekből levezethető.

Niemeyer e témakör taglalásakor nem marad meg az általánosítás szintjén, hanem – figyelembe véve a gyakorló pedagógusok igényeit – egészen praktikus, gyakorlatközelit tanácsokkal is szolgál. A bemutatott eszköztár gazdag. A *filantropisták* (elsősorban *Basedow*) egyértelmű és bevallott hatását tükrözi, hogy Niemeyer a jutalmazási

<sup>62</sup> Niemeyernek ezek a gondolatai függetlenek az adott történelmi korszak konkrét viszonyaitól, s ma is időtállóan bizonyulnak. Jó példa ez arra a jelenségre, amelyet Jürgen Oelkers a „reformgondolatok kontinuitásadik”-ként értelmez. (Oelkers, 1992)

formák között felsorolja a nyilvánosság előtt elhangzó tanári dicséretet, a dicsőségtáblát (Meritentafel), a „rendszalagokat” (Ordenbänder), és a – többnyire valamilyen hasznos segédeszköz formáját öltő – jutalmak osztását (Prämienerteilung) és végezetül a magasabb osztályba sorolást (Versetzung in höhere Classen).

Érdekes koncepcionális különbségre is felfigyelhetünk az 1832-36 között megjelentetett német változat és a Chimani-Ángyán-féle átdolgozás-fordítás büntetésekre vonatkozó passzusait összevetve.

A.) Niemeyer könyve második kötetében felhívja a figyelmet arra, hogy még az alsóbb iskolákban sem szükséges ragaszkodni a zsarnoki fegyelemhez (tyrannische Schulzucht). Rávilágít arra, hogy a szeretet és komolyság alkalmazása a „szigor” (Härte) nélkül az alsóbb néposztályok gyermekeire sokszor jobban hat, mint az előkelőek félrenevelt gyermekeire; s ez utóbbiaknak néha ugyanolyan szükségük van a kemény fegyelmezésre, mint amazoknak. („Liebe und Ernst ohne Härte wirkt auf die Kinder des Volkes oft stärker als auf die verzogenen Kinder der Vornehmen, und diese machen in einzelnen Fällen harte Zucht so notwendig als jene.”) (Niemeyer, 1832-36, II. 306.) Mindazonáltal szükség esetén habozás nélkül kell a keményebb eszközökhöz kell nyúlni, mivel „amit láthatólag már semmivel sem lehet megjavítani, azt egyszerűen ki kell metszeni, hasonlatosan a már tönkrement és a fertőzés által romlással fenyegetett emberi testrészek eltávolításához, azért, hogy az ismét vissza-visszatérő súlyos operációkkal ne zavarjuk meg az iskola nyugalomát”. („Solche, die nichts zu bessern scheint, schneide man gleich verdorbenen, und durch Ansteckung verderblichen Gliedern, lieber von dem gesunden Körper ab, um nicht, immer wiederkehrende harte Operationen, den Frieden und die Ruhe der Schule zu stören.”) (Niemeyer, u.o.) Feltűnő, hogy Niemeyer explicit módon nem ír testi fenyítékről. Legfeljebb az operáció-hasonlat utalásaiból következtethetünk arra, hogy legvégső esetben – amikor már minden más eszköz csődöt mondott – megengedhetőnek tartja a verés alkalmazását.

A verést expressis verbis egy helyen nevezi nevén, de akkor is csak az egyik „megjegyzés”-ben (ami a könyvben a lábjegyzet szerepét tölti be). A testi fenyítést csak kisgyermekkorban tartja megengedhetőnek, és csak akkor, ha a fenyegetésnek már nincs fogatja. A fizikai büntetés (körperliche Züchtigung) végső célja az „eljövendő baj megelőzése” és az, hogy a gyermek „erőmegnyilatkozásait” (Kraftäußerungen) olyan irányba terelje, amelyek a jövőendő szempontjából megtarthatók. A büntetés hogyanját és mikéntjét illetően a szerző óvatosságra, emberséges bánásmódra int: „Már a humanitás elve is a sérülékeny test óvására int – írja a német pedagógus. – Emlékeztetnünk kell arra, hogy a pedagógus nem hóhér, nem szabad a büntetéssel játszadozni, ne büntessünk feldühödve, vigyázzunk az érzékeny testrészekre: a fejre és az ujjvégekre, kerüljünk mindent, ami módszeres gyötetéshez vezethet, különben hiábavaló lenne neveléstani írni.” („Menschliche Behandlung und Schonung des zarten Körpers lehrt schon die Humanität. Wer noch nöthig hat, erinnert zu werden, daß man sein Henker gegen Kinder seyn, zwar nicht mit Strafe spielen, aber auch nicht in Wuth geraten, auch insonderheit die sehr verletzbaaren Theile des Körpers, namentlich Kopf und Fingerspitzen, schonen, überhaupt alles, was wie studierte Peinigung aussieht, verhüten müsse, für den ist 's fast umsonst, über Erziehung zu scheriben.”) (Niemeyer, 1832, I. 117.)

B.) A Chimani-átdolgozás alapján készített magyar fordítás szövege nem tükröz olyan óvatos visszafogottságot a testi fenyítéket illetően, mint az eredeti német mű. Az úgynevezett „pozitív” („szabadtetszés szerint rendelt”, tehát nem az elkövetett tett természetéből fakadó) büntetési eszközök közök olvashatunk a testi fenyítékről. A verést

azonban csak a kisgyermekkorban tartja megengedhetőnek, amikor az ember „igen közel van a’ tsupa állatishoz”. A testi fenyítés célja ebben a zsenge életkorban még „a jövőendő gonosz megelőzése”. De itt is mértékletességre int a szerző, mint ahogyan azt már a német szövegben láttuk: „Hanem megkéméllye ám a’ fenyítő kéz a’ Testnek könnyen megsértetthető részeit, főképpen a’ Főt ‘s az ujjak hegyét; a’ pofozást ‘s a’ körmözést el kell hát távoztatni. Nem kell ugyan játtszani a’ büntetésben, de dühösködni sem kell.” (Niemeyer, 1822, 193.)

Az mindenesetre figyelemre méltó, hogy a *Niemeyer-Ángyán*-kötet emellett oldalakon keresztül mutatja be a jutalmazás és büntetés gazdag eszköztárát. Olyan módszerekre is kitér, mint a „Nevelőnek nyájas vagy komor tekintete vagy hangja, barátságos vagy hideg magaviselete, ahhoz képest tudniillik, a mint a’ Nevendék magát viseli”. (Niemeyer, 1822, 191.) Minden jutalomnál és büntetésnél fontosabb nevelő erőt tulajdonít ezeknek a – mai kifejezéssel élve – „szavakon túli üzeneteknek”: „Ha megvan egyszer a’ Nevendékben a’ Nevelő eránt való Szeretet és Tisztelet; már akkor, annak helybenhagyása vagy megneheztelése, nagyobb ez előtt, minden jutalomnál és büntetésnél.” (Niemeyer, 1822, 191.)

Tézisszerűen összegezve Niemeyer *gyermekképének* és *gyermekfelfogásának* sajátos vonásait, a következőket állapíthatjuk meg:

1. Az német pedagógus által ideálként felvázolt gyermek lelke *nem tiszta lap*, hanem már születésekor egy hajlamokkal, kifejlődésre váró képességsírákkal telített *lehetőségbirodalom*.

2. Ebben a gyermekről alkotott képben szintetikus *egységben* szerveződnek újjá a felvilágosodás (és különösen Rousseau), a Wolff-féle képességlelektan és a német romantika gondolatvilágának *egyes motívumai*.

3. A gyermek lelkében szunnyadó lehetőségek felismerése azonban nem jelenti azt, hogy lemondana a „*külső segítség*”-ről, a nevelésről. Itt kifejezetten a *felvilágosodás* pedagógiai optimizmusa fogalmazódik meg, kiegészülve az egész életen átívelő nevelés-iskolázás comeniusi toposzával.

3. A praktikus gyermekfelfogás kérdését illetően Niemeyer *gyakorlatközpontú* nézeteket vall. Rendkívül kidolgozott nevelésmódszertani elveket tesz közzé könyvében. Ezek a gyermeki fejlődéstani sajátosságok felismerésére és az egyéni vonások tiszteletben tartására épülnek. A *testi fenyíték* témáját illető visszafogottsága is humánus gyermekfelfogást fejez ki.

4. A Chimani-féle átdolgozás (1814) Ángyán János által megmagyarított változatában (1822) sokkal bővebb hely jut a verés taglalásának – ha figyelembe vesszük, hogy az eredeti háromkötetes (összességében 1370 oldalas) mű ekkor már „csak” egy 410 oldalas könyvre zsugorodik. A *hangsúlyeltolódást* jelzi az is, hogy a téma a megjegyzések közül átkerül a főszövegbe. Ez az arányváltás belső ellentmondásokhoz vezet, s – az eredeti művel szemben – *inkoherenssé* teszi a Niemeyer-Chimani-Ángyán kötetből le-szűrhető *gyermekszemléletet*.

#### 4.4.4. Szilasy János: *A nevelés tudománya, 1827*

Szilasy János könyve mérföldkő a magyar neveléstudomány történetében: olyan összefüggő, minden fontos témára kiterjedő elméleti rendszert tár olvasói elé, amelynek

alkotóelemei szervesen illeszkednek egymáshoz, tehát fogalmakból építkező rendszere koherens. A mű aprólékos műgonddal – s emellett élvezetes stílusban – megírt fejezetei mindemellett jó eligazítást nyújtottak a korabeli olvasóközönségnek (elsősorban a papi szemináriumok hallgatóságának) a nevelés és tanítás gyakorlati kérdéseiben is. Ebben az értelemben Szilasy könyve elsőnek tekinthető a magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban és az alapvető nevelélméleti kérdésekről értekező ismeretterjesztő művek sorában egyaránt. (Mészáros, 1977.) Az öt megelőző, magyar nyelven (is) publikáló szerzők – mint Perlaki Dávid vagy Tóth Pápai Mihály – még nem a minden ízében egymáshoz szervesen kapcsolódó fogalmi rendszer kiépítésére törekedtek, hanem bizonyos neveléssel, oktatással, iskoláztatással kapcsolatos kérdések részletekbe menő kifejtésére. Az egyértelműen körülhatárolt tartalmakkal felruházott fogalmakból építkező nevelélmélet kimunkálásának érdeme viszont Szilasyé. (Mindemellett az is megjegyzendő, hogy a nevelélméleti alapfogalmak összefüggő struktúrájának kiépítésére való törekvés már korábban megjelenik a magyar neveléstudomány történetében. Az elsőség ebben a tekintetben Zákány Józsefé, aki 1825-ben jelentette meg nyomtatásban a neveléstudomány alapkérdéseit taglaló székfoglaló beszédét, melyet a debreceni kollégiumban tanári beiktatása alkalmával mondott.<sup>63</sup>)

A mű pedagógiatörténeti-gyermekkor-történeti szempontból különösen figyelemre méltó, mert az általa tükrözött szemléletmódban jól érzékelhetően összegződik-szintetizálódik több korabeli pedagógiaelméleti irányzat legjellemzőbb gondolata. Ez a szintézisteremtő igény már a könyv elején, a filozófiai antropológiai kérdések megválaszolásakor is szembeütik. Szilasy így kezdi az ember filozófiai szintű nembeli sajátosságainak bemutatását: „Szemügyre vévén az embert látjuk, hogy azt a’ természetnek jóltevő Alkotója nemes tulajdonságok által különböztet meg más állatoktól<sup>64</sup>. Őtet már testének alkotása, tagjainak hajlékonysága, egyenes termete, fejének fenhordozása különösen díszesíti: lelki tulajdoni pedig a’ földiek közül mintegy kiemelik, ’s valamelly különös teremtménnyé teszik. Ugyan is esmerő tehetségének (facultas cognoscendi) sokszor bámulást gerjesztő munkálkodásai melly különösek? Érző tehetségének (facultas sentiendi) minden cselekedetibe alattomos befolyása melly csudálatos? Vágyó tehetségének (facultas adpetendi) pedig amazoktól szüntelen való függése majd magyarázhatatlan. Az ember tehát úgy szólván, a’ földi teremtmények remeke.” (Szilasy, 1827, I. 1.) A reneszánsz humanistáinak emberközpontúsága éled újjá ezekben a sorokban. Az az emberi dignitás, amelyet Pico della Mirandola a következőképpen dicsőített: „Te vagy a világ közepe, hogy kényelmesebben körültekinthess mindazon, ami a világon van. Téged nem alkottunk sem éginek, sem földinek, sem haladónak, sem halhatatlannak, hogy mintegy önmagad szabad, feljogosított alakítója és alkotója azt a formát véssed ki magadnak, amelyik jobban tetszik. Lesüllyedhetsz az állatok alacsony fokára és újjászülethetsz lelked elhatározásából a magasabb, isteni fokon.” (Kardos Tibor fordítása, idézi: Delumeau, 1997, 353.) Az emberségében mérhetetlen értékekkel és méltósággal rendelkező „*uomo universale*” humanista eszményét Szilasy a *Christian Wolff-féle képességlelektan* (Vermögenspsychologie) felfogásmódjával ötvözi össze, amikor az emberben potenciális képességként szunnyadó „tehetségek” sokszínűségéről ír.

<sup>63</sup> Zákány József: Rövid beszéd, melyet e nevelés tanító széke legelső megnyitása alkalmatosságával hivatalába való beállításakor tartott a’ helv. vallást tartók debreczeni nemes collegiuma oratóriumában, november 13-dik napján. (A székfoglaló elemzését lásd: Pukánszky, 1984.)

<sup>64</sup> Az „állat” szó korabeli értelme itt: „teremtmény”.

Nyoma sincs e lelkes hitvallásban a bűnben fogant és bűnre hajlamos gyermek augustinusi-lutheri ideájának.

Szilasy embereszménye több ponton hasonló ahhoz, amelyet Niemeyernél már láttunk: „Der Mensch tritt, ausgestaltet mit körperlichen und geistigen Anlagen, wie sie sich bey keinem von allen uns bekannten Wesen finden, auf den Schauplatz des Lebens. Alles, was er werden kann, erscheint als Keim, der seiner Entwicklung entgegen harrt, als Blüthe, aus welcher die Frucht sich bilden und unter günstigen Umständen reifen wird.” (Niemeyer, 1834, I. 3.) Látható, hogy Szilasy ugyanúgy hivatkozik a kifejlesztésre váró adottságokra, mint Niemeyer (körperliche und geistige Anlagen), s az embert német elődjéhez hasonlóan kiemeli a többi teremtetett lény közül, amelyek közül egyik sem hasonlítható a „földi teremtmények remeké”-hez. Az egyező vonások mellett már a *különbség* is érzékelhető: *Szilasy antropológiájában nem találjuk a német romantika közvetlen hatását, az organikus fejlődésmotívumot, a „virág”-metaforát, a természet apoteózisát.*

A magyar teológus-pedagógus osztja felvilágosodás íróinak kikezdhettelen hitét a nevelés lehetőségében és szükségességében. A gyermek nevelhető, sőt a gyermeket nevelni kell, mivel „hibásan gondolhatná valaki, hogy az ember’ tehetségei minden segítség nélkül magokra hagyatva is tökéletesen kifejtődnek.” S itt is előbukkan egy fonal, amely Niemeyerrel köti össze: „Igaz ugyan – írja Szilasy –, hogy a’ test’ természeti törvényei szerint a’ fogantatás’ napjától fogva mindég nevelkedik, a’ tagok naponként erősödnek; igaz, hogy a’ lélek részént a’ külső dolgok’ behatása, részént önnön munkássága által különb különbféle esmereteket szerez, különb különbféle érzelmeket, ’s vágyokat szül: mind ezek mellett okvetlenül szükséges, hogy az ember’ tehetségei kifejlődésekben segíttessenek.” (Szilasy, 1827, I. 2.) Niemeyer alapművének Ángyán János által fordított könyvében ugyanerről a témáról a következő gondolatmenetet olvashatjuk: „Ez a’ kifejtődés és formáltatás lesz rész szerént, a’ Természetnek változhatatlan Törvényei szerint, a’ nélkül hogy valamely idegen segítségre szükség volna. A’ test nevelkedik, ennek tagjai megerősödnek és bizonyos tzélok végbevitelére alkalmatosokká lesznek.” (Niemeyer, 1834, I. 1.) A két szerző gondolatainak összecsengése itt nyilvánvaló.

Szükség van a nevelésre, mert „gyakorlás, mívelés nélkül a’ testi erők ellankadnak, a’ tagok hajlékonyságokat elvesztik; gyakorlás, mívelés mellett pedig a’ test erősödik, a’ tagok ügyességre, könnyűségre kapnak. Segítség, képzés (formatio) nélkül az elme meghomályosodik, az érző erő eltompúl, az akarat tunya leszen; illendő képzés ’s segedelem mellett az elme felvilágosodik, az érző erő munkálkodik, ’s az akarat erőre kap.” (Szilasy, 1827, I. 2.) Az a felvilágosodás-korabeli „neveléskultusz” hatja át ezeket a sorokat, amelynek előképe már a humanizmusban, például Erasmus közismert szántóföld-metaforájában megfogalmazódott.

A nevelés célja Szilasy János felfogása szerint kettős: először is *jó ember*, azután pedig a „*társaságnak hasznos tagja*” neveltessék a növendékből. A szerző itt kategorikusan szembehelyezkedik Rousseau felfogásával, aki így ír Emil nevelésének legfontosabb vezérlő elvéről: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz.” (Rousseau, 1978, 16.) Az emberré nevelés célját a társas lénnyé formálás gyakorlatias programjával szintetizáló, kettős céltételezést tartalmazó neveléelméletek a 19. század pedagógiai gondolkodásában egyre általánosabbá váltak. A rousseau-i *eudaimonizmust* józan *pragmatizmus* váltja fel a pedagógiában is, ennek ékes példája – mint már láttuk – Herbart neveléstana, amely nálunk majd csak a század második felében érezteti hatását.

A „jó ember” célként tételezett fogalmának bekerülése a teleológiai fejtegetésekbe a klasszikus német idealizmus filozófiai irányzatának, s ezen belül is *Immanuel Kant* (1724-1804) közvetlen hatását sejteti.

Közismert tény, hogy Kant a nevelésnek rendkívül nagy fontosságot tulajdonított. „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk egyik fennmaradt pedagógiai előadásában. (Kant, 1901, 71)<sup>65</sup> Az emberi nem kiteljesedése az a végső perspektíva, ami a nevelés művészetének irányultságot ad. A nevelés célját Kant tehát az ember rendeltetéséből vezeti le; ez pedig nem más, mint felemelkedés az igazi erkölcsiség szintjére. Határozott állásfoglalás volt ez a felvilágosodás korának olyan etikai rendszereivel szemben, amelyek az ember egyéni boldogulásra való törekvését, jól fölfogott individuális érdekét helyezték a középpontba. (Erre láttunk már példát Rousseau pedagógiai gondolataiban.)

Az eudaimonista (boldogságközpontú) utilitarista pedagógiákkal szemben Kant azt vallja, hogy el kell juttatni az embert a tiszta moralitás, az erkölcsi autonómia fejlettségi szintjére. Oda, ahol a *bensővé* vált értékek, erkölcsi szabályok (maximák) irányítják az ember életét, nem pedig az ösztönök vagy a társadalmi törvények, szabályok, vélt vagy valós elvárások *külső* kényszere.

Ezen az ösvényen halad Szilasy János is, amikor Rousseau eudaimonizmusának búcsút mondvá egy kiegyensúlyozott nevelési céltant épít fel. Olyan rendszert, amelynek két – kibékíthetetlennek tűnő – eleme harmonikus egységet alkothat. A nevelés segítségével kialakított ember eszménye ugyanis nála olyan etikus lény, akik társas lény is egyben, mivel e két sajátosság itt szorosan összefügg egymással. A „társaságnak hasznos tagja” a szó legteljesebb értelmében ugyanis csak akkor lehet az egyén, ha a nevelés útján belsővé vált erkölcsi eszmék *kategorikus imperatívusként* szabályozzák cselekvését. Ezek a legáltalánosabb erkölcsi eszmék pedig – ahogyan azt Herbart etikai alapozású neveléstana is példázza – tartalmukat tekintve az egyén és a közösség értékrendjének harmóniáját kell, hogy tükrözzék.

A kettős fő cél meghatározása mellett Szilasy tovább részletezi a nevelés célrendszerét, és a nevelés „kötelességeiről” is ír. Ezek a következők: „a) hogy a’ természetől ajándékozott erőket sérelem nélkül megtartsa, b) hogy a’ lappangó tehetségeket felébressze ’s művelje, c) hogy az észre vett hibákat és nyavalyákat helyre hozza, meggyógyítsa, d) hogy a’ nevendéket a’ maga tökéletesítésére alkalmatossá tegye.” (Szilasy, 1827, I. 3.) Figyelemre méltó, hogy a szerző – még e differenciáltan felfogott nevelésen túl – egy másik nevelés-definíciót is alkot, s e tágabb értelmezés szerint a nevelés „az ember erejének kifejtése ’s tökéletesítése”. Az adott fogalomnak ebben a comeniusi értelmében az ember „haltig neveltetik”. (Szilasy, 1827, I. 2-3.)

Az előzőekben idézett gondolatok nemcsak Szilasy embereszményét tükrözik, hanem jó fogódzókat nyújtanak *gyermekképének* rekonstruálásához is. A gyermek mint eszmény a maga elvontságában a magyar pedagógus szerint adottságok, predispozíciók sokaságával születő, de nevelésre-formálásra szoruló lény, akiből így kibontakoztatható a „földi teremtmények remeke”, az eszményi ember.

Eddig a *gyermekkép* összetevőit vizsgáltuk, vegyük most szemügyre a *praktikus gyermekfelfogásra* utaló jeleket Szilasy könyvének szövegében. A kézikönyv második kötetében a szerző a „vágyó tehetség” (akarat) neveléséről szóló fejezetbe iktatva taglalja a nevelésmódszertan olyan elemeit, mint a szoktatás, a parancsolat, az engedelmisség

---

<sup>65</sup> „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.”

eszközlése, a jutalom és büntetés, az erkölcsi törvények megismerése és megkedvelése, a „vágyó tehetség nemesebb indító okai” (motiváció), valamint a növendék tisztes magaviseletének kialakítása. Az alaposan kidolgozott résztémák között bőséges terjedelemben foglalkozik a jutalmazás és a büntetés elveivel és hétköznapi kérdéseivel. Szilasy sorai arról árulkodnak, hogy a szerző a jutalmazás és büntetés alkalmazásánál fontosnak tartja a gyermekek egyéni sajátosságainak figyelembe vételét, valamint azt, hogy lehetőleg minél kevesebbszer kerüljön sor ezekre a nevelési módszerekre: „Általában szólván, annál kevesebb szükség vagyon a’ jutalmakra és büntetésekre, mennél szelídebb érzésű a’ nevendék, ’s mennél inkább gyermekségétől fogva megszokta a helyest, jót és tisztességest tiszteletben tartani.” (Szilasy, 1827, II. 102.) A *helyes, jó és tisztességes* értékek fényében cselekvő *szelíd* gyermek – ezek olyan elvárt jellemzők, amelyek ezek sorok tanúsága szerint szerepelnek Szilasy gyermekfelfogásában. Ha folytatjuk e fejezet olvasását nyomon követhetjük gyermekfelfogásának további differenciálódását. „...a’ nem annyira gonoszságból, mint gyarlóságból eredett fogvatkozásoknak csupán csak személyes gyűlölségből való kemény megfenyítése elkészeríti az érzékeny ifjat, és a gonoszra először hajlandóvá, azután pedig magában megátalkodottá teszi.” (Szilasy, 1827, II. 103.) Ezekkel a szavakkal fordul a magyar pedagógus a fenytetésre készülő nevelőkhöz, visszatartva őket a hirtelen felindulásból eredő túlkapásoktól. Fontos mozzanat ez, mert kitűnik belőle: Szilasy érzékeny lelkületű lénynek tekinti a gyermeket, akit az értelmetlenül túlzott szigor, a kemény (testi) fenytetés lelkében megkeményedetté, megátalkodottá torzíthat. Ugyanebből a megfontolásból elítélően szól – a korabeli iskolai gyakorlatban ezek szerint elő-előforduló – helytelen büntetési módszerekről: „a’ nevendék durva megverettetéséről, az oskolából örökre kizárattatásáról, csúfos eszközök, képek, ’s nevek által meggyaláztatásáról, örökségből kitagadtatásáról [sic!], imádságra, térdepelésre, vagy tanulásra kényszerítéséről ’s a’ t. A’ büntetésnek ezen ’s ezekhez hasonló nemei tehát majd egy majd más okra nézve veszedelmesek lévén se helyben nem hagyathatnak, se nem ajánltathatnak.” (Szilasy, 1827, u.o.)

Szilasy tehát nem pártolja a fizikai büntetést, de szükség esetén ezek alkalmazását is elfogadhatónak tartja: „A gyengébb büntetések nem használván keményebbekhez is nyulhatni, ’s az úgy nevezett testi büntetéseket is haszonra fordíthatni, mind e’ mellett szorgosan távoztatván mindent, mi a’ nevendék’ egészségét megronthatná, ilyen p. o. a’ hosszas koplaltatás, az arczúl csapdozás, a’ fülek’ ránczigálása, a’ fejben, vagy hátban verés, a’ hajczibálás, az ujjak’ hegyére ütés, az éles hasábfára térdeltetés, sőt még azon neme is a’ testi büntetésnek, mellyet Demeter (Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer s. 130) ezen szavakkal ajánl: »Nur die Ruthe musz (sic!) zur körperlichen Strafe gewählt werden, und zu keinem andern Gebrauche, als mit ihren Zweigen Streiche auf die offen dargereichten Hände zu geben.«” (Azaz: „Testi fenytetésre csak a vesszőköteg használható, mégpedig csakis úgy, hogy ágaival a nyitott tenyérbe kell vágni.” Ebből a belső idézetből is jól látható, hogy a magyar szerzők nemcsak elméleti síkon recipiálták a német és osztrák neveléstanok szerzőinek tanait, fogalmi rendszereit, hanem a nevelés – és így a büntetés – gyakorlati kérdésiben is szívesen folyamodtak hozzájuk.)

Figyelemre méltó a kerülendő ütlegelési és fenytetési módozatoknak ez a részletes leírása. Ha arra gondolunk, hogy a szerzőt véleménye kialakításában – a témáról értekező külföldi és más hazai pedagógiai írók gondolatai mellett – a tényleges „hétköznapi” iskolai gyakorlat ismerete is befolyásolta, akkor érthetővé válik számunkra ez a hosszú tilalmi lista. Mindenestre érzékletes képet nyújtanak Szilasy János sorai a korabeli taní-



tók s tanárok nevelési praktikáiról. Az is igaz viszont, hogy a súlyos testi sértés kategorikus elutasítása mellett megengedi az „enyhébb” büntető eljárásokat, amelyek között – az óvatosan végrehajtott verés mellett – az „érzéki emberre” ható más módszerek is felsorakoznak: „Hasznos ellenben felvigyázat alatt ’s foglalatosság mellett az oskolába, vagy más helyekre zárás, a’ rövidebb koplaltatás, egy vagy más éteknek elfogása, sőt szükség idejében még a’ vessző, korbács vagy vékony pálczácska is.” (Szilasy, 1827, II, 110.)

A fentiek alapján Szilasy *gyermekszemléletének legfontosabb jellemzőit* a következőképpen foglalhatjuk össze:

1. *Gyermekeképe* elvont gyermekeszményből táplálkozik, *optimista*, nyoma sincs benne az augustinusi-lutheri pesszimizmusnak. Az eszményi gyermek adottságok, predispozíciók sokaságával születik, és ezeket – nevelés, oktatás révén – kibontakoztatja. Így válik belőle – a nevelés, a „gyakorlás, művelés” révén – a „*földi teremtmények remeke*”.

2. *Gyakorlati gyermekfelfogása*, gyermekszemlélete differenciált. A gyermeket nem tartja ab ovo gonosznak, de úgy véli, hogy a hibák elkövetésére igenis hajlamos, „gyarló”. Mindemellett *érzékeny* lénynek látja, akit a túlzott szigor, a kemény fenyíték lelkileg eltorzíthat. Ugyanakkor a *fizikai büntetéstől* sem riad el, a verést szükség esetén megengedhetőnek tartja. Mindazonáltal nem írja le a testi fenyíték alkalmazásának pontos kritériumait, ezek megítélését a gyakorló pedagógusokra bízta. Elutasít viszont sok, a verés intenzitását fokozó durva eszközt és módszert, s ezek tételes felsorolásával egyúttal a korabeli iskolai nevelési praxis megdöbbenően realista látteleletét nyújtja.

#### 4.4.5 Márki József: *Neveléstan, 1843*

Noha a vizsgált neveléstani kézikönyvek megjelenésének időrendje nem így kívánja, mégis – tartalmi okok miatt – célszerűnek látszik, hogy Márki József műveit közvetlenül a Szilasy-féle neveléstan után vegyük szemügyre. Az említett ok nyilvánvaló: mint ahogy a címlapon is szerepel, Márki 1843-ban megjelent neveléstani a Szilasy-mű egyszerű rövidített átdolgozása. (Ismét egy példája annak, hogy az adott kor szellemiségétől nem volt idegen más szerzők műveinek kiadása parafrázeált, átdolgozott formában.)

Márki embereszménye, az ember nevelésre való rászorultsága – akárcsak Szilasy Jánosnál – a felvilágosodás közvetlen hatását tükrözi. Könyvének elején szó szerint idézi mesterét: „Okvetlenül szükséges, hogy az ember’ tehetségei kifejlődésökben segítsenek. Gyakorlás, művelés nélkül a’ testi erők ellankadnak, a’ tagok hajlékonyságukat veszítik ... az elme meghomályosodik, az érző erő eltompul...” (Márki, 1843, 1.)

A tömörítésre való törekvés jól tetten érhető már a könyv elején, a nevelés fogalmának meghatározásakor: „A’ tulajdonképpen nevelés: bizonyos, meghatározott szabályok szerint való kifejtése ’s tökéletesítése az ember’ erejének életkora’ első éveiben.” (Márki, 1843, 2.) Márki az emberi élet első éveire korlátozza a nevelés hatósugarát nem úgy, mint Szilasy, aki a tágabb értelemben vett egész életen át tartó nevelés comeniusi fogalmát is elfogadja. Az viszont kétségtelen, hogy Szilasy felfogásával teljesen megegyező módon Márki is a Wolff-féle képességlektanra építi neveléstanát. Ezért ír az

ember kifejtésre, tökéletesítésre váró „erői”-ről, tehát az emberben már születésétől fogva meglévő potenciális képességekről. A nevelés kettős célját is Szilasy könyve alapján definiálja, csak fogalom-meghatározása jóval szűkszavúbb mesterénél: „Kettős célja vagyon a’ nevelésnek: első az, hogy az ember jó embernek neveltessék; második pedig az, hogy a’ társaságnak hasznos tagja legyen.” (Márki, u.o.) Akárcsak Szilasy-nál, itt is a „jó ember” kerül az első helyre, s ezt követi a társasági ember célként való tételezése. Mindazonáltal – mint Szilasy-nál már láttuk – e két jellemző vonás szerves egységként kezelése a 19. századi neveléstudományi rendszerekben egyre gyakrabban bukkan fel.

Márki kritériumként fogalmazza meg, hogy a nevelés legyen 1. célirányos, „2. közterjedelmű, azaz: egyik tehetség se maradjon miveletlen, egyik se áldoztassék föl a’ másikért; 3. összehangzó, azaz: minden tehetség egyaránt miveltessék; 4. természetes, azaz: alkalmaztassék az ember’, különösen a’ nevelendő’ természetéhez; 5. életkor – szerű, azaz: szem előtt viseltessék, melly időbeli a nevelendő; 6. lépcsőnkinti, azaz: előbb fejtsenek ki az előjáró tehetségek ’s erők”. (Márki, 1843, 2.)

A *gyermekképre* vonatkozóan az előzőekből a következő olvasható ki: Márki – akárcsak Szilasy – a gyermeket olyan teremtményként fogja fel, aki lehetőségek sokaságával születik, de ezek egyénenként változó tartalmúak és terjedelműek. Azt is látja, hogy egyénis sajátosságai nem megállapodottak, véglegesek, hanem változás, átalakulás jellemző rájuk.

Márki József Szilasy Jánossal teljesen egyező megközelítésben taglalja az akaratnevelés, a jutalmazás-büntetés gyakorlati kérdéseit is. A testi fenyíték megengedhető alkalmazásának módozatait illetően pedig lényegében átveszi Szilasy ide vonatkozó passzusát. (Egyetlen ponton tér el nagyobb mértékben az eredeti szövegtől: A Szilasy-könyvben egyenes idézetként szereplő német nyelvű szöveget kihagyva magyarul nevezi nevén a „vesszővel tenyérbe vágás”-t.)

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy sem a *gyermekkép*, sem pedig a gyakorlati *gyermekfelfogás* terén nem figyelhető meg lényeges különbség az eredeti Szilasy-műből rekonstruálható gondolatvilág, és a könyvet (feltehetőleg praktikus célok miatt) leegyszerűsítve átdolgozó Márki József itt tükröződő szemléletmódja között.

#### **4.4.6. Beke Kristóf: *Kézikönyv a falusi iskolamesterek számára, 1828 és Beke Kristóf: *Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára, 1844****

Szimbolikus jelentőségű, hogy Beke Kristóf könyvének megjelenési éve egybeesik az első magyar tannyelvű két-évfolyamos tanítóképző intézet megnyitásával. Szimbolikus abban az értelemben, hogy jelzi azt az elementáris igényt, amely végül is *Pyrker László* katolikus egri tanítóképző intézetének megnyitásához vezetett. Beke Kézikönyvének előszavában ugyanis a praeparandiák (tanítóképző norma iskolatagozatok) csekély számát is felemlíti a magyar népoktatásügy siralmas állapotainak ecsetelésekor: „... nincsenek Hazánkban elegendő számmal olyan áldott Intézetek – olvashatjuk a Kézikönyv előszavában –, melyekben elegendőképen elkészíthetnék magokat a’ Mesteri hivatalra azok, kik arra vágyódnak”. (Beke, 1828, VI.) A szerző művét éppen ezért elsősorban a már pályájukon munkálkodó tanítók okulására-épülésére szánja. A könyv – amellett, hogy egységes rendszerben dolgozza fel a nevelés és az

oktatás legfontosabb elvi jelentőségű kérdéseit – szembeötlően gyakorlatias szemléletmódjával járult hozzá ahhoz, hogy a falusi iskolamesterek valóban haszonnal forgathassák.

Ha a Kézikönyvben megfogalmazott *emberideált*, s ennek kapcsán kibontható eszményített *gyermekképet* vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy ez a mű is a már előzőekben felvázolt Niemeyer-Szilasy-Márki-féle vonulathoz tartozik. „A’ legfőbb dolog – hangzik a könyv első mondata –, melyet az Isteni gondviselés bízott az emberre, önmaga az ember, a’ ki többféle lelki és testi készséggel megajándékozva lép ugyan e’ világra, de ezen tehetségek ő benne elvannak rejtve; és csak az idegen dajkálás, és külső érdeklés fejtheti ki azokat az embernek felsőbb rendeltetésével megegyezően, azaz: az embert tökéletesebb értelemben a’ nevelés teszi emberré. E’ nélkül, a’ mint számtalan példák mutatják, a’ legjelesebb tehetségek sem fejlődhetnek ki az emberben, s’ az e földön elérhető tökéletességre nem léphet soha.” (Beke, 1828, 1.) Mint az előzőekben elemzett művek esetében, itt is a lehetőségekkel, képességsírákkal felvértezett, de ezek kibontásához külső segítségre szoruló ember képe rajzolódik ki, akiből tökéletes teremtmény válhat – a nevelés révén. A különbség viszont az, hogy Beke expressis verbis kimondja azt, amit Kant is megfogalmazott pedagógiai tárgyú előadásaiban: „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi”. („Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.”) (Kant, 1901, 71.)

Beke itt azt a gondolat-motívumot, évszázadokon át vándorló *pedagógiai toposzt* veszi át, amely a felvilágosodás korában a filozófusok, pedagógusok írásaiban olyan gyakran megfogalmazódik. Ennek első kiteljesedése már Erasmusnál olvasható: „Az ember nem születik, hanem neveléssel lesz emberré...” (Erasmus, [1529], 1913, 52.) *Locke* később azt írja, hogy az emberek kilenczted része a nevelés révén vált azzá, ami – tehát a nevelés emberalakító hatékonysága kétségbevonhatatlan. Kant is ez a fonalat viszi tovább, amikor azt hangsúlyozza, hogy az ember semmi a nevelés nélkül. (Lásd: Kant, 1901, 71.)

De vajon mi az az állapot, amiből nevelés révén kell emberré válni? Kant válasza egyértelmű: „A fegyelmezés és a nevelés változtatja át az állati alakot emberivé. ... A fegyelmezés megóv attól, hogy az ember állati ösztönei által vezérelve letérjen az emberség útjáról.” („Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um. ... Disziplin verhütet, daß der Mensch nicht durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung der Menschheit abweiche.” (Kant, 1901, 69.) Az ember tehát állati alakban, ösztönei által vezérelt lényként születik erre a világra, s a nevelés dolga, hogy erkölcsös, a kategorikus imperatívusz parancsának szavára mindenkor hallgató emberi lényt faragjon belőle.<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Az „állati” alakban, természeti meghatározottságának kötelékeiben születő ember képe nemcsak Kant pedagógiai fejtegetéseiben tűnik fel, hanem Johann Heinrich Pestalozzi erkölcsi fejlődéséről írott értekezésében, melyet a svájci pedagógus „Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében” címmel jelentetett meg 1797-ben. (Pestalozzi, [1797], 1938, XII. kötet) Ebben az etikai fejlődés menetének három stációját különíti el: a természeti-állati állapot (Naturstand) után a társadalmi létállapot (gesellschaftlicher Zustand) következik, majd az erkölcsiség szintje (sittlicher Zustand) zárja a sort. Az ember eredendően jónak születik, de már a természeti állapot szintjén veszendőbe megy eredendő „jósa-ga”, s az egoista, állatias ösztönök uralkodnak el rajta. Ezek viszont nemcsak a legalsó, természet által determinált fejlettségi szinten szabályozzák viselkedését, hanem a középső (társadalmi) fokozaton is tovább élnek. Pestalozzi szerint az etikailag már a társadalmi létállapot szintjére lépő emberből is hiányzik a méltányosság és a másik ember iránti részvét érzése. Cselekedeteit tehát végső soron az individuális, „állatias” célok (thierischer, individueller Zweck) mozgatják, s életének az önzés (Selbstsucht) a leg-

Kant számára tehát a nevelés kiindulópontja az „állatias” ösztönei által vezérelt ember. A kezdetet Beke Kristóf számára is valami olyasféle alantas létállapot jelentheti, amelyből kizárólag a nevelés menekítheti ki az embert. Ez az állapot azonban számára nem valami leküzdendő természeti adottság, hanem maga az *eredendő bűn*. A falusi iskolamestereknek szánt könyvében még csak sejtetni engedi azt, amit a mesterképző intézeteknek írt Neveléstanában már *bővebben kifejt*: „az igazságban és ártatlanságban teremtett ember” az eredendő bűn révén bemocskolódott, „kiesett az ő végnélkül kegyes teremtményének kegyelméből”. (Beke, 1844, 2.) Az eredeti bűn által terhelt embernek nem marad más választása, mint hogy „az erkölcsi tökéletesedésben folytonosan gyarapuljon”, mert csak így követi Isten akaratát, amely – Jézus példája révén – az „eltévesztett üdvözség útjára” vezeti vissza őt.

Akár a felvilágosodás filozófusainak etikai fejlődés-koncepcióját vesszük alapul, akár az eredendő bűn régi keresztény dogmáját, a végeredmény ugyanaz: a gyermeket mindkét felfogás képviselői jobbításra szoruló lényként kezelik, aki esendőnek, bűnre való hajlamokkal terheltnek születik egyfajta alantas létállapotban, és csak a következő nevelés révén követheti a számára felkínált utat, s válhat igazán emberré.

A tökéletesítésre szoruló gyermeknek ez a képe tűnik elő akkor is, amikor Beke Kristóf iskolamestereknek szánt könyvében leírt praktikus nevelés-módszertani tanácsait vesszük szemügyre. A jutalmazás és büntetés módozatainak részletekbe menő taglalása közben a szerző a testi büntetés kérdésével rendkívül aprólékosan foglalkozik. Az indokolatlan verést ő is elutasítja – akárcsak Szilasy –, mert „többnyire szemtelenséget, megátalkodást, ’s érzéketlenséget szül a’ gyermekben, jobbúlást pedig ritkán”. (Beke, 1828, 58.) A fizikai büntetést általában mégis megengedhetőnek tartja, és bő terjedelemben foglalkozik ennek körülményeivel, módozataival. Rendkívül tanulságosak erre vonatkozó sorai, mivel a szerzőnek e kérdéskörben kialakított saját felfogásán kívül a korabeli iskolák belső életéről is a kortárs híradását közvetíti az olvasónak: „Hát a’ testi büntetés, a’ bot, a virgás’ a’ korbács mire való? kérdezi sok Oskolamester, soha nem lehet, vagy szabad ezekhez nyúlni? A’ falusi durva gyermekekkel ezek nélkül semmire sem mehet a’ Tanító! Nem mondom, hogy soha sem szabad a’ testi büntetés; csak azt állítom, és pedig egész bátorsággal, hogy az olyan iskola felül nem sokat lehet tartani, a’ mellyben a’ bot a leghatalmasabb parancsoló, a’ hol szüntelen a’ Mester’ kezében forog és a’ gyermekek feje felett a’ korbács, a’ virgás, és egyéb kintzó szerszámok. Illyen Oskolamester jó formán több üdőt tölt el intéssel, pörrel, patvarral az oskolában, mint a’ tanítással.” (Beke, 1828, 57-58.) A kortárs leírásából jól kiviláglik: a korabeli népiskolák tanítóinak jelentős része egyáltalán *nem tartotta károsnak a verést*. Sőt, a „falusi durva gyermekek” esetében egyenesen a feltétlenül alkalmazandó nevelési módszerek közé sorolták a testi fenyítéket. Önként adódik a következtetés: a 19. század első

---

fontosabb jellemzője. Lényegében tehát „háború” jellemzi a társadalmi állapotot is, mindenki harcra hív mindenki ellen, s ez már a természeti állapot szintjén kezdődött, mikor az ember eredendően tiszta természetes létállapota romlottá vált. A harc lényege nem változott a társadalmi meghatározottság szintjén sem, csak éppen még keményebbé, kíméletlenebbé vált. („Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt, und im Gesellschaftlichen nur die Form ändert, aber um deswillen nicht mit weniger Leidenschaft geführt wird, im Gegenteil der Mensch führt ihn in diesem Zustand mit der ganzen Schiefheit und Härte seiner verstümmelten und unbefriedigten Natur.”) (Pestalozzi [1797], 1938, 79.) Az önös érdekek által vezérelt háborúskodás majd csak az etikai fejlődés, az erkölcsi öntökéletesedés legmagasabb szintjén csitul el végleg.

fele magyar népiskolai tanítóságának bizonyos része a falusi gyermeket durva lelki lényként látta, s így is kezelte.

A fizikai büntetést Beke Kristóf sem veti el teljes mértékben, s – akárcsak oly sok korabeli szerzőtársa – bizonyos körülmények között megengedhetőnek tartja alkalmazását: „A’ testi büntetést tehát csak a’ legutolsó kénytelenségben veszi elő az értelmes Tanító, minekelőtte már minden kigondolható szelídebb módokat megpróbált.” (Beke, 1828, 58.) Szerzőnk elveti az általa bemutatott korabeli iskolamesterek differenciálatlan gyerekfelfogását, és sokkal nagyobb gonddal vizsgálja az egyes gyermekek hibáinak okát. Az általa ideális tanító mindenkor figyelembe veszi, hogy „gyermekek vannak előtte, a’ kik, ha hibáznak is, nem mindenkor rossz szándékból hibáznak; többnyire a gyermeki meggondolatlanság, éretlenség, virgoncság az oka az ő hibájoknak, ha mind ez ilyen hibákat tüstént büntetünk, és pedig minden megvizsgálás nélkül, vagy efféléket mind kiakarjuk irtani és pedig bottal, úgy kevés gyermek fog életben maradni.” (Beke, 1828, u.o.)

Az általunk vizsgált szerzők közül Beke Kristóf az első, aki egyértelműen leírja azokat az *eseteket*, amelyekben – felfogása szerint – *a testi fenyítést alkalmazni lehet*. Ezek közé sorolja a gyermek bosszúállását, „kárt tenni kívánó szándékát”, „...mert az ilyen, a’ kinn a’ szépséges intés és oktatás nem fogott, méltó arra, hogy az érzékeny testi büntetés törje meg szilaj testének zabolátlan viszkettségét.” Ide tartoznak még azok a gyerekek, akik nyakaskodnak, verekszenek, lopnak vagy káromkodnak. A szerző részletekbe menően foglalkozik a testi fenyítés végrehajtásának kíváncsi körülményeivel is. Külön felhívja a tanítók figyelmét arra, hogy a büntetést ne hajtsák végre azonnal a tett elkövetése után, mert így a „vétkes ezen üdő közben jobban megeszmérheti a’ maga vétkes cselekedetét, ’s a’ Mester pedig elkerüli azt a gyanút, mintha heveségből, haragból és érdem felett büntetett volna”. (Beke, 1828, 60.)

Beke Kristóf – akárcsak Niemeyer, Szilasy vagy Márki – felsorolja a testi fenyítéshez nem használható *eszközöket* is. E a lista alapján következtetni lehet arra az eszköztárra, amelyet a korabeli tanítók igénybe vettek a verés közben: „... örökre és végleg ki legyenek az oskolából zárva a’ botok, szíjkorbácsok, kötelek, ferulákkal, vagy lineákkal a’ tenyérre, vagy az újak’ hegyére való csapások, füleknél, vagy hajnál fogva való megrázások, éles hasábfára való térdeltetés, egy lábonn való állás, ’s a’ t. úgymint melly büntetések már magokban is embertelenek, a’ gyermekekre nézve sok tekintetből károsak, ’s ellenkeznek szemközt a büntetésnek és jó nevelésnek czéllyával, sőt a legkegyelmesebb Felséges Királyi Rendelések által is keményen tilalmaztatnak.” (Beke, 1828, 61.)<sup>67</sup>

A Kézikönyv szerzője ezek szerint csak bizonyos – fentebb említett vétségek – esetén tartja megengedhetőnek a verést. Az egyik lábjegyzetben viszont kiegészítést fűz az elmondottakhoz: „Ha nagyobb volna a’ vétek talán, hogy sem a’ tenyérbe való vesszőcsapást elegendőnek gondolná a’ Mester, vesszőztesse meg az alfélét a’ bűnösnek, de ruhánn által. – Megérzi ezt is, – talán félig agyon verni úgy sem szándékozik. Ekkor is a’ büntetés csak magányosan mennyen végbe, a’ többi gyermekek csak kívül hallják az érzékeny sírást és fájdalmas jajgatást, a’ szemmel nem látott büntetés annál nagyobb félelmet gerjeszt benne.” (Beke, 1828, 61.) Ez a lábjegyzet mintha „zárójelbe tenné” a szerző korábbi racionális mértéktartását a testi fenyíték témakörében. Különösen éles

<sup>67</sup> A szerző itt egy olyan királyi rendeletre hivatkozik, mely szerint az „arczúl verések, főbe verések ’s a’ t.” első ízben elzárással járnak, másodízben elbocsátás, harmadízben pedig a tanítói hivatal elvesztése azoknak a tanítóknak a büntetése, akikre ezt a vétket rábizonyítják.

ellenpontot képez korábbi szavaival akkor, amikor a fenyíték végrehajtásának megrendezéséről, a csukott ajtó mögött végrehajtott verésnek a többi tanulóra kifejtett félelemkeltő-elrettentő hatásáról értekezik.

Beke Kristóf *gyermekszemléletét* szintetizálva most már a következő megállapításokat tehetjük:

1. *Gyermekképe* a lelkében születésekor rejtőző képességeket nevelés útján kibontakoztató, és így ideális felnőtté érlelődő gyermek eszményére épül. A gyermekben tehát elsősorban nem a gyermekies vonásokat keresi, hanem a *jövendő felnőttet* látja.

2. Gyakorlati *gyermekfelfogása* – főleg a Neveléstanban kifejtett gondolatai alapján – az eredendő bűn dogmáján alapul. Ebből adódóan a gyermeket hibák, vétkek, *bűnök elkövetésére hajlamos lénynek* tekinti, akit a szigorú nevelés terelhet a helyes útra. A gyermek verése elvben tilos, de szükség esetén – ha az elkövetett vétkek súlya indokolja – alkalmazható módszer. Az pedig csak a tanító megítélésétől függ, hogy mely esetben értékeli úgy, hogy az adott tettet veréssel kell büntetnie.

Összegezve: Beke Kristóf gyermekképe és gyermekfelfogása nincs ellentmondásban egymással: e két összetevő együtt egy alapjaiban véve pesszimista *gyermekszemléletet* vázol fel.

#### **4.4.7. Lesnyánszky András: *Didaktika és methodika avvagy a' tanításnak közönséges tudománnya és a' tanítás módgyának tudománnya, 1832***

Lesnyánszky András művében – a címben jelzett ígéretének megfelelően – elsősorban didaktikai, metodikai témaköröket dolgoz fel aprólékos műgonddal. A nagyváradi paptanár könyvében ezeket a kérdéseket a neveléstudomány tágabb összefüggéseinek rendszerében helyezve kezeli. Az egyes problémakörök megközelítésének ez a módja jól illusztrálja a reformkori magyar neveléstani-didaktikai szakmunkák egyik legjellegzetesebb vonását: a nyitottságot, a recepcióra való készséget a korabeli nemzetközi pedagógiai irányzatokkal szemben. Lesnyánszky imponáló listát közöl azokról a könyvekről, az általa „nevezetesebb írásk”-nak nevezett művekről, amelyek olvasását javasolja a téma iránt érdeklődőknek. Az ajánlott kötetek között szerepelnek *Locke* és *Rousseau* művei. Emellett gyakran hivatkozik *Niemeyerre*, annak bécsi követőjére: *Mildére* is. (Míg Niemeyer a korabeli német evangélikus, addig *Vinzenz Eduard Milde* (1777-1853) az osztrák katolikus neveléstudomány meghatározó egyénisége volt. Érdeme, hogy jelentős erőfeszítéseket tett a pedagógia tapasztalati lélektani megalapozására.) De található az utalások korabeli kortárs magyar szerzők (*Beke Kristóf*, *Szilasy János*, *Kis Pál*) monográfiáira is. Szerepel a felsorolásban egy érdekes hivatkozás egy olyan magyar értekezésre is, amely a korabeli Nyugat Európában egyre jobban terjedő, a tömegesedő népoktatás munkaformáinak racionalizálására törekvő *Bell-Lancaster*-féle monitor-módszer „tanításmódgyának” sajátosságait taglalja.

Lesnyánszky didaktika könyvében nemcsak ez a tételes olvasmánylista példázza a korabeli elterjedt és „divatos” irányzatok recepcióját, hanem az egész kötet szemléletmódjára rányomja bélyegét ez a szintézis-teremtésre való igény. Talán nem túlzás azt állítanunk, hogy a nagyváradi szerző művében mintegy gyűjtőlencseként fókuszálja a korabeli pedagógiai és pszichológiai irányzatok legjavát. (Pukánszky, 1988)

A par excellence oktatás- és módszertani főtéma ellenére a szerző könyve első fejezeteiben általános filozófiai-antropológiai kérdésekről is szót ejt. A bevezetőben, „A’ tanítás közönséges ínség” alcím alatt fogalmazza meg az emberről szóló hitvallását, embereszményét: „Ammint a’ tanulandó dolgoknak szere kimeríthetetlen, úgy a’ csinosodásnak azon bérce; mellyet az ember elérhet, meghatározhatatlan. Ez szent kötelességévé teszi az embernek azt, hogy mindenkor előbbre haladgyon, és az elme- ’s erkölcsbéli csinosodásban szüntelen nevedegyen.” (Lesnyánszky, 1832, 3.) A korabeli „csinosodás” kifejezés jelentése ebben a szövegösszefüggésben öntökeletesedés, pallérozódás. Az elérhető legteljesebb emberi tökély szintje tehát „meghatározhatatlan” – ez a gondolat a nevelésben-nevelődésbe vetett felvilágosodás-korabeli megkérdőjelezhetetlen hit, a „pedagógiai optimizmus” tipikus megfogalmazódása.<sup>68</sup>

Az adott korban tipikusnak mondható *kettős nevelési célkitűzés*, az *emberré és polgárrá* nevelés igénye Lesnyánszky gondolkodásában is jól tetten érhető: „Még szentebbé lesz e’ kötelesség az által, ha az ember nem csak úgy tekinti magát, mint embert, hanem úgy is, mint a’ polgári társaságnak tagját. Neki külömbféle ösméretnek szükségese, ha *kettős elrendeltetését* el akarja érni, ha mint ember a’ lehetséges erkölcsi csinosodásnak legmagasabb bérceire fel akar lépni, mint polgár pedig méltán akarja viselni hivatalyát, és annak kötelességeit kívánnyá tellyesíteni.” (Lesnyánszky, 1832, 3. Kiemelés: PB)

A szerző soraiból kitűnik, hogy a nevelésre-oktatásra váró gyermekeket nem tekintik természetüknél fogva egyenlő képességekkel felvértezettnek. Említést tesz arról, hogy „némelly jelesebb elmék mintegy természettől el vannak választva arra, hogy czéllyokat ezen az úton [az „öncsinosodás” útján] elérjék.” (Lesnyánszky, 1832, 4.) Az ilyen „önmesterek”, tehetséges autodidakták azonban elenyésző kisebbségben vannak azokkal szemben, akik csak „másoknak oktatása által” jutnak el a tudás – és így az emberi tökéletesség – magasabb bérceire. (Az autodidaxisnak ez a távolságtartó, szkeptikus megítélése egyfajta burkolt Rousseau-kritikaként is értelmezhető.)

Lesnyánszky András *gyermekképére* emberideáljából következtethetünk. Az ember kettős elrendeltetéséből adódóan ez a gyermek olyan teremtmény, aki nevelés és oktatás révén emberé és polgárrá alakítható. Gyermekképének középpontjában tehát az alakíthatóság, formálhatóság áll.

Ahhoz, hogy következtetni tudjunk a szerző gyakorlati *gyermekfelfogásának* jellegzetességeire is, a könyv végén található nevelésmódszertani fejtegetésekből idézünk. Figyelemre méltó, hogy ebbe az alapvetően didaktikai-metodikai tárgyú könyvbe a szerző toldalékként beilleszt egy száz oldalas fejezetet az erkölcsi nevelésről. Ennek keretei közt a jutalmazás és büntetés konkrét módszertani kérdéseit taglalja. E fejtegetések elején már olyan kifejezésekkel találkozunk, amelyek kulcsfontosságúak lehetnek

---

<sup>68</sup> A nevelés-nevelődés erejébe vetett hit optimizmusa sok pedagógus-gondolkodónál a kitűzött cél eléréséhez szükséges egyéni erőfeszítés hangsúlyozásával is párosul. A puritánus embertípus fáradhatatlan munkálkodása, a fáradhatatlan evilági hivatásvégzés éthosza Apáczai Csere János gondolataiban jól tetten érhető: „Tégy oly célt fel – buzditja Apáczai híres Fortius-parafrázisában a tanulásban elcsüggedt ifjút – tégy oly célt fel, amelyre soha senki nem ért. Mert szép dolog a középszerű tudós emberekkel elérkezni, de szebb még a legtudósabbakkal egyarányú messze hagyíttatni, legszebb pedig mindeneket felgyűlhaladni, és a nagy hegynek oly részében állani, ahova soha senki maga erejéből nem hághatott, s talám soha nem is hág.” (Apáczai, 1976, 168.) A magabiztos célkitűzés után következhet a lankadatlan szorgalom: „Megutálván a henyélést, szeresed az munkát. Fuss mindenektől, valami az embert kényessé teheti. Hálj örömet száraz deszkán, avagy kemény kövön, mint lágy párnán avagy gyenge ruhán.” (Apáczai, 1976, 169.)

témánk szempontjából. Lesnyánszky, amikor itt a tanítótól elvárható, példamutató magaviseletére, „szelíd komolyságára” utal, szót ejt „a’ romlatlan gyermekek társaságá”-ról. Ez a megfogalmazás, valamint az ezután következő lapok alapján arra következtetünk, hogy Lesnyánszky általában jónak, romlatlannak tekinti a kisgyermeket, akit azonban – esendősége, lelkének kialakulatlansága miatt – a körülötte levő világ és az emberek alantas viselkedése, erkölcstelen magatartása rossz útra csábít. Az élő példa lélekformáló – vagy -torzító – hatását a szerző Locke hatását közvetlenül bizonyító módon, rendkívül határozottan leszögezi: „A’ gyermekek a körültekintő személynéknél gondolkodás, érzés és cselekvés módjokat beszívják.” (Lesnyánszky, 1832, 644.) Az angol filozófus egyértelműen fogalmaz a „Gondolatok...” lapjain: „...nothing sinking so gently and so deep, into men's minds, as example.” (Locke, 1690, 82.§) Borosjenői Székely Ádám ízes nyelvezetű korabeli fordításában ez a mondat így szól: „...mert az emberek’ elméjét semmik olly’ mélyen és kedvesen meg nem hatják, mint a’ példák”. (Locke, [1693], 1771, 99.) Jól látható a szerves összefüggés a két szerző két idézett szövegrészletének tartalma között: a gyermek az elméjére „mélyen és kedvesen” ható példákat követve mintegy „beszívja” a körülötte levő személyek gondolkodását, érzéseit, cselekvéseit.

Ha pedig az – egyébként romlatlan lelkületű – gyermek mintegy magába szívja a körülötte levő emberek gondolkodását, érzésvilágát, cselekedeteit, akkor a szülő és a tanító felelőssége, hogy megóvja mindattól, ami által „erkölcsi sérelmeket szenvedhetnének”. A szülő és a pedagógus elsőrendű feladata a gyerek állandó, *szoros felügyelet* alatt tartása. A tanító dolga ebből eredően az, hogy a gyerek iskolai életének szigorú megszervezésével, foglalkoztatásának aprólékosan szabályozott időbeosztásával ezt a következetes kontrollt megvalósítsa. *A 19. századi európai iskolarendszerek egyik jellemző sajátossága válik itt szembeötlővé: a jól beilleszkedő állampolgárok, lojális alattvaló nevelésére való törekvés, amely a tanulói ifjúság feletti totális kontroll útján valósul meg.*

*Michel Foucault* francia történész-szociológus francia példák alapján mutat rá az egyre jobban differenciálódó, hierarchikussá váló felügyelet jellemző sajátosságaira, de érvelése valamennyi korabeli kiterjeszkedő iskolarendszerre érvényes. A felügyelet és büntetés két elemből álló mechanizmusa „lehetővé tesz néhány olyan műveletet, melyek a fegyelmi büntetéseket jellemzik.” Ezek közé tartozik „a viselkedések és a teljesítmények minősítése a jó és a rossz ellentétes értékei alapján; a tilos dolgok egyszerű elkülönítése helyett”. (Foucault, 1990, 246.) A gyermekek viselkedésének a jó és a rossz érték-ellentétpárjára épülő mérce alapján való minősítése ekkor válik az iskolákban tömeges méretűvé.<sup>69</sup> Ez a besorolás és rangsorolás tulajdonképpen a büntetés és jutalmazás kifinomult technikáját alkalmazza, amikor számszerűsítve jelzi a gyerekek közötti különbségeket: „... osztályozza a növendékeket képességeik és magatartásuk szerint, abból a szempontból, hogy mire lesznek használhatók, ha elvégezték az iskolát; valamint állandó nyomást gyakorol rájuk, hogy mindannyian alkalmazkodjanak ugyanahhoz a modellhez, mindnyájan kényszerítve legyenek az »alárendeltségre, az engedelmességre, a szorgalmas tanulásra és gyakorlatozásra, a feladatok és minden fegyelmi eljárás pontos teljesítésére«. Hogy mindnyájan egyformák legyenek.” (Foucault, 1990, 249.)

<sup>69</sup> Ebben az esetben nem csupán egy adott kor pedagógiájának sajátosságáról van szó. A tanulóknak az említett kritériumok alapján való besorolása és osztályozása – valamennyi Foucault által felsorolt következményével együtt – jól érzékelhető a mai európai iskolarendszerek jelentős részében, így Magyarországon is.



A társadalmi hierarchiában rá váró helyet zokszó nélkül elfogadó állampolgár, a fensőbbiséggel szemben mindenkor lojális, megbízható alattvaló nevelésének valóban célszerű módszere az „egyformaságra” nevelés. Ennek egyik módszere az iskolai kontroll kiterjesztésére való törekvés, s az erre irányuló egyre markánsabbá váló igény a vizsgált magyar neveléstani kézikönyvekben és tankönyvekben is tetten érhető. Jól látható ez a bemutatott Lesnyánszky műben is. Az engedelmességre szoktatás feladatával foglalkozó passzusban például a következőt olvassuk: „Minthogy semmi vak ösztön nem oltalmazhattya a’ gyermekeket az esztelen és káros cselekedetektől, a’ felsőbb erők pedig, mellyek által kellene vezéreltetniük, szenderegnek, vagy igen gyengék; még más zsinórmértéknek, ’s indítóokoknak is kell lenni az akaratra való nézve. Az ifjú korban, midőn a’ törvényességnek, és a’ következtéseknek tulajdonképpen való megösmerése lehetetlen, vagy elégtelen, vagy foganatlan, a’ Tanító átlátásának szükséges kipótolni a’ gyermekek átlátásának fogyatkozását, és az ő akarattyának elegendő meghatározóknak kell lenni a’ tanítványok akarattyára nézve.” (Lesnyánszky, 1832, 650-651.)

Mindezek alapján egyértelmű, hogy a magyar szerző is azon az úton jár, amelyet a korabeli morálpedagógiai rendszerek – például *Kant* tanítása az *erkölcsi heteronómiáról* és *autonómiáról*, illetve *Pestalozzi háromlépcsős etikai fejlődéelmélete* – kijelölnek számára. A gyermek még az erkölcsi heteronómia, a természeti meghatározottságú, önös érdekek által vezérelt, viselkedés szintjén áll, ezért kell a tanítónak pótolnia azt, amivel növendéke nem rendelkezhet: az „átlátás”, az erkölcsi belátás képességét. A tanító akarátának rigorózus érvényesítése, a következetesen alkalmazott külső kontroll meghozza gyümölcsét: a gyermek felemelkedik a legalitás, a külső társadalmi normák által vezérelt viselkedés szintjére.

A *külső kontroll* érvényesítésének módjait alaposan kimunkálta a korabeli gyakorlati pedagógia nevelésmódszertana. Ez tükröződik Lesnyánszky András könyvében is. A kor magyar pedagógiai kézikönyveiben megjelenő tipikus mozzanatok: a fizikai büntetés visszaszorítása a „lélekre ható” módszerek javára, a differenciált jutalmazási és büntetési technikák alkalmazása, a példaadás és szoktatás előnyben részesítése a verbális nevelő hatásokkal szemben – itt is tetten érhetőek. Szinte már toposzként „vándorol” e korszak szakirodalmában például a veréssel szemben tanúsított általában elutasító, de „végső szükség esetén” megengedő, elnéző attitűd. Lesnyánszky kevés változtatással, helyenként szó szerinti egyezéssel átveszi azt, amit már a Niemeyer-Ángyán kötetben, Szilasy János neveléstanában, vagy Beke Kristóf falusi iskolamesterek számára írt kézikönyvében olvashattunk: „Csak akkor nyúlhatni a testi büntetéshez, ha semmi reménység nincsen többé, hogy az tanítvány más szelídebb eszközök által jobbjátszon meg.” [...] „Örökre meg vannak tiltva az iskolákban: a’ bikatsók, pálcza (de nem pálczikó), korbácsok, az arczúcsapdosás, a’ füleknek ránczigálása, csipdesések, a’ fejben, vagy hátban verés, a’ hajczibálás, az újjak’ hegyére ütés, és minden nemű térdeltes. [...] A’ vessző nem másképpen használtasson, hanem hogy a’ Tanító annak ágaival a’ gyermeknek kinyílt kezére csapjon.” (Lesnyánszky, 1832, 728, 732.) Lesnyánszky mindazonáltal *közel harminc oldalon keresztül* tárgyalja a testi büntetés végrehajtásának kíváncsi körülményeit, a tanító elvárható viselkedését a büntetés előtt, alatt és után.

Talán a veréssel kapcsolatos – a korra általánosan jellemző – ambivalens érzelmek megerősödését jelzi az a tény is, hogy a dolgot kevészer nevezi nevén: verés helyett ezeken az oldalakon az eufemizálva leegyszerűsítő „büntetés” kifejezést használja. A bűnös gyermek helyes útra terelését más eszközök is segítik Lesnyánszky eszköztárában. Az enyhébbek körébe tartozik a szétültetés. Így válnak külön „a’ rondák a’ tisztáktól, a’ csintalanok a’ csendesektől, a’ túnyák a’ szorgalmatosoktól”. (Lesnyánszky, 1832, 707.) De szerepel az alkalmazandó módszerek között a fekete

1832, 707.) De szerepel az alkalmazandó módszerek között a fekete könyvbe írás, „az oskola’ közepére, vagy annak valamely szegletébe való kiállítás” is. A szerző mindazonáltal helyteleníti bizonyos megszegyenítő büntetési módok alkalmazását, mint például „az oskola elejébe, vagy annak ajtajába való térdeltetés, a’ hibák nyilvános megvallásának kívánása, bocsánatkérés, számárfülek, számártábla, számárpados, csúfos nevek”. (Lesnyánszky, 1832, 711.)

Lesnyánszky András *gyermekszemléletének* elemeit összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a szerző *gyermekképének* meghatározó vonása az *alakíthatóság, formálhatóság*. Ezek teszik lehetővé a kettős cél elérését, az *emberré* és *állampolgárrá* nevelést. Rousseau nyomán jár, amikor a gyermeket *eredendően jónak* tartja. A gyermeki jóság azonban hamar *veszendőbe* megy, mivel a gyermek nem rendelkezik megfelelő akaraterevével az alantas viselkedésre csábító hatások elkerülésére. Praktikus *gyermekfelfogásának* meghatározó jegye is ebből ered: *fél*ti a gyermek lelkét a *romlástól*, a „gonosz indulatoktól”. De félti az egyéniség jeleinek felbukkanásától és megerősödésétől is, mert az individualitás veszélyeztetheti a lojális alattvalóvá nevelés programjának sikerét. Ez indokolja, hogy egy par excellence didaktikai tárgyú tankönyv végén hosszú fejtegetésekbe bocsátkozik a jutalmazás és büntetés módszertanáról. Az utolsó fejezet lapjain ugyanis végső soron azt írja le, hogyan lehet a gyerek feletti kontroll kiterjesztésével a fensőbbiség szempontjából hasznos, engedelmes állampolgárrá nevelést elősegíteni.

**4.4.8. Warga János: Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanítástanra, 1837-38,  
Warga János: Neveléstan, 1843-44 és  
Warga János: Nevelés- és oktatástan kézikönyve, 1860**

A nagykovácsi tanár 1837-38-ban, két kötetben jelentette meg Vezérkönyvét, majd a rá következő évtizedekben még két ízben adta ki e munka átdolgozott, rövidített kiadásait. Warga János művei a korszak tipikus nevelés- és oktatástani kézikönyvei körébe sorolhatók.

A szerző az ember antropológiai sajátosságainak jellemzését a következő szavakkal kezdi a Vezérkönyv elején: „Az embert már magas testalkata is kiemeli más teremtenyek felett: de különösen kitüntetik őt tehetségeinek hatásai.” (Warga, 1837, I. 1.) Warga János itt a Niemeyer-Szilasy-vonulathoz csatlakozik, amikor az emberi nem mérhetetlen értékeit magasztalja. (Mint emlékeztető elragadtatott hangon ír az ember eredendő dignitásáról: „Szemügyre vévén az embert látjuk, hogy azt a’ természetnek jóltevő Alkotója nemes tulajdonságok által különböztet meg más állatoktól. Őtet már testének alkotása, tagjainak hajlékonysága, egyenes termete, fejének fenhordozása különösen díszesíti: lelki tulajdoni pedig a’ földiek közül mintegy kiemelik, ’s valamely különös teremtménnyé teszik.” /Szilasy, 1827, I. 1./) Az 1860-ban megjelenő Nevelés- és oktatástanban Warga már tovább lép ennél és új vonásokkal gyarapítja antropológiai felfogását: „A gyermek a természetvilágban és emberek között él; de azért él, hogy hogy innen a földi élet viszonyai közül egy felsőbb mennyei élet felé irányuljon. – Az ember szervezete; tehát a gyermeké is, a test és lélek szoros viszonyánál fogva a bölcs teremtető által úgy

van alkotva, hogy sem teste, sem gondolkozó érző és akaró lelke a természet- és embervilág jelenetei iránt hatástalan nem maradhat.” (Warga, 1860, 1.) Azonnal szembeötlik a két ember-kép közti különbség: az emberi képességek humanista pedagógiát idéző dicséretéről áttevődik a hangsúly az emberi lét transzcendentális meghatározottságára, a mennyei élet felé való irányultságára. Fontos *új vonás* – melyet eddigi elemzéseink során más szerzőnél még nem tapasztalhattunk – , hogy a szerző már az *embereszmény* leírásakor külön utalást tesz a *gyermekre*. Az emberi-gyermeki szervezetet Warga érzékenynek, formálhatónak látja olyannyira, hogy alakítás nélkül nem is képzelhető el a helyes irányba történő fejlődés: „... a gyermeknek mind testi ereje, mind gondolkodó érző és akaró tehetsége célszerű ráhatás nélkül vagy kifejeletlen marad, vagy ferde irányt vesz. [...] Ezekből a gyermekre, sőt általában véve az emberre nézve, a nevelés szükségessége önkényt következik.” (Warga, 1860, 1-2.) Ismét egy érzékletes példa arra, hogyan tekintettek a kései felvilágosodás gondolkodói a nevelésre: a nevelés „éthosza”, az ember korlátlan fejleszthetőségébe-formálhatóságába vetett hit tovább élt.

Warga János *gyermekképének* rekonstruálásakor kissé könnyebb helyzetben vagyunk, mint az előzőekben, mivel szerzőnk egyértelművé teszi, hogy antropológiája a *gyermek-antropológia* is egyúttal: az ideális emberről szóló gondolatai a gyermekre is vonatkoznak. Embereszménye tehát egyúttal gyermekeszmény is. A gyermekről az ideák szintjén alkotott képe mindazonáltal nem befejezett, nem statikus: kézikönyve későbbi kiadásában alakítja, differenciálja felfogását. A csodálatra méltó képességcsírákkal születő emberből (gyermekből) így lesz később a természetvilágban élő, de a mennyei élet felé irányuló ember (gyermek). Warga azonban egy régi fonalat is tovább visz gondolatmentében: mérhetetlen optimizmussal hisz a nevelés korlátlan emberalakító erejében: „... az embert a jelen természet- és embervilágából egy felségesebb mennyei világ polgárává is képezni, egyedül nevelés által lehet.” (Warga, 1860, 2.) Az eszményi gyermek tehát képezhető, nevelhető, sőt rászorul erre.

A *gyermekkép* után a gyakorlati *gyermekfelfogás*: Warga János gyakoroló pedagógusoknak szánja könyveit, tehát nem mellőzheti a jutalmazás és büntetés témaköreit. E kérdéskörökre vonatkozó módszertana ugyanolyan alaposan kidolgozott, mint a többi kortárs szerzőé. A fenyíték – és ezen belül testi fenyíték – kérdésében is csatlakozik szerzőtársaihoz. (Warga szóhasználata itt megegyezik Tóth Pápai Mihályéval: a „fenyíték” náluk jutalmazást és büntetést egyaránt jelent. Warga ezért beszél „fenyítéki vezető, ösztönző és büntető eszközök”-ről.)

A Vezérkönyvben „A’ fenyítéki büntető eszközök” című alfejezetben olvashatunk a testi fenyítékről. Szilasyhoz és Lesnyánszkyhoz hasonlóan Warga is óvja a tanítót az egészségre ártalmas büntető módszerektől: „...maradjanak el azon büntetések, melyek az egészségnak csak legkevésbé is ártanak; annyival inkább a’ pofon- ’s agyba-verés, hajtépés ’sat. embertelen, rontó eszközök; még vesszővel is csak utolsó esetben, egész önmérséklettel – két, legföljebb három ütéssel – kell élni: itt is csak az erkölcstelenség’ orvoslásában, soha nem tanulási fogyatkozásért; mert a’ kit józan vezetés ’s célszerű ösztön által a’ tanulásban tehetségéhez aránylag nem lehet elővinni, azt az ütés nem fogja előhalasztólag bölcsesé tenni; csak a’ többszöri erkölcstelenséget, visszatartóztatólag, lehet szelid ütéssel is fenyíteni.” (Warga, 1837, I. 142.) Új vonás itt a *testi fenyíték mértékének szabályozása* – két-három ütés; valamint annak kinyilvánítá-

sa, hogy veréssel nem szabad büntetni a tudatlanságot, a tanulásban elkövetett hibákat. Érdekes, eufemizáló kategóriaként jelentkezik Wargánál a „szelid ütés” fogalma.<sup>70</sup>

A tankönyv harmadik kiadásában (1860) a szerző ismét annak a véleményének ad hangot, hogy „az ütleget főleg gyermekek közt a nevelés legmagasabb philanthropiája mellett sem lehet nélkülözni, főleg gyermekek közt, kik még inkább az érzékiség, a testiség egyénei, mint a szellemi és lelki életéi; különösen pedig nem lehet nélkülözni ott a testi fenyítéket, hol a gyermekek a családi körből némi durvasággal, lehet erkölcstelenséggel jönnek iskolába. [ ... ] De a testi fenyíték mint ily bár nélkülözhetetlen is, csak utolsó esetben, igen ritkán, és soha ne indulatból, hanem szánakozólag alkalmaztassék.” (Warga, 1860, 164-165.)

Warga János tehát hasonló álláspontot foglal el, mint az eddig elemzett művek szerzői: végső soron megengedi a testi fenyíték alkalmazását olyan gyerekek esetében, akikre a családi nevelés során elszenvedett korábbi durvaságok miatt – úgymond – már nem lehet más nevelési módszerekkel hatni.

A nagykorúsi tankönyvszerző *gyermekszemléletének* sajátosságait a következőkben summázhatjuk:

1. Tanítóknak és tanítójelölteknek szánt pedagógia tankönyveit olvasva tanúi lehetünk *gyermekképe* differenciálódásának, amely az ember földi meghatározottságából kiindulva *túlvilági irányultsága* felé halad. Az ember, a gyermek sajátos elrendeltetésének azonban önmagában nem, csak nevelés útján tehet eleget.

2. A nevelésre való ráutaltság ténye pedig már a praktikus *gyermekfelfogás* sajátosságaihoz vezet el bennünket: Warga megengedi, sőt bizonyos esetekben *sükségesnek* tartja a testi fenyíték alkalmazását. E téren tehát osztja a 19. századi neveléstan-szerzők véleményét. A gyermek – ha rossznak születik, a rossz eltávoztatása céljából, ha pedig ártatlan lényként jön a világra, akkor az érintetlenségét veszélyeztető hajlamok legyőzésére – testileg fenyíthető, sőt e fenyítés adott körülmények között elkerülhetetlen. Csak így, a totális lelki és testi *kontroll* útján valósítható meg emberré és állampolgárrá-alattvalóvá nevelése.

#### 4.4.9. Majer István: *Népneveléstan, 1844*

Az 1842-ben alapított esztergomi preparandia („mesterképző”) tanára neveléstanában három fő témakörrel foglalkozik. Az első rész („A’ nevelésről általjában) a nevelés általános jellemzőivel, az ember antropológiai sajátosságaival és a tanítóval szemben támasztott elvárásokkal foglalkozik. A második rész („testi nevelésről”) e témakört tá-  
gan értelmezve nemcsak a tanulók fizikumának fejlesztését taglalja, hanem – a korabeli falusi néptanítói szerepkör összetettsége miatt – útmutatást ad a falusi ember egészséges életvitelének mindennapi kérdéseiben. A feldolgozott témák között éppúgy találunk dieteikait, higiéniai tanácsokat, mint a korabeli közkeletű betegségek gyógyítására (sőt a szülés levezetésére) vonatkozó előírásokat. A könyv harmadik részében („Szellemi

<sup>70</sup> Érdekes megfogalmazás, amelynek metamorfózisával később más műfajban, más szerzőknél is találkozhatunk, így például a fentiekben már idézett Szvorényi József 1890-ben megjelent nevelési tanácsadó könyvecskéjében az „ütéske” kifejezés szerepel. (Szvorényi, 1890, 47.)

nevelésről”) a szerző az értelemi, az érzelmi és az erkölcsi-akaratni nevelés gyakorlati kérdéseit dolgozza fel.

Majer István népneveléstana elején felsorakoztatja azokat a pedagógiai szakmunkákat, kézikönyveket, amelyeknek tanulmányozását olvasói számára javasolja. A listán – egyebek közt – *Szilasy János*, *Beke Kristóf*, *Warga István*, *Lesnyánszky András* és *Ángyán János Niemeyer*-fordítása szerepel. Majer István könyvének szövegét tanulmányozva azt tapasztaljuk, hogy ezeknek a szerzőknek a felsorolása nem pusztán formalitás vagy udvarias gesztus, a szerző tartalmilag is több ponton kapcsolódik elődei-kortársai gondolatmenetéhez.

Már a könyv első mondataiban ismerős gondolatok reminiscenciájára bukkanunk, amikor a szerző a nevelés lényegét, és az ember sajátos mivoltát írja körül: „Embert neveléni téssen: az emberben rejlő tehetségeket bizonyos józan elv és rendszabályok szerint megóvni, czélszerűen kifejtetni és tökéletesíteni; vagyis őt a’ maga tehetetlenségéből olly állapotba átvezetni, mellyben körülményeihez képest földi és mennyei boldogságához ’s embertársainak, jelesen hazájának boldogításához, ’s így Isten országa gyarapításához, azaz rendeltetése czéljához járulhasson.” (Majer, 1844, 16.) Nevelési célmeghatározás és embereszmény egy összetett mondatba sűrítve található itt. Ennek a komplex fogalom-értelmezésnek azonban minden egyes elemével találkozunk már eddigi elemzéseinkben.

Ugyanígy ismerős az a gondolatmenet is, amellyel a szerző a nevelés szükségessége mellett érvel: „Az embert többféle lelki és testi jeles képességgel alkotta a’ mindenható. Azonban hibáznék, ki azt állítaná, hogy az ember tehetségei minden külségség nélkül tökéletesen kifejlődnek. A magokra hagyatott kisdedek gyarlósága és neveletlen emberek együgyűsége, sokszor rettentő gonoszsága, vadsága, majdnem az oktalan állatokhoz hasonlóssága eléggé igazolják, hogy az embert kifejlődésében ’czélszerűleg elősegíteni, azaz nevelni kell. Valamint a’ gyümölcsmagba a’ természet ura elrejtette a’ jövőendő gyümölcsnek anyagát, melly jó földbe vettetvén, kihajt, csiráját pedig ennekutána gondosan kell óvni, szorgalmasan öntözni, körülkapálgatni, támogatni, körülgyomlálni, haszontalan hajtásoktól, férgekeltől tisztítani, beójtani, ’s így válik idővel nemes gyümölcsfává: szintazon szerint rejtettek el az emberben is a’ testi-lelki erők és képességek, mellyeket nem elég csak fölélesztzeni és fönn tartani, hanem e’ mellett szükség azokat fejlődésökben elősegíteni, munkálkodásukban igazgatni, ’s azoknak olly irányt adni, melly mindegyik tehetségnek természetes czéljával, és általán az ember rendeltetésével megegyezzen, vagyis szükség az embert nevelni.” (Majer, 1844, 16-17.)

E fenti idézetben két közismert pedagógiai toposz körvonalazódik. Az egyik a nevelés múlthatatlan szükségességéről szóló okfejtés, amelynek kapcsán Majer a magukra hagyott gyermekek gyarlóságát, sőt gonoszságát, vadságát, „állatokhoz hasonlósságát” említi. A felvilágosodás nevelésközpontúsága ölt testet ebben a gondolatban, amely a humanizmusban, *Erasmus* pedagógiai gondolataiban gyökerezik, s amelyet *Immanuel Kant* így fogalmaz meg egyik königsbergi előadásában: „Az ember csak nevelés által válik emberré. Semmi önmagában, csak a nevelés teszi emberré.” („Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.”) (Kant, 1901, 71.) A másik toposz a közismert *növény-metafora*, amelynek gyökereiről már szoltunk *Niemeyer* művével kapcsolatban. E gyökérszálak egyike egészen egy *pszeudo-Plutarkhosz* műig nyúlik vissza a nevelési eszmék történetének mélyére (Moralia), egy másik pedig a humanisták gondolataiba, főleg *Erasmus szántóföld-metaforájába* kapaszkodik. Majer István a természettel harmóniában élő ember érzékletes stílusában fogalmazza újjá ezt az ősi toposzt.

Ha itt befejeznénk a magyar pedagógus könyvének tanulmányozását, akkor a növény-metaphora alapján könnyűszerrel besorolhatnánk gyermekképét, nevelésfelfogását egy olyan kategóriába, amelyre a *késő felvilágosodás* nyomja rá bélyegét. A gyümölcsfát gondozó és – ha kell – nyesegető, ojtó ember képe ugyanis olyannak láttatja a gyermek lelkét, amely eredendően természeti meghatározottsága miatt megművelésre, nemesítésre, civilizálásra, etizálásra – azaz nevelésre szorul. Ez pedig tipikusan aufklärerista felfogásmód.

Majer István azonban itt nem fejezi be gondolatmenetét. Ír egy alfejezetet a keresztény szellemű nevelés „jeles bélyegei”-ről, amelyben tovább finomítja a természet-hasonlatot: „A’ keresztény nevelés híven ügyel a’ természet és tapasztalásra, az élet e’ két nagymesterére. Nem akar ő új természetet mesterkéltni, semmi csirát idő előtt érlelni, sem bimbókat széttegni, hogy időnek előtt lássa reménylett virágát, [ ... ] hanem miként a’ bölcs orvos vagy kertész elve, csak a’ természet működését gyámolítani; ugy e’ nevelésnek zsinórmértéke, nem mesterkéltni, hanem a’ természet fejlesztését, növelését tapasztalt módon elősegíteni. Örömmel tartja magát a’ természet hű tanítványának. ... ’S éppen azért mintegy bölcs kertész nem erőlködik minden magból csupa rózsát, csupa szegfűt, stb. teremteni, hanem minden csemetét természet adta sajátóságaként nevelni, mert jól tudja, hogy az Isten nagy kertjét, e’ világot, a célirányos változatosság teszi nagyszerűvé, gyönyörűséges szép, isteni művé; így a’ keresztény nevelés minden nevendékét saját természeti tehetsége és körülménye szerint maga helyére alkalmatossá, ’s mindenkor boldoggá törekszik képezni, azt végtére üdvözítendő. – Ennél fogva a’ keresztényszellemű nevelésnek fő buzgalma nevendékeiben a’ gyermekéризést, mint emberben a’ legnemesb, legjobb faj-magot, melyből csirázik az emberiségnek (humanitásnak) legnemesb fája, föléleszteni, megóvni, kifejteni és megtartani, így a’ szép gyermekesség vagyis ártatlanságnak paradicsomát plántálva az embereket örökboldogságra alkalmatossá képezni...” (Majer, 1844, 22.)

Ennek a részletezően kibontott természeti képnek a jelentéstartalma a felvilágosodás gondolatvilágából kiindulva már másfelé is elvezeti az olvasót. Az előzőekben már utaltunk arra, hogy az adott korban élt a gyermeki léleknek egy másfajta megközelítése is: a *romantika idealizált gyermekképe, gyermekeszménye*. Láttuk már, hogy a romantika költői és nevelési témákkal foglalkozó írói érzékeltették mondandójukat természetből vett képekkel, metaforákkal. Szívesen hasonlították a gyermek lelkét csírához, bimbóhoz, rügyhöz: *Jean Paul Richter* például a kisgyermekkor bimbókorszakáról (Knospenseit) ír a *Levana* lapjain.

De hiába közös a felvilágosult és a romantikus látásmód esetén az érzékletes hasonlatok természetből táplálkozó alapanyaga, a végső következtetés alapján véve mégis más. Míg a *felvilágosodás* eszményített gyermekképét a gondozásra, táplálásra, nyesegetésre szorult növény fejezi ki érzékletesen, addig a *romantika gyermekének lelkében isteni őserő, kimeríthetetlen alkotóképesség lakozik, amelyet semmiféle durva külső hatással nem szabad megzavarni. Sőt a nevelés feladata éppen a gyermek lelkében szunnyadó isteni képességek megőrzése, azok óvatos ébresztgetése*. Ahogyan *Friedrich Fröbel* (1782-1854) írja egyik művében: „Isten nem ojt, nem szemez, éppen ezért az isteni eredetű emberi lelket sem szabad ojtani.” („Gott pflöpft und okuliert nicht, und so soll auch der menschliche Geist als göttliche Geist nicht gepflöpft werden.”) (Fröbel, 1973, 40.) A gyermekideálok különbözőségéből ered a nevelésfelfogások eltérése is. A *felvilágosodás alakításra-formálásra* töre neveléseszményével szemben a *romantika a fejlődést követő, a kibontakozást óvatosan segítő nevelés* ideáljában hisz.

A Majer István könyvében lefestett természeti képpel érzékletessé tett gyermek-kép és nevelésfelfogás – megítélésünk szerint – több szállal kötődik a *romantika* gondolat- és érzemvilágához. Kifejeződik ugyanis benne a gyermek fejlődését követve segítő attitűd, a „bimbókat széttépni” nem akaró alapállás éppúgy, mint a teremtett világ, az emberi hajlamok „célirányos változatosságában” gyönyörködő nevelő türelme, alkalmazkodó-képessége. A szerző szuggesztíven kifejező új fogalma, a „*gyermekézés*” pedig előrevetít valamit abból a szent áhítatból, amellyel majd – néhány évtized múltán – a *reformpedagógia*, a *gyermektanulmány* képviselői közelítenek majd a gyermeki lélek „szent misztériumához”.

A szerző szerint a keresztény szellemű nevelés legfőbb jellemvonása az „arany középúton való haladás”, amely nem enged a szélsőségek kihívásainak. Megtalálja az egyensúlyt „a’ túlzó szigor és kényeztetés, érzéketlenség és érzélgés, önzés és közönyösség, szorongva áhítatoskodás és hitetlenség, remeteség és zajban tévelygés, tudatlanság és hiú tudakosság ’s t. e’ f. között.” (Majer, 1844, 22.) Az ilyen nevelés célját tekintve is kiegyensúlyozottságra tör: „nem képez egyedül az anyaszentegyháznak, sem egyedül a’ polgárzatnak, hanem anyaszentegyháznak, polgárzatnak és családköröknek, vagyis az életnek, föld és égnek egyetemben jó fiakat.” (Majer, 1844, u.o.)

Szeretetteljes nevelés ez, amely a gyermek *angyali ártatlanságára* épít: „Nagy botrány, sőt mondhatni égbekiáltó bűn olly embertelen bánás mód, melly a’ gyermek ártatlan szive vidámságát előli, ’s komorrá, durczássá, kedvetlenné, ’s mint mondani szoktuk izetlenné korcsosítja...” (Majer, 1844, 28.)

E nevelés *gyermekképe* szerint tehát a kisdéd *ártatlan* teremtmény, aki már születésekor is ígéretes adottságok, hajlamok sokaságával jön e világra. A nevelő feladata, hogy ezeket segítő-támogató neveléssel értékekké, képességekké fejlessze. Így tud megfelelni a nevelés céljának, amely a földi világ hivatásaira éppúgy fölkészít, mint ahogyan iránymutatást ad az Isten országába való betagozódáshoz.

Majer István gyermekképét a *harmónia* jellemzi, *gyermekképe és gyermekfelfogása szerves egységbe ötvöződik*. Egész nevelésmódszertanára a humánus módszerek kizárólagossága jellemző. *Nyomát sem leljük benne a fizikai büntetés – másutt oly alaposan kidolgozott – metodikájának*, e módszerre utaló kifejezés sem található a műben. A gyermekkép, az elméleti neveléstani fejtegetések és a gyakorlati, módszertani útmutatások koherens egységgé szerveződve jelennek meg Majer István könyvének lapjain.

#### **4.4.10. Rende József: Tanítás-mód várási, ‘s falusi elemi iskola-tanítók és mesterképző intézetek használatára, 1846**

A szerző – Majer Istvánhoz hasonlóan – megalapításától (1842) kezdve az esztergomi tanítóképző tanáráként tevékenykedett. Noha a kötet címe par excellence tanítástant, didaktikát ígér, ennek ellenére a szerző könyvének elején röviden összefoglalja az emberről, a nevelésről alkotott felfogásának lényegét is. Tipikusnak mondható korabeli eljárást követ, amikor a jól ismert, természetből vett képpel szemlélteti az ember, a gyermek lelkének nevelésre való ráutaltságát: „A’ nevelés és a’ tanítás a’ kisdéd gyermek testi lelki tehetségeinek célirányos kifejtésében áll. A’ gyermeknek világra jövéte után több évig van szüksége ápolgatásra, gondviselésre, melly, ha tőle elvonatik, a’ gyöngé test veszedelemben forog, megsértetik, elvesz. Mint a’ vesszőt, míg gyöngé,

lehet hajtani, és neki olly formát adni, mellyet majd vastagabb korában is megtart; így a' gyermeknek is gyöngé korában kell testét egyengetni, hogy illendő alakban czélszerű kifejlést nyerjen.” (Rendek, 1846, 1.) A reneszánsztól fogva jól ismert *természet-hasonlat* tehát újra felbukkan az esztergomi képezde tanárának könyvében. A nevelés céljának meghatározásakor is a sokak által járt utat választja, amikor kettős célt tételez: hasznos polgárrá és hívő, erkölcsös emberré kell nevelni a gyermeket: „A' tanításnak kitűzött célja a' gyermekekből olly embereket képezni, kik azon állapotnak, mellyre készülnek, hasznos tagjaivá válhassanak az életben, istenes életök által pedig örökre boldogulhassanak a' jövőben.” (Rendek, 1846, 2.)

Rendek József a néptanítói hivatás gyakorlása során felmerülő praktikus kérdések tárgyalása közben tovább tágítja a didaktika tankönyv műfajának kereteit, amikor az erkölcsi nevelés és a jutalmazás-büntetés alapvető elveit is felsorakoztatja. A gyermekek erkölcsi nevelésében fő vezérelv a rossz példa „eltávoztatása” és a követésre buzdító példa nyújtása: „maga legyen a' tanító ollyan milyenné a' gyermeket képezni kívánja”. (Rendek, 1846, 111.) Az erkölcsös „illedelem” kialakítása céljából fontos a viselkedés következetes szoktatással való alakítása, a „gyors engedelmességre” nevelés. A tanító óvja növendékét a „munkátlanság”, a henyélés veszedelmeitől, nevelje a munka szeretetére.

A szerző a jutalmazás-büntetés eszköztárának alkalmazásában a következetes, de visszafogott eljárások híve. A verést megengedhetőnek tartja, de csak legvégső esetben: „A' testi büntetés lehető legritkábban alkalmaztassék, minden egyéb büntetési módok megpróbálása után szántsándékból elkövetett tetemesb kihágásoknál. E' testi büntetés mindig mértékletes legyen, az iskolai kormányzó, és szülők tudtával – mennyire czélirányos – beleegyezésével hajtassék végre különös figyelemmel a' külön neműekre, hogy az ártatlanok szemérmessége ne sértessék.” Az alábbi idézet jól érzékelteti a korabeli iskolák hétköznapijaiban tapasztalható visszasságokat, amelyek felszámolására a preparandiák tanárai, a tankönyvek, kézikönyvek szerzői újra és újra kísérletet tesznek: „Az indulatoskodó 's mód fölött kemény tanítók sok kárt tesznek ezzel az iskolai ügynek, elidegenítik attól a' gyermekeket, szüléket, midőn némelly durva büntetés móddal elfojtják a' gyermekben a' finomabb érzést, ilyenek: a' szalma koszu, papírból nagy fül, nagy törzsök vagy fazék hurczoltatás 's a' t. vagy a' gyermeket tagjaiban, érzeteikben sértik, millyenek: a' keményebb és nem gyermekhez alkalmazott testi büntetés, éles fán térdeltetés, taszítás, öklözés, rúgás, hajnál fogva húzás, arczul csapás, fülezés, tenyérre és körömrre vágás, sok térdelés, féllábon vagy meleg kályhánál állatás v. épen a' szájtámasztás, 'sa' t, mikől valóban minden mivelt és okos tanító méltán borzadni fog, mert nem való gyermektanítónak, ki illyesekre vetemedik.” (Rendek, 1846, 132.)

Rendek József könyve *tipikusnak* mondható a benne körvonalazódó *gyermekkép* és *gyermekfelfogás* szempontjából is. Általában a gyermek szerinte jól alakítható-formálható teremtmény, a jól alkalmazkodó *hasznos polgár* és *erényes felnőtt* ember „alapanyaga”. Az esztergomi tanár felfogása szerint az iskolai hétköznapi gyermek nem nevelhető-tanítható fenytetés nélkül, de a *testi fenytetés* csak igen *ritkán* alkalmazható. Az is nyilvánvaló, hogy ez a praktikus gyermekfelfogás szöges ellentétben állt magával a korabeli iskolai gyakorlattal, amelyről – elrettentő célzattal – maga a szerző is ír. A 19. század első fele magyar népiskoláiban uralkodó gyakorlati gyermekfelfogás egyik legfőbb jellemzője – a normatív célzattal bemutatott kívánatos állapothoz képest – a továbbelő augustinusi dogmából fakadó sötét pesszimizmus lehetett.



#### 4.4.11. Beély Fidél: Alapnézetek a' nevelés, és leendő nevelő, s tanítóról, 1848

A bakonybéli tanár neveléstan könyvének szövege különösen jó kiindulási pontokkal szolgál a *gyermekszemléletére* vonatkozó következtetések megfogalmazására. A könyv első fejezete huszonhat oldalon keresztül foglalkozik az emberre, a neveléssel a filzófiai általánosítás síkján. A nevelés fogalmának sajátosságait Beély Fidél a következő csoportosításban tárgyalja: „A' nevelés' kettős értelme, és tárgya”, „Tiszte”, „Alanya”, „Szüksége”, „Célja”, „Bélyejei”<sup>71</sup>, „Haszna és Eredményei”, „Becse és méltósága”. Már az alcímek felsorolásából is kitetszik, hogy a szerző a neveléstudománynak ezt az alapvető kategóriáját mennyire sokoldalú megközelítésben mutatja be olvasóinak.

Beély Fidél az ember antropológiai sajátosságainak ecsetelésekor a már ismert toposzhoz folyamodik. Az ember nembeliségének megkülönböztető vonásairól: méltóságáról, értékeinek gazdagságáról a következőket írja: „A' nevelés' alanya az ember, ki a kegyes alkotótól a legnemesebb tehetsége, 's erőssel ellátva lép a' világba, vagyis az élet' körébe, mellyek őt a' látható világ' egyéb teremtményeitől nem csak megkülönböztetik: hanem azok fölé magasítják, 's emelik is, mint Isten' a' legtökéletesebb lény' legremekebb művét...” Mindezek alapján a szerző valóban kijelentheti, hogy az ember „fejedelme a világnak”. (Beély, 1848, 4-5.) Mint emlékeztető, neveléstanában *Szilasy János* a „földi teremtmények remeké”-nek nevezi az embert (Szilasy, 1827, 1.), és *Warga János* is úgy ír róla, mint akit testalkata és „tehetségeinek hatásai különösen kitüntetik” (Warga, 1837, 1.) *Beély Fidél* reneszánsz emberideáljában gyökerező, humanista ihletettséggű embereszményével a neveléstan-szerzőknek ahhoz a vonulatához kapcsolódik, amelyet a korabeli Magyarországon elsősorban e két fentebb említett pedagógus neve fémjelez.

A mérhetetlen dignitásával e világ uraként megjelenő ember azonban önmagában, segítség nélkül nem képes arra, hogy hivatását betöltse. Ehhez nevelésre van szüksége: „Habár az ember a' legszebb testi, és lelki tehetségekkel felruházva lép is a' világba, mindazonáltal senki ne higgye, 's vélje, mintha neveltetnie nem kellene.”

Kant gondolatai fogalmazódnak itt újjá: „Az egyes emberre, valamint egész nemzetekről szóló tapasztalás kétségtelen tanúságot nyújt arról, hogy tulajdonlag az ember csak nevelés által válik emberré; 's neki születésének első percétől, kisdedsége, 's ifjúságának korán át mellőzhetetlenül szükséges az idegen segély, 's gyengéden ápoló kéz, melly részént azt pótolja, mire más oktan állat nyert ösztönénél fogva is képes, részént azt, mit éltesebb korában az ész' 's értelem' mivelte állapotjában szabad önmunkássággal megszerzend.” (Beély, 1848, 6-7.) Láttuk már, hogy az ilyen erőteljes Kant-recepció sem előzmények nélkül való a magyar neveléstan-írás történetében. Beke Kristóf például ezt írja 1828-ban: „...az embert tökéletesebb értelemben a' nevelés teszi emberré”. (Beke, 1828, 1.)

De felbukkan Beély Fidél soraiban a humanizmus másik közkedvelt hasonlata is, amely a gondozásra, nemesítésre szoruló növények példájával érzékelteti a nevelés múlhatatlan szükségességét: „Nevelés nélkül elvadúl, 's elszilajodik az ember, hasonlólag a legnemesebb gyümölcs magvához, melly dajkálát 's nemesítés nélkül csak törpe és fanyar gyümölcsöt terem.” (Beély, 1848, 7.) Mint már láttuk, ugyanez a gyümölcsfa-

<sup>71</sup> E kifejezés értelme a kontextus alapján: „jellemző vonásai”.

toposz – szembeötlő szóhasználatbeli egybeesésekkel – már *Majer István* neveléstan könyvében is fontos szerephez jutott. (Majer, 1844, 16-17.) A két szerző egymásra rimelő hasonlatának tartalmi előzménye pedig *Erasmus* sokat idézett metaforája, amely „A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése” című traktátusban szerepel: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezédbe...” (Erasmus, [1529], 1913. 54.)

A nevelhető és nevelendő ember antropológiai sajátosságainak érzékletes bemutatása Beély Fidél könyvében már önmagában elegendő alapanyagot szolgáltatna ahhoz, hogy belőle következtetéseket vonjunk le a szerző *gyermekképére* vonatkozóan. A tudós pap és nevelő azonban még ennél is jobbra megkönnyíti az elemző olvasó dolgát: olyan egyértelmű kijelentéseket fogalmaz meg, amelyek közvetlenül a gyermek, a gyermekkor jellegzetességeire vonatkoznak: „... e’ kor tehetetlensége, ’s gyámtalanságánál fogva leginkább ’s legtöbbször szorúl idegen segélyre, és jogosan követeli míveltebb embertársainak ápoló kezeit; részént mert ez életszak hasonló a’ gyenge faághoz, mellyet kényünk szerint ide ’s tova hajthatunk, minden jó’ szép’, és hasznosnak elfogadására leghajlékonyabb, ’s fogékonyabb, és tulajdonlag ezt illeti a’ nevelési járom, ’s fenyíték, mellytől az éltebb kor annyira visszaborzad.” (Beély, 1848, 2.) Jól látható: a gyermekkor Beély Fidél értelmezésében a hajlíthatóság, nevelhetőség szempontjából kitüntetetten fontos szakasz az emberi életkorok sorában. Hiszen ez a periódus az, amely a nevelési cél elérése, az eszményi ember megformálása érdekében szükségesnek tartott szigorú kötöttségek és az esetleges fizikai kényszer („nevelési járom”, „fenyíték”) elfogadására és elviselésére a legalkalmasabb időszak. Új motívum bukkan fel az eddig elemzett könyvek gondolatvilágában: a szerző *expressis verbis* kimondja, hogy a gyermekkor a *kötelmek* és a *fenyíték* időszaka, a feltétlen *engedelmesség* kora.

A *gyermekkép* rekonstruálása után a szerző gyakorlatias *gyermekfelfogásának* elemei után nyomozva az ideális tanító tulajdonságai között találunk témánk szempontjából releváns gondolatokra. Beély Fidél a „szerény és igazságos” tanító sajátos vonásaként mutatja be a nevelői önmérséklet képességét: „Az eszélyes tanító – írja a szerző – mind a’ jutalmakban, mind pedig a’ büntetésekben különösen a’ becsületézés’ beoltása ’s főntartására tekint. Saját személyét illető, ’s előforduló esetekben legyen igen mérsékelt; korlátozza szenvedélyeit, ’s indulatjainak első tüzeiben soha keményebb testi büntetéssel ne éljen. Az olly hibákat és kicsapongásokat, mellyeket már menteni, vagy a’ gyermeki meggondolatlanság’, ’s könnyelműségnek tulajdonítani nem lehet, hanem szántsándékos gonoszság és rossz akarat szüleményeinek ismertetnek, többnyire erkölcstelen ’s makacs ifjaknál, büntesse a’ tanító mérsékelt ’s nyugalmas lélekkel a’ vétkesnek sikeresen eszközözendő javításával...” (Beély, 1848, 77.) Beély Fidél tehát szigorú, következetes, de önmérséklettel fegyelmezett nevelői eljárásokat tart kívánatosnak. Nevelői módszertanában a testi fenyítéknek csak a legvégső esetben van helye, amikor az elkövetett tett már nem a „gyermeki meggondolatlanság” és „könnyelműség” következménye, hanem a szándékos rosszakaraté. Figyelemre méltó és sokat sejtető szóhasználatbeli jellegzetesség az, hogy a szerző a „gyermeki meggondolatlanság” jelzős szerkezetet használja, de a „gyermeki gonoszág” vagy „gyermeki rosszakarat” kifejezést soha sem. Ebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy Beély Fidél a gonoszágot, a rosszakaratot nem tartja ab ovo gyermekekre jellemző tulajdonságnak, bár előfordulásuk lehetőségét sem zárja ki.

Gondolatmenetünket maga a szerző támasztja alá. Kissé előbbre lapozva a könyvben, a következőt olvashatjuk a tanítói „béketűrés” fontosságának ecsetelése kapcsán: Helyesen jár el a tanító akkor, ha „...a’ gyermeki tévelgéseket lélektanilag

(psychologice) vizsgálandja, 's magát mintegy áttéve kisdedeinek helyzetébe elgondolandja, hogy szelidség' 's béketűréssel hamarabb, 's biztosabban érend czélt, mint ha szenvedélyeinek hevében, 's különösen haragjának emésztő tüzeiben zsarnokilag kegyetlenkedik; ha megfontolandja, hogy nem érett emberekkel, hanem könnyelmű kisdedekkel van dolga, kikben férfiúi komolyságot keresni akarni valóban nevetséges; ha megfontolandja továbbá, hogy a' gyermekek' hibái, 's tévelygése nem annyira rossz szándék, 's gonoszságból, mint inkább velők született meggondolatlanság, elhamarkodás, 's könnyelműségből veszik eredetöket; mert hogy a' kisdedek' hibái többnyire a' meggondolatlanság', elmulasztott házi nevelés' könnyelműség' veszélyes társaság', vérmérséklet', rossz szokás', és példa szüleményei, kétségbe hozni alig fogja valaki". (Beély, 1848, 60.) A kíváncsú tanítói alapállásnak és nevelői magatartásnak ebből a leírásából több fontos következtetést vonhatunk le. Az *egyik* az, hogy Beély Fidél a gyermekre általában jellemző vele született tulajdonságok közé sorolja a meggondolatlanságra, elhamarkodottságra, *könnyelműségre való hajlamot*, amelyet bizonyos vérmérséklet, karakter is alátámaszthat. A gyermeki „tévelygés”, a rossz magaviselet tehát elsősorban ezekre vezethető vissza, nem pedig valamiféle született gyermeki gonoszságra.

A szerző *másfelől* azt is felismeri, hogy a helytelen gyermeki viselkedés hátterében gyakran a *családi háttér*, „az elmulasztott házi nevelés” húzódik, s ezt a tanítónak kell pótolnia. Ez az idézet végül egy további új szempont megjelenéséről árulkodik: a kötet írója megfogalmazza a gyermeki viselkedés lélektani vizsgálatának igényét. A gyakorlati pedagógiai élethelyzetnek ilyen pszichológiai jellegű megközelítésére alkalmas nevelő arra is képessé válhat, hogy „magát mintegy áttéve, kisdedeinek helyzetébe elgondolandja”. Mi ez, ha nem az empátiára képes tanító viselkedésének szép, érzékletes leírása?

Az eddigiek summájaként megállapítható, hogy a bakonybéli pedagógus a korabeli neveléstani áramlatok legjavára támaszkodik, azokat szintetizálja, amikor az emberről, a nevelésről ír, s ezek az irányzatok figyelhetők meg *gyermekképében* is. A gyermek számára olyan teremtmény, aki kellő körültekintéssel végzett nevelés révén képessé válhat kettős rendeltetése betöltésére: emberré és polgárrá érlelődhet. Mivel a jó nevelést a következetes szigor jellemzi, a gyermekkor a „nevelési járom”, a *kötelmek kora*. Az ideális gyermek azonban a külső akarat kényszerét zokszó nélkül *elviseli*. A szerzőnek a nevelés gyakorlati kérdéseinek tárgyalása kapcsán kibontakozó *gyermekfel fogása humánus, kiegyensúlyozott*: óva int minden túlkapástól. A *testi fenyíték* alkalmazását csak a *legvégső esetben* tartja megengedhetőnek. A viselkedési hibák hátterében a gyermekkor általában jellemzőnek tartott könnyelműséget és meggondolatlanságot tünteti fel.

S végül egy adalék Beély Fidél tanítóeszményéhez, amelyből az eszményi szülőről alkotott elképzeléseire is következtethetünk: a jó tanító képes a gyermeki lélek empátia révén *beleélés* útján való megközelítésére és megértésére. Gyökeresen új kíváncsúság ez a korabeli magyar neveléstanok történetében.

#### 4.4.12. Peregriny Elek: Általános neveléstan, 1864

Első pillantásra azt hihetnének, hogy Peregriny könyvének címe félrevezető: a szerző ugyanis nem csupán a „neveléstan” fontos témáinak tudományos igényű feldolgozását nyújtja benne, hanem behatóan foglalkozik az „oktatástan”, a didaktika alapvető kérdéseivel is. A pesti professzor szóhasználata azonban következetes, s egyszersmind jelzi a nevelésre-oktatásra vonatkozó reflexiók tudományos alaposságú megfogalmazásának igényét. Ebben a rendszerben a neveléstan *jelentése bővebb*, magát a neveléstudományt jelenti, melynek korabeli neve „pedagogika” (németes ortográfiával Pädagogika). Peregriny tehát ebben a művében az egyértelműen és szakszerűen definiált fogalmak összefüggő rendszerét építi fel, neveléstant, pedagogikát ír.

A tudományos rendszeresség érdekében új utat választ a kötet szerkesztése közben: az egyes témákkal kapcsolatos egyéni mondanivalójának kifejtésekor egyúttal a korabeli külföldi – elsősorban német nyelvű – szakirodalom filológiai alaposságú összehasonlító elemzését is elvégzi. A művet olvasva így egyszersmind tágabb összefüggérendszerbe helyeződik okfejtése: saját elméleti rendszerének originális elemei éppúgy láthatóvá válnak, mint ahogyan fény derül a más szerzők felfogásával rokonságot mutató kapcsolódási pontokra is. Peregriny ezzel új távlatokat nyit a magyar neveléstudomány fejlődésében: egyéni álláspontját összehasonlító elemzésekkel támasztja alá, így *a komparatiztika nézőpontjával gazdagítja a 19. század alakulófélben levő magyar neveléstudományát*.

A gyermekre, gyermekkorra vonatkozó utalások már a bevezetőben felbukkannak: „A világra született gyermek csupán hajlamokkal bír... az erkölcsiség is csak hajlamban veleszületett ösztön.” (Peregriny, 1864. 1.) Ugyanez a gondolat bővebben kifejtve található meg a nevelés fogalmának tartalmát értelmező fejezetben: „A nevelésnek feladata lévén az embert önállásra elősegíteni, vezetni, a nevelés alatt nem érthetünk egyebet mint a testi és lelki erőknek, melyek a világra szült gyermekben, mint csirában léteznek, öntudatos, szándékos, természetszerű kifejtését, és így gyermeknek önállásra való képzését, hogy képes legyen mint ember életcéljának megfelelni. – A tudomány mi erre tanít, neveléstan, – Pädagogika.” (Peregriny, 1864, 20-21.)

A nevelés tartalmi jegyeinek felsorolásakor ismét előbukkan a már jól ismert, humanizmus-korabeli gondolat, amelyet felvilágosodás pedagógiája fejleszt tovább: az emberben születésekor rejtőző (képesség)csírákat neveléssel kell kifejlesztenie. Az ember tehát nevelhető, sőt nevelésre utalt teremtmény. *Új motívumként* jelenik meg viszont Peregriny könyvében az önállóság mozzanatának hangsúlyozása: az embernek az önállóság fokára kell fejlődnie ahhoz, hogy egyénként megfelelhessen életcéljának. Ez az életcél viszont kettős: „Megkívántatik, ... hogy az emberré való nevelés a polgárrá való neveléssel összeköttesék.” (Peregriny, 1864, 40.) Emlékeztet, hogy ez a *duális célkitűzés*: az etikus emberré válás összekapcsolása a hasznos állampolgárrá neveléssel szinte szóról-szóra ugyanígy fogalmazódott meg az eddig szemügyre vett neveléstan kézikönyvek többségének célrendszerében.

Peregriny a nevelés céltanát elemezve a gyermek, a gyermekkor sajátosságaira is kitér: „Minden ember – írja „A nevelés szüksége és fontossága” című fejezetben – mint gyermek születik a világra, és így hosszú az út a bölcsőtől a lélek érettségéig, midőn hivatásának megfelelőleg az emberi jólét előmozdításában, a tökélyítésben részt kell vennie. A gyermeki ártatlanság, mint nem öntudatos cselekvőség, nem bír erkölcsi becs-csel, mert nem bír a rosznak ismeretével, s csak a szükség hiányán nyugszik, a mely

miatt a rossz történhetik.” (Peregriny, 1864, 27.) A szerző feloldja a gyermeki „ártatlanság” versus „romlottság” ősrégi dilemmáját: az újszülött gyermek viselkedése etikailag nem minősíthető, hiszen nincs még ismerete a „rossz” fogalmáról. (Ugyanígy – tehetnénk hozzá – természetesen a „jó” erkölcsi kategóriáját sem ismeri.) A Szent Ágoston korától kezdve évszázadokon át újra és újra fellángoló dogmatikai vita így végső soron „oka fogyottá” válik.

A gyermekkor sajátos vonásait tovább elemezve régi toposzhoz folyamodik: szinte szó szerint idézi az Erasmus egyik traktátusában plasztikus képből megjelenített – de csírájában már jóval korábban felbukkanó – „szántóföld-hasonlatot”: „A gyermeki lélek olyan mint a termékeny föld, mely képességgel van ellátva hasznos és gaznövényeket, dudvát teremni; melyen szorgalmas művelés nélkül a gaz bujábban fejlődik, s a hasznos növényt elfojtja. Így kívánja a gyermeki lélek is a gondos művelést, hogy kitisztítván a particularis, önző, egyoldalú kívánságoktól, hajlamoktól, képzetektől, gerjedelmektől, ébredjen benne a valódi, öntudatos szeretet a jó iránt csupán azért, mert jó, ébredjen a lelkesedő buzgóság a világban a jónak gyakorlati kivitelére csupán azért, mert jó; és csak is azon ember, ki ennyire jutott, tekinthető valódi embernek; ezt mondjuk erkölcsösnek, míg az embert empiricai alakjában természetinek nevezzük; és ezen természeti állapot annyiban rossz, mennyiben a jó hajlamokat elfojthatja; a miért is azon kell lennünk, hogy azt legyőzzük, s az ember benső életének nemes alakot adjunk.” (Peregriny, 1864, 27.) Annak ellenére, hogy Peregriny etikailag nem minősíti a gyermeket jónak vagy rossznak, a nevelés fontosságának erőteljes hangsúlyozása mégiscsak sejtet valamiféle morális tartalmakkal felruházott gyermekeszményt. Az ugyanis, hogy a gyermeki lelket az önző, egyoldalú hajlamok, gerjedelmek „gaznövényeitől” megtisztítandó entitásnak tekinti, egy „értékhiányos” állapot feltételezésére utal, amely hiátusból a nevelés útján teremődik meg az értékekkel felruházott erkölcsös személyiség. Az ember – a gyermek – természetes meghatározottságából csak így alakulhat ki a morális értelemben vett „valódi ember”. Kant erkölcsfilozófiai tanítása éppúgy érzékelhető ebben a gondolatmenetben, mint Pestalozzi koncepciója az ember háromlépcsős etikai fejlődéséről.

Milyen gyermekről alkotott kép körvonalazódik mindezek alapján Peregriny neveléseméleti céltanából? A humanista-felvilágosult vonulathoz kapcsolódóan egy fejleszthető, sőt minden áron *fejlesztendő* gyermek ideálja, akiből csak a céltudatos nevelés révén válhat morális értelemben vett ember. Gyermekként csak az arra való *lehetőséget* hordozza magában. A gyermek születésekor se nem jó, se nem gonosz, tehát etikailag nem minősíthető, de hajlamokkal rendelkezik a jóra és a rosszra egyaránt. Ezeket a hajlamokat kell befolyásolni – a rosszra törekvőt kiirtani, jóra irányulót erősíteni – a nevelés révén.

A jó, a célravezető nevelésnek elengedhetetlen eszköze a fegyelem megteremtése: „A fegyelem szükségét könnyű belátni – írja Peregriny Elek. – Míg az ember nem látja be maga mi a helyes, mi a jó, s míg nem képes önkényt magát arra elhatározni; addig külső erőszaknak kell őt a helyes ösvényre vezetni. Ezen külső erőszak pótolja a belátást és akaraterősséget, mely a növendékben hiányzik.” (Peregriny, 1864, 48.) Később azt is kimondja, hogy mit ért „külső erőszak” alatt: „... a fegyelem eszközeit nem csupán a szellem köréből kell venni, hanem kényszerítő erővel is kell bírniok, hogy az állati természeti ösztön legyőzessék, az ellenszegülő akarat megtöressék, s a még értelemre (észre) nem jutott lélek kényszerítessék a törvénynek engedni”. (Peregriny, 1864, 78.) A fejlődés legalsó – természeti, „állati” – szintjén levő gyermek esetében tehát külső erkölcsi kényszerre lehet szükség, amely testi kényszer alakját öltheti. Az erkölcsi fejlődés magasabb fokán ez a fizikai ráhatás szükségtelenné válik: „A fegyelem az erkölcsi

kényszerítésnek jellemét még akkor sem vesztí el, ha testi eszközökhöz kénytelen folyamodni. Ezen kényszerítésnek különféle fokai vannak. A legalsó fokon a testi kényszerhez, melyet a természet gyakorol, kapcsolódik; a legmagasabb fokon lassanként a szabad önkényszerbe olvad fel.” (Peregriny, 1864, 79.)

A nevelés során akkor van szükség *jutalom* és *büntetés* alkalmazására, amikor már az „egyéb motívumok” már nem elegendők a gyermek helyes cselekvésre ösztönzésére, kötelességteljesítése sarkallására. E két eszköznek tehát ritkán kell előfordulnia a pedagógus munkájában. A szerző egyértelműen kijelenti, hogy a büntetés, a *testi fenyíték* „büntet, anélkül, hogy javítana”, „külső képmutatást, eszközöl,” nem ritkán „a jellemet is elrontja”. Ennek ellenére – bizonyos körülmények között – *megengedhetőnek* tarja a verést: „A vessző, különösen a kisdede knél, kik csaknem egészen érzéki lények, ritkán és kiméletesen használva, egyes esetekben menthető; a bot azonban föltétlenül, – mind phisikai mind morális tekintetből – elvetendő.” (Peregriny, 1864, 90.) Az eddig tárgyalt művek körében első ízben találkozunk a fizikai büntetés egy bizonyos fajtájának – a botozásnak – *morális szempontból való elutasításával*.

Emlékezzünk vissza: az eddigiekben az intenzív verést mindenekelőtt annak fizikai következményei, az előforduló sérülések kilátásai miatt tartották kerülendőnek a kézikönyvek szerzői. Ezt láttuk a *Niemeyer-Chimani*-kézikönyv *Ángyán*-féle fordításától kezdve *Szilasy*, *Beke* és *Lesnyánszky* műveiben egyaránt. A verés morális téren okozott káros hatásairól, magalázó, lealacsonyító mivoltáról *eddig nem esett szó*. E téma felvetése tehát *új elem Peregriny neveléstanában*. Az mindenesetre elgondolkodtató, hogy a testi fenyíték demoralizáló hatását csak a botbüntetés esetében ismeri fel, a veszőzést – főleg kicsiny gyermekek esetében – megengedhetőnek tartja.

E problémakör kapcsán Peregriny érdekes *áttekintést* nyújt a büntetés *korabeli alkalmazásáról*. Előbb azt fejtegeti, hogy a családban és az iskolában 18. század végéig szigorú fegyelem uralkodott, amelynek eredményeként a büntetéssel nevelt növendékek rendhez, szorgalomhoz, jó erkölcsökhöz szoktak. A nevelők ezt a jó eredményt a büntetésnek tudták be anélkül, hogy más kiváltó okokat kerestek volna. „Az újabb időben ellenben midőn az előbbi fegyelem szigorúsága gyakran nagyon is szelídített, a büntetés hatása és célszerűsége iránt mindenféle kétségek támadtak. Tulságos keménységnek tartatott a gyermeknek fájdalmat okozni, s inkább az ellenkezőt kísérték meg. Azt hitték, kellemes érzelmek gerjesztése által inkább fog a gyermek meggyeretni; de az eredmény nem felelt meg a várakozásoknak, minél fogva a legujabb időben ingadozás, bizonytalanság támadt a felett, maradjanak-e azon uton tovább is, vagy a korábbi idők gyakorlatára térjenek-e vissza?” (Peregriny, 1864, 81-82.) A korabeli helyzetkép érdekes tanulságokat rejt: érzékelteti, hogy a 19. század első felére – feltehetően elsősorban a rousseau-i eszmék térhódításának következtében – már differenciáltabb felfogásmód alakult ki a túlzott szigor és a testi fenyíték alkalmazását illetően. Az „ingadozás”, a „bizonytalanság” minden esetre indikátorként jelzi azt a tényt, hogy megkérdőjeleződött egy évezredes, kikezdhetetlennek hitt dogma, a verés erkölcsnemesítő erejébe vetett hitt.

Peregriny Elek *gyermekszemléletének* alkotóelemeit szintetizálva a következőket fogalmazhatjuk meg. A pesti professzor az *idealizált gyermekkép szintjén* beszél a fejlesztésre szoruló gyermekről, aki ugyan etikai értelemben semlegesnek mondható, mégis óvni kell attól, hogy a rosszra csábító hajlamok eluralkodjanak rajta. (Ez a felfogás végső egy olyan régi féltő-óvó gesztus továbbélést sejteti, amely már az oratoriánusok, és a Port Royal nevelőinek gyermekképében kitapintható volt.) A kisgyermek a termé-

szeti meghatározottságú *érzéki lény*, akiből csakis a nevelő hatások révén fejlődhet ki az etikai értékekkel felruházott ember.

A kisgyermek éréki lényiségéből következik Peregriny *gyakorlati gyermekfelfogása*: e teremtményre elsősorban *közvetlen eszközökkel* lehet hatni, amelyek között alkalmasint a *testi fenyték* bizonyos fajtája (a vesszőzés) is *eltűrhető*. Az ilyen büntetésnek mindig a fegyelem megszilárdítását kell szolgálnia. Hiszen csak ez a következetes fegyelem garantálhatja azt, hogy a természeti meghatározottságú érzéki lényből, a gyermekből az etikai értékek világába is tartozó ember érlelődjék.

#### **4.4.13. Bárány Ignác: Tanítók könyve, 1866**

A mű tipikus példája a 19. századi tanítóképző intézetek számára írt neveléstan könyveknek. A szerző a tanítóképzés pragmatikus szempontjainak rendeli alá a témák kiválasztását és a kötet szerkesztését. A nevelés- és oktatástani kérdések tömör feldolgozása mellett részletes módszertant és iskolaszervezettant is nyújt az olvasónak, de foglalkozik a tanítókkal, a tanítói hivatalra készülőkkel szemben támasztott követelményekkel is.

A *gyermekképre* vonatkozó gondolatokat – az eddigi gyakorlatnak megfelelően – a neveléstan bevezető fejezetből gyűjthetjük össze. A nevelés definíciója Bárány Ignác értelmezésében a következőképpen hangzik: „Nevelni tesz az embert tettel és tervszerű eljárással úgy képezni, hogy testi és lelki erői fölébredjenek, kifejlődjenek és jóra irányuljanak. Eszerént általában a neveléshöz tartozik minden, mi az emberre nemesítőleg és irányadólag hat; a nevelés alatt közönségesen mégis azon tervszerű eljárást értjük, mely által a kiskoru embert, a növendéket, rendeltetésének megfelelő érettségre juttatni iparkodunk.” (Bárány, 1866, 9.)

Ez a nevelés-meghatározás jól példáz egy törekvést. Nevezetesen azt, ahogyan a tankönyvszerzők a 19. század második felétől kezdve igyekeznek megalkotni a nevelés- és oktatástani könyvekben később általánossá váló fogalom-definíció műfaját. Az ilyen meghatározások felsorolásszerűen tartalmazzák az adott fogalom karakterisztikus vonásait, lehetőleg egy (esetleg két) összetett mondatból állnak. Stílusuk leegyszerűsített, közérthetőségre törekvő, lehetőleg tömör. Itt már nincs hely a század első felében írt kézikönyvekben szereplő képszerű, szemléletes leírásoknak, hasonlatoknak.

A tankönyv tartalma és a formája alárendelődik a *tanítóképzés gyakorlati céljainak*, s mindez szervesen illeszkedik a tanítói tevékenység tudományos elméleti alapokra helyezésének, a szakma „professzionizációjának” folyamatába. A „szakmásodás” folyamata megköveteli a maga eszközeit, rekvizitumait, ilyen a jól használható tankönyv is, amelynek felépítése és szövegezése a képzés gyakorlati szempontjait szolgálja. A tanítóképzés folyamatának ilyen praktikus velejárója a tankönyvszövegekkel való munka, a fogalmak rendszerének tanítása és elsajátítása. Éppen ez a képzésre irányuló gyakorlat teremti meg és érleli ki a nevelés- és oktatástani tankönyvek szövegének műfaji és stílári kritériumait, amelyek a következő mintegy százötven évben mérvadóak lesznek, s azok ma is. E fejlődési-érlelődési folyamat fontos állomása Bárány Ignác tankönyve.

A könyv fentebb említett nevelés-definíciója rámutat a nevelés kettős – szűkebb és tágabb – értelmezésének lehetőségére, kiemeli annak tervszerű, célra irányuló jellegét, a születéskor meglévő testi-lelki adottságokat fejlesztő szerepét. A szűkebb értelmezés a nevelés hatáskörét a kiskorú emberre korlátozza, és megszabja a célt: az ember

rendeltetésének megfelelő érettség elérése. E cél további pontosítását más helyeken végzi el a szerző. A tanítójelölt megtudhatja, hogy a keresztény nevelés célja a növendék erősítése „ész és tapasztalás által nyújtott természetes, valamint az egyház által nyújtott természetfölötti eszközök segélyével” abból a célból, hogy ismét azzá legyen, amivé kezdetben teremtve és hivatva volt. A cél tehát egyszerűen fogalmazva: „Neveld az embert Krisztusnak képére és hasonlatosságára.” (Bárány, 1866, 12.) A nevelés társadalmi célját már a kötet elején, az elemi tanoda feladatának tisztázásakor megfogalmazza a szerző: „Az elemi tanodának az a föladata, hogy a gyermekeket megtanítsa arra, amit majdan családi, polgári és egyházi életükben tudniok – és amilyeneknek lenniök kell.” A végső cél tehát itt is duális, mint a korábbi szerzőknél: a jó polgár és valláserkölcsei személyiség együttesen alkotja.

A nevelési cél elemeiből következtethetünk arra az idealizált *gyermekképre*, amelyet Bárány Ignác tankönyve sugall: az eszményi gyermek ennek alapján a testi és lelki *adottságokkal* születő, és nevelés útján ideális *emberré* és *polgárrá fejleszthető* teremtmény.

A praktikus *gyermekfelfogásra* itt is – mint az előzőekben – a kötet nevelésmódszertani fejezetének jutalmazással és büntetéssel foglalkozó szakaszaiból következtetünk. A műfaj sajátosságából adódóan a szerző tág teret szentel a gyakorlati kérdések taglalásának, így bőven foglalkozik a jutalmazás és a büntetés alkalmazásának körülményeivel is. E két módszer alkalmazását Bárány Ignác elengedhetetlenül szükségesnek tartja az iskolai fegyelem fenntartása érdekében, megítélése szerint segítségükkel „a rosszra való hajlandóság” is legyőzhető (Bárány, 1866, 106.)

Sokat elárul a szerző gyermekfelfogásáról az a tény, hogy noha a jutalmak nemeivel és alkalmazásuk körülményeivel is alaposan foglalkozik, a *büntetés* témájának mintegy nyolcszor annyi teret szentel könyvében (a jutalmazással foglalkozó fél oldallal szemben a büntetésről négy oldalon keresztül ír). A szerző büntetés-módszertani alaposságát illusztrálja a lehetségesnek tartott eljárások következő felsorolása: „1. Rosszaló, komoly pillantás – 2. Az illető iránt való közönyösség, p. ha átugorjuk őt az olvastatás vagy kikérdezés alkalmával. – 3. Határozott figyelmeztetés szavak által, vagy némi helyreutasítás. – 4. Komoly intés, példázgatás, nyomatékos dorgálás. – 5. Fenyegetés. – 6. Az áthágott fegyelmi szabálynak vagy a meg nem tanult leckének leiratása. – 7. A pad elé való kiállítás. – 8. Valamely iskolai tisztól való megfosztás, vagy kizárás a szabadba való kirándulásból. – 9. Hátraültetés, valamely elűjáró jelenlétében való megszégyenítés, rövid időre az alsóbb osztályba való visszautasítás. – 10. A jobbaktól való elkülönítés, különültetés (rövidebb vagy hosszabb időre.) – 11. Visszatartás az iskolában (a szülők tudtával.) – 12. A szégyenkönyvbe (feketekönyvbe) való beírás. – 13. Testi fenyítés. – 14. Igen fontos okoknál fogva az iskolából való kitiltás, mihöz azonban az iskolai elűjáróság előleges helybenhagyása szükséges.” (Bárány, 1866, 109-110.) A büntetési módok végrehajtásának körülményeit hasonló alapossággal írja elő a szerző.

Ez az aprólékosan kidolgozott büntetés-módszertani instrumentárium egy jól megragadható gyermekfelfogásra vezethető vissza: a tanuló állandó fegyelmezésre szorul az iskolában, mivel nap mint nap kisebb-nagyobb kihágások, vétkek és bűnök egész sorát követi el. Ahhoz, hogy a tanító fegyelmező szerepét betölthesse, a büntetések differenciált eszköztárát kell alkalmaznia. A büntetések repertóriumában az egyik leg súlyosabb a testi fenyítés: „A testi fenyítékről azt kell tudni – írja a szerző –, hogy azt mindig érett megfontolással kell alkalmaznunk; mivel az a testi egészségnek könnyen árt, elfojtja a szemérmet, gyakran keserűséget és gonosz makacsságot szül, sőt elidegeníti a tanítótól a szülőknek szívét s nem ritkán igen nagy kellemetlenséget okoz ma-



gának a tanítónak.” (Bárány, 1866, 111.) A fizikai büntetés tehát megengedhető, ha a tanító „érett megfontolással” alkalmazza. Mindazonáltal óvakodni kell túlzott alkalmazásától, mert árthat a tanuló egészségének, felébresztheti lelkében a gonosz erőket és gondot okozhat a tanítónak azzal, hogy elveszti a szülők bizalmát.

Érdemes megfigyelni az itt felsorolt „ellenjavallatokat”: szó sem esik köztük arról, hogy a verés nem méltó az emberhez, mert emberségében lealacsonyítja, lelkében megalázza a gyereket. Ez az attitűd azonban jól illeszkedik abba a gyermekfelfogásba, amely a gyermekre nem úgy tekint mint emberre, hanem mint egyfajta állati szinten egzisztáló *potenciális emberre*, mondhatni „*emberkezdeményre*”, akit a tanítónak kell emberré nevelni – ha kell büntetéssel, veréssel.

Feltételezzük – mivel erre vonatkozó közvetlen információk nem léteznek –, hogy a gyermeknek ilyesfajta felfogása a 19. századi magyar tanítók többségének mentalitásába *szervesen beépült*. Ezt látszanak alátámasztani azok az utalások, példák, amelyek a korabeli elemi iskolák hétköznapi életébe engedik bepillantani a késő utókor olvasóját. Ilyenek azok a nemkívánatos tanítói magatartásmódok és büntetési eszközök, amelyeket szinte valamennyi tanítói kézikönyv és tankönyv szerzője felsorakoztat. Így tesz Bárány Ignác is, amikor a következőket írja: „Kerüljünk minden olyan előkészületet, mely a félelmet fokozza vagy minket nevetségesekké tesz. A végrehajtott büntetés után a veszszőt megcsókolgatni esztelen és embertelen dolog volna.”<sup>72</sup> [...] Büntetési eszközül csupán vesszőt (virgácsot) vagy vékony pálcikát szabad használni. Bottal, kötéllel, szíjjal s m. ef. nem szabad büntetni. Ezenfölül meg van tiltva a gyermeket pofozni, hajánál vagy fülénél fogva rángatni, hátba vagy fejbeverni s í. t.” (Bárány, 1866, 111.)

Az idealizált gyermekképből és praktikus gyermekfelfogásból egybeszővődő gyermekszemléletet Bárány Ignác könyve alapján a következőképpen jellemezhetjük:

1. A tankönyvszerző a gyermekről az *eszmény* szintjén mint *adottságokkal*, a *nevelhetőség* potenciális lehetőségével felruházott teremtményről beszél, aki nevelés útján tehető alkalmassá a felnőtt emberre váró *kettős hivatás* (keresztény ember és polgár) betöltésére.

2. A *praktikus gyermekfelfogás*, tehát az iskolai élet hétköznapi gyakorlatának szintjén a gyermek mint *javítgatásra szoruló, rosszra is hajlamosságot mutató lény* jelenik meg, akit a szigorú fegyelem tarthat vissza a kisebb-nagyobb vétkek és bűnök elkövetésétől. Ha viszont már bekövetkezett a gyermeki ballépés, akkor a tanítónak élnie kell a *büntetés* gazdag eszköztárának valamely alkalmas módszerével. Ezek közé tartozik a *verés* is, amely „megfelelő” módon alkalmazva célravezető nevelési eszköz lehet, mivel segít a „rosszra való hajlandóság” kiirtásában. Noha a szerző expressis verbis nem fogalmazza meg, mégis kézenfekvőnek tűnik a következtetés: ez a gyermekfelfogás is illeszkedik abba a sorozatba, amely a gyermek etikai fejlődésének többlép-

<sup>72</sup> Több arra vonatkozó utalást találhatunk, hogy voltak olyan szülők és nevelők, akik megkövetelték a gyermeki hála – néha egészen abszurd – kifejezését a büntetés végrehajtása után. E leírások körébe tartozik a dr. Moritz Schreber módszeréről szóló leírás is. A német orvos megkövetelte fiától, hogy a fenyítés után fia barátságosan kezet rázzon vele, s köszönje meg a verést. Schreber ugyanis úgy gondolta, hogy a gyermeknek ki kell mutatnia, hogy nincsenek keserű érzései szüleivel szemben még a verés után sem. Ez a gesztus csak egy eleme volt részletesen kidolgozott módszerének, amely a gyerek totális testi-lelki felügyeletére és irányítására épült. Feltehetően az állandó kiszolgáltatottság élménye is hozzájárult ahhoz, hogy dr. Schreber fia, Daniel Paul a 19. század egyik legismertebb paranoiás elmebetege lett, akinek esetét később Sigmund Freud is analizálta (Robertson, 1998, 273. és Mallet, 1990, 208-217.)

csős rendszerét tételezi föl, amely a természetes (alantas állati) meghatározottságtól kiindulva jut el az etikai (emberi) szint magaslatáig.

#### **4.4.14. Mennyey József: Nevelés- és tanítástan, 1866/67**

Mennyey József háromkötetes pedagógia tankönyve első ízben 1866/67-ben látott napvilágot, s ezt még több kiadás követte. Az összességében közel 650 oldalas mű terjedelem és kidolgozottság terén meghaladja az átlagot. Az első kötet általános nevelés-tani fejezetét, az ember testi és szellemi nevelésével foglalkozó rész követi, majd „tanodaisme”, végezetül pedig „tanmódisme” (általános módszertan) zárja a könyvet. A második és harmadik kötetben az egyes népiskolai tantárgyak rendkívül alaposan kidolgozott módszertanát találja meg az olvasó. Így a kalocsai tanítóképző tanárának nevelés- és tanítástan könyve egyben módszertani „vezérkönyvnek” is minősül.

A szerző valóságos antropológiai értekezéssel kezdi az első kötetet. „Az ember józan világnézeti szempontból” című alfejezetben ugyanaz a toposz születik újjá, amellyel már markánsan megjelent August Hermann Niemeyer, Szilasy János, Lesnyánszky András, Warga János és Beély Fidél könyvében: „A földi lények közül a legtökélyesebb az ember.” (Mennyey, 1875, 1.) Tökéletessége révén egyszerre két szférának: az érzéki és a szellemi világnak a tagja: „Ő szellemi életénél fogva, melynek az állatoknál nyomára sem akadunk, egészen kiválik ezek sorából, és magasabb, enyészhetetlen, érzék fölötti világba is bele tartozik. Az ember szelleme életszerves testével egységgé levén egyesítve, ő az érzéki és szellemi világba van helyezve. Valamint a két világ nem egymástól különválva létezik, hanem az, mit látunk, képe a láthatatlannak: úgy az ember is a test hordnoka és kifejezője a szellemnek.” (Mennyey, 1875, 1.)

A *transzcendencia* és *immanencia* dialektikus egységét a szerző a továbbiakban is kifejezésre juttatja. Az emberi lét, a szellemi élet jelenségeinek taglalásakor sort kerít a magasabb szellemi funkciók („élettevelgések”) bemutatására is, melynek szerve az agy. Bőséges leírást olvashatunk a fizikai lét sajátosságai ürügyén az ember anatómiájáról, melyek után a fő karaktertípusok bemutatására is vállalkozik.

A szerző *gyermekeszménye* sajátos vonásairól árulkodó sorokkal „Az ember életfejlődése s egyénisége” című alfejezetben találkozunk. „Az ember nem egyszerre lesz azzá, amivé lehet, s lennie kell – írja a kalocsai tudós-tanár. – Mint a természetben minden kisdéd [értsd: kicsiny] és alig észrevehető kezdeményből fejlődik: szintugy az ember is. Testének fejlődése szemmel látható, de figyelemmel kísérhető és észrevehető szellemének fejlődése is. Teste kezdetben oly tehetetlen, oly idomtalan, hogy az idő folytán fejlődő és átidomuló csecsemőnek teste szerint még képzelemben sem állíthatjuk magunk elé a belőle kifejlődhető megállapodott embert. Éppen úgy szelleme is kezdetben oly jelentéktelen erőnek mutatkozik, hogy még fejlődése és fejlesztése közben sem sejthetni, vajjon mi fog a gyermekből, ifjúból válni. [ ... ] Az összes embererő kezdetben (a gyermekben) csekélynek mutatkozik és csak idő folytán növekszik terjedelmében és hatásában.” (Mennyey, 1865, 16.) A humanizmusban eredő és a felvilágosodás gondolkodói által továbbfejlesztett felfogásmód kap hangot itt: a csecsemő, a gyermek fejlesztésre, nevelésre szoruló lény, csak így válhat „idomtalan”, „érzéketlen” kezdeményből a világ „legtökélyesebb teremtményévé”. Mennyey szerint tehát a gyermekben adottak a mérhetetlen értékekkel felruházott emberré, képességekben gazdag

felnőtté válás lehetőségei, így a elsősorban ennek a jövőre kiteljesedésnek a lehetőségét, útját-módját keresi fejtegetéseiben. A sokszor idézett kanti gondolat fogalmazódik itt újjá: az ember csakis nevelés útján válik emberré, születésekor voltaképpen még nem az, tehát „semmi más, mint amivé a nevelés teszi”.

A kalocsai tanár mindemellett rendkívül alaposan foglalkozik a gyermekkorral, fejlődési szakaszokat, periódusokat különböztet meg (gyermekkor: 1-6, serdülő korszak 7-12-14-16, serdültkor: 18-22-24. életév), taglalja a különböző életkorok anatómiai, fiziológiai, lélektani sajátosságait. Tankönyve bőven tartalmazza a gyermekek lélektani igényű megfigyelésének tapasztalatait, és az ebből leszűrt általánosításokat. Ezen a téren kiemelkedik a korszak hasonló témájú magyar nyelven írt pedagógiai tankönyvei közül. Így például különbséget tesz a nemek sajátosságai között, és aprólékosan leírja a „figyermek” és a „leányka” tulajdonságait: „A figyermek érzelmeiben, vágyaiban hevesebb, akarata határozottabb, s kifelé erélyesebb; ismerőtehetsége lassabban fejlődik, de komolyabb irányt vesz és tékonyságában [hatásában] kitartóbb, mint a leánykáé; ő [a fiú] a felületességgel be nem éri; akarati tékonysága kifelé, a leánykáé inkább önmagába befelé irányul; reá inkább az értelem, a leánykára inkább az érzés, a kedély útján lehet hatni. [ ... ] Ebből a férfi- és nőtermészet közötti különbség is megfejtethető. A férfi a külsőnek, az egésznek, a nő inkább a bensőnek, az aprólékosnak áttekintésére alkalmas; a férfi érzelmei hidegebbek és higgadtabbak, a nő érzelmeiben melegebb s bensőbb; a férfi akarata kifelé, a nőé önmagában erélyesebb; a férfi vágyai s törekvései kifelé irányulnak, a nő kifelé irányuló vágyait s törekvéseit is önmagába betériti; a férfi családi életkörén kívül, a nő családi életkörén belül szeret hatni. Mindezekből látszik, hogy a két nem egymásnak kölcsönös kiegészítésére van teremtvé.” (Mennyey, 1875, 19-20.)

*Peregriny Elekhez* hasonlóan Mennyey is csokorba szedi a korabeli közkeletű *nevelési elméleteket*, de – mivel tankönyvet ír – nem törekszik filológiai alaposságú elemzésekre. „Az emberi természet egyoldalú vagy álfölfogásán alapuló nevelési elméletek” című alfejezet mégis találóan csoportosítva és frappánsan jellemezve ismerteti meg az olvasót az egyes korabeli elméleti felfogások archetípusaival. (Mennyey, 1875, 35-43.) Ezekben az elméletekben egy-egy jól kitapintható gyermekeszmény rejlik.

Az egyoldalú „álfölfogások” közül elsőként a „*készítő nevelést*” említi, melynek alapja abban az elven rejlik, miszerint „az ember természeténél fogva teljesen rossz”. Ha az ember teljesen romlott lény, akkor nincs szüksége nevelésre, csupán azt tehetjük vele, hogy valamiféle „hasznavehető ügyességre”, gyakorlati készségre „ráhozzuk”, rászoktatjuk. Ugyanilyen elítélendő a „*szeneskedő nevelés*”. Eszerint „az emberi akarat teljesen tehetetlen a jóra, mert a belső ember rossz.” Segítséget csak kívülről várhat, s ennek az embert bűnös mivoltára naponta figyelmeztetnie kell. Szigorú fegyelem, megaláztatás, vezeklésre készítés jellemzik ezt a nevelési rendszert, amelyet Mennyey a methodistáknak és a herrenhuti pietistáknak tulajdonít. A szeneskedő nevelés eredménye: dacos, komor, szolgai gondolkodású, alattomos gyermek. Nem ért egyet az „*emberbaráti nevelés*” elméletével sem, amelynek alapja az a tétel, miszerint „az ember természeténél fogva teljesen jó”. E tanítás szerint – melynek fő képviselője Rousseau, gyakorlati továbbfejlesztője Basedow –, a nevelőnek nincs egyéb dolga, mint hogy hagyja „a gyermek testi és szellemi erőit összehangzásban fejlődni”. Ez a rendszer sem követendő, mert eredménye az „uralomvágy, féktelenség, ledérség s a pajkos, önhitt, vallástalan élet”. Éppígy elítéli az „*önkéntes nevelést*” is, amely szerint „az ember természeténél fogva »tabula rasa«, azaz: nincs benne eredetileg sem jó sem rossz, hanem minden csak a külvilág ráhatása által tapad reá”. Ez a Locke-tól eredő gondolat sem vezet eredményre a nevelés terén, hiszen – ahogyan Mennyey fogalmaz – „végtelen

szerénytelenség belátni nem akarni azt, hogy a nevelés eredményének jó része a nevelő szándékos reáhatásának körén kívül esik”.

A kalocsai paptanár eszménye a *keresztény nevelés*, melynek célja „az öntehetetlen embernek segédkezet nyújtani az egyesülésre Krisztussal, s őt oda vezetni, hogy később öntevékenységre jutván, szabad akaratból s örömezt törekedjék Krisztushoz hasonlónak lenni és vele egyesülni”. (Mennyey, 1875, 40.)

A szerző által ideálisnak tartott gyermek nemcsak az elvont *embereszményhez* vezető út egyik stációjaként jelenik meg a könyvben. Mennyey konkrét vonásokkal teszi differenciáltabbá azt a képet, amelyet az ideális iskolás gyermekről rajzol. „A gyermekektől követelt erények” című fejezet tételes listát tartalmaz az elvárt jó tulajdonságokról. Az eszményi gyermek ennek alapján „engedelmes, rendszerető, szorgalmas, szemérmes, takarékos, őszinte, igazságszerető, szelíd, szerény és nyájas”.

Mennyey *gyermekképét* az eddigiek alapján a többi eddig elemzett mű szerzőjének látásmódjával rokon: a gyermek teste és lelke kifejlesztésre váró *lehetőségek tárháza*, értékét a jövődől tökéletes emberi tulajdonságok *ígérete* kölcsönzi. *Nem önmagában érték*, hanem a felnőtté válás folyamatában egy lépcsőfok. Az ideális iskolás gyermek mindazonáltal már rendelkezik azokkal a jellemvonásokkal, amelyek a felnőtt keresztény embertől elvárhatóak. Ezeknek a karaktervonásoknak a többsége a tradicionális puritánus értékeken nyugszik, tulajdonosuk megbízható, jól alkalmazkodó tagja a polgári társadalomnak.

Érdemes most már szembesítenünk az eszményi gyermeknek a kíváncsatos tulajdonságokkal felvértezett alakját a gyakorlati *gyermekfelfogással*, tehát azzal a képpel, amelyet szerző a „hétköznapi” iskolás gyermek valós jellemvonásairól alkot. E szemléletmód rekonstruálásához most is, mint eddig, a jutalmazásról, büntetésről, fegyelmezésről szóló fejezetek tartalmát hívjuk segítségül.

Mennyey viszonylag kevés teret szán e téma feldolgozásának. A jutalmazásról, büntetésről – s mindezekkel kapcsolatosan a fegyelmezésről – szóló rész mindössze hét oldalt tesz ki a teljes első kötet 232 oldalából. E rövid fejezet is elegendő azonban ahhoz, hogy a szerző kifejtse: a jutalmazás és büntetés módszerével elsősorban azoknak a gyermekeknek az esetében kell élnie a tanítónak, akiknek a viselkedését még nem az „észelvek”, hanem az „érzékeség”, az „érzéki benyomások” szabályozzák. A jutalom és büntetés túlzott alkalmazása mindazonáltal kerülendő: „Minél ügyesebb, okosabb és erélyesebb a nevelő, annál kevésbé szorul arra, hogy jutalmakkal, s büntetésekkel hasson a gyermekekre.” (Mennyey, 1875, 135.)

A szerző általában megengedhetőnek tartja a testi büntetést, alkalmazását a gyermekfajtáktól teszi függővé. Megítélése szerint vannak gyermekek, akiknél mellőzhető a testi fenyíték, de vannak olyanok, „akik irányában a fenyíték szükségkövetelte büntetés”. Mindazonáltal óvatosságra inti a tanítót: „Minden mértéktelen, kegyetlen, a gyermeknek testi vagy lelki ártalmára válható, a gyermek erkölcsi javulását nem eszközölhető, önérzetét sértő, indulatosan és bosszúból végrehajtott testi fenyítés a tanítót szüntűgy, mint a tanodát meggyalázza.” (Mennyey, 1975, 138.) A testi büntetés végrehajtásának körülményeit is aprólékos műgonddal írja le: „A kiszabott testi büntetés úgy hajtassék végre, miszerént a gyermek érezze és lássa, hogy a tanító csakis a mindnyájunkat kötelező erkölcsi törvény szellemében büntet, szigorral ugyan, de őszinte részvéttel és szintelen [szüntelen] elkeseredéssel a bűnhődőnek erkölcsi súlyedése fölött.” Indokolt esetben még az érzelmek kinyilvánítását is megengedi a tanítónak: „Túlzott követelés, hogy a tanító a büntetést hideg komolysággal és kedélytelenséggel hajtsa végre. A nemes fölhevülés, az ildomosan kifejezett bosszankodás, a büntetendő tény

fölött nyilvánított elkeseredettség nem csak el nem maradhatnak a testi büntetéstől, hanem ennek erkölcsi hatást is kölcsönöznek; főleg ha a tanító a testi fenyítésben annyira higgadt és mérsékelt, hogy épen nem volna oka akár zavarba jönni, ha elüljárója őt a gyermek fenyítése közben lepné meg, akár elszégyenülni, ha valaki ekkor tükröt tartana eléje.” (Mennyey, 1875, 138.)

Mennyey tehát csatlakozik azoknak a szerzőknek a táborához, akik a verést bizonyos „megátalkodott tanítványok” esetében *nélkülözhetetlennek* tartják, tehát a testi fenyíték az ő esetükben „szükségkövetelte büntetés”. *Új vonás* tankönyvében a fenyítés kivitelezésének, körülményeinek *pontos előírása*, amely még a tanító érzelmi megnyilvánulásaira is kiterjed. A tanítónak a magasrendű erkölcsi törvényt kell képviselnie a vétkes gyermekkel szemben, s így megengedhető számára a „nemes fölhevülés” és az „ildomosan kifejezett bosszankodás”. Ezek a sorok a testi fenyítéshez kapcsolódó konkrét gyakorlati útmutatáson kívül sokat elárulnak a szerző gyermekről, „gyermekhibákról”, tanítóról, tanítói tekintélyről alkotott felfogásáról is.

Mennyey József *gyermekszemléletéről* mindezek alapján a következőket állapíthatjuk meg:

1. A gyermek nem önérték, hanem potenciális lehetőség az értéké válásra. Az *ideális gyermek* adottságaival, fejlődésre való képességével, a tanító elvárásaihoz való *alkalmazkodásával* a kibontakozásra váró jövőbeli felnőtt ember *ígéretét* nyújtja a nevelő számára. Az eszményi iskolás gyermek már korán szert tesz azokra a *jellemvonásokra*, amelyek a *felnőtt* keresztény emberre is jellemzőek. Ezeknek tesz majd számára lehetővé a polgári társadalomba való zökkenőmentes, harmonikus *beilleszkedést*.

2. Mennyey *konkrét gyermekről* alkotott *felfogása* szerint a kisiskolás gyermeket még nem az „észelvek”, hanem az „*érzékiség*” vezérlik, ezért szüksége van *jutalmazásra, büntetésre, fegyelmezésre*, hogy az eszményi gyermek, s majd az ideális felnőtt karaktervonásait megközelítse. A fenyítések közül bizonyos gyermektípusok esetén *megengedhetőnek* tartja a *verést*, de e büntetésmód gyakorlati kivitelezését pontosan előírja. A tanítónak a bűnös gyermekkel szembeni erkölcsi fölényét érzékeltetni kell, mert ez is – mint a tanítói példa általában – a jobbulást szolgálja.

#### 4.4.15. Lubrich Ágost: Neveléstudomány, 1868

Neveléstörténet-írásunk Lubrich Ágost négykötetes neveléstudományi monográfiáját a 19. századi magyar konzervatív katolikus alapokon nyugvó pedagógia nagyszabású korszerűsítési kísérleteként tartja számon (Mészáros, 1997a, 375.; Németh, 1992, 24.).<sup>73</sup> A szerző mindemellett ismert arról, hogy e tradicionális pedagógiaelméleti alapokon állva éles kritikában részesítette *Johann Friedrich Herbart* tanait, és heves polémiát folytatott a korabeli herbartianus pedagógia magyar képviselőivel is.<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Lubrich Ágost életútját, neveléstudományi koncepcióját és neveléstörténet-írói munkásságát a maga teljességében elemzi Németh András monográfiája (Németh, 1992). Jelen vizsgálódásunkban neveléstudományi rendszerének csak a témánk szempontjából releváns részeit érintjük.

<sup>74</sup> Herbart pedagógiáját és filozófiai rendszerét igen alapos és értő bírálatban részesíti „Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései” című könyvében. (Lubrich, 1875)

A mű első kötetét neveléstani kérdések tárgyalásának szenteli a szerző. Ebből is az első fejezet az, amely témánk szempontjából különösen fontos, itt ugyanis a nevelés-tan általános embertani (antropológiai) alapjait tárja föl. Már az első sorokból világossá válik az olvasó számára, hogy Lubrich keresztény pedagógiát ír: „Az ember ... sem nem csupa test, sem nem csupa szellem, hanem szerves testben élő szellemi lény. [...] Az ember a természet és szabadság törvényei szerint vagyis két világban, érzéki- és szellemiben él, mind a kettőben egy magasabb azaz isteni akaratnak rendelve alája.” (Lubrich, 1878, I. 24.) A magasabb célok felé irányuló ember testhez kötött *szellemi lény* mivoltát erőteljesen hangsúlyozza tehát a szerző. Emellett a kantianus filozófia tanítását sem felejtí el, amikor az érzéki és szellemi ember kettős kötöttségére is utal.

Ezekből a sorokból is kitűnik Lubrich erőteljes indíttatása arra, hogy nevelés-tanában – talán még az egyéni látásmód, az originalitás rovására is – keresse több régebbi és újabb szellemi irányzat, felfogásmód közös nevezőjét, és így kíséreljen meg *szintézist* teremteni az eltérő koncepciók között. Igyekezetét akár eklekticizmusnak is nevezhetnénk (Németh, 1992, 24.), de magunk részéről inkább a korabeli szellemi áramlatok recepciójára és egységbe ötvöztetésére való törekvést véljük felfedezni tartalmas könyvében. Ez a harmóniateremtő igény érhető tetten az ember antropológiai sajátosságainak ezután következő leírásában is: „Összehasonlítva a világ többi teremtményével az ember, valamennyi fölött mind testileg, mind és kivált lelkileg sok előnnyel dicsekszik, úgy hogy méltán nevezzük a teremtés koronájának. [...] Az ember a maga tökéletes kialakultságában a föld minden lényei fölé emelve valóban legnagyobb csudája a szemlélhető teremtésnek.” (Lubrich, 1878, I.24.) A humanistáknak az emberi tökéletesség iránti – régi keletű és sokszor újra felbukkanó – csodálata ötvöződik itt össze a Biblia emberről szóló tanításával.

A magyar pedagógus csatlakozik ahhoz a humanizmusban eredő és a felvilágosodás pedagógusai által újrafogalmazott felfogáshoz, miszerint az ember kibontakoztatásra váró képességszírak sokaságával születik a világra, melyet a nevelés útján kell képességekkel elérni: „Az ember azonban csak csiráit hozza magával a világra ama magasabb képességnek, melylyel az állatok fölött dicsekszik.” (Lubrich, 1878, I. 202.) Az embergyerek lelkének ez a lehetőségek tárházaként való értelmezése az egyik fontos pont, amelyen Lubrich élesen elhatárolódik Herbart gyermekképétől: a német pedagógus úgy mond „általában semminemű csirákat, magvakat nem tételez föl előre a növendék lelkében” (Lubrich, 1875, 99). *Herbart* ideális nevelőjének ténykedése éppen ezért nem annyira a kertész munkájához, mint inkább a szobrászéhoz hasonlatos. Mint ahogyan azt Lubrich a Herbart „bölcseleti rendszerének” alaptévedéseit” elemző könyvében érzékletesen szemlélteti: „Herbart ... szobrász, kinek a szoborrá alakítandó anyag minősége nem lehet ugyan egészen közönyös; de eszméje még sem függ az anyagtól; ugyanazon anyagból a legkülönbélebb alakokat, ugyanazon alakot a legkülönbélebb anyagból csinálhatja. Vagyis nevelési művészetének mindenható erőt tulajdonít.” (Lubrich, 1875, 83.)

Lubrich felfogása ennél sokkal *differenciáltabb*. Látja a felvilágosodás – már *Ersamusnál* eredő *Locke*-nál folytatódó és *Herbartál* tetőző – nevelés-kultuszának túlzásait, a korlátlan lélekformálás lehetőségébe vetett hit tarthatatlanságát, felismeri az egyéniség, az egyéni adottságok és különbségek rendkívül fontos szerepét. A gyermek egyediségének, megismételhetetlenségének gondolatát a *romantika költői eszköztárával* érzékelteti. A szívesen és gyakran idézett német romantikus költőt és pedagógiai esszéíró, *Jean Paul Richter* Levanáját hívja segítségül ehhez: „»Sem a harmatcsepp – mondja Jean Paul, – sem a tükör, sem a tenger nem tükrözi vissza a napot az ő nagyságában, de

kereknek és világosnak mindenik.« Minden egyes ember az emberiséget ábrázolja, de a maga egyedi sajátossága szerint, úgy hogy az egyediség alatt minden egyes emberben megjelenő emberiséget értjük.” (Lubrich, 1878, I. 155.) A romantika egyéniség iránti tisztelete további színfolttal gazdagítja a magyar neveléstudós ember- és gyermekképét.

A pesti neveléstudós emberképére, gyermekeszményére a színgazdagság jellemző. Az évezredek tradíció koloritjába igyekszik az újabb, a modernebb irányzatok színeit is hozzákeverni. Épít a *Vinzenz Eduard Milde (1777-1853)* nevével fémjelzett neveléstani irányzatra, amely már az 1800-as évek első évtizedeiben rendszerébe ötvözte a korabeli – noha még gyermekcipőben járó – *empirikus* alapozású pszichológia és orvostudomány eredményeit. (Németh, 1992, 18.) Az emberrel foglalkozó tudományok újabb eredményei sem kerülnek el figyelemét – ezt jelzi, hogy a műfaj sajátosságaihoz képest igen aprólékosan taglalja biológiai és fiziológiai sajátosságait. A régi és új kibékítésére való törekvés itt is tetten érhető: míg az ember fizikai konstitúciójának leírásakor a legfrissebb biológiai, fiziológiai, orvosi tudásra támaszkodik, addig az emberi lélek működésének leírásához a klasszikus Leibniz-Wolff-féle képességlélektant hívja segítségül. A nevelés céljának megfogalmazásakor Lubrich az *eszmények megvalósítása felé törő pedagógia* magyar archetípusát teremti meg azzal, hogy az elérni vágyott célt a *transzcendencia*, a „*túl*nan” világába helyezi: „... az ember a maga rendeltetését itt a földön soha el sem éri; mert véges korlátozott lény lévén, tökélyre csak a jövőben számíthat, hol Istent színről színre fogja látni. Földi feladata az, hogy rendeltetés felé örökifjú erővel törekedjék, vagyis a Megváltótól hirdetett isteni törvények tökélyesebb valószínűsítésében szakadatlanul működjenek. Mindezt szabatosan kifejezi e két szó: keresztény tökélyetemesedés.” (Lubrich, 1878, I. 179.)<sup>75</sup>

Az eszményi cél után Lubrich a nevelés „*különös célját*” is meghatározza, s ezzel a transzcendencia világából egy csapásra visszalép az *empíria birodalmába*: „... a nevelés célját nem kizárólag a gyermekbe, hanem az emberi társaságba, az államba, vagyis: a polgári intézménybe, tudomány- és vallásba helyezzük.” (Lubrich, 1875. I. 215.) Azzal, hogy a nevelési cél kijelölésekor az „*evilági*”, társadalmi körülményeket is figyelembe veszi, az ideális cél megfogalmazása mellett a nevelési céltételezés hétköznapi realitásait is felismeri a szerző. A *társadalmi együttélésre*, szociális betagozódásra való felkészítés igénye fogalmazódik itt újra. Ez az elvárás – tehát, hogy a gyerekből felnőttiségre váljon „a’ közönséges polgári társaságnak jó hasznos tagja” (Perlaki, 1791. 4.) – *Perlaki Dávid* könyvétől kezdve szinte minden magyar neveléstan könyvben a kettős céltételezés (ember és polgár) egyik fő tényezőjeként szerepel.

Az újdonság Lubrichnál ezzel szemben az, hogy ezt a társas életre való felkészítést a cél szintjén tovább differenciálja. Az „*emberi társaság*”, „*állam*”, „*polgári intézmény*”, „*tudomány*”, „*vallás*” társas-közösségi köreinek felsorolásával a szerző voltaképpen *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834)* szociális pedagógiai célrendszerét ismétli meg más szavakkal, noha a közvetlen hivatkozás lehetőségével könyvének e helyén nem él. A *társadalmi beágyazottságú közösségi körök toposza* azonban Schleiermacher direkt vagy indirekt szellemi hatását valószínűsíti. A német teológus-pedagógus az 1820-as évek berlini egyetemén tartott előadásaiiban több helyütt foglal-

<sup>75</sup> A nevelés ideális célja felé törekvő, de azt e földi létben soha el nem érő nevelői gesztus olyan tipikus megfogalmazása ez, amely a magyar pedagógiai gondolkodás történetének későbbi fejezeteiben még többször fogalmazódik majd újjá, így például a kolozsvári-szegedi neveléstudományi iskola két jeles képviselője: Schneller István és Makkai Sándor neveléstanában (Pukánszky, 2000c).

kozik a nevelés „végpontjainak”<sup>76</sup>, azaz célkitűzésének a „társas együttélés területeiben” (Gebiete des Gesamtlebens) való kijelölése mellett. (E közösségi együttélési területek közé tartozik az állam, az egyház, a szabad szellemi érintkezés, a tudományos megismerés, nyelv stb. stb.) (Schleiermacher, 1902, 29.) E motívum megjelenése Lubrich pedagógiájában újabb bizonyítéka a magyar pedagógus filozófiai-pedagógiai eszmék iránti nyitottságának, recepciók készségének.

A szintézisteremtés igényének további példája az, ahogy a pesti pedagógiaprofesszor emberről, gyermekről alkotott képéhez egymáshoz első látásra nehezen illeszthető újabb színeket kever: elfogadja az *eredendő bűn* régi dogmáját, de emellett – mint már láttuk – költői hitvallást tesz az ember, a gyermek *egyedisége, sajátos értékei* mellett. Könyvében hosszas fejtegetésekbe bocsátkozik az emberi természetéről, az eredendő bűnről, illetve az ennek létét tagadó rousseau-i álláspontról. Lubrich felfogása szerint az eredeti bűn nem zárja ki, sőt egyenesen igényli a nevelést, méghozzá úgy, hogy a nevelő felmutatja a bűnös gyermeknek az Isten felé vezető utat: „... a legsürgősb teendőnk az, hogy az eltévesztett gyermeket mennélőbb az élet forrásával, az új életre ébresztő égi erőkkkel érintkezésbe, Istennel társaságba hozzuk.” (Lubrich, 1878, I. 152.) A helyes útra vezetésnek gyakorlati eszköze az akarat fejlesztése, az „Isten akaratán nyugvó fegyelem” megteremtése a gyermek lelkében.

Az emberről, gyermekről való eszmei síkon történő, antropológiai jellegű eszme-futtatások nyomon követése után érdemes egy pillantást vetnünk arra is, ahogyan Lubrich a nevelés gyakorlati módszertanán belül a jutalmazás büntetés témaköreit feldolgozza. Az akarat nevelésének kérdéseit taglalva bőséges teret szán a példa, a szoktatás, az erkölcsi tanítás különféle módszereinek. A jutalmazást és büntetést ő is – akár csak elődei – az „érzéki” (tehát még nem a magasrendű erkölcsi észelvek által vezérelt) gyermek formálásánál tartja jól alkalmazható eszköznek. Lubrich mértéktartására int a jutalom és a büntetés esetében egyaránt. „...csak bosszankodással nézhetjük a mai kóros házi nevelés ama kinövését – írja –, melynél fogva a legtöbb szülő csak úgy szórja gyermekeinek az ajándékot s más jutalmakat. [...] Pedig mily kevéssel, mily igénytelen jutalommal elégszik meg a gyermek!” (Lubrich, 1878, II. 424.) A büntetés alkalmazását is csak igen indokolt esetben tartja megengedhetőnek: „A büntetés nem lévén rendes nevelési eszköz, ahhoz nem szabad nyúlni, míg más szelidebb mód elégséges a gyermeket kötelességének teljesítésére bírni, vagy botlásaitól igaz útra téríteni.” (Lubrich, 1878, II. 431.)

A büntetés módozatait illetően elítéli a társak előtt való megszégyenítést, a kigúnyoló „lealázást”, és a meddő erkölcsi prédikációt. *Jean Paul Richter* romantikus hevületű sorait idézi saját álláspontjának alátámasztására: „Nagy bűn a meggondolatlan gyermekben a becsület életmagvát, mely most csak éretlen csirákat hajt, a szégyenítő büntetés zord fagyával, érinteni! Adhattok neki jutalmul nemeslevelet, rendjeleket, tudori kalapot, vagy mindezeket büntetésül el is vehetitek; de csak nagyobb ne legyen a becsületbeli büntetés, melyet a szégyensapkák, a papírszamarak sat. okoznak némely iskolában! A gyalázat hideg pokla a belső embernek, szellemi pokol megváltás nélkül, melyben az elkárhozott nem lehet többé más, mint legfölsőbb ördög!” (Jean Pault idézi: Lubrich, 1878, II. 436.)

Ha a megszégyenítés hevesen ellenzi is, a testi fenyíték jobbító erejében mégis hisz. A verést alkalmas nevelési módszernek tartja, csak a végrehajtás módját kell jól

<sup>76</sup> Az 1826. évi egyik berlini előadás leiratának alcíme: „Bestimmung des Endpunktes der Erziehung für die gegenwärtige Zeit”. (Schleiermacher, 1902. 29.)



megválasztani: „Nem a büntetés keménysége, hanem ama mód javít a gyermekem melylyel a büntetést végre hajtjuk. – Itt legelőször is az a kérdés támadhat, minő testi büntetés s milyen eszközzel alkalmazandó. Ez a büntetendő korától, fejlettségi fokától, érzülete- s azon nevelési módtól függ, melyben eddig részesült.” (Lubrich, 1878, II. 439.)

S ez után következik az az óvatosságra intő, tilalmas eszközöket felsoroló lista, amely már jól ismert toposzként köszön ránk az eddig vizsgált 19. századi neveléstani kézikönyvek hasonló tartalmú helyeit idézve: „Csak azt mondhatni általános szabályul, hogy mindaz, mi a növendék testében és lelkében kárt okozhatna, gondosan kerülendő: tehát a bot kötél, szij stb.; az arczúcsapás, a haj- és fülhuzás, fejbe-ütés, hátbalukés, könyvvel, vonalzóval osztott ütlegek, a kézfej, tenyér, ujjak ütése s ezekhez hasonló durva, veszélyes büntetések tilalmasak; elég a vessző s vékony pálcza; nem különben, ami a növendék önbecsét igen megingatná, vagy elfojtaná, vagy elkeseredést, gyűlöletet s bosszút idézne elé, lelkiösmeretesen távoztatandó.” (Lubrich, 1878, II. 439.) E lista alapján arra következtethetünk, hogy a század folyamán szinte semmit sem változtak az iskolai büntetés körülményei, eszközei.<sup>77</sup>

Garamszeghi Lubrich Ágost *gyermekszemléletének* jellemzésére a következőt állapíthatjuk meg az eddigiek alapján:

1. Gyermekképére, a gyermekről szóló általános érvényű megállapításainak rendszerére a *sokszínűség*, az alkotóelemek gazdagsága jellemző. Erre a ideálra a keresztény dogmatika éppúgy hatást gyakorol, mint a humanista-aufklérista gyermekeszmény, de a német romantika egyes motívumai is kimutathatók benne. Lubrichnak az idea szintjén megfogalmazott gyermekképét egyfelől a kifejesztésre váró adottságok (csírák) sokasága jellemzi, egyedi, individuális értékekkel bír, másfelől viszont az átörökölt erendendő bűn határozza meg érzéki szintű cselekvését.

2. A jó és rossz egymás mellett élése jellemzi *praktikus gyermekfelfogását* is: a következőes *fegyelmen alapuló akaratnevelés* segítheti a gyermeket az Istenhez vezető út megtalálásában. A jutalmazás és büntetés mértékletességen alapuló módszerei is ezt a célt szolgálják. A *verés megengedett*, de a súlyos sérüléseket okozó, vagy túlzottan lealacsonyító eszközök régtől fogva ismert tilalmi listája továbbra is érvényben van – sejtetve ezzel, hogy az iskolai élet hétköznapi fenytékeinek eszköztárában és a túlkapásokban a század során vajmi kevés változás történt.

#### **4.4.16. Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve (1890)**

A 19. század második felében Magyarországon két kiemelkedő, tudományos igényű neveléstudományi összegző munka született. Az egyik a katolikus Lubrich Ágost fentebb bemutatott műve, a másik pedig a református *Felméri Lajos (1840-1894)* munkája, „A neveléstudomány kézikönyve”.<sup>78</sup> E két könyvet olvasva egyre inkább az a

<sup>77</sup> Az is egyre nyilvánvalóbbnak tűnik, hogy a nyakra-főre alkalmazott testi fenyték az iskolák többségében kitermelte a „gyakran fenytett gyermekek” típusát. Az ilyen gyerek verés iránti attitűdjére már a beletörődés jellemző: az iskolai élet természetes velejárójaként fogadja el a vesszővel, pálcával kiosztott ütéseket.

<sup>78</sup> Felméri publicisztikai munkásságával és az annak alapján kirajzolódó gyermekképével az előző fejezetben már foglalkoztunk.

meggyőződés alakul ki bennünk, hogy több e két műben a közös vonás, az eszmei párhuzam, egymásra mutató gondolat, mint azt a korábbi neveléstudomány-történeti szakirodalmunk megállapításai alapján hihetnénk. Ez érvényes a bennük kirajzolódó gyermek-eszményre és gyermekfelfogásra is.

Az 1872-ben alapított kolozsvári egyetem első pedagógia professzorának fő műve 1890-ben jelent meg (Felméri, 1890). Jellemző a kötetet fogadó szakmai körök fokozott érdeklődésére, hogy még ugyanazon esztendőben megjelent második, javított és átdolgozott kiadása is. A kortársak tudósítása szerint a könyv hamar elterjedt, sokáig használták tankönyvként, kézikönyvként (Imre, 1935. 121.). A szerző pedagógiai rendszerének továbbfejlesztésével kapcsolatban több tervet dédelgetett, de ezeket már nem válthatta valóra: 1894 májusában váratlanul elhunyt.

A neveléstörténeti szakirodalom erőteljesen hangsúlyozza Felméri távolságtartó, kritikai attitűdjét a német, elsősorban a herbartianus pedagógiával szemben. Egyes szerzők kiemelik, hogy Felméri a maga korában „elsőként emelte fel szavát a herbartizmus egyeduralkodó ellen a pedagógiai gyakorlat síkján, a régi, megrögzött dogmák és sablonok ellen” (Fodor, 1999. 52.), mások szerint „szakított az elavult pszichológiára alapozott herbarti pedagógiával, lerakta egy korszerű, gyermeklélektanra alapozott pedagógia alapjait” (Köte, 1997, 78.). A két idézett vélemény negatív minősítő oldala vitatható (a herbartianus pszichológiára – az asszociációs lélektanra – és pedagógiára vonatkozó sommás elítélő vélemények az újabb kutatások fényében ma már aligha állják meg a helyüket), de a megállapítások Felméri pedagógiáját értékelő részeivel teljes mértékben egyetérthetünk.

A kötet első fejezetében az ember antropológiai sajátosságait vizsgálva Felméri két fontos megállapításra jut: Egyrészt arra, hogy az ember *társas lény*, „létezésének a társaság sine qua nonja”, másrészt pedig arra, hogy „a társaságban is csak nevelés által válik az ember emberré”. (Felméri, 1890, 4.) A második megállapításban a régi aufklérista-kantianus felfogás fogalmazódik újjá a *nevelés* mérhetetlen fontos *emberformáló* szerepéről. Az első tézis pedig a már Perlakitól kezdve Lubrichig megjelenő társadalmi életre való felkészítés (polgárrá nevelés) aktusának ad még az előzőeknél is nagyobb hangsúlyt azzal, hogy az ember ab ovo társas lény mivoltát emeli ki. „Az ember tehát társaságban, társaságra születik. Neki a társaság bölcső és sír, hol élnie-halnia kell.” (Felméri, 1890, 5.) Az ember társas lény mivoltának, társadalmi beágyazottságának ez a költői szavakkal való hangsúlyozása már többet sejtet, mint a „polgárzat” (Majer István), a „közönséges polgári társaság” hasznos tagjává nevelés igényét. Felméri már nem hasznos állampolgárrá nevelésről beszél, nem is társas-közösségi köröket említ, mint Schleiermacher vagy Lubrich, hanem a nemzet számára a nemzet által való nevelés fontosságát hangsúlyozza.

Az új motívum tehát Felméri emberképében a *nemzethez tartozás igénye*, s ennek a nevelési célra vonatkozó következménye a nemzeti nevelés fontosságának hangsúlyozása: „A keretében társadalmivá lett iskola – írja Felméri a „Neveléstudomány kézikönyvé”-ben – munkájában tagoltta és nemzetivé lesz; más szóval az a hatás, mellyel a nemzeti társadalom az iskola munkáját megtermékenyítette, azt mindinkább a maga képére alakítja át, nemzeti színnel és tartalommal ruháztat fel; röviden: a nemzeti nevelés lassanként átjárja a társadalmi test minden üterét.” (Felméri, 1890, 101-102.) A nemzeti nevelés programjának meghirdetése tehát új mozzanat a magyar pedagógiai gondolkodásban, a magyar neveléstudomány történetében s ez itt Felméri munkásságában jelenik meg először. Köztudomású, hogy ennek az igénynek markáns elméleti irányzattá – a *nemzetnevelés* pedagógiájává – formálódása külön fejezete a magyar neveléstudom-

mány történetének, s ez a folyamat Felméri ilyen irányú gondolatait követően a másik jeles kolozsvári-szegedi professzor, *Imre Sándor* munkásságában teljesedik majd ki. (Felméri maga is hivatkozik a fiatal Imre Sándor egyik munkájára, a szellemi rokonság kettejük közt e ponton nyilvánvaló.<sup>79</sup>)

Kanyarodjunk most vissza Felméri nevelés-konceptiójának geneziséhez! A szerző a nevelés kétféle – tágabb és szűkebb – értelmezését különbözteti meg. Tágabb értelemben vett nevelés alatt ért mindent, ami az ember szelleme, jellem alakulására befolyással van. Az ember, a gyermek lelkére tett hatások sokszínűségének érzékeltetéséhez a természethez fordul hasonlatért: „A hatások milliói közül tehát mindenkinek megmarad bennünk a nyoma, sokszor tudatosan, sokszor tudatunk nélkül, s e részben hasonló vagyunk azokhoz a koral-szigetekhez, melyeket milliard apró munkás munkája emelt a tenger felszínére: mindenikök, nagyító üveggel is észre alig vehető részeikkel járulván hozzá.” A nevelés szűkebb értelemben vett fogalmának kimunkálásakor Felméri tudatosan szembelyezkedik azzal a közkeletű korabeli vélekedéssel, miszerint „a nevelés a tehetségek [adottságok] harmonicus kifejtése”. (Felméri, 1890, 116. lábjegyzet) A kolozsvári professzor e ponton tehát gyökeresen szakít a Wolff-féle képességlélektanra alapozott nevelésmélettel, azzal az rendkívül elterjedt és elfogadott lélektani irányzattal, amely még a 19. század második felében is több neveléstudós – így például Lubrich Ágost – neveléstani koncepciójának alapozásul szolgált.

Mi hát akkor a szűkebb értelemben felfogott nevelés tartalma? Felméri a nevelő hatások céltudatos megszervezésére és a társas lényé formálásra helyezi a hangsúlyt: „...a nevelés rendszeresítése azoknak a hatásoknak, melyekkel egy még fejletlen emberi lény értelmi és erkölcsi diposícióit emberies működésre serkentjük, vagy a kis vadembert civilizáljuk. Másszóval a nevelés célja azoknak az értelmi és erkölcsi megszokásoknak (habitusoknak) az eléállítása, melyek az emberré levésre, az emberies működésre elengedhetetlenül szükségesek. Ezek a megszokások, készségek az egyént úgy készítik elé a társas életre, hogy annak különböző köreibben (család, egyház, állam, társaság stb.) a szabadságot okosan használni bírja, s ekként önállóvá lenni tudjon.” (Felméri, 1890, 116-117.) A társas-közösségi körök nevelési célfogalomba való beépítése ebben a gondolatmenetben *Schleiermacher* eszmei hatását sejteti – akárcsak Lubrich esetében. Felméri azonban tovább megy ezen az úton: az individuális és szociális nevelői célkitűzés látszólag nehezen összeegyeztethető szélsőségeit békíti ki egymással. A korabeli neveléstani kézikönyvek többségében tapasztalható formális célkitűzés, az emberré és polgárrá nevelés mechanikusan egymás mellé helyezett két célkategóriája itt magasabb szinten, funkcionális egységbe szerveződve jelenik meg. Az egyén ugyanis Felméri felfogása csak szerint úgy lehet igazán teljes értékű tagja a különböző társas-közösségi köröknek, csak akkor élhet bennük „okosan szabadságával”, ha ezeket a közösségi élet-színtereket tudatosan kifejlesztett egyéni képességeivel, sajátos értékeivel gazdagítja. Az individuális és szociális nevelés két ellenpólusa egyesül harmonikus szintézisbe.

Felméri a nevelés alanyát, a gyermeket is vizsgálat tárgyává teszi könyvében. Lelki működése alapján két korszakot különböztet meg a növendék fejlődésében: a gyermekkor és az ifjúkort. A gyermekkor a „receptivitás”, a külső hatások befogadásának időszaka, az ifjúkor pedig a „spontaneitás”, a jellem kifformálódásának, kibontakozásának korszaka. (Felméri, 1890, 119.) A gyermekkorra ennek megfelelően a „külső

---

<sup>79</sup> Felméri a nemzeti élet és a nemzeti nevelés fogalmának tisztázásakor hivatkozik Imre Sándor „Nemzetiség és nevelés” című tanulmányára, amely a Budapesti Szemle 1875. évi szeptemberi számában jelent meg. (Felméri, 1890, 85.)

tekintély” elfogadása jellemző, az ifjúkorra pedig a „belső tekintély” által vezérelt erkölcsi jellem megszilárdulása.

Az első kolozsvári pedagógiaprofesszor *gyermekképe*re a fentebb elmondottak alapján a következő jellemző: a gyermekre úgy tekint, mint nevelhető-nevelendő, társas lényvé formálandó teremtményre, aki kifejlesztett képességei birtokában majdan értékes tagja lehet a polgári társadalmat alkotó különböző társas-közösségi köröknek, így ezek között a nemzetnek is. A kolozsvári tudóst a nevelés szempontjai miatt érdeklik a nevelés alanyának, a gyermeknek biológiai, fiziológiai és lélektani sajátosságai. Ezekkel bőségesen foglalkozik könyvében, miután búcsút mondott a korábbi spekulatív, introspektív lélektani irányzatoknak. A *gyermektanulmányi mozgalom* korai hazai képviselőjeként szisztematikusan gyűjti a gyermekségre, gyermekkorra vonatkozó empirikus megalapozottságú természettudományos eredetű ismeretanyagot. Mindezt azért, hogy ezzel is segítse a nevelés céljainak elérését.

A gyermek fejlődéslélektani és egyéni sajátosságai iránt érdeklődő neveléstudós *gyakorlati gyermekfelfogásáról* könyvének erkölcsi neveléssel foglalkozó fejezetének tartalma alapján következtethetünk. A büntetés módszereinek taglalásakor is keresi a gyermeki lélek benső mozgatórugóit, a helytelen cselekedetek mélyebb okait: „Ha a gyermek nem érzi mélyen a szülő vagy a nevelő figyelmeztető vagy rendre-útasító szava súlyát: biztos jele annak, hogy a fegyelem apróbb eszközei eloptak s helyöket keményebbekkel, ú. n. büntetésekkel kell pótolni. Ám a büntetést nem a keménység teszi hathatóssá, hanem az, hogy a növendék érzületét csalhatatlanul mozgásba hozza.” (Felméri, 1890, 645-646.) A lealacsonyító, megalázó büntetésfajtákat éppúgy elutasítja, mint a mértéktelenül alkalmazott testi fenytéket. (Bár a verést *expressis verbis* nem iktatja ki a fenytékek eszköztárából.) A fizikai büntetéssel szembeni tartózkodó álláspontjának igazolására történeti példákat hoz: „Régen a routine az emberben levő gonoszság kiűzésére a vessző (flagellum, scutica) és más kínzó eszközök használatával egybekötött fájdalmakat ítélte leghathatósabb szernak a lázongó akarat és vágyak megtörésére. Valóban ez az oka, hogy az ú. n. human nevelés korszakának is vajmi kevés érzéke volt az emberi érzelmek és az akarat nevelés iránt. A tanítók a vágyakkal úgy bántak el, mintha csak jéggel borogatták volna; az érzelmeket mesterileg tudták hidegre tüzelni, s az akaratot makacssá nevelni.” (Felméri, 1890, 648.) A régiek tehát nem tudták vagy nem vették figyelembe, hogy „a vessző, mint a sav egy bizonyos ponton túl nem érzést, csak halált, erkölcsi halált okoz.” Az fékevesztett ütlegelés helyett Felméri a korabeli lélektani kutatások eredményeire apellál: „Ám a mai pszichologiai kutatásokból tudjuk, hogy a) a gyermeki természethez a rokonszenvvel férhetni közel, s ha ez létrejött, a tanuló és a nevelő közt: fölösleges a testi büntetés keményebb faja, mert b) a büntetés foganatát nem a testi fájdalom teszi, hanem a növendék felkeltett lelkiismeretének az a lesújtó ítélete, hogy büntetésre érdemes, és c) a mely iskolában csak ütleggel lehet boldogulni, ott rendszerint a tanító a hibás.” (Felméri, 1890, 648-649.) (Felmerül a kérdés, hogy okfejtése alapján Felméri vajon miért nem jut el a verés mint büntetési eszköz teljes negligálásáig. A válasz feltehetően a korszaklemben, a mentalításban, a korabeli gyakorló pedagógusok fenytéket bőségesen alkalmazó nevelési módszereiben rejlik.)

Felméri *gyermekszemléletének összefoglaló jellemzését* a következőképpen vehetjük el:

1. *Gyermekképe* plasztikusan alkalmazkodik differenciált nevelési célkitűzéséhez, melynek lényege a különböző közösségi körökbe – mindenekelőtt a *nemzetbe* – egyéni értékeivel felvértezve harmonikusan *beilleszkedni* tudó emberek nevelése. Élénk érdek-

lődéssel figyeli a gyermek, a gyermekkor fizikai-lelki konstitucionális sajátosságait, mivel ezek képezik a nevelés előfeltételeit. A gyermek felfogása szerint sokszínű adottságokkal rendelkező, *fejlődő-fejleszthető teremtmény*.

2. *Gyakorlati gyermekképe* is jól harmonizál gyermekeszményével: a büntetések terén *óva int minden túlzástól*. Nem a fizikai fájdalomon keresztül akarja a tévútra került gyermeket visszaterelni a helyes ösvényre, hanem a lelkiismeretre, a belátásra való hatás segítségével.

Felméri gyermekszemlélete, a gyermeki egyéniség iránti érzékenysége így végső soron a századfordulón kibontakozó-félben levő *reformmozgalmak eszméit előlegezi meg*. Ez tükröződik neveléstani összegző monográfiájából éppúgy, mint az előző fejezetben elemzett, tágabb közönségnek szánt *pedagógiai publicisztikájából*.

#### **4.4.17. Kiss Áron és Öreg János: Nevelés és oktatástan, [1876] (1895)**

A szerzőpáros nevelés- és oktatástani kézikönyvének 1895-ben megjelent negyedik, átdolgozott kiadását tesszük vizsgálat tárgyává. Ebben a változatban ugyanis a szerzők már hivatkoznak Felméry (sic!) Lajos és Lubrich Ágost neveléstudományi alapműveire. A formális hivatkozás mellett tényleges tartalmi kapcsolat is fennáll: a két mű közvetlen hatása egyértelműen kimutatható a szóban forgó tankönyvben.

A nevelés fogalmának körüljárásakor, tartalmi jegyeinek meghatározásakor Kiss Áron és Öreg János a következő okfejtést közli: „Nevelés alatt általában azon hatásoknak összességét értjük, melyek által valamely fejlődőképes lény rendeltetésének betöltésére képesítetik. [...] Azonban a nevelésnek e tág értelmén kívül van egy szorosabb jelentése is, a mikor valamely okos lénynek szándékos és tervszerű behatását értjük alatta az élő lényre, a végből, hogy az rendeltetését e segítséggel minél inkább elérhesse.” (Kiss-Öreg, 1895. 1.)

E definíció tartalmi jegyeiben egyformán megjelenik a két „szellemi előd”: Lubrich és Felméri gondolkodásmódjának hatása. Az egyik ilyen mozzanat az emberi „rendeltetés” fogalmának célként való tételezése. Ez Lubrich Ágost hatását sejteti: „Földi feladata az, hogy rendeltetés felé örökifjú erővel törekedjék” – írja Lubrich az ember rendeltetéséről. (Lubrich, 1878, I. 179.) A pesti professzor felfogását az emberről, az ember rendeltetéséről azonban ezen a ponton is befolyásolja katolicizmusa, ezért a végső célt a „túlán” birodalmába helyezi: „... az ember a maga rendeltetését itt a földön soha el sem éri; mert véges korlátozott lény lévén, tökélyre csak a jövőben számíthat, hol Istent színről színre fogja látni. (Lubrich, 1878, I. 179.) A másik tényező a szűkebb értelemben vett nevelés fogalmának „szándékos”, „tervszerű” emberi cselekvésként való leírása. Felméri e nevelő tevékenységben – a céltudatos és tervszerű jelleg mellett – az emberre irányuló, de több forrásból fakadó fejlesztő hatások „rendszeresítésére” való törekvést emeli ki megkülönböztető jegyként: „...a nevelés rendszeresítése azoknak a hatásoknak, melyekkel egy még fejletlen emberi lény értelmi és erkölcsi dispositióit emberies működésre serkentjük...” (Felméri, 1890, 116.)

A nevelés céljának további részletezése közben Kiss Áron és Öreg János a fogalom több régtől fogva ismert jellemvonásának mond búcsút: Az egyik ilyen céltani kategória az általában vett „*emberré nevelés*” kívánalma. Mint emlékeztet ez a legtöbb késő felvilágosodás-korabeli neveléstan könyvben szerepel az „ember és polgár” *duális célkategória* tagjaként. A magyar szerzőpáros ezt a kettős céltételezést összeolvasztva

az ember fogalmát az egyéniségben, az egyediségben ragadja meg és eközben felruházza azzal a jellemvonással is, amely a nemzetéért lelkesülő polgárember sajátja: „Az embert tehát mindenek előtt emberré kell nevelnünk, vagyis ki kell fejtenünk benne mindazon tehetségeket, melyek őt, mint az emberi nem egyik tagját megilletik. Mikor ezt mondjuk, nem azt értjük, hogy a nevelésnek valami világpolgári irányt kell venni, s a gyermekeket általános emberré nevelni, mert általános ember éppúgy nem létezik, mint a hogy egyéb általános fogalmaknak konkrét lét meg nem felel. Embert kell nevelnünk tehát, de ez az ember viselje magán az egyéniség minden vonását, legyen hús és vér, s lelkesüljön a nemzetért, melyhez tartozik.” (Kiss-Öreg, 1895, 2-3.)

A nevelésre vonatkozó *másik*, régtől fogva megfogalmazott kritérium a „*képességek harmonikus fejlesztése*”. A szerzők ennek sem kívánnak csupán formálisan eleget tenni. Fontosnak tartják ugyan az érző, értelmi, akarat és egyéb képességek egyöntetű fejlesztését, de ezzel összeegyeztethetőnek tartják bizonyos képességek kiemelését, vezető szerephez juttatását: „Az ember tehetségei [...] sokban ellentétesek és így minden irány nélkül működtetve egymást nemhogy elősegítenék, hanem akadályoznák, lerontanák. Az érzékiség túluralma akadályozza az értelem kifejlését, az értelem túlsúlya gátolja az érzelmeket, míg az akarat, ha pusztán érzelmek által vezettetik, az értelem világa nélkül inkább romlást, mint üdvöz eszközölhet. E sokféle tehetségek közül tehát valamelyiknek, kétségkívül a legérdemesebbnek, vezérszerepet kell adnunk, a mely a többieket kormányozza... Ilyen vezérszerepre hivatott tehetségünk az értelem, a belétátás, a vele elválhatatlanul egybekötött szabad akaratelhatározással együtt.” (Kiss-Öreg, 1895, 3.)

A *harmadik toposz*, amelytől a szerzők végleg búcsút vesznek, a „*mindenható nevelés*” korlátlan optimizmusa: „Azt meg kell engednünk – írják –, hogy a nevelés bármily gondos, bármily körültekintő legyen is, az ember fejlesztését egymagában nem eszközölheti. Az emberre történhet minden benyomást se előre látni, se akadályozni nem lehet. A természet és embervilágnak számos tüneménye hat reánk, a melyek alól nem vonhatjuk ki magunkat.” (Kiss-Öreg, 1895, 4.) A jó nevelés számol ezekkel is. Az embert formáló hatások, „tünemények” özőnében az erény, az erényes jellem az, amely segít eligazodni, utat találni. Éppen ezért a nevelés legfontosabb célkitűzése csak az erkölcsi karakter, a jellem formálása lehet: „Az ember rendeltetéseül és így a nevelés elé kitűzhető végcélul az erényt, s az ebből folyó erényes jellem fejlesztését tekinthetjük.” (Kiss-Öreg, 1895, 4.)

Az erényes jellemnek a nevelési céltanba, a teleológia rendszerébe való beemelésével Kiss Áron és Öreg János elkötelezték magukat az *eszmények megvalósítása* felé törekvő pedagógiai irányzatok („eszménypedagógiák”) mellett. E ponton egy rendkívül fontos recepciós hatás mutatkozik műyükben: koncepciójukba beépítik *Herbart* öt erkölcsi eszméjét. A „belső szabadság”, „tökéletesség”, „jóakarat”, „méltányosság” és „jog” ideája mellé azonban az „igazság” kategóriáját is felsorakoztatják. Mindazonáltal felmerül az olvasóban a kérdés, hogy az öt eszmét, vajon miért nem az antropológiai, teleológiai kérdéseket taglaló bevezető fejezetben ismertetik. Ezek ugyanis a kötet végére, a nevelésmódszertani, fegyelmezési kérdésekkel foglalkozó fejezetbe kerülnek. A végeredményen azonban ez a vélelmezhető szerkesztésbeli következetlenség sem változtat: ez a két szerző a magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek történetében első ízben integrál bizonyos tartalmi elemeket, lényegi mozzanatok *Herbart* pedagógiai koncepciójából. (Herbart neve és művei más kontextusban természetesen a század folyamán már korábban szerepeltek a magyar pedagógiai kézikönyvekben: Beély Fidél például könyvének „A' neveléstan' történeti viszontagsága és literatúrája” című fejeze-

tében az olvasásra javasolt művek közé illesztve szerepelteti az „Általános neveléstant”; Peregriny Elek pedig a neveléstani alapfogalmak tartalmának komparatistikai eszközökkel való tisztázása közben citálja többször Herbart gondolatait. Tényleges tartalmi recepcióra, fogalomrendszerek átvételére és integrálására viszont első ízben a Kiss Áron és Öreg János által írt könyvben kerül sor az általunk elemzett művek körében.)

Milyen *gyermekképről* árulkodnak mindezek alapján a Kiss-Öreg szerzőpáros antropológiai, teleológiai fejtegetései? A gyermeket *alakítható, fejleszthető* teremtmények tekintik, olyannak, akiből az egyéni adottságokat is figyelemmel kísérő céltudatos nevelés révén magasabb elrendeltetésére alkalmas, az erkölcsi eszmék megvalósítására törekvő embert lehet formálni. A gyermek nyitott ezekre a tervszerű nevelő hatásokra, de fogékony a lelkét érő spontán befolyásra is, ezért ezekkel a nevelés során számolnia kell a pedagógusnak.

A nevelési folyamat megtervezésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az egyes életkorok testi és lelki sajátosságait. A két szerző a kor tudományos színvonalának megfelelő alapossággal mutatja be a gyermekkor, a serülőkor és az ifjúkor legfontosabb jellemzőit. Minden életkornak megvan a maga fejlesztendő képessége, felesleges, sőt káros előre rohanva erőltetni olyan képességek kialakulását, amelyek a dolgok természetes mentéből fakadóan csak később érnének be: „A nevelésben nagy figyelemmel kell arra is lennünk – írják a tankönyv szerzői –, milyen a növendék fejlettségi foka; nehogy oly tehetség fejlesztéséhez fogjunk valamely korábbi időszakban, mely természetesen későbbben nyilatkozott volna. Az ily korai érlelést némelyek a nevelő kiváló ügyessége jeléül tekintik; holott azzal a nevelés terén való járatlanságát árulja el.” (Kiss-Öreg, 1895. 4.) A romantika és mindenek előtt Fröbel nevelés-ideálja fogalmazódik újra ezekben a sorokban a gyermek fejlődését *követő*, azt óvatosan *segítő nevelésről*. De ugyanígy említhetnénk egy másik – távolabbi – szellemi előképként a humanizmust, nevezetesen Erasmus érzékletes sorait az évszakok és az életkorok párhuzamáról: „Az ifjúkornak, mint az élet tavaszának fő vonzóerejét a nyájasan mosolygó virágok és a dúsan sarjadó pázsit jelképezik, míg a férfikor össze a tárházakat érett gyümölcsökkel tölti meg. Valamint tehát természetellenes dolog volna tavasszal érett szőlőt, ősszel rózsát kívánni, úgy a tanítónak nem szabad felednie, hogy az emberi élet egyes koraival mi egyezik meg.” (Erasmus, [1529] (1913), 96.)

A gyakorlati *gyermekfelfogás* szempontjából a Kiss-Öreg szerzőpáros nézetei a kor többi pedagógiai tankönyvírójának mentalitásával egy töről fakadnak. Jól illusztrálja ezt a rokonságot a testi fenyítéssel kapcsolatos álláspontjuk. Könyvükben a verést illetően a tanítót visszafogottságra, önmérsékletre intik. Az „Érzéki jutalom s büntetés” című fejezetben a következőket olvashatjuk erről: „Az érzéki büntetés által vagy egyenesen fájdalmat okozunk, vagy csupán valami élvezettől fosztjuk meg a növendéket. A fájdalmat okozó testi fenyítéket (verést) nagy elővigyázattal, egyedül csak az apa vagy helyettese alkalmazhatja. Ennek csakis érzéki korban vagy azon felül is csak ott van helye, hol a túluralgó érzékiség miatt másféle fenyítéssel hatni nem lehet. Ritkán kell használni, nehogy iránta a növendék eltompuljon.” A verés tehát csak a kis gyermek esetében megengedhető, és csak az apa vagy helyettese (gyámja) hajthatja végre ezt a büntetést. Azért csak ő „szolgálhatja ki” ezt a büntetést, mert a tanító fenyítő gesztusa esetében „a növendék becsületérzete” sérülne. A verés tehát iskolában kerülendő, helyette más módszereket ajánlanak a szerzők: „Az érzéki élvezet megvonására célzó büntetések a *bezárás* és *koplaltatás*, a megszokott körből való *eltávolítás*. Ezeket nem tekintik a gyermekek oly becsületsértőnek, mint a testi fenyítéket. Azonban ezekkel is óvatosan kell élni. A bezárás mindig foglalkozással és felügyelettel párosuljon. A ma-

gukra hagyott bezárt gyermekek sok bűnre vetemedhetnek. A koplaltatás csak a testi egészség veszélyeztetése nélkül alkalmazható.” (Kiss-Öreg, 1895. 218-219.)

Ezekben a tipikusnak mondható korabeli felfogást tükröző sorokban érződik a régi aggodalom a gyermek bűnre való hajlama miatt. A felügyelet hiánya bűnre, rosszságra csábíthatja a magukra hagyott gyerekeket, ezért ez kerülendő. A tanári jelenlét és a munka viszont megóv a káros ösztönök felszínre törésétől.

*Összefoglalva* Kiss Áron és Öreg János könyvének *gyermekszemléletét* megállapítható, hogy a szerzők a gyermeket a nevelés szempontjából is fontos egyéni adottságokkal felruházott teremtménynek tekintik. Ezek az adottságok a fejlődés spontán menete során önmaguktól is kibontakoznak valamely szintig. A céltudatos nevelés során éppen ezért ügyelni kell a „kellőidejűségre”, tehát arra, hogy az egyes potenciális képességeket a fejlettség megfelelő fokán támogassuk beérlelődésükben. A könyv gyakorlati nevelésmetodikával foglalkozó fejezetei alapján rekonstruálhatjuk a szerzők gyakorlati *gyermekfelfogását* is. Ez azonban már *ellenpontozza* az első fejezetekből kirajzolódó optimista, eszményített gyermekképet: a szigorú fenyíték, a verés, a bezárás megengedhető – írják a szerzők. Ez utóbbit csak felügyelet mellett alkalmazza a nevelő, mivel a magára hagyott gyermek esendő, könnyen enged a bűn csábításának.

#### **4.4.18. Emericzy Géza: Népiskolai neveléstan, 1882**

A tanítójelöltek és tanítók számára írt kézikönyv szerzője az előszóban tett ígéretének megfelelően tömör összefoglalását nyújtja mindannak, amit a „leendő és már működő tanítónak a nevelés körül okvetlenül tudni szükséges”. (Emericzy, 1882, 1.) A nevelés fogalmának meghatározása tömör és pragmatikus: „Nevelés alatt – írja a szerző – egy tájékozott nagykorú nevelőnek azon a kiskorú növendékre gyakorolt tervszerű behatását értjük, mely által az utóbbinak testi-lelki tehetségei célirányosan fejlesztetnek.” (Emericzy, 1882, 3.) A tehetségek említése a tradicionális képességlélektant idézi, új mozzanat a tervszerűség fontosságának hangsúlyozása, amellyel már a Kiss-Öreg szerzőpáros nevelés-definíciójában is találkozhattunk.

A szerző az emberi élet célját is firtatja, amelyet hasonlóképpen gyakorlatias módon közelít meg: „Az élet arra való, hogy éljünk, hogy hasznát vegyük, hogy boldogok legyünk” – írja az angolszász boldogságetikákat és Rousseau eudaimonizmusát idézve. (Emericzy, 1882, 3.) Ez a boldogság, a tökéletes élet fogja előmozdítani a földön a jót, a z Isten országának előmozdítását. A nevelés legvégső célja ennek megfelelően az ember rendeltetésének megfelelő „tökéletes élet viselésére” való felkészítés. (Emericzy, 1882, 4.)

A könyv első fejezetiben Emericzy az ideális gyermek sajátosságaival is foglalkozik: „... az emberi gyermek fejlődési képessége a léleknek mind a három alaptehetségére nézve úgy szólván korlátlan: ismerete és belátása, szive és akarata a végtelenségig művelhető, ámbár benseje szültése után csaknem alakatlan. Azonkívül az emberi gyermek bármely irányban fejleszthető; az állati egyoldalúsággal szemben minden emberi gyermek bizonyos értelemben mindenre képes.” (Emericzy, 1882, 2.) A felvilágosodás pedagógiai optimizmusának zavartalan utóéletét tükröző tipikus gondolatok ötöződnek itt össze a képességlélektan alapvető téziseivel. A gyermek fejleszthető, sőt mindenképpen fejlesztendő lény, alakításának potenciális lehetőségei korlátlanok.



A „Népiskolai neveléstan” új vonása, hogy aprólékosan taglalja az iskola belső életével kapcsolatos szervezeti kérdéseket, különös gonddal a rend megteremtésének és fenntartásának eszközeire. A tanulók tevékenységének minuciózus pontossággal való megszervezésének igényéről árulkodik az a metodika, amelyet Emericzy Géza a tanórai és tanórán kívüli rend és fegyelem biztosításának érdekében alkalmazásra javasol. A „Rend a tanítás előtt” című fejezet például a következő sorokkal kezdődik: „Döntő befolyású az egyes tanórai és így az összes iskoláztatási végeredményre nézve is, hogy a tanóra előtt szigorú rend legyen a tanszobában. Mert a kiabálás, futkározás vagy épen dulakodás által felhevült, gyakran kimerült gyermek sem testileg, sem szellemileg nincs azon állapotban, hogy a tanítást figyelemmel követhesse.” (Emericzy, 1882, 42.) A szerző az aprólékosan kidolgozott és feladatkörökkel ellátott felelősi rendszer bevezetését javasolja a tanítónak: a legérettebb gyermek „felügyelő” legyen, akinek feladata a rendezavarók megintése és felírása. Hasonlóképpen szükség van „padfőnökre”, aki az adott padosor rendjét vigyázza, és „osztálygazdára” is, aki a kulcsokra ügyel, a táblára és a tanítás szemléltető segédeszközeire ügyel.

A következő leírás is az iskolai élet szinte minden apró mozzanatára kiterjedő pontosan megtervezett időbeosztásnak és az ehhez kapcsolódó szoros felügyeletnek az egyre általánosabbá válását illusztrálja: „Az iskoláztatás, általában az egész nevelés leghatásosabb mozzanata [...] az új tananyag tárgyalása. Ennek az egész tanóra *felét* szánjuk. Miután pedig a népiskolai növendékeknél a házi szorgalmat csak kisebb mértékben vehetni igénybe, sikerrel pedig csakis akkor, midőn a gyermekek az új tananyagot nemcsak megértették, hanem nagyjából el is sajátították, azért az múlhatatlanul elsődlegesen be is gyakorolandó. Ezen mozzanatnak pedig az egész tanóra hátralevő *negyedét* szánjuk. [...] A tanító mindenkor *időre* jelenjen meg a tanszobában. Mert iskolai rendről és nevelői behatásról szó sem lehet, a hol a tanító maga pontatlan. Zsebóráját mindig a legnagyobb gonddal igazítsa: a mint üti, tegye kezét a tanszoba ajtajának kilincsére. A mint a tanító belép, a növendékek felállnak, gyengén meghajtják magukat és halkan köszönnek, a mit ő nyájasan és fejbőlintással viszonzoz.” (Emericzy, 1882, 44.)

Az *iskolai élet időbeosztásával* foglalkozó pedagógiatörténeti szakirodalomból ismert, hogy a tanítási idő minuciózus pontosságú tagolására való törekvés már a 16. századtól kezdve megjelenik, de fölerősödése a felvilágosodás korára tehető. (Neumann, 1993) A 18-19. század polgári mentalitására egyébként is jellemző az életvitel precíz megtervezésére, a napirend minuciózus időbeosztására való szenvedélyes törekvés. Az emberi élet hétköznapi cselekvéseire szánt időmennyiségnek az óramű pontosságához hasonló kiporciózása ebben a korszakban szinte egyet jelentett a kiszámíthatósággal, a megbízhatósággal, az erkölcsös, erényes életvitellel. A felvilágosodás pedagógusai és a filantropisták előszeretettel kapcsolták össze a rendszeretetre való nevelést a pontosságra, az óra tiszteletére való szoktatással. Egyik legfontosabb nevelési feladattá vált az, hogy gyerek számára vonzóvá tegyék a kínosan – szinte kényszeresen – precíz időbeosztást, a majdhogynem percekre előre kiszámított életritmust.

A filantropista *Campe* 1789-ben így írt a legfontosabb erényről, amely minden további erény alapja: „Rendszeretet! – Honnan kölcsönözzek szavakat, hogy ezt az – erényt? nem ez nem mond eleget – a többi erény szülőanyját, az emberi élet boldogítóját, a fontos tevékenységek elősegítőjét, alapját mindannak, ami szép és jó, hatalmas és nemes, szükségszerűségének és hasznosságának teljes szeretetre méltó mivoltában ábrázoljam? Ő szabja meg az idejét a felkelésnek és a lefekvésnek, a munkának és a pihenésnek, az ebédnek és a vacsorának stb., ő készít veled egy egész-, fél- és negyedórakra beosztott életervet és napirendet, és ő vigyáz arra szeretetteljes szigorral, hogy ez a terv

napról napra, óráról órára minden részletében megvalósuljon.” (Campe, 1789, 205. 215.)<sup>80</sup>

*Michel Foucault* a 19. századi iskolák precíz időbeosztásának hátterében a mindennapi élet valamennyi szeletére kiterjedő totális ellenőrzés igényének fokozódása húzódik. A teljes időbeli kontroll a hadsereg, a gyárak – és a börtön – zárt világát idézi. A Foucault által idézett korabeli francia rendtartás szövegéből az iskolai tevékenységek precíz időbeli tagolása iránti igény tükröződik ugyanúgy, mint ahogyan azt Emericzy Géza könyvében láttuk: „A 19. század elején az iskoláknak a következő időbeosztást javasolják: 8 óra 45-kor bejön az oktató, 8 óra 52-kor bejönnek a tanulók és imádkoznak, 9 órakor a tanulók leülnek a padokba, 9 óra 04-kor első palatábla, 9 óra 08-kor tollbamondás befejezése, 9 óra 12-kor második palatábla stb.” (Foucault, 1990, 204.) (Mint ismeretes, a gyermekek iskola életének „algoritmizált” egységekre való felparcellázása legfejlettebb formájában a *Bell-Lancaster*-féle *monitor-módszer* szerint működő intézetekben valósult meg abban az évszázadban.)

A magyar szerző népiskolai neveléstanában tehát pontosan kidolgozott előírásokat ad a rend és a fegyelem megteremtéséhez és fenntartásához. Ugyanilyen aprólékosan kimunkált Emericzy könyvében a jutalmazás és a büntetés módszertana. A testi fenyítéket alkalmazhatónak itéli, de csak a „legritkább” esetben: „A testi büntetés csak a legritkább esetben alkalmaztassék, a legsúlyosabb vétségek esetén, minők: iskolai társak tetteleges bántalmazása, szántsándékos hazudás, káromkodás, szemtelenkedés, az iskolai helyiségek bemocskolása, az iskolai vagyon megrongálása, lopás.” A felsorolt „legritkább” esetek köre mindazonáltal még mindig *meglehetősen tág*, bár a rend és fegyelem imént bemutatott módszertanának ismeretében érthető a viszonylag alacsony tűrőhatár.

A tankönyvszerző a lányok testi fenyítését sokkal kategorikusabban korlátozza: „Lánynövendékeknél olyan vétségek nem igen fordulnak elő – írja –, különben szelidebb természetüknél fogva ezek közül még a rosszahajlamuk is sokkal gyengébb büntetés által téríthetők jó útra, mint a figyermek.” A fiúk és lányok viselkedésének elbírálása tehát – lelkialkatuk eltérő mivolta miatt – különböző. A tanító soha ne verje meg leánynövendékét, de ha mégis indokoltnak tartja a testi büntetést, akkor azt bízza a szülőre: „Ha leánygyermek kivételesen annyira durva és romlott, hogy csak testi büntetés által lehet reá javítólag hatni; intézkedés történjék, hogy odahaza édes anyja hajtsa azt végre rajta.” (Emericzy, 1882, 84.)

Emericzy Géza *gyermekképből* és *gyermekfelfogásból* összeszövődő *gyermekszemléletét* vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a szerző gyermekről alkotott *általános képében* a korabeli gyermekeszmék *eklektikusan* keverednek: a felvilágosodás optimizmusa elegyedik benne a Wolff-féle képességlélektan téziseivel és az angolszász filozófák eudaimonizmusával. A *gyakorlati gyermekfelfogás* kérdésében a szerző már a ko-

---

<sup>80</sup> „Ordnungsliebe! – Wo nehme ich Worte her, dir diese – Tugend? nein, das ist wenig gesagt, diese Mutter und Pfliegerin der meisten Tugenden, diese Beglückerin des menschlichen Lebens, diese mächtige Beförderin jeder nützlichen Thätigkeit, diese nothwendige Grundlage alles dessen, was schön und gut, was groß und edel ist, in ihrer ganzen Liebenswürdigkeit, Nothwendigkeit und Nützlichkeit zu schildern? [...] Sie wird die Zeit des Aufstehens und des Schlafengehns, die Arbeit und Erholung, die der Mittags, und der Abendmahlzeit u.s.w. genau mit dir verabreden, einen nach Stunden, nach halben und Viertelstunden bestimmten Lebens- und Geschäftsplan darüber aufsetzen, und mit liebevoller Strenge darüber wachen, daß an jedem Tage und in jeder Stunde gerade das von dir geschehe oder besorgt werde, was der Plan dafür angeben wird.” (Campe, 1789, 205. 215.)

rabeli népiskolák életének realitásából indul ki: a gyermek erényes, jól beilleszkedő felnőtté nevelése érdekében a belső *fegyelem* erényének kialakítására van szükség, s ez leghathatósabban a tanulók iskolai élete fölé kiterjeszkedő *totális kontroll* révén való-sítható meg. Ezt a teljes körű ellenőrzést szolgálja a tevékenységi formák rigorózus elő-írása és minuciózus *időbeli ütemezése*. A belső fegyelem által vezérelt személyiség számára a pontos *napirend* egyben biztonságérzetet is ad, bármiféle eltérés előbb „diszkomfort”-érzést okoz, majd a lelki egyensúly felborulásához vezet. A gyermek életének ilyen fokú ellenőrzése mellett nem meglepő az sem, hogy a testi büntetést – a „legritkább esetben”, de valójában mégsem annyira ritkán – megengedi, mivel hisz annak javító erejében. A *fiúk* és *lányok* megítélése e téren *különböző*: a fiúk hajlamosab-bak a „durvaságra” és „romlottságra”, mint a lányok, így a lányok esetében az iskolai verés teljesen mellőzhető.

#### 4.4.19. Erdődi János: *Neveléstan, [1881] 1889*

A 19. század utolsó évtizedeiben megjelentetett, tanítóképző intézeti növendékek számára írt közkeletű tankönyvek közé tartozott ez a mű. Felépítésén, szerkesztésmód-ján érződik, hogy szerzője tankönyvnek írta, kifejezetten oktatási célra szánta. Szövegét a puritán *egyszerűsége*, a teljes közérthetőségre való törekvés jellemzi, amely helyen-ként már túlegyszerűsítést eredményez, és stiláris problémákat vet fel. A nevelés fogal-mával és céljával foglalkozó nyitó fejezetben például ezeket a bekezdéseket olvashatjuk az ember nembeli sajátosságairól:

„Az ember rendeltetésének elérésére testi (u. m. növekedés, mozgás, érzékiség) és lelki (u. m. ismerés, érzés és akarás) tehetségekkel van fölruházva.

Ezen tehetségek belső erő alapján belülről kifelé és a külső tárgyak hatása alatt erősödnek vagyis fejlődnek. Ezen fejlődést leginkább fejlett – és ennél fogva érettkorú emberek képesek előmozdítani.

Érettkorú embereknek fejletlen, tehát kiskorú emberekre való hatásait tágabb érte-lemben vett nevelésnek nevezzük.” (Erdődi, 1889. 1.)

A tágabb értelemben vett nevelés tehát e felfogás szerint az emberben szunnyadó adottságok („tehetségek”) fejlesztése. A fogalom szűkebb értelmezése pedig a szülők-nek vagy az őket pótló személyeknek (pedagógusoknak) a gyerekekre gyakorolt a „tervszerű, szándékos behatása”. Erdődi ezzel az értelmezéssel ugyanarra az alapra he-lyezkedik, mint oly sok tankönyvíró-elődje a század folyamán: a Wolff-féle képességlé-lektant hívja segítségül a pedagógia pszichológiai megalapozásához.

A képességek fejlesztésén túl azonban van a nevelésnek egy, az eszmények eléré-se felé mutató távlati célja is: az erkölcsi tökéletesedés. Erről ezt írja a szerző: „... min-den nevelő tevékenységnek feladata legyen: Felébresztteni, fejleszteni, erősíteni és a jóra, az erkölcsire irányítani a kiskorú ember, a gyermek tehetségeit oly annyira, hogy ez rendeltetését nemcsak felismerni, de ennek megfelelően önelhatározásból élni vagyis emberi méltóságához képest létezni tudjon és akarjon is.” (Erdődi, 1889, 1.)

E fenti sorok alapján már nagy vonalakban megrajzolható Erdődi János a *gyer-mekképe*: olyan teremtmény, aki egyrészt rendelkezik a kifejlesztendő képességek lehe-tőségeivel, csíráival, másrészt viszont hajlandó és képes arra, hogy a magasabb eszmei célok felé haladjon, az állandó erkölcsi öntökéletesedésre törekjen.

A tankönyv szerzőjének gyakorlati *gyermekfelfogására* jellemző gondolatokat a *fegyelmezésről* szóló terjedelmes, (mintegy 25 oldalas) fejezetben olvashatunk. Az iskolai fegyelmezés ezek szerint nem más, mint tanulók rávezetése arra, hogy „iskolai kötelességeiket pontosan teljesítsék”. (Erdődi, 1889, 28.) A fegyelmezés hatása mindazonáltal az iskolán kívüli életre is kiterjed. A fegyelmezés kezdődjön a gyermek korai életszakaszában, amikor még „mást tesz, mint a mit tennie kell”, és csak akkor fejeződjön be, amikor már „saját belátásból tudja magát észszerű, erkölcsi életre elhatározni.” (Erdődi, 1889, 29.) A túl szigorú fegyelmezés éppen annyira kerülendő, mint a túlságosan engedékeny. A fegyelmezésnek a gyermekben még kialakulatlan erkölcsi belátást kell pótolnia. Mindazonáltal lényeges, hogy ne nyomja el a szabadság iránti igényt, hiszen a „gyermek fékezendő ugyan, de nem megtörendő”. Fontos, hogy a tanító a fegyelmezés esetében is alkalmazkodjék a tanuló életkorához, és neveltségi szintjéhez. Kíváncsú, hogy a fegyelmezés ügyében maga járjon el, s csak legvégső esetben folyamodjék az igazgató vagy éppen az iskolaszék segítségéhez.

Erdődi a *fegyelmezés* alapelveinek felsorolása után e nevelési módszer eszköztárát is mélyreható *alapossággal* tárgyalja. Két fő eszközt: a szoktatást és a példaadást különíti el. A szoktatáson belül a parancsokról, a jutalmakról és a büntetésekről ír. Az eddig elemzett tankönyvek köréből kéri azzal, hogy ezeket a kérdéseket is rendkívül behatóan, aggályos pontossággal taglalja, tézisszerűen felsorolva a tanítótól elvárható magatartásformákat és a követendő elveket. A parancsokról például megtudjuk, hogy legyenek ésszerűek, világosak, rövidek, határozottak. A parancsot kiadó tanító mindenkor legyen következetes, ne legyen „pazar a parancsolásban”, kerülje a felesleges „tiltó törvényeket”, szóban parancsoljon és ne írásban.

Hasonlóképpen *differentiált* a *jutalmazás eszköztára*, amely a megelégedés nyilvánításától (dicséret, buzdítás, ígéret) a kitüntetésen (osztályozás, verses könyvbe való bejegyzés, előkelőbb helyre való ültetés, megtisztelő megbízatás) keresztül a ajándékok osztásáig terjed. Erdődi pragmatikus nevelésmetodikájában a büntetés is fontos szerephez jut. Ennek fajtái között ír az elégedettség nyilvánításáról, a megszégyenítő büntetésekről, a megfélemlítő büntetésekről és azokról, melyeknek alkalmazását az iskolában kerülendőnek tartja.

A büntetés valamennyi fajtáját tovább differentiálja. Így az elégedetlenség nyilvánítása körébe tartozik az intés, figyelmeztetés, helytelenítés, rosszzallás, rendreutasítás; a megszégyenítésbe a dorgálás, a közönyösség kimutatása, az elkülönítés, a tisztóságtól való megfosztás, a „visszamarasztás”, vagyis tanítási idő után történő bezárás és a szégyenkönyvbe való beírás.

A megfélemlítő büntetések körébe sorolja a fenyegetést és a *testi büntetést*. Ez utóbbi fogalmának meghatározásával egyben hitet is tesz ennek jogossága, *elkerülhetlensége* mellett: „A testi büntetés a gyermeknek testi fájdalmat okoz azon célból, hogy őt ez által a rossztól visszatartsa.” (Erdődi, 1889, 48.) Egyértelmű – és ugyanakkor a vizsgált neveléstan könyvek körében *párját ritkítóan kendőzetlen – állásfoglalás ez a verés legitim nevelési módszerként való alkalmazása mellett*.

Szerepel a testi fenyték jogosságát bizonygató okfejtésben egy olyan gondolat, amely közvetlenül utal a tankönyvíró gyakorlati gyermekfelfogására, gyermekszemléletére. Arra a kérdésre, hogy kiknek az esetében kell alkalmazni a verést, így válaszol, Erdődi János: „A testi büntetés oly gyermekeknél, kiknél az állati természet felszínre került, alig lehet elkerülni. Ennek hatalmát csak ily állati jellegű eszközökkel lehet meggyengíteni és megtörni.” (Erdődi, 1889, 48.) Elképzelhető tehát a gyermekeknek olyan lelkiállapota, vagy olyan típusa, amelyre az „állati természet” uralma jellemző.

A szerző mindazonáltal azonnal önmérsékletre inti az állati szintre visszasüllyedt gyermeket fenýíténi készülı, felháborodott tanítót: „de azért mégsem szabad a gyermekkel, habár állati természete vett is rajta erőt, embertelenül bánni.” Az embertelen bánásmód tartalmi jegyei ezek szerint a testi fenýíték nem tartozik bele. Ez a mondat sokat elárul a szerző, s ezzel együtt az egész korszak gyermekszemléletéről, attitűdjéről.

Erdődi aprólékos műgonddal megírt nevelésmódszertani fejtegetéseiben egy új motívum kerül át a hétköznapi nevelési eszköztárából a nevelésről szóló elméleti fejtegetések síkjára: a *veréssel együtt járó fájdalom*. A gyakorlatban valóban létező, az elméletben azonban inkább csak megtűrt, javarészt elkendőzött jelenség nyert így egy csapásra polgárjogot e tankönyv lapjain.

A fájdalom „kiporciózása” a pedagógus egyik legkényesebb feladata – tudjuk meg a szerzőtől: „Egyébiránt a testi büntetés által csak olyfokú fájdalmat akarunk okozni, mely a rosszra való csábítás ingerénél élénkebb lévén a gyermeket a rossztól visszatartani képes.” Nehéz azonban a megfelelő arányokat megtalálni, s mindeközben a veszélyek sem csekélyek: „A testi büntetés ne ártson a gyermek egészségének, sem pedig ne fojtsa el becsület- és szeméremérmelmét”. (Erdődi, 1889, 48.)

Figyelemre méltó az a distinkció, amellyel Erdődi különbséget tesz még megengedhető, valamint a – tanító durvaságából fakadó – már megengedhetetlen intenzitású testi fenýíték között: „A tersti büntetést, mint iskolai büntetést a legújabb időkben sokhelyütt törvényhozásilag megtiltották. Ezen tilalomra nem annyira paedagogiai okok, mint inkább a tanítók durvasága szolgált indítóokul.” (Erdődi, 1889, 49.)

Mivel indokolja a szerző a verés iskolai alkalmazásának szükségességét? Érveit a következő pontokba szedve adja elő:

1. Ha a szülők áthárítják a nevelés-oktatás felelősségét a tanítóra, akkor el kell fogandiok annak nevelési eszközeit is.
2. A testi büntetés a gyermek első életéveiben elkerülhetetlen.
3. Ez a legalkalmasabb eszköz „a nyers és durva ifjúság fékentartására, rakoncátlankodásának meggátlására”.
4. Kevés előkészület szükséges hozzá, rögtön a bűn elkövetése után alkalmazható.
5. Ez a büntetésforma alkalmazható legkönnyebben a gyermek korához, állapotához és egyéni sajátosságaihoz. (Erdődi, 1889, 49.)

A fenýítés lehetséges és kerülendő módszereiről következőket írja a szerző: „testi büntetésre vékony, hajlékony pálcát (nádat) használjunk, és ezzel sem szabad a kéz fejét, az ujjak hegyét, a tenyeret, a fejet vagy más gyengéd testrészt megütni. A pofozás, fül- és hajrángatás, oldalba ütés és rugás, az öklözés stb. csak a nevelő erőszakoskodó és durva természetéről tesznek tanúságot.” (Erdődi, 1889, 49.) A mai olvasó számára szinte hihetetlen, de a túlzott mértékű verést ellen felhozott érvek között az alábbiak is szerepelnek: „Kerülje a kemény büntetést, mert minden testi büntetés . még a szelídebb is nyomokat hagy a gyermek testén. Ezen nyomok eshetőleges fegyelmi vizsgálatkor majd a tanító ellen tanúskodnak. A gyermek testének megkárosítása bünyfenýítő eljárást von maga után. Ily fegyelmi eljárás mindenkor a tanító tekintélyének csorbításával jár, még akkor is, ha eljárásának helyességét deríti ki. [...] Illedelmes módon büntessen, nehogy zavarba jöjjön, ha előljárója esetleg meglepi.” (Erdődi, 1889, 50.) Már szinte a komikum határát súrolja az a figyelmeztetés, amellyel a fenýítés közben felhevült tanítót józan önmérsékletre inti: „A tanítás ideje alatt már azért sem volna szabad a tanítónak testileg büntetni, mert könnyen megszokja azt. Padban se büntessen a tanító, mert

könnyen megeshetik, hogy rossz helyen találja a gyermeket, vagy más gyermeket üt meg.” (Erdödi, 1889, 50.)

Ha elfogadjuk azt a tézist, hogy a neveléstani kézikönyvek egyfelől visszatükrözik saját koruk nevelési praxisát, amelyet azután normatív eszközökkel befolyásolni, jobbitani szeretnének, akkor meglehetősen sötét színekkel festett kép alakulhat ki bennünk századforduló népiskolájának mindennapos fenyítékeiről. Minden esetre megállapítható, hogy Erdödi Jánosnak a fizikai büntetéssel kapcsolatos attitűdje, azt kendőzetlenül pártoló állásfoglalása egyedinek mondható a vizsgált neveléstani kézikönyvek körében.

Erdödi *gyermekszemléletét* summázva meglehetősen nehezen összeegyeztethető momentumokkal találkozunk. *Gyermekképe* a kor szellemét tükröző normatív eszmény-pedagógia háttere előtt könnyen értelmezhető: a gyermek a kifejlesztésre váró adottságok birtokában hajlandó és képes tanítója vezetésével a magasabb eszmei célok felé haladni, a következetes erkölcsi öntökeletesedésre törekedni. Ez azonban Erdödi *gyermekszemléletének* csak az egyik oldalát jelenti. A gyakorlatra épülő, annak tapasztalataiból táplálkozó *gyermekfelfogásának* rekonstruálásakor azonban a testi fenyítés olyan mérvű tematizálásával, létjogosultságának olyan intenzitású igénylésével találjuk szembe magunkat, amellyel ez a tankönyv élénken *kirí* az eddig vizsgált 19. századi neveléstani kézikönyvek közül. Kis túlzással azt is mondhatnánk: mintha csak a kora középkori augustinusi *pesszimista* gyermekkép éledne újjá ezeken a lapokon.

Első pillantásra véletlennek, egyedi attitűdnek is vélhetnénk ezt a jelenséget. Ha azonban belelapozunk a korszak általános (tehát nem csupán iskolai kérdésekkel foglalkozó) nevelési útmutatóiba, akkor ott jócskán találhatunk példát a verés, a fizikai büntetés alkalmas nevelési módszerként való tálalására.

#### 4.4.20. Peres Sándor: Neveléstan, 1904

Peres Sándor Neveléstana vizsgálódásaink második korszakhatáraként is értelmezhető, mivel kötődése kettős: Tartalma, a benne kifejeződő mentalitás sok szállal kötődik a tárgyalt századhoz, ebben az értelemben még a „hosszú 19. század” terméke. Ugyanakkor a benne kifejeződő újszerű felfogásmód miatt is távolodik az előzőekben bemutatott könyvektől, így viszont már a „gyermek évszázadaként” aposztrofált 20. század teljes jogú szülöttének tekinthető.

A tankönyv szerzője szakít a tradicionális feldolgozásmóddal, újraértelmezi a neveléstan (neveléelmélet és oktatástan) alapvető pilléreit, klasszikus fogalmait, egész rendszertanát, miközben végig tudatosan szembehelyezkedik *Herbart* elméleti rendszerével, pontról-pontra kritizálva azt. A nevelés fogalmának definiálásakor erőteljesen hangsúlyozza annak társadalmi jellegét: „A nevelés az az öntudatos és tervszerű munka, amely a gyermeket a nemzeti társadalom tényező tagjává alakítja.” (Peres, 1904, 3.) E definíció újszerű tartalmi jegyei közé tartozik a nevelés alakító jellegének hangsúlyozása a korábban egyeduralkodó „ráhatással” szemben, amely csak a nevelés egyik eleme. Peres Sándor ezzel tágítja a nevelés hatásait, mivel ez az „alakítás” magában foglalja a gondozást, az ápolást és a gyermek életének megszervezését is. Kiemelt fontosságra tesznek szert ebben a meghatározásban az „öntudatos” és „tervszerű” jelzők, amelyekkel a szerző az emberi nevelő tevékenységet a természet és a társadalom spontán személyiségalkító hatásától különíti el. A szerző hangsúlyozza, hogy a nevelés nem szorít-

kozhat csupán a gyermek „belső természetének”, szellemi életének formálására, hanem ki kell terjednie „külső természetére” testi képességeire is.

Peres egyfelől tehát *szűkíti* a nevelés-fogalom tartalmát, amikor kizárja belőle a természet és a társadalom „nem tervszerűen ható” alakító hatását, másfelől viszont *bővíti* a tartalmi jegyek körét, hiszen beemeli alkotóelemi közé a „gondozást”, az „ügyesítést”, a „megélhetésre való tanítást” a „társadalmi illendőségre való szoktatást”. További lényeges jegye a nevelés így értelmezett fogalmának, hogy nem egyszerűen a társas együttélésre való felkészítés célja, hanem a *nemzetbe* való beillesztés. A nemzetállam mint nevelési célkategória ekkoriban egyre több magyar szerző munkásságában bukkan fel. (A korábbiakban már láttuk a nemzet fogalmának fontosságát *Felméri Lajos* rendszerében, de kolozsvári professzor-utódja, *Schneller István* is kiemelt szerepet juttat neki a társadalmi közösségi körökről szóló elméletében, sőt ennek szegedi követője, *Imre Sándor* egyenesen új neveléstani kategóriát teremt a „nemzetnevelés” fogalmának megalkotásával.)

A Neveléstan írója a nevelés-fogalom sajátosan új tartalmi megközelítésének megfelelően a neveléstudományt két fő részre osztja, melyek: a „*társadalmulás-tan*” és a „*társadalmítás-tan*”. (Peres, 1904, 11.) A társadalmulás-tan a gyermek „meglett emberré való természetes [tehát nem céltudatosan befolyásolt, spontán – P.B.] fejlődését és társadalmi taggá alakulását kutatja, és föltárja eme fejlődés és alakulás mentét, törvényeit”. (Peres, 1904, 11.) A társadalmulás spontán folyamata során két szervesen összefonódó folyamat zajlik: a társadalmi taggá és egyénné formálódás. A társadalmulás-tan éppen ezért a társadalmi egyénné válással foglalkozik. A társadalmítás-tan pedig – felhasználva az egyén társadalmulásának menetéről szóló ismereteket – arról az alakító munkáról szól, amely „a gyermeket társadalmi egyénné teszi”.

Mely rész foglalkozik mármost ebben a új rendszerben a gyermekkel, a gyermek sajátosságaival? Erre a kérdésre maga a szerző adja meg a választ: „A társadalmulás-tan a nevelendő gyermekkel foglalkozik, amennyiben ez öntudatos és tervszerű alakító munka (nevelés) nélkül fejlődik és alakul.” (Peres, 1904, 14.) A társadalmulás-tant Peres két részre osztja: *fejlődéstanra* (természetes fejlődés) és *alakulástanra* (társadalmi alakulás). Az előbbi az egyéni fejlődés embertani (test- és lélektani) folyamatával, az utóbbi pedig a társadalmi egyén kialakulásának menetével (első sorban a családon belüli személyiségalakulással) foglalkozik. A voltaképpeni öntudatos és tervszerű neveléssel a társadalmasítás-tan foglalkozik, ezen belül pedig *szervezettant* és *módszertant* különít el a szerző.

Peres Sándor *gyermekképének* rekonstruálásakor megállapíthatjuk, hogy erőteljesen társadalmi beágyazottságú neveléstanában a gyermek két síkon jelenik meg: egyrészt mint a társadalom különféle közösségi köreibbe spontán *beilleszkedő egyén*, másrészt pedig mint az ezt a beilleszkedési folyamatot öntudatos és tervszerű hatásokkal segítő *nevelés* (társadalmasítás) *tárgya*. Az egyénre vonatkozó tudás részleteit a szerző az embertan pozitivistá keretei között taglalja. Ennek kapcsán bőséges ismeretanyagot oszt meg olvasóival a gyermek biológiai, fiziológiai, fejlődéslélektani sajátosságairól. A gyermek ezekben a fejtegetésekben természeti lényként szerepel, akiből részint a spontán formálódás, részint pedig a céltudatos nevelés során alakul ki a társadalomba beillesztett lény, a „társadalmi egyéniség”.

Az elvont gyermekkép után a közvetlen, *gyakorlati gyermekfelfogásra* utaló mozzanatokkal a kötet nevelésmódszertannal foglalkozó fejezetében találkozunk, melynek címe: „A szoktatás módszere”. Peres ebben a részben mutatja be a példaadás, az utasítás és felvilágosítás, a gyakorlás, a felügyelet és az igazságszolgáltatás módszereit. Ha

szemügyre vesszük annak az alfejezetnek a tartalmát, amely a „Felügyelet” címet viseli, s amely a rend megteremtésének gyakorlati tudnivalóit tartalmazza, akkor teljesen más mentalitás körvonalait látjuk kibontakozni, mint amilyennel az Erdődi János nevelés-tanában találkozhattunk. „A felügyelet úgy biztosítja a rendet, hogy a külső körülményeket kedvezővé teszi s belsőleg a rend barátaivá avat” – írja egyebek közt Peres Sándor. (Peres, 1904, 341.)

Nyomát sem találjuk ebben a fejtegetésben az iskolai rend külsődleges formái megteremtésére és fenntartására irányuló görcsös igyekezetnek, amelyet Erdődinél volt alkalmunk látni: „Általában mi sem biztosítja jobban a rendet, mint a tanítványok elfoglatlansága, a tanító iránt érzett szeretete és bizalma s a tanító tekintélye.” Vagy később: „Legjobb felügyelet gondoskodnunk arról, hogy a gyermek munkálkodjék. A munka minden rozsdától megóv! Gyöngédségünkkel, segítő kezünkkel, szeretetünkkel meg kell szerezni a gyermekek szeretetét és bizalmát, hogy jól essék nekik, ha bennünket követhetnek, ha »értünk« valami jót tehetnek. Tisztelnünk kell a gyermeket és a megbecsülésnek olyan hangján kell beszélnünk vele mint legjobb barátunkkal; tisztelnünk kell ártatlan örömeit és bűjait, mert a tiszteletnek érzését és nyilvánításának helyes módjait csak így érezheti, csak így tanulhatja és szokhatja meg a gyermek.” (Peres, 1904, 341.) A hétköznapi élet pedagógiai gyakorlatából fakadó *gyermekfelfogás humánus emberi kapcsolaton* nyugvó minősége jelenik meg ezekben a sorokban. Ez is egyike azoknak a szálaknak, amelyek a gyermeket középpontba állító *reformpedagógiai* kezdeményekkel és a 20. századi *keresztény pedagógiákkal* egyaránt összekötik Peres Sándor felfogásmódját.

Ugyanígyen szívesen fedezhetünk fel, ha a jutalmazás és büntetés bevett iskolai gyakorlatát kritizáló sorokat olvassuk: „Milyen buta rendőri szellemnek kell uralkodnia rajtunk – írja Peres Sándor –, hogy nem az egymáson segítség helyes módjaira tanítunk, nem a tettünkért való felelősségre intünk, nem a hibák helyrehozására, a mulasztások pótlására szoktatunk, hanem egyre-másra csak büntetünk. És milyen gyámoltalanná, milyen lelketlen önzővé tesszük gyermekeinket az oktan jutalmazgatásokkal, melyek arra tanítják, hogy meg ne elégedjenek a becsületes munkának, a jótettnek tiszta örömeivel, hanem nyujtsák ki kezüket – a mások adta jutalmakért. Nem nevelők, – zsandárok vagyunk; nem azért büntetünk vagy jutalmazunk, mert a lelkiismeret rosszaló vagy helyeslő szavát fölébreszteni, erőssé tenni másképpen már sehogysem tudjuk, hanem csak azért büntetünk, hogy megtoroljunk s azért jutalmazunk, hogy rabszolgákká tegyünk.” (Peres, 1904, 352.) (Talán nem túlságosan távoli párhuzam, ha Ellen Key kéréseire nem pontos iskolakritikájának hangvételét véljük felfedezni ezekben a sorokban.)

Az eddig elemzett neveléstani kézikönyvek túlnyomó többsége (Majer István könyvének kivételével) akkurátusan kidolgozott jutalmazási és büntetési metodikát is tartalmaz. Peres Sándor könyve ebből a szempontból is „kilóg a sorból”. A jutalmazást és a büntetést a minimumra kívánja csökkenteni helyette más nevelői eljárásokat ajánl:

- „1. Az irtózásig tartózkodjunk a büntetéstől és jutalmazástól.
2. A hibák jóvátevésére, a kiengesztelésre, a megbocsátásra vezessünk.
3. Keltsük fel, erősítsük a lelkiismeretet s erre bizzuk a büntetést és jutalmazást.
4. Javítanunk kell, nem pedig megtorolnunk és jutalmat váróvá, követelőkkel aljasítanunk.
5. Legyünk igazságosak!
6. A lehető legenyhébb büntetési és jutalmazási módokat alkalmazzuk.” (Peres, 1904, 353-354.)



A *keresztény szeretetelvűség* pátosza éppúgy átüt ezeken a sorokon, mint ahogyan felsejlik bennük a *reformpedagógia* gyermek iránti érzékenysége. Ezek után magától értetődő, hogy ebben a humánus szellemi miliőben a testi büntetés tematizálásának lehetősége fel sem merül.

Peres Sándor *gyermekszemléletének* összegzéseként a következőket állapíthatjuk meg:

1. *Gyermekképének* megalkotásakor természettudományos objektivitásra, józan pozitívizmusra, pragmatizmusra törekszik. A gyermek a könyv első fejezeteiben kizárólag társadalmasításra váró lényként jelenik meg. A róla szóló elméleti síkon megfogalmazott fejtegetéseiben nyoma sincs a korábban elemzett neveléstani kézikönyvekben fellelhető transzcendens magasságokban „lebegő”, magasztos embereszménynek, s a belőle fakadó eszményített gyermekképnek.

2. Praktikus *gyermekfelfogásában* ezzel szemben színekben gazdag kép tükröződik, amelynek főszereplője a hétköznapi iskolai életben szereplő gyermek. Kiváló pszichológiai érzékre vall, ahogyan igen humánus, sőt majdhogynem „gyermekközpontú” nevelői eljárásokat ajánl a „túljutalmazó” és „túlbüntető” korabeli gyakorlattal szemben. Kritikus hevülettel támadja a hétköznapi iskolai élet visszasságait, a totális fegyelmezést és az érzékek rabszolgájává alacsonyító jutalmazgatást, s emellett megkapó érzékenységgel ír a gyermek valós életéről.

Peres Sándor Neveléstana – a benne megragadható gyermekfelfogás tekintetében – a 20. századi *reformpedagógiai motívumok* és a rájuk épülő új iskolák nevelési gyakorlata felé kalauzolja az olvasót.

#### 4.5. Összegzés, következtetések

A kiválasztott 19. századi neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekkortörténeti szempontú elemzése során megfogalmazott következtetéseim áttekintésére táblázatban foglalom össze az egyes művek néhány mozzanatát. Jellemző idézetek kerestem, amelyek az embereszményre és gyermekképre, a nevelés céljára, valamint a praktikus gyermekfelfogásra vonatkozóan megállapításokat tartalmaznak. Megkíséreltem továbbá vázlatosan jelezni, hogy az illető szerzők adott műveiben mely filozófiai és pedagógiai eszmeáramlatok hatását tartom szembeötlőnek a filozófiai-antropológiai fejtegetések, a gyermekképre és a gyermekfelfogásra vonatkozó releváns szöveghelyek alapján:

<i>Szerző</i>	<i>Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet</i>	<i>Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása</i>	<i>A nevelés célja</i>	<i>A gyermekfelfogásra jellemző idézet</i>	<i>A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont</i>
<b>1. Perlaki Dávid</b>	„...a' mindennapi tapasztalás bizonyítja, hogy a' miképp' valaki, kisdéd korában neveltetik, többnyire egész életében olyan lészen az után. A' gyermekeknek elméje t. i. hasonló a' viaszhoz; 's valamint ebben a' bábos akar minémű formát belé nyomhat, szint' úgy, a' gyermekek' elméjébe is akármit bé olthatunk.”	Felvilágosodás, Locke	A gyermekből legyen „...a' közönséges polgári társaságnak jó hasznos tagja...”	„Némely tsetsemő gyermek, felette hajlandó a' haragra, másik a mérgezésre, más az akaratoskodásra, 's más e' féle természeteskedésre. Ezekre már, ha ideje korán nem vigyázunk, és ki írtani, vagy jobbra fordítani nem igyekezünk azokat, tsak hamar olly erőssen meg-gyökereznek ő benne, hogy igen nehéz leszsz és sok idő kell ahoz, míg ki írthatjuk azokat ő belőlők.”	Általában alkalmatlan módszernek tartja, mert a gyerek könnyen hozzászokik, s így a verés hatástalanná válik.
<b>2. Tóth Pápai Mihály</b>	„A' természet úgy formálta az Embert, hogy ő a' maga állapotjának boldogításán igyekezzen; erre a' végre pedig, a' tanulás egy fő és kiváltképpen való eszköz; azért kell tehát tanulni az embernek, hogy boldogabb légyen, az ő állapotja.”	Locke	„...boldogabb légyen, az ő állapotja....”	„Minthogy pedig nem egy forma születésű, természetű, szoktatású, és állapotú minden gyermek: erre a' különbségre nagyon kell vigyázni, és a' szerént kell intézni a' vélek való bánást.”	Főleg kisebb gyermekek esetében alkalmas módszer.
<b>3. August Hermann Niemeyer</b>	„Az ember testi és szellemi hajlamokkal felruházva lép az élet színpadára úgy, ahogyan egyetlen általunk ismert lény sem. Minden, amivé később válhat, kifejlődésre váró csírként, illetve kedvező körülmények között gyümölcsé érelődő virágként már eleve létezik benne.”	Felvilágosodás, Rousseau, német romantika,	„Eine vernünftige Erziehung kann sich ... keinen anderen Zweck setzen, als das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen, als es bey jedem Einzelnen der Gattung möglich ist,	„Az egészséges, jó szervezettel rendelkező gyermekek már korán erőt és életet sugároznak, s semmi sincs, amit a legfiatalabb életkorban jobban üdvözölhetnénk. Mert mindez az egészség mellett a belső erők élénk működését is jelenti, és így a képességeket és a képezhetőséget tükrözi. ... Természetesen ugyanez az élénkség sok komiszság és hiba szülőanyjává is	Elfogadhatónak tartja, de csak legvégső megoldásként.

			auszubilden.”	válhat, amelyekről olyan gyakran szoktak panaszkodni a gyermekek esetében, és amelyek – noha a korai években megbocsáthatóak – mégsem hagyhatók figyelmen kívül.”	
<b>3/a A. H. Niemeyer-Ángyán János</b>	„Minden élő dologban tagadhatatlan a’ tökéletesedhetés tsirja; a’ vadul termett plántáknak ’s gyümölcstáknak a’ mivélés által lett megszelidítése ’s a’ megszelidítetteknek Nemesítése, erre csallhatatlan bizonyság. – Az állatokban, és kivált az emberben pedig még szembetűnőbb ez. – Ezen tsirnak, a’ kifejtődésre, de tzélszerént való és tzélirányos segítségében áll a nevelés.”	Felvilágosodás, Rousseau,	„E’ szerént az okos Nevelés ezen fő tzélt teheti maga eleibe: az emberben az emberiséget (Humanitas) oly tökéletesen kiformalni, a’ mint ez a’ Nemnek minden egyes tagjához képest lehetséges.”	„Hanem megkéméllye ám a’ fenyítő kéz a’ Testnek könnyen megsértetthető részeit, főképpen a’ Főt ‘ s az ujjak hegyét; a’ pofozást ’s a’ körmözést el kell hát távoztatni. Nem kell ugyan játtszani a’ büntetésben, de dühösködni sem kell.”	Elfogadhatónak tartja, de tiltja a súlyosabb sérülést okozó eszközök használatát.
<b>4. Szilasy János</b>	„Szemügyre vévén az embert látjuk, hogy azt a’ természetnek jóltevő Alkotója nemes tulajdonságok által különbözteté meg más állatoktól. Őtet már testének alkotása, tagjainak hajlékonysága, egyenes termete, fejének fenhordozása különösen díszesíti: lelki tulajdoni pedig a’ földiek közül mintegy kiemelik, ’s valamelly különös teremtménnyé teszik.”	Humanizmus, felvilágosodás, Niemeyer, Kant,	Kettős cél: jó, erkölcsös ember, emellett a „társaságnak hasznos tagja”	A gyengébb büntetések nem használván keményebbekhez is nyulhatni, ’s az úgy nevezett testi büntetéseket is haszonra fordíthatni, mind e’ mellett szorgosan távoztatván mindent, mi a’ nevendék’ egészségét megronthatná.”	Ha más eszköz nem használ, megengedhetőnek tartja, de tiltja a súlyosabb sérülést okozó eszközök használatát.
<b>5. Márki</b>	„Okvetlenül szükséges, hogy az	Humanizmus,	Ember és polgár	„Gyengébb büntetések nem használ-	Ha más eszköz nem

<b>József</b>	ember' tehetségei kifejlődésükben segítsenek. Gyakorlás, művelés nélkül a' testi erők ellankadnak, a' tagok hajlékonyságukat veszítik ... az elme meghomályosodik...”	felvilágosodás, Niemeyer, Szilasy,		ván, keményebbekhez is nyulhatni...”	használ, megengedhetőnek tartja, de tiltja a súlyosabb sérülést okozó eszközök használatát.
<b>6. Beke Kristóf</b>	„A' legfőbb dolog, mellyet az Isteni gondviselés bízott az emberre, önmaga az ember, a' ki többféle lelki és testi készséggel megajándékozva lép ugyan e' világra, de ezen tehetségek ő benne elvannak rejtve; és csak az idegen dajkálás, és külső érdeklés fejtheti ki azokat az embernek felsőbb rendeltetésével megegyezőleg, azaz: az embert tökéletesebb értelemben a' nevelés teszi emberré. E' nélkül, a' mint számtalan példák mutatják, a' legjelesebb tehetségek sem fejlődhetnek ki az emberben, s' az e földön elérhető tökéletességre nem léphet soha.”	Felvilágosodás, Kant, Niemeyer,	„az erkölcsi tökéletességben folytonosan gyarapuljon”	„...mert az ilyen, a' kinn a' szépséges intés és oktatás nem fogott, méltó arra, hogy az érzékeny testi büntetés törje meg szilaj testének zabolátlan viselkedését.” „... örökre és végleg ki legyenek az oskolából zárva a' botok, szíjkorbácsok, kötelek, ferulákkal, vagy lineákkal a' tenyérre, vagy az újak' hegyére való csapások, füleknél, vagy hajnál fogva való megrázások, éles hasábfára való térdeltetés, egy lábonn való állás, ... melly büntetések már magokban is embertelenek, a' gyermekre nézve sok tekintetből károsak, 's ellenkeznek szemközt a büntetésnek és jó nevelésnek czéllyával, sőt a legkegyelmesebb Felső Királyi Rendelések által is keményen tilalmaztatnak.”	A verés elvileg tilos, de a tanító dönthet úgy, hogy szükség esetén alkalmazza. Kerülendők a súlyos sérüléseket okozó eszközök.

<b>7. Lesnyánszky András</b>	<p>„Ammint a' tanuló dolga- nak szere kimeríthetetlen, úgy a' csinosodásnak azon bérce; mellyet az ember elérhet, meg- határozhatatlan. Ez szent köte- lességévé teszi az embernek azt, hogy mindenkör előbbre haladgyon, és az elme- 's er- kölcsbéli csinosodásban szüntel- len nevedgyen.”</p>	<p>Humanizmus, felvilágosodás, Locke, Rousseau,</p>	<p>Még szentebb lesz e' kötelesség az által, ha az ember nem csak úgy tekinti magát, mint em- bert, hanem úgy is, mint a' polgári társaságnak tagját.”</p>	<p>„Csak akkor nyúlhatni a testi bünte- téshez, ha semmi reménység nincsen többé, hogy az tanítvány más szeli- debb eszközök által jobbítsa meg.” „Örökre meg vannak tiltva az oskolákban: a' bikatsók, pálcza (de nem pálczikó), korbácsok, az arczúlcspadosás, a' füleknek ránczigálása, csipdesések, a' fejben, vagy hátban verés, a' hajczibálás, az újjak' hegyére ütés, és minden nemű térdeltetés.”</p>	<p>Elfogadhatónak tartja, de csak legvégső meg- oldásként. Tiltja a sú- lyosabb sérüléseket okozó eszközök hasz- nálatát.</p>
<b>8. Wurga János</b>	<p>1. „Az embert már magas testalkata is kiemeli más teremtények felett: de különösen kitüntetik őt tehetségeinek hatása. A' ember szervezete; tehát a gyermeké is, a test és lélek szo- ros viszonyánál fogva a bölcs teremtő által úgy van alkotva, hogy sem teste, sem gondolkozó érző és akaró lelke a természet- és embervilág jelenetei iránt hatástalan nem maradhat.”</p>	<p>Humanizmus, felvilágosodás, kereszt(y)ény embereszmény,</p>	<p>„... az embert a jelen természet- és embervilá- gából egy felségesebb mennyei világ polgárává is képezni, egyedül ne- velés által lehet.”</p>	<p>„...maradjanak el azon büntetések, mellyek az egészségnek csak legke- vésbé is ártanak; annyival inkább a' pofon- 's agyba-verés, hajtépés 'sat. embertelen, rontó eszközök; még vesszővel is csak utolsó esetben, egész önmérséklettel – két, legföljebb három ütéssel – kell élni...”</p>	<p>Elfogadhatónak tartja, de tiltja a súlyosabb sérülést okozó eszkö- zök használatát. Meg- szabja a verés mértékét.</p>
<b>9. Majer István</b>	<p>„... a' keresztényszellemű neve- lésnek fő buzgalma nevendékeiben a' gyermekér- zést, mint emberben a' legnemesb, legjobb faj-magot, mellyből csirázik az emberiség- nek (humanitásnak) legnemesb fája, föléleszteni, megóvni, ki- fejteni és megtartani, így a' szép gyermekesség vagyis ártatlan-</p>	<p>Felvilágosodás, német romantika, Niemeyer, Kant, kereszt(y)ény embereszmény</p>	<p>„Embort nevelni téssen: az emberben rejlő tehet- séget bizonyos józan elv és rendszabályok szerint megóvni, czélszerűen kifejteni és tökéletesíteni; vagyis őt a' maga tehetetlenségé- ből olly állapotba átve- zetni, mellyben körül-</p>	<p>„Nagy botrány, sőt mondhatni égbeki- áltó bűn olly embertelen bánás mód, melly a' gyermek ártatlan szive vi- damságát előli, 's komorrá, durczássá, kedvetlenné, 's mint mondani szoktuk izetlenné korcsosítja...”</p>	<p>A verést nem engedi.</p>

	ságnak paradicsomát plántálva az embereket örökboldogságra alkalmatossá képezni...”		ményeihez képest földi és mennyei boldogságához ’s embertársainak, jelesen hazájának boldogításához, ’s így Isten országa gyarapításához, azaz rendeltetése céljához járulhasson.”		
<b>10. Rende József</b>	„A’ nevelés és a’ tanítás a’ kisdéd gyermek testi lelki tehetségeinek célirányos kifejtésében áll. A’ gyermeknek világra jövéte után több évig van szüksége ápolgatásra, ... melly, ha tőle elvonatik, a’ gyöngé test veszedelemben forog, megsértetik, elvész. Mint a’ vesszőt, míg gyöngé, lehet hajtani, és neki olly formát adni, mellyet majd vastagabb korában is megtart; így a’ gyermeknek is gyöngé korában kell testét egyengetni, hogy illendő alakban célszerű kifejlést nyerjen.”	Humanizmus, felvilágosodás	„A’ tanításnak kitűzött célja a’ gyermekekből olly embereket képzni, kik azon állapotnak, mellyre készülnek, hasznos tagjaivá válhassanak az életben, istenes életök által pedig örökre boldogulhassanak a’ jövőendőben.”	„A’ testi büntetés lehető legritkábban alkalmaztassék, minden egyéb büntetési módok megpróbálása után szántszándékból elkövetett tetemesb kihágásoknál.”	Elfogadhatónak tartja, de csak legvégső megoldásként. Mértékletes-ségre int.
<b>11. Beély Fidél</b>	„A’ nevelés’ alanya az ember, ki a kegyes alkotótól a legnemesebb tehetsége, ’s erőkkal ellátva lép a’ világba, vagyis az élet’ körébe, mellyek őt a’ látható világ’ egyéb teremtményeitől nem csak megkülönböztetik: hanem azok fölé magasítják, ’s emelik is, mint Isten’ a’ legtökéletesebb lény’ legremekebb művét...”	Humanizmus, felvilágosodás, Kant	„...két célja van a nevelésnek előszer, hogy jámbor ’s erkölcsös embert; másodszor, hogy a’ köztársaságnak hasznos tagot, ’s polgárt képezzen...”	„... e’ kor tehetetlensége, ’s gyámtalanságánál fogva leginkább ’s legtöbbszer szorúl idegen segélyre, és jogosan követeli míveltebb embertársainak ápoló kezeit; részént mert ez életszak hasonló a’ gyenge faághoz, mellyet kényünk szerént ide ’s tova hajthatunk, minden jó’ szép’, és hasznosnak elfogadására leghajlékonyabb, ’s fogékonyabb, és tulajdonlag ezt illeti a’ nevelési járom, ’s fenyíték, mellytől az éltebb kor annyira visszaborzad.”	A testi fenyíték csak legvégső esetben alkalmazható. Humánus módszereket javasol helyette.

<b>12. Peregriny Elek</b>	A világra született gyermek csupán hajlamokkal bír... az erkölcsiség is csak hajlamban veleszületett ösztön.”	Humanizmus, felvilágosodás, Kant, Pestalozzi	Megkívántatik, ... hogy az emberré való nevelés a polgárrá való neveléssel összeköttesék.”	„... a fegyelem eszközeit nem csupán a szellem köréből kell venni, hanem kényszerítő erővel is kell bírniok, hogy az állati természeti ösztön legyőzessék, az ellenszegülő akarat megtöressék, s a még értelemre (észre) nem jutott lélek kényszerítessék a törvénynek engedni”. „A vessző, különösen a kisdedednél, kik csaknem egészen érzéki lények, ritkán és kiméletesen használva, egyes esetekben menthető...”	A verés – főleg a kisgyermekkorban – megengedhető.
<b>13. Bárány Ignác</b>	„Nevelni tesz az embert tettel és tervszerű eljárással úgy képezni, hogy testi és lelki erői fölébredjenek, kifejlődjenek és jóra irányuljanak. Eszerént általában a neveléshöz tartozik minden, mi az emberre nemesítőleg és irányadólag hat; a nevelés alatt közönségesen mégis azon tervszerű eljárást értjük, mely által a kiskorú embert, a növendéket, rendeltetésének megfelelő érettségre juttatni iparkodunk.”	Felvilágosodás, kereszt(y)ény embereszmény	„Neveld az embert Krisztusnak képére és hasonlatosságára.” „Az elemi tanodának az a főadata, hogy a gyermekeket megtanítsa arra, amit majdan családi, polgári és egyházi életükben tudniok – és amilyeneknek lenniök kell.”	„Kerüljünk minden olyan előkészületet, mely a félelmet fokozza vagy minket nevetségesekké tesz. A végrehajtott büntetés után a vesszőt megcsókoltatni esztelen és embertelen dolog volna. [...] Büntetési eszközül csupán vesszőt (virgácsot) vagy vékony pálcikát szabad használni. Bot, tal, kötéllel, szíjjal s m. ef. nem szabad büntetni. Ezenfölül meg van tiltva a gyermeket pofozni, hajánál vagy fülénél fogva rángatni, hátba vagy fejbeverni s í. t.”	A verés megengedett, a túlkapásoktól óvakodni kell.
<b>14. Mennyey József</b>	„A földi lények közül a legtökélyesebb az ember.” „Ő szellemi életénél fogva, melynek az állatoknál nyomára sem akadunk, egészen kiválik ezek sorából, és magasabb, enyészhetetlen, érzék fölötti világba is bele tartozik. Az ember szelleme életszerves testével egységgé levén egyesít-	Humanizmus, felvilágosodás, kereszt(y)ény embereszmény,	„Értelmes, jó ember, jámbor életű keresztény, jó s tevékeny polgár...”	„Vannak gyerekek, akik irányában a fenyték szükségkövetelte büntetés. A kiszabott testi büntetés úgy hajtassék végre, miszerént a gyermek érezze és lássa, hogy a tanító csakis a mindnyájunkat kötelező erkölcsi törvény szellemében büntet.”	Bizonyos gyerektípusok esetében „szükségkövetelte” a fenyték. A tanító „nemes fölhevülése” megengedhető büntetés közben.

	ve, ő az érzéki és szellemi világba van helyezve. Valamint a két világ nem egymástól különválva létezik, hanem az, mit látunk, képe a láthatatlannak: úgy az ember is a test hordnoka és kifejezője a szellemnek.”				
<b>15. Lubrich Ágost</b>	Az ember ... sem nem csupa test, sem nem csupa szellem, hanem szerves testben élő szellemi lény. [...] Az ember a természet és szabadság törvényei szerint vagyis két világban, érzéki- és szellemiben él, mind a kettőben egy magasabb azaz isteni akaratnak rendelve alája.” „Összehasonlítva a világ többi teremtményével az ember, valamennyi fölött mind testileg, mind és kivált lelkileg sok előnnyel dicsekszik, úgy hogy méltán nevezzük a teremtés koronájának. [...] Az ember a maga tökéletes kialakultságában a föld minden lényei fölé emelve valóban legnagyobb csudája a szemlélhető teremtésnek.”	Humanizmus, felvilágosodás, Milde, Niemeyer, Schleiermacher német romantika, kereszt(y)ény embereszmény,	„keresztény tökélyesedés”, nevelés a társas-közösségi körök számára	„A büntetés nem lévén rendes nevelési eszköz, ahhoz nem szabad nyúlni, míg más szelidebb mód elégséges a gyermeket kötelességének teljesítésére bírni, vagy botlásaitól igaz útra téríteni.” „Csak azt mondhatni általános szabályul, hogy mindaz, mi a növendék testében és lelkében kárt okozhatna, gondosan kerülendő: tehát a bot kötél, szíj stb.; az arczulcsapás, a haj- és fülhuzás, fejbe-ütés, hátbalükés, könyvvel, vonalzóval osztott ütlegek, a kézfej, tenyér, ujjak ütése s ezekhez hasonló durva, veszélyes büntetések tilalmasak; elég a vessző s vékony pálcza; nem különben, ami a növendék önbecsét igen megingatná, vagy elfojtana, vagy elkeseredést, gyűlöletet s bosszút idézne elő, lelkiösmeretesen távoztatandó.”	Csak legvégső esetben alkalmazható.
<b>16. Felméri Lajos</b>	„Az ember tehát társaságban, társaságra születik. Neki a társaság bölcső és sír, hol élnie-halnia kell.”	Angolszász, francia filozófia és pedagógia, empirikus gyermeklélektan Schleiermacher	„...a nevelés célja azoknak az értelmi és erkölcsi megszokásoknak (habitusoknak) az eléál-léltatása, melyek az emberre levésre, az emberies működésre elengedhetetlenül szükségesek. Ezek a megszokások, készsé-	Fölösleges a testi büntetés keményebb faja, mert [...] a büntetés foganatát nem a testi fájdalom teszi.”	Csak rendkívül ritka esetben tartja megengedhetőnek a legenyhébb testi fenyítéket.



			gek az egyént úgy készí- tik elé a társas életre, hogyanak különböző köreibben (család, egy- ház, állam, társaság stb.) a szabadságot okosan használni bírja, s ekként önállónak lenni tudjon.”		
<b>17. Kiss Áron és Öreg János</b>	„Az ember tehetségei [...] sok- ban ellentétesek és így minden irány nélkül működtek egy- mást nemhogy elősegítenék, hanem akadályozták, lerontá- ták. Az érzékiség túlrakalma akadályozza az értelem kifejlé- sét, az értelem túlsúlya gátolja az érzelmeket, míg az akarat, ha puszta érzelme által vezetettik, az értelem világa nélkül inkább romlást, mint üdvöz eszközöl- het. E sokféle tehetségek közül tehát valamelyiknek, kétségkí- vül a legértékesebbnek, vezér- szerepet kell adnunk, a mely a többiek kormányozza... Ilyen vezérszerepre hivatott tehetsé- günk az értelem, a belátás, a vele elválhatatlanul egybekötött szabad akaratelhatározással együtt.”	Locke, Rousseau, német romantika Felméri, Herbart (!)	„Az embert tehát minde- nek előtt emberré kell nevelnünk, vagyis ki kell fejtenünk benne mind- azon tehetségeket, me- lyek őt, mint az emberi nem egyik tagját megil- letik .... Embert kell nevelnünk tehát, de ez az ember viselje magán az egyéniesség minden voná- sát, legyen hús és vér, s lelkessüljön a nemzetért, melyhez tartozik.”	„A fájdalmat okozó testi fenyítéket (verést) nagy elővigyázattal, egyedül csak az apa vagy helyettese alkalmaz- hatja. Ennek csakis érzéki korban vagy azon felül is csak ott van helye, hol a túlrakaló érzékiség miatt másfé- le fenyítéssel hatni nem lehet.”	Szélsőséges esetben, elsősorban kisgyermek- eknél megengedhető, de csak az apa vagy a gyám hajthatja végre.
<b>18. Emericzy Géza</b>	„Az élet arra való, hogy éljünk, hogy hasznát vegyük, hogy boldogok legyünk.”	Angol felvilágoso- dás, Locke, James Mill, Rousseau	„... az emberi gyermek fejlődési képessége a léleknek mind a három alapterhetségére nézve	„Döntő befolyású az egyes tanórai és így az összes iskolázatási végered- ményre nézve is, hogy a tanóra előtt szigorú rend legyen a tanszobában.	A gyerek iskolai életét- nek minden percét totális kontroll alá kell vetni.

			<p>úgy szólván korlátlan: ismerete és belátása, szíve és akarata a végteleenségig művelhető, ámbár benseje szülése után csaknem alakatlan. Azonkívül az emberi gyermek bármely irányban fejleszthető; az állati egyoldalúsággal szemben minden emberi gyermek bizonyos értelemben mindenre képes.”</p>	<p>Mert a kiabálás, futkározás vagy éppen dulakodás által felhevült, gyakran kimerült gyermek sem testileg, sem szellemileg nincs azon állapotban, hogy a tanítást figyelemmel követhesse.”</p> <p>„A testi büntetés csak a legritkább esetben alkalmaztassék, a legsúlyosabb vétségek esetén, minők: iskolai társak tetteleges bántalmazása, szántszándékos hazudás, káromkodás, szemtelenkedés, az iskolai helyiségek bemocskolása, az iskolai vagyon meg rongálása, lopás.”</p>	<p>A verés csak a legsúlyosabb vétségek esetén alkalmazható.</p>
<p><b>19. Erdődi János</b></p>	<p>„Az ember szellemi érzéki lény. Így hát szellemből és testből áll. Emberré főleg szelleme teszi. Szellemét azonban csak mint csirát, mint képességet, mint lehetőséget hozza magával, még pedig a testhez kötve.”</p>	<p>Locke, Empirikus gyermeklélektan</p>	<p>„... minden nevelő tevékenységnek feladata legyen: Felébreszteni, fejleszteni, erősíteni és a jóra, az erkölcsire irányítani a kiskorú ember, a gyermek tehetségeit oly annyira, hogy ez rendeltetését nemcsak felismerni, de ennek megfelelően önelhatározásból élni vagyis emberi méltóságához képest létezni tudjon és akarjon is.”</p>	<p>„A testi büntetés oly gyermekeknél, kiknél az állati természet felszínre került, alig lehet elkerülni. Ennek hatalmát csak ily állati jellegű eszközökkel lehet meggyengíteni és meg törni.”</p>	
<p><b>20. Peres Sándor</b></p>	<p>„A gyermek a természetnek és társadalomnak gyermeke; ezek teremtik őt emberré és társadalmi taggá, a nevelés nem teremt – alakít csupán.”</p>	<p>Felméri, szociálpedagógiai irányzatok</p>	<p>„A nevelés az az öntudatos és tervszerű munka, amely a gyermeket a nemzeti társadalom tényező tagjává alakítja.”</p>	<p>„Írtózasig tartózkodjunk a büntetéstől és a jutalmazástól”.</p> <p>„Általában mi sem biztosítja jobban a rendet, mint a tanítványok elfoglaltsága, a tanító iránt érzett szeretete és bizalma s a tanító tekintélye.”</p>	<p>Tiltja a büntetést és a jutalmazást egyaránt.</p>



## **Végső következtetések:**

**1. Az embereszmény és a nevelési cél.** A 19. századi magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek többségében a még mindig a humanizmusban gyökerező és a felvilágosodás pedagógiájában axiómává váló embereszmény él tovább: az ember értékes lény, aki lelkében kibontakozásra váró képességsírák, 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. *Immanuel Kant* szavaival élve: „cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson”. (Kant, 1991, 138.) Így válhat igazán hasznára magának és a köznek.

**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. Ez egy jövődől, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” (Kant, 1901, 72.) A kanti pedagógia hatása a vizsgált korszakból származó magyar neveléstan könyvekben többségében tetten érhető. A szerzők nevelés révén akarják kiszabadítani a gyermekembert érzéki világ kötöttségei közül. Végső cél ember magasrendű eszmények fényében történő erkölcsi fejlesztése, melynek része az állandó öntökéletesedésre való ösztönzés, a transzcendencia iránti fogékonyság felébresztése.<sup>81</sup>

**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 társadalmazása, 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 érzékeltetni 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 *jövendő felnőt*tet látja a gyermekben. A pedagógusok írók többsége viszonylag kevésbé foglalkoznak a gyermekkor sajátos, megkülön-

---

<sup>81</sup> Példa egy másik műfajból, egy 1882-ben megjelent „házi neveléstan” könyvből: „Emberré nevelni annyit tesz – írja Zámolyi Varga Mihály –: a természetet belső munkálkodásában elősegíteni, támogatni; az állatemberből értelmes és jó erkölcsű embert képezni; őt az érzékiségből a szellemi világba bevezetni, az embert tehetetlenségéből kiemelni és önállóságra segíteni. A nevelés a kiskorú embert érettségre juttatja.” (Zámolyi, 1882, 3. Kiemelés: P.B.)

böztetett szerepével az emberi életkorok sorozatában, a gyerek egyéni sajátosságaival, a gyermeklét jelenével.

Az elemzett művek közül szerzői közül néhányan ezzel szemben igen mélyrehatóan foglalkoznak a *gyermekkor szépségével*, szívesen alkalmazva természetből vett képeket ennek a sajátos önértékkel rendelkező korszak értékeinek 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, Majer István, Lubrich Ágost és a Kiss Áron – Öreg János szerzőpáros műve.

*Az elemzett kézikönyvek alapján úgy látom, hogy a század során a gyermekkép lassú átfomálódáson megy keresztül. A humanista-aufklérista eredetű emberi „dignitás-toposz” és a romantika költői „gyermek-érzékenysége” a 19. század utolsó évtizedeire elenyészik. Lassan átadja helyét egy puritánus felfogásnak, amelyből már eltűnik az általános emberi méltóság vagy a gyermekben szunnyadó őserő csodálata. A századvég – és a következő századelő – tankönyvszerzői pragmatikusabb módon közelítenek a nevelés fő témáihoz: a gyermeket a szűkebb-tágabb társadalmi-közösségi körökbe való beillesztésre, nevelésre váró teremtményként látatják.*

Mindemellett már a 19. század közepén már megjelennek azok a könyvek, amelyeknek szerzői a kereszt(y)ény embereszményre alapozva rajzolják meg gyermekképüket. A korábbi művekben a vallás, a vallásos nevelés elsősorban a tradíciókhoz való kötődés egyik elemeként jelent meg, ekkorra azonban az átélt vallásosból fakadó belső indíttatás egy újfajta humanizmus forrásává válik. Ez a folyamat a gyermekkép differenciálódásában, „kiszínesedésében” is tetten érhető. Különösen érzékletes példa erre Majer István 1844-ben megjelent Népneveléstana, amelyben a keresztény embereszmény és gyermekkép jól megfér a romantika motívumaival, s mindehhez egy rendkívül humánus nevelésmódszertani repertoár társul.

**5. A gyermekfelfogás sajátosságai.** Mint már említettük, a bevezető fejezetekből kitűnik, hogy a szerzők a pedagógiát *normatív* tudománynak tekintetik: elsősorban 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 többen 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 elmentmondás 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. Érdemes figyelni azokra az egymással éles kontrasztot alkotó motívumokra, amelyek – hangvételükkel és tartalmukkal egy-

aránt – kirívóan eltérnek az emberről szóló általános fejtegetések alaphangjától. Az egyik oldalon áll az emberről mint mérhetetlen értékekkel felruházott teremtményről szóló magasztos hangvételi fejtegetés – az *eszményített gyerekkép* –, a másik oldalon pedig a nevelés tényleges gyakorlatára hatni kívánó praktikus tanácsok mögül előbukkanó *gyermekfelfogás*. Ezek a pragmatikus útmutatások, a jutalmazás és büntetés, és ezen belül is a testi fenyíték alkalmazásának neuralgikus kérdéseivel foglalkozó előírások és tanácsok sokat elárulnak arról, hogy milyennek 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 expressis verbis 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 forráselemzés előtt föltekert 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 körében? A kérdést a gyermekkortörténet fogalmai között értelmezve: látható-e elmozdulás a „gyermek mint szeretetre méltó teremtmény” gyakorlatban gyökerező „felfogásától”<sup>82</sup> a „gyermek fegyelmezésre váró lény”-ként való felfogása felé?

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

Ez azonban tendencia csak az elvont-eszmei síkon mozgó *gyerekképre* érvényes. A konkrét nevelő-oktató munka gyakorlatára épülő, és azt közvetlen módon, nevelés- és oktatásmódszertani eszközökkel befolyásoló *gyermekfelfogásban nem tapasztalható ilyen átforgatódás*. Majdhogynem „statikus” mivolta jól tetten érhető a testi fenyítéssel kapcsolatos attitűdben, amely a vizsgált időszak valamennyi szegmensében (egy-két kiugró szélsőségtől eltekintve) szinte egyforma marad.

**7. A „háromlépcsős” etikai fejlődés, a gyermekfelfogás és a gyerekkép kapcsolata.** Vajon hogyan magyarázható az a szembeötlő ellentmondás, amely egyfelől a pedagógia tankönyvekben lefestett idealizált gyerekkép, másfelől pedig a testi fenyíték eltűrése, sőt egyes esetekben javallata között feszül? Következzék egy lehetséges magyarázat erre a paradoxonra.

A 18. század végétől kezdve egyre több filozófus és pedagógiai kérdésekkel foglalkozó szerző foglalkozik az ember sajátos etikai fejlődésével, így Kant és Pestalozzi is.

<sup>82</sup> A csecsemőgondozási kézikönyvek gyakorlati tanácsaiból lesűrhető konkrét „gyermekfelfogásról” van szó, hiszen ez a műfaj általában nélkülözi a magasröptű filozófiai-antropológiai eszmefuttatásokat.

*Immanuel Kant* pedagógiai tárgyú előadásaiiban az etikai fejlődés két alapvető stációját különíti el. A „fizikai nevelés” az ember érzékszervi, materiális meghatározottságát veszi figyelembe (ide tartozik a test gondozása, a fegyelmezés és a viselkedést fejlesztő „kultiválás”). A „praktikus nevelés” viszont – Kant sajátos szóhasználatának megfelelően – már úgy tekint az emberre mint az érzékek fölötti, intelligibilis világ tagjára, s ennek megfelelően feltételezi az ember erkölcsi autonómiáját. Csak ezen a szinten válik az ember képessé arra, hogy alávesse cselekedeteit a már belülről átélt, önként vállalt erkölcsi törvény (kategorikus imperatívusz) irányító szavának.

Kant más műveivel is összevetve pedagógiai előadásainak tartalmát, írásaiból az erkölcsi fejlődésnek végső soron *három lépcsőfoka* körvonalazódik: Az *első* az ősi ösztönök által meghatározott „*empirikus én*” szintje, ahol az egyéni érdekek határozzák meg a cselekvést. Ezt haladja meg a „*szociális én*” foka, amelyen már a társas együttélés szabályai kormányozzák. *Végül* felemelkedhet az „*autonóm, morális én*” szintjére, oda, ahol a belső ösztönzővé vált erkölcsi törvény, a „*kategorikus imperatívusz*” irányítja magatartását, cselekedeteit. Individuum, majd polgár után így válhat végre emberré – a szó teljes értelmében.

Az erkölcsi fejlődés menetével *Johann Heinrich Pestalozzi* is foglalkozik egyik antropológiai tárgyú értekezésében. A svájci nevelő 1797-ben tanulmányt írt „*Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében*” címmel, (Pestalozzi, [1797], 1938) amelyben az ember etikai fejlődésének következő *három* lépcsőfokát különíti el:

A.) „*Természetes állapot*” (Naturstand). Az ártatlannak születő ember abban a pillanatban romlottá válik (verdorbener Mensch), mihelyt szükségletei keletkeznek. Ezek kielégítése tör, ennek érdekében eszközként használja embertársait. Az emberi természet „állati romlottsága” következtében (das thierische verderben unserer Natur) a fejlődésnek ezen a szintjén az ember saját érzékei és vágyai által vezérelt lény. Önzés, félelem és az érdekeit veszélyeztető többi ember iránt érzett gyűlölet érzése határozza meg mindennapjait.

B.) „*Társadalmi állapot*” (Gesellschaftlicher Zustand). Ez már a természetes állapot önzésének korlátozása a társas együttélést szabályozó külső törvény hatalma révén. A „romlott” természeti ember akarata ellenére kényszerül a társadalmi élet jármába.<sup>83</sup> Éppen ezért az önzés, a birtoklásvágy, a hatalmi ösztön még ezen a fejlettségi szinten is jellemző az emberre, így ez az állapot labilis, bizonytalan.

C.) Csak a „*tiszta erkölcs*” (Sittlicher Zustand) fejlettségi szintjén szűnik meg a harc. Ide csak akkor jut el az ember, ha a természete legmélyén szunnyadó „nemesítő” erőre támaszkodva, egyőni erőfeszítéssel legyőzi egoizmusa korlátait, széttöri önzése bilincseit. A fejlődésnek ezen a szintjén az ember képessé válik arra, hogy az „állati emberre” jellemző egykori harmónia romjain erkölcsi ereje alá gyűrje természetes önzését, és kifejezésre juttassa jószándékát. (Pestalozzi, 1938. XII. 125.) Így tud az együttélést szabályozó normák szellemében, új, magasabb rendű harmóniát teremtvé élni.

Ha feltételezzük, hogy Kant és Pestalozzi antropológiája hatással volt a 19. századi pedagógiai szakírók felfogására – és erre minden okunk megvan, hiszen gyakran citálják őket – akkor új magyarázó elvet találunk a kézikönyv- és tankönyvszerzők „ketős gyermekszemléletéhez”. Az expressis verbis nem tiltott, megtűrt, néha egyenesen javasolt testi fenyítés, a „természetes állapot” (Naturstand) szintjén álló érzéki lényt (Sinneswesen) veszi célba, aki még nem rendelkezik az emberre mint nembeli lényre

<sup>83</sup> „Ob der Mensch will oder ob er nicht will, er ist im Joch des gesellschaftlichen Lebens gezwungen...” (Pestalozzi, 1938, XII, 78.)

jellemző erkölcsi értékekkel. A gyermeket tehát – ha lehet, szép szóval, de ha kell, erőszakkal – ki kell emelni a „természetes állapot” egoizmusából, keresztül kell vezetni a „társadalmi állapot” közbülső stációján, és el kell juttatni a „tisztá erkölcs” magaslatára, amelyen cselekedeteit már a belülről ható kategorikus imperatívusz vezérli.

*A korabeli magyar pedagógus-szerzők műveit olvasva egyre inkább meggyőződünk arról, hogy a tankönyvírók gyakorlati gyermekfelfogását tükröző, praktikus nevelésmódszertani fejtegetéseket tartalmazó fejezetek a gyereket mint a „természetes” és a „társadalmi állapot” szintjén álló, fejlesztésre szoruló lényt írják le, míg a könyvek első oldalain olvasható idealizált gyermekkép, gyermekeszmény már a kívánatos célként tételezett „tisztá erkölcsiség” stációját mutatja be. Úgy vélem tehát, hogy az emberi moralitás alakulásának ez a genetikus, folyamatos fejlődést tételező felfogásmódja mélyebben és átfogóbban befolyásolta a nevelésről való korabeli magyar közgondolkodást, mint azt a témával foglalkozó pedagógiatörténeti szakirodalmunk eddig feltételezte.*

**8. Az alkalmazott metodika értékelése.** A kutatás végén felmerül még egy utolsó kérdés: bevált-e a kettős szempontrendszer (gyermekkép és gyermekfelfogás) szerint végzett elemzés módszere? Megítélésem szerint igen. A tizenkilencedik század Magyarországának mentalitásáról, gyermekszemléletéről, ezen keresztül neveléstani irányzatairól megrajzolt képünk e kutatás révén is újabb részletekkel gazdagodott. További gyermekkortörténeti vizsgálatok adnak majd választ arra, hogy ugyanezzel a metódussal eredményesen elemezhető-e a következő korszak: a huszadik század pedagógiai kézikönyveinek és tankönyveinek gyermekszemlélete.

\* \* \*



## Irodalom:

- Anderson, Michael (1980): *Approaches to the History of the Western Family 1500-1914*. Macmillan Press, London.
- Apáczai Csere János (1976): *Válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ariès, Philippe (1960): *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil, Paris, 1960. Magyarul a *Gyermek, család, halál* című kötetben. Gondolat, Budapest, 1987.
- Ariès, Philippe (1980): Two Successive Motivations for the Declining Birth Rate in the West. *Population and Development Review*. **6**. 645-650.
- Arisztotelész (1994): *Politika*. Gondolat, Budapest.
- Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi Etika*. Európa, Budapest.
- Arndt, Ernst Moritz [1805], (1904) *Fragmente über Menschenbildung*. Nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Miesner. Langensalza.
- Arnold, Klaus (1980): *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Assmann, Aleida (1978a): Werden was wir waren. Anmerkungen zur Geschichte der Kindheitsidee. In: Dihle, A. et al. (Hrsg.) (1978): *Antike und Abendland*. Bd. XXIV. Berlin, New York. 98-124.
- Assmann, Aleida (1978b): Wordsworth und die romantische Krise: Das Kind als Vater. In: Tellenbach, H. (Hrsg.) (1978): *Das Vaterbild im Abendland*. II. Stuttgart. 48-61.
- Augustinus (1987): *Vallomások*. Gondolat, Budapest.
- Aymard, Maurice (1999): Freundschaft und Geselligkeit. In: Aries, Philippe, Chartier, Roger (Hrsg.) (1999): *Geschichte des privaten Lebens*. 3. Band. Bechtermünz Verlag, Himmerberg bei Wien.
- Baader, Meike Sophia – Jacobi, Juliane – Adressen, Sabine (Hrsg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*. Beltz, Weinheim u. Basel, 2000.
- Badinter, Elisabeth (1998): *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17-20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Bain, A. (1912): *Neveléstudomány*. I-II. (Fordította Szemere Samu) A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Budapest.
- Barth, Suzanne (1994): *Jungfrauenzucht*. Literaturwissenschaftliche und pädagogische Studien zur Mädchenerziehungsliteratur zwischen 1220 und 1600. Verlag für Wissenschaft und Forschung, Stuttgart.
- Basedow, Johann Bernhard [1771], (1913): *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Köhler Verlag, Leipzig.
- Bárány Ignác (1866): *Tanítók könyve. Rendszeres kalauz a nevelés és tanítás vezetésére, az elemi iskola tantárgyainak kezelésére, s a tanítóknak az irodalom terén való haladására*. Írta Bárány Ignác, a peti kir. kath. férfitanító-képezde tanára. Pest, Lauffer Vilmos tulajdona.

- Beer, Michael (1990): *Eltern und Kinder des späten Mittelalters in ihren Briefen*. Familienleben in der Stadt des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit mit besonderer Berücksichtigung Nürnbergs (1400-1550) Schriftenreihe des Stadtarchivs Nürnberg, Bd. 44. Neustadt an der Aisch.
- Beély Fidél (1848): *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 Kertművelő 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.
- Beke Kristóf (1828): *Kézikönyv a' magyar falusi iskolamesterek' számára*. Budánn, a' kir. Magyar Universitas' betűivel.
- Beke Kristóf (1844): *Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára*. Budán, a m. kir. Egyetemi Nyomda betűivel.
- Berg, Christa (2000): Familienkindheit. In: Larass, Petra (Hrsg.) (2000): *Kindsein kein Kinderspiel*. Das Jahrhundert des Kindes 1900-1999. Frankesche Stiftungen, Halle.
- Berg, Jan Hendrik van den (1956): *Metabletica of Leer der veranderigen. Beginselen van een historische psychologie*. Nijkerk.
- Berg, Jan Hendrik van den (1960): *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen*. Göttingen.
- Boas, George (1966): *The Cult of Childhood*. Spring Publications, Incorporated, London.
- Bolberitz Pál (1980): *Isten, ember, vallás*. Ecclesia, Budapest.
- Boreczky Ágnes (1997): A gyermekkor változó színterei. In: Németh András: *Nevelés, gyermek, iskola* és Boreczky Ágnes: *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 1997.
- Boreczky Ágnes (2000): *Magyarországi családváltozatok 1910-1990*. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszékének Közleményei, Budapest.
- Borstelmann, J. Lloyd (1983): Children before Psychology. Ideas about Children from Antiquity to the late 1800s. In: Mussen, P. H. (Ed.): *Handbook of Child Psychology*. Fourth Edition, Vol. I. New York, 1-40.
- Botond Ágnes (1991): *Pszichohistória – avagy a lélek történetiségének tudománya*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Campe, Joachim Heinrich (1789): *Väterlicher Rath für meine Tochter*. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet. Erster Theil. Tübingen.
- Cobbett, William [1830] (1926): *Advice to Young Men and (Incidentally) to Young Women in the Middle and Higher Ranks of Life in a Series of Letters*. London.
- Corbin, Alain (1999): Das Geheimnis des Individuums. In: Perrot M. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens*. Band 4. Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Csapó Benő és Vidákovich Tibor (2001, szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Delumeau, Jean (1997): *Reneszánsz. Európa kultúrtörténete*. Osiris, Budapest.

- DeMause, Lloyd (1974): *The Evolution of Childhood*. In: DeMause (ed): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York. Németül: *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1989. Magyarul in: Vajda Zsuzsanna-Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest, 1998.
- DeMause, Lloyd (1989): *Evolution der Kindheit*. In: DeMause (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- DeMause, Lloyd (1998): *A gyermekkor története*. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 13-41.
- DeMause, Lloyd (1990): *The history of child assault*. In: *The Journal of Psychohistory*, 18 (1) 1-29.
- DeMause, Lloyd (2000): *Was ist Psychohistorie? Eine Grundlegung*. Psychosozial Verlag, Gießen.
- Diederiks, H. A. et al. (1995): *Nyugat-európai gazdaság- és társadalomtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Elias, Norbert (1982): *Über den Prozess der Zivilisation I-II*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt (Main). Magyarul: *A civilizáció folyamata*. Gondolat, Budapest, 1987.
- Emericzy Géza (1882): *Népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképeztészek számára*. Írta dr. Emericzy Géza tanítóképzedei igazgató, Budapest, Dobrowsky és Franke tulajdona.
- Erasmus [1509], (1958): *A balgaság dicsérete*. Fordította: Kardos Tibor. Magyar Helikon Könyvkiadó, Budapest.
- Erasmus [1529], (1913): *A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése*. In: Erasmus (1913): *A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere*. Fordította: Péter János. Budapest. 41-107.
- Erasmus (1913): *A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere*. Fordította: Péter János. Budapest.
- Erdész Ádám, (2001): *Az „igaz” történet és a fikció közötti határvonal bizonytalanná vált*. Beszélgetés Gyáni Gábor történésszel. *Bárka*, 3. szám, 80-85.
- Erdődi János [1881] (1889): *Neveléstan tanítóképző-intézeti növendékek, tanítójelöltek és tanítók számára*. II. rész, Neveléstan. Írta: Erdődi János, tk. igazgató. Második, átdolgozott kiadás, Budapest, Kiadja Lauffer Vilmos.
- Fehér Erzsébet (1985): *Tóth Pápai Mihály és pedagógiakönyve*. In: Tóth Pápai Mihály: *Gyermek nevelésre vezető út-mutatás a' s. Pataki Helvetia Confessiot tartó Collégiumban tanító ifjúság számára*. Kassa, 1797. Reprint: Miskolc, 1985.
- Fehér Erzsébet (1995): *Az első hazai pedagógia tankönyv*. In: Fehér Erzsébet (1995): *Preceptorok és tanítók*. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 7-21.
- Fehér Erzsébet (1995): *Preceptorok és tanítók*. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Fehér Katalin (1991): *Egy magyar nyelvű pedagógiai kézikönyv 1791-ből*. *Magyar Könyvszemle*, 1-2. szám, 129-132.
- Fehér Katalin (1997): *Beély Fidél és a bakonybéli bencés tanárképzés*. *Magyar Pedagógia*, 97, 3-4. szám, 235-245.

- Fehér, Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Fehér Katalin (2001): *Sajtó és nevelés a felvilágosodás kori Magyarországon*. OPKM, Budapest.
- Felden, Heide von (2001): „Weiberhasser” und „Liebling des weiblichen Geschlechts”? Zur Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen in Deutschland.  
URL: <http://www.pestalozzianum.ch>
- Felkai László (1983): A budapesti gyakorlógimnázium munkája és a tanárképzés története a XIX. század második felében. In: *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 263-303.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felméri Lajos (1875): Útazás a szobában. *Néptanítók Lapja*, VIII. Buda-Pest. 38-42.; 225-227.; 247-248.; 267-270.; 291-292.; 316-319.; 344-346.; 366-369.; 384-387.; 400-402.; 421-426.; 440-445.
- Felméri Lajos (1877): A természettan elemei a játéktéren. *Néptanítók Lapja*, X. 10-14.; 33-37.; 65-71.; 21-125.; 196-201.; 213-219.; 408-413.; 436-440. 478-481.; 496-499.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Második, javított kiadás. Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.
- Fertig, Ludwig (1984): *Zeitgeist und Erziehungskunst*. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1660 bis 1900. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Finácz Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- Finácz Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története*. Budapest, kiadja Hornyánszky Viktor.
- Finácz Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Finácz Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fodor László (1999): Felméri Lajos – a neveléstudomány kiemelkedő kolozsvári képviselője. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *Nevelési törekvések a XIX. században*. APC-Stúdió, Gyula. 50-61.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Frazer, J. G. (1995): *Az Aranyág*. Osiris Kiadó, Budapest.
- French, Valerie (1998): A gyermek hatásának története: ókori mediterrán civilizációk. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 42-66.
- Fröbel, Friedrich (1973): *Die Menschengenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- Gélis, Jacques (1980): *Der Weg ins Leben, Geburt und Kindheit in früheren Zeit*. München.
- Gélis, Jacques (1999): Die Individualisierung der Kindheit. In: Aries, Philippe, Chartier, Roger (Hrsg.) (1999): *Geschichte des privaten Lebens*. 3. Band. Bechtermünz Verlag, Himmer bei Wien. 313-332.
- Ginzburg, Carlo (1976): *Il formaggio e i vermi*. Giulio Einaudi, Torino. Magyarul: *A sajtó és a kukacok*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1991.

- Greven, Philip (1977): *The Protestant Temperament. Patterns of Child-rearing, Religious Experience, and Self in Early America*. Alfred A. Knopf, New York.
- Hahn István - Máté György (1972): *Karthágó*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Hanawalt, Barbara (2002): Medievalists and the Study of Childhood. *Speculum*, April, 440-460.
- Hansmann, Otto (1995): *Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Hardach-Pinke, Irene (1986): Zwischen Angst und Liebe. Die Mutter-Kind-Beziehung seit dem 18. Jahrhundert. In: Martin, Jochen – Nitschke, August (Hrsg.) (1986): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Verlag Karl Alber, Freiburg, München. 525-590.
- Hawes, Joseph, M. és Hiner, Ray N. (2000): *Looking for Waldo: Reflections on the History of Children and Childhood in the Postmodern Era*. URL: <http://www2.h-net.msu.edu/~child/conference/hiner.htm> 2002. április 2.
- Hegedűs István (1875): Menj, nincs időm! *Család és Iskola*, Nevelés és oktatásügyi szakközlöny szülők, nevelők, kisdiednevelők, tanítók és a nevelésügy barátai számára. Kiadja a Kolozsmegyei Tanító-testület. I. 33-34.
- Hegedűs István (1877): Gyöngédség és tekintély. *Család és Iskola*, III. 29-31., 38-40., 46-48., 53-54.
- Heiner, Ullrich (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Herbart, Johann Friedrich (1913-1919): *Pädagogische Schriften, I-III*. Herausgegeben von Willmann. Otto und Fritsch, Theodor. Dritte Ausgabe, Osterwieck - Leipzig.
- Herder, Johann Gottfried [1877-1913], (1967): *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Bernhard Suphan. Hildesheim. (Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1877-1913.)
- Hoffmann, Franz (Hrsg.) (1986): *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus*. Volks und Wissen Verlag, Berlin.
- Holmes, Urban, Tigner (1968/69): Medieval Children. In: *Journal of Social History*. 2. 164-172.
- Hoyles, M. - Evans, P. (1989): *The politics of childhood*. Journeyman Press, London
- Hunt, David (1970): *Parents and Children in History. The Psychology of Family Life in Early Modern France*. New York.
- Imhof, Arthur, E. (1983): *Der Mensch, und sein Körper: von der Antike bis heute*. München.
- Imhof, Arthur, E. (1984): *Die verlorenen Welten – Alltagsbewältigung durch unsere Vorfahren – und weshalb wir uns heute so schwer damit tun*. München.
- Imhof, Arthur, E. (1988): *Die Lebenszeit. Vom aufgeschobenen Tod und von der Kunst des Lebens*. München.
- Imhof, Arthur, E. (1992): *Elveszített világok. Hogyan gyűrték le eleink a mindennapokat – és miért nem boldogulunk mi ezzel...* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Imre Sándor (1935): *A neveléstudomány magyar feladatai*. Acta Litterarum ac Scientiarum Regiae Hungaricae Francisco-Josephinae, Sectio Philosophica. Tom. 6. Fasc. 1. Szeged.
- Jean Paul [Jean Paul Friedrich Richter] [1807], (1910): *Levana*, nebst pädagogischen Stücken aus seiner übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange. Dritte Ausgabe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

- Kant, Immanuel [1803] (1901): *Über Pädagogik*. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- Kant, Immanuel (1991): *A tiszta ész kritikája*. Fordította Berényi Gábor. Gondolat, Budapest.
- Kármán Mór (1895) *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Eggenberger, Budapest.
- Kármán Mór (1895): A pesti m. kir. Tudományegyetem Bölcsészeti Kara mellett közep-tanodai tanárjelöltek számára felállított Állami Tanárképezdének Szabályzata. In: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Függelék. Eggenberger, Budapest.
- Kármán Mór (1895): A nevelés-oktatástani szakosztály szervezeti szabályzata. In: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Eggenberger, Budapest. 60-62.
- Kármán Mór (1895): A tanárképzés reformja. In: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Eggenberger, Budapest.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Áron és Öreg János [1876] (1895): *Nevelés és oktatástan*. Negyedik újonnan átdolgozott kiadás. Budapest, Dobrowsky és Franke kiadása.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti kérdései*. OPKM, Budapest.
- Lambert, Olivia (1996): *The conception of Childhood. An historical psychological analysis*. URL: <http://www.sfu.ca/~wwwpsyb/issues/1996/spring/lambert.htm>
- Landsheere, Gilbert de (1994): August Hermann Niemeyer. In: *Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education*. no. 3. Unesco, International Bureau of Education, Paris, 509-524.
- Ladurie, Emmanuel Le Roy (1994): *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*. Éditions Gallimard, Paris, 1994. Magyarul: *Montaillou, egy okszitán falu életrajza*. Osiris, Budapest, 1997.
- Larass, Petra (Hrsg.) (2000): *Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes 1900-1999*. Frankesche Stiftungen, Halle.
- Legouvé, Ernest (1878): *Atya és fiú a tizenkilencedik században*. Fordította Feleki József. Franklin Társulat, Budapest.
- Lenzen Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit*. Rowolts Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Lenzen, Dieter (1989): Kindheit. In: Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. 2. Reinbek, 845-859.
- Lesnyánszky András (1832): *Didaktika és methodika* avvagy a' tanításnak közönséges tudománya és a' tanítás módgyának tudománya. Írta Lesznyánszky András. Nagy-Váradonn, Tichy János' Könyvnyomtatóintézetében.
- Levi, G. - Schmitt. J-C. (1996): *Geschichte der Jugend*. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Locke, John (1690): *An Essay Concerning Human Understanding*. URL: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/Projects/digitexts/locke/understanding/chafter0201.html> Letöltés: 2002. ápr. 6.
- Locke, John (1693): *Some Thoughts Concerning Education*. URL: <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/locke/index.html> Letöltés: 2002. április 6.

- Locke, John: [1693] (1771): A' Gyermekek' Nevelésről, Mellyet, Lock János, Egy Angliai nagy Tudományú Philosophus, és Orvos Doktor Angliai Nyelven írt, A' Londinumi Királyi Tudósok' Társaságából való Coste nevű tudós Frantzia, Frantzia Nyelven adott – ki, Most pedig Nemzetéhez és Hazájához való szeretetéből, Frantzia Nyelvből Magyarra fordított B. J. G. Sz. A. [Borosjenői Gróf Székely Ádám] MDCCLXIX. Esztendőben Kolo'sváratt, Nyomt. a' Reform. Coll. Betüivel. 1771. Esztend.
- Locke, John [1693] (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschenbacher Gyula. Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Lubrich Ágost [1868] (1878) *Neveléstudomány*. Műveltebb közönség számára. Írta Garamszeghy Lubrich Ágost m. k. egyetemi tanár. Harmadik kiadás, Budapest, 1878. Nyomatott a „Hunyadi Mátyás” Intézetben.”
- Lubrich Ágost (1875): *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis közléptanodai tanterv*. Írta Garamszeghy Lubrich Ágost m. kir. egyetemi tanár. Budapest, Lampel Robert bizománya.
- Luther, Martin [1519], (1986): Ein Sermon vom ehelichen Stand. In: Hoffmann, Franz (Hrsg.) (1986): *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus*. Volks und Wissen Verlag, Berlin, 61-65.
- Lyman, Richard, B. (1998): Barbárság és vallás: késő római és kora középkori gyermeknevelési szokások. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 67-87.
- Macard, Micaela von (1999): *A rokokó avagy kísérlet az emberi szíven*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Macfarlane, Alan (1993): *Az angol individualizmus eredete*. Századvég Kiadó - Hajnal István Kör, Budapest.
- Main, Gloria, L. (2000): *Naming children in early New England*. URL: <http://lonestar.texas.net/~mseifert/puritan14.html> (2000. március 19.)
- Majer István (1844): *Népneveléstan*. Írta Majer István, esztergomi áldozópap és mesterképző intézeti tanár, táblabíró. Budán, a' Magyar Kir. Egyetem betüivel.
- Mallet, Carl-Heinz (1990): *Untertan Kind*. Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.
- Manoff, Wasil (1899): *Das Überbürdungsproblem in den höheren Schulen Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung des preußischen Gymnasiums*. Dissertation, Jena.
- Martin, Jochen – Nitschke, August (Hrsg.) (1986): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Verlag Karl Alber, Freiburg, München.
- Márki [Márkli] József (1843) *Neveléstan, mellyet Szilasy János', szombathelyi e. m. áldozópap, egyházi tud. doctora' 's. a. t. 's. a. t. hasonló nevű munkájából szerkeszte Márkli József*. Pesten, Trattner – Károlyi' betüivel.
- Márki [Márkli] József (1844): *Módszertan, vagyis utmutatás, miként kelljen a' nyilvános elemi tanításban czélszerűen eljárni*. Fordítva 's kidolgozva Márkli József, bölcsész- 's jogtanár, köz- és váltóügyvéd, 's Pesten királyi első módszertanító által. Pesten, Eggenberger József és Fia magyar akadémiai könyvtárosoknál.

- Mennyey József [1866-67] (1875): *Nevelés- és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok, néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára legújabb kütők alapján kidolgozta Mennyey József, tanítóképző-tanár s a kalocsai tanítóképezde s elemi minta-főtanoda igazgatója*. A m. kir. egyetem által pályadíjazott s a m. k. Közoktatási Ministerium által papjelölteknek s néptanítóknak segédkönyvül ajánlott munka. Harmadik javított s bővített kiadás, Budapest, Kiadja az Eggenberger féle Könyvkereskedés.
- Mészáros István (1977): A neveléstudomány rendszere az első magyar neveléstudományban. In: Nagy Sándor (szerk.): *Vizsgálatok a nevelés- oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai közlemények, 18*. Tankönyvkiadó, Budapest. 147-172.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1984): Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777-1830 között. *Pedagógiai közlemények, 26*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814-1900 között. *Magyar Pedagógia, 1. sz.* 38-57.
- Mészáros István (1997a): Lubrich Ágost. Szócikk. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon, II. kötet*, Keraban Könyvkiadó, Budapest, 375.
- Mészáros István (1997b): Norma-iskolaegyüttes. Szócikk. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon, II. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 612-613.
- Mészáros István – Németh András - Pukánszky Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 2. kiadás.
- Mészáros István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, Budapest.
- Miller, Alice (1980): *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Montaigne, Michel de [1580], (1913): *Pedagógiai tanulmányai*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Birkás Géza. Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Montaigne, Michel de [1580], (1983): *Esszék*. Ford.: Oláh Tibor. Kriterion, Bukarest.
- Muller, P. (1973): *Childhood's changing status over the centuries*. In: Brockman, L. M. - Whiteley, J. H. - Zubak, J. P. (Eds.): *Child development: Selected readings*. McClelland and Stewart, Toronto, 2-10.
- Musgrove, Frank (1998): Az otthon és az iskola történelmi jelentőségű konfliktusa. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 257-266.
- Mutschenbacher Gyula (1914): John Locke élete és pedagógiai gondolatai. In: Locke: *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschenbacher Gyula. Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1914. 5-36.
- Neumann, Norbert (1993): *Lerngeschichte der Ugrzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Németh András (1992): Lubrich Ágost. *Magyar pedagógusok*. OPKM, Budapest.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.



- Németh András (1999): Milde – a katolikus szemléletű pedagógia megteremtője. In: Pukánszky Béla – Németh András (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 338-338.
- Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2000): A katolikus tanárképzés történetéből. *Vigilia*, május.
- Németh András - Szabolcs Éva (2001): *A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei*. In: Báthory Zoltán – Falus Isván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 46-76.
- Németh András (2002): A magyar neveléstudomány katolikus hagyományai. In: *Hagyomány és megújulás a magyar közoktatásban*. Neveléstörténeti füzetek, 19. OPKM, Budapest, 2002. 75-93.
- Niemeyer, August Hermann [1796], (1834-36<sup>9</sup>): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Aeltern, Hauslehrer und Schulmänner*. I-III. Bde. Nach der achten und letzten noch vom Verfasser selbst verbesserten und vermehrten Ausgabe. Wien, Mausberger's Druck und Verlag.
- Niemayer Ágoston Hermann [1796, 1814<sup>6</sup>], (1822): *Nevelés és Tanítás Tudomány a' Szülék, a' Házi és Oskolai Tanítók' számára* írta német nyelven Niemayer Ágoston Hermann, a' mint azt az austriai oskolák' állapotját is szem előtt tartván, a' hatodik kiadás szerént rövidebbre szabva kidolgozta Chimani Leopold. Magyarázta, és a' hol szükségesnek láttott, a' magyar nevelődek' szükségéhez alkalmaztatta Ángyán János veszprémi református prédikátor és consistorialis assessor. Pesten, 1822, Petrózai Trattner János Tamás' betűivel.
- Nóvik Attila (2002): Gyermek a dualizmus iskolái és a család hatókörében. *Iskolakultúra*, március, 16-20.
- Nyssen, Friedhelm - Janus, Ludwig (1997) (Hrsg.): *Psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Beiträge zur Psychohistorie der Eltern-Kind-Beziehung. Psychosozial Verlag, Gießen.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa Verlag, Weinheim und München. Zweite Auflage.
- Oppolzer, Siegfried (1967): Das Kind in der Erziehungslehre John Lockes. In: Holtkemper, F. J. (Hrsg.) (1967): *Pädagogische Blätter*. Heinrich Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Rattigen, 141-167.
- Peikert, Ingrid (1982): Zur Geschichte der Kindheit im 18. und 19. Jahrhundert. Einige Entwicklungstendenzen. In: Reif, Heinz (Hrsg.): *Die Familie in der Geschichte*. Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, 114-136.
- Peregriny Elek (1864): *Általános neveléstan*. Dr. Peregriny Elek, a Magyar Akadémia lev. s a Pesti. Kir. Egyetem Bölcsész Karának bekebelezett tagja. egy finevelő intézet igazgatója által. Pesten, nyomtatott Trattner Károlynál.
- Peres Sándor (1904): *Neveléstan*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása, Budapest.
- Perlaki Dávid (1791): *A' gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás* mellyet a' szüléknek és a gyermek' tanítók' 's nevelőknek kedvéért öszve szededegett Perlaki Dávid A Komáromi Evang. Ekl. Tanítója 's megyebéli fő Esperestje. A szegényebb Osk. Tanítoknak, ingyen. Komáromban, Wéber Simon Péter' betűivel.
- Perrot, Michelle (1999): Rollen und Charaktere. In: Perrot, M. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens*. Bd. 4. Bechtermünz Verlag, Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Farkfurt am Main.

- Perrot, Michelle (Hrsg.) (1999): Geschichte des privaten Lebens. Bd. 4. Bechtermünz Verlag, Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1938): *Sämtliche Werke*. Herausgegeben von Artur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher. XII. Band, Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- Pestalozzi, Johann Heinrich [1797], (1938): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes. In: Pestalozzi's *Sämtliche Werke*. XII. Band. Berlin.
- Petschauer, Peter (1989): The Childrearing Modes in Flux: An Historian's Reflections, *Journal of Psychohistory* 17 (Summer 1989): 3.
- Péter Katalin (1996): A gyermekek első tíz esztendeje. In: Péter Katalin (szerk.): *Gyermekek a kora újkori Magyarországon*. Budapest.
- Péter Katalin (szerk.) (1996): *Gyermekek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Péter Katalin (1999): Jobbágy gyermekek a kora újkori Magyarországon. *Műhely*, 22. 5-6. szám, 141-153.
- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster-New York.
- Platón (1984): *Összes művei*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Plutarkhosz (1969): *Moralia*. Translated by Frank Cole Babbitt. Harvard University Press, London.
- Pollock, Linda (1983): *Forgotten Children*. Parent-child relations from 1500 to 1900. Cambridge University Press, London, New York.
- Pollock, Linda (1989): A gyermekekkel kapcsolatos attitűdök. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 176-210. p.
- Postman, Neil (1982, 1999): *The Disappearance of Childhood*. Delacorte Press, New York. Németül: *Das Verschwinden der Kindheit*. Fischer Taschenbuch Verlag, 1999.
- Przywara, E. (1958): *An Augustine Synthesis*. New York.
- Pukánszky Béla (1984): Egy feledésbe merült magyar pedagógus – Zákány József (1785-1857) kísérlete az első neveléstani rendszer megteremtésére. *Pedagógiai Szemle*, 34, 11. szám, 1099-1105.
- Pukánszky Béla (1988): Két tanítói kézikönyv a múlt század első feléből. *Acta Academiae Paedagogicae Szegediensis, 1987-1988*. Series Paedagogica et Psychologica. 55-67.
- Pukánszky Béla (1998): Szilasy János neveléstana. In: Szilasy János: *A' nevelés tudománya*. II. kötet. Az OPKM hasonmás kiadványai, Budapest, 347-354.
- Pukánszky Béla (1999a): „Utazás a szobában” – Gyermekeket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, 1. szám, 97-106. p.
- Pukánszky Béla (1999b): Gyermekevelési elképzelések a 19. században. *Műhely*, 5-6. szám, 169-174.
- Pukánszky Béla (1999c): Schneller István morálintropológiai rendszere. *Iskolakultúra*, 12. szám, 40-51.
- Pukánszky Béla - Németh András (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2000a): A gyermek évszázadának hajnalán. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 21-33.
- Pukánszky Béla (szerk., 2000b): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest.

- Pukánszky Béla (2000c): *Személyiségpedagógia elméletben és gyakorlatban*. Habilitációs értekezés. Kézirat, Debrecen.
- Pukánszky Béla (2001): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (2001, szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 423-432.
- Ratio Educationis* [1777, 1806] (1981). Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Richter, Dieter (1987): *Das fremde Kind*. Zur Entstehung des Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Fischer Verlag, Frankfurt am Main..
- Riesmann, David (1950, 1961): *The Lonely Crowd*. Yale University Press, New York. Magyarul: *A magányos tömeg*. Harmadik kiadás. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1983.
- Robertson, Priscilla (1998): Az otthon mint fészek: A középosztály gyermekora a 19. századi Európában. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 267-286.
- Ross, James, Bruce (1998): A középosztálybeli gyermekek a városiasodó Itáliában a 14. századtól a 16. század elejéig. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 139-175.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762], (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Győry János. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás.
- Rutschky, Katharina [1977], (1988): *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt (Main).
- Sachse, J. J. (1913): *Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe*. Dritte, verbesserte Ausgabe. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Schiffler, Horst - Winkeler, Rolf (1985): *Tausend Jahre Schule*. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Besler Verlag, Stuttgart, Zürich.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1902): *Pädagogische Schriften*. Mit einer Darstellung seines Lebens von C. Platz. Dritte Auflage. Herman Beyer & Söhne, Langensalza.
- Schneller István (1918): *A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tanrendjére vonatkozó javaslat*. Stief, Kolozsvár.
- Sennett, Richard (1998): *A közéleti ember bukása*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Shahar, Shulamith (1990): *Children in the Middle Ages*. London-New York, Routledge. Magyarul: *Gyermekek a középkorban*. Fordította: Pukánszky Katalin. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Shorter, Edward (1975): *The Making of the Modern Family*. Basic Books, Inc. Publishers, New York. Németül: *Die Geburt der modernen Familie*. Reinbek, 1977.
- Shorter, Edward: (1986): Die große Umwälzung in den Mutter-Kind-Beziehungen vom 18. zum 20. Jahrhundert. In: Martin, J. - Nitschke, A. (Hrsg.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. München. 503-524.
- Sommerville, C. John (1982): *The Rise and Fall of Childhood*. Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi.
- Spaemann, Robert (1978): Roesseaus „Emile”: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, **24**, 1978. 823-834.

- Spree, Reinhard (1986): Sozialisationsnormen in ärztlichen Ratgebern zur Säuglings- und Kleinkindpflege: von der Aufklärungs- zur naturwissenschaftlichen Pädiatrie. In: Martin, Jochen – Nitschke, August (Hrsg.) (1986): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Verlag Karl Alber, Freiburg, München. 609-659.
- Stone, Lawrence (1974): *The Massacre of the Innocents*. In New York Review of Books, 21, 25-31.
- Szabolcs Éva (1991): A család- és gyermekkortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 90. 3-4. sz. 170-184.
- Szabolcs Éva (1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. *Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE, Budapest.
- Szabolcs Éva (1998) Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 253-260.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868-1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabocs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest, 2000. 66-76.
- Szabolcs Éva (2002): *Gyermekkortörténet – új elméleti megfontolások*. Kézirat.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szapor Judit (1987): Egy vasárnapi történész: Philippe Ariès (1914-1984): In: Philippe Ariès: *Gyermek, család halál*. Gondolat, Budapest, 1987, 415-420.
- Szántó Konrád (1987-88): *A katolikus egyház története*. I-II. Ecclesia, Budapest, 2. kiadás.
- Szent Biblia*. Fordította Károli Gáspár. Brit és Külföldi Biblia Társulat kiadása, Budapest, 1927.
- Szentpétery Imre (1935): *A kir. magy. Pázmány Péter Tudományegyetem története*. IV. kötet, A Bölcsészettudományi Kar története 1635-1935. A Pázmány Péter Tudományegyetem kiadása, Budapest 1935.
- Szilasy János (1827): *A' Nevelés' Tudománya*. Írta Szilasy János, szombathelyi egyházi megyebeli áldozó pap, az egyházi tudományok doctora, és Szombathelyen a' keresztény erkölcs', a' lelki pásztorság' 's nevelés tudományának tanítója. I-II. kötet, Budán, a' Királyi Magyar Fő Oskolák' betűjével.
- Szinnyei József (1891): *Magyar írók élete és munkái*. Budapest.
- Szvorényi József (1890): *Gyakorlati tanácsok a házi és nyilvános nevelés körében. Anyák és nevelők tanulságára, népszerű előadásban*. Franklin Társulat, Budapest.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Geschichte der Erziehung*. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa Verlag, Weinheim, München.
- Tóth Pápai Mihály [1797], (1985): *Gyermek nevelésre vezető út-mutatás a' s. Pataki Helvetia Confessiot tartó Collégiumban tanító ifjúság számára*. Kassa. (Reprint: Miskolc, 1985 )
- Tucker, M. J. (1998): A gyermek mint kezdet és vég: gyermeknevelési szokások a 15-16. századi Angliában. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 211-232.
- Tyler May, E. (1999): Mythen und Realitäten der amerikanischen Familie. In: Prost, A. - Vincent, G. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens. Band 5*. Bechtermünz Verlag, Coyright: Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1993. Gesamtherstellung: Wiener Verlag, Himberg bei Wien. 557-602.

- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Vajda Zsuzsanna (1997): Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 3. szám, 285-300.
- Vajda Zsuzsanna - Pukánszky Béla (1988): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2000): Gyermekfelfogás és gyermekkor a történelemben. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest, 2000. 80-101.
- Vincze, L. (1991): „Appendix” neveléstörténeti munkákhoz. (A „fekete pedagógia” történetéből.) *Magyar Pedagógia*, 3-4. sz. 195-214.
- Vives, [1531], (1935): A tanulmányok rendszere vagy a keresztény nevelés. In: Vives [1531], (1935): *Válogatott neveléstudományi művei*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Péter János. Minerva, Kézdivásárhely. 5-195.
- Vives [1531], (1935): *Válogatott neveléstudományi művei*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Péter János. Minerva, Kézdivásárhely.
- Walzer, J. F. (1998): Az ambivalencia korszaka: amerikai gyermeknevelési szokások a 18. században. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 233-256.
- Warga János (1837-38): *Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanításra*. Vallási különbség nélkül minden tanítók' s tanulók' számára készült 's a' Magyar Tudós Társaság által másod rendű Marczibányi Lajos-jutalommal koszorúzott pályamunka. I-II. kötet. Írta Warga János, prof., 's a' Magyar Tudós Társaság levelező tagja. Budán, a' Magyar Királyi Egyetem' betűivel, a' Magyar Tudós Társaság költségén.
- Warga János (1843-44): *Neveléstan*. Kézikönyvül felsőbb nevelő intézetekbeni hallgatóknak, valamint magános használatul nevelőknek és értelmes szülőknek. I-II. kötet. Kecskeméten, Szilády Károly kiadása.
- Warga János (1860): *Nevelés- és oktatástan kézi könyve*. Mindkét hitv. evang. theologicum seminariumok és praeparandiák számára. Valamint magános használatra is. Harmadik újra dolgozott kiadás. Írta Warga János, a Nagy-Kőrösi helv. hitv. Főgymnasium igazgatója, a Magyar Tudós Társaság tagja. Pest, kiadja Osterlamm Károly.
- Warmington, B. H. (1967): *Karthágó*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Watson, John Broadus (1928, 1972): *Psychological Care of Infant and Child*. Arno Press, New York.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1979): *Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte*. Insel Verlag, Frankfurt am Main.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1991): *Die Kinderstube*. Insel Verlag, Frankfurt am Main.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1974): *Die deutsche Familie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.
- Weick, Ed (2000): *Ordinary History*. URL: <http://members.eisa.com/~ec086636/coping.htm>
- Wendt, Gustav (1883): *Die Gymnasien und die öffentliche Meinung*. Karlsruhe, 2. Auflage.
- Winn, Marie (1981): *Children without Childhood*. Panthon Books, New York. Magyarul: *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest, 1990.

- Wittmann Lázár (1876): *A gyermekápolás rövid kézikönyve, tekintettel a hazai viszonyokra*. Franklin Társulat, Budapest.
- Zámolyi Varga Mihály (1882): *A házi nevelés példákban előadva*. Szülők, nevelők s különösen községi népkönyvtárak számára. Franklin Társulat, Budapest.
- Zolnay, Vilmos (1983): *A művészetek eredete. Pokoljárás*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 2. bővített kiadás.