

**A GYERMEK A 19. SZÁZADI MAGYAR
NEVELÉSTANI KÉZIKÖNYVEKBEN**

Pukánszky Béla

Iskolakultúra-könyvek 28.
Sorozatszerkesztő: Géczy János

**A GYERMEK A 19. SZÁZADI MAGYAR
NEVELÉSTANI KÉZIKÖNYVEKBEN**

PUKÁNSZKY BÉLA

iskolakultúra

Iskolakultúra, Pécs, 2005

*Feleségemnek: Katalinnak és lányaimnak: Juditnak és Annának
ajánlom könyvemem.*

TARTALOM

BEVEZETÉS	9
1. A GYERMEKKORTÖRTÉNET SZÜLETÉSE	11
1.1. ÚJ TUDOMÁNYÁGAK KELETKEZÉSE	11
1.2. A GYERMEKKORTÖRTÉNET BÖLCSSŐJÉNÉL	13
1.3. ARIÉS MELLETT ÉS ELLEN	16
1.3.1. ARIÉS-KÖVETŐK: A „DISZKONTINUITÁS-ELMÉLET” KÉPVISELŐI	16
1.3.2. ARIÉS-KRITIKUSOK: A „KONTINUITÁS-TEÓRIA” HÍVEI	18
1.4. LLOYD DEMAUSE PSZICHOGENETIKUS FEJLŐDÉSMODELLJE	23
1.5. TÖRTÉNETI DEMOGRÁFIA ÉS GYERMEKKORTÖRTÉNET	31
1.6. ROMANTIKUS GYERMEKESZMÉNY, ROMANTIKUS GYERMEKKÉP	35
2. A TIZENKILENCEDIK SZÁZADI GYERMEKSZEMLELET ESZME- ÉS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI	42
2.1. ERASMUS NEVELÉSI TANÁCSAI	42
2.2. LUTHER ÉS A PURITANIZMUS GYERMEKSZEMLELETE	45
2.3. LOCKE GYERMEKKÉPÉNEK ÉS GYERMEKFELFOGÁSÁNAK ELLENTMONDÁSAI	49
2.4. A GYERMEKEK ÉLETKÖRÜLMÉNYEI A TIZENNYOLCADIK SZÁZAD EURÓPÁJÁBAN	54
2.4.1. AZ ÉLETBEN MARADÁS ESÉLYEI	54
2.4.2. MEGSZABADULÁS A GYERMEKTŐL	57
2.4.3. LASSÚ VÁLTOZÁSOK A CSALÁDON BELÜL	58
2.4.4. A VÁLTOZÁSOK OKAI	59
2.4.5. A PEDAGÓGIAI PAMFLETIRODALOM FELVIRÁGZÁSA	62
2.5. ROUSSEAU „JANUS-ARCÚ” GYERMEKSZEMLELETE	63
2.5.1. „KOPERNIKUSZI FORDULAT”	64
2.5.2. „FEKETE PEDAGÓGIA”?	67
2.5.3. ROUSSEAU HATÁSA	72
3. A TIZENKILENCEDIK SZÁZADI GYERMEKKOR JELLEMZŐI A CSALÁD, AZ ISKOLA ÉS A PEDAGÓGIAI ELMÉLETEK TÜKRÉBEN	75
3.1. A MAGÁNSZFÉRA KIALAKULÁSA	75
3.2. A GYERMEKLÉT ÚJ ELEMEI	78

ISBN 963 86745 2 0

ISSN 1586-202X

© 2005

© 2005 Iskolakultúra

Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs

Felelős vezető: Molnár Csaba

3.3. AZ ANYASÁG ÚJ DIMENZIÓI	79
3.4. APÁK ÚJ SZEREPBEN	81
3.5. IRODALMI NAPLÓK A GYERMEKNEVELÉSRŐL	82
3.5.1. ERNEST LEGOUVÉ	82
3.5.2. LEGOUVÉ-RECEPCIÓ MAGYARORSZÁGON	88
3.6. A HERBARTIZMUS DIADALA	93
3.7. "FEKETE PEDAGÓGIA" ÉS TESTI FENYÍTÉS	98
3.8. ISKOLAKRITIKA ÉS ÚJ GYERMEKSZEMLELET	101
3.9. MÍTOSZTEREMTÉS ÉS DEMITOLÓGIZÁLÁS	105
4. TIZENKILENCEDIK SZÁZADI MAGYAR NEVELÉSTANI KÉZIKÖNYVEK ÉS TANKÖNYVEK GYERMEKSZEMLELETE	108
4.1. TANÍTÓKÉPZÉS ÉS A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS A 19. SZÁZADBAN	108
4.2. EMBERESZMÉNY, GYERMEKKÉP ÉS GYERMEKFELFOGÁS A TANÍTÓI KÉZIKÖNYVEKBEN	115
4.3. A KIVÁLASZTOTT NEVELÉSTANI KÉZIKÖNYVEK ÉS TANKÖNYVEK SZERZŐI	117
4.4. A GYERMEKRŐL A FORRÁSOK TÜKRÉBEN	122
4.4.1. PERLAKI DÁVID: A' GYERMEKEKNEK JÓ NEVELÉSEKRŐL VALÓ RÖVID OKTATÁS, 1791	122
4.4.2. TÓTH PÁPAI MIHÁLY: GYERMEK-NEVELÉSRE VEZETŐ ÚTMUTATÁS, 1797	127
4.4.3. AUGUST HERMANN NIEMEYER: GRUNDSÄTZE DER ERZIEHUNG UND DES UNTERRICHTS [1796], 1834-36	131
4.4.4. SZILASY JÁNOS: A NEVELÉS TUDOMÁNYA, 1827	141
4.4.5. MÁRKI JÓZSEF: NEVELÉSTAN, 1843	147
4.4.6. BEKE KRISTÓF: KÉZIKÖNYV A FALUSI OSKOLAMESTEREK SZÁMÁRA, 1828 ÉS BEKE KRISTÓF: NEVELÉSTUDOMÁNY A MESTERKÉPZŐ INTÉZETEK SZÁMÁRA, 1844	148
4.4.7. LESNYÁNSZKY ANDRÁS: DIDAKTIKA ÉS METHODIKA AVVAGY A' TANÍTÁSNAK KÖZÖNSÉGES TUDOMÁNNYA ÉS A' TANÍTÁS MÓDGYÁNAK TUDOMÁNNYA, 1832	152
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	157
4.4.9. MAJER ISTVÁN: NÉPNEVELÉSTAN, 1844	160
4.4.10. RENDEK JÓZSEF: TANÍTÁS-MÓD VÁRASI, 'S FALUSI ELEMI ISKOLA-TANÍTÓK ÉS MESTERKÉPZŐ INTÉZETEK HASZNÁLATÁRA, 1846	163
4.4.11. BEÉLY FIDÉL: ALAPNÉZETEK A' NEVELÉS, ÉS LEENDŐ NEVELŐ, S TANÍTÓRÓL, 1848	165

4.4.12. PEREGRINY ELEK: ÁLTALÁNOS NEVELÉSTAN, 1864	169
4.4.13. BÁRÁNY IGNÁC: TANÍTÓK KÖNYVE, 1866	173
4.4.14. MENNYEY JÓZSEF: NEVELÉS- ÉS TANÍTÁSTAN, 1866/67	176
4.4.15. LUBRICH ÁGOST: NEVELÉSTUDOMÁNY, 1868	181
4.4.16. FELMÉRI LAJOS: A NEVELÉSTUDOMÁNY KÉZIKÖNYVE (1890)	186
4.4.17. KISS ÁRON ÉS ÖREG JÁNOS: NEVELÉS ÉS OKTATÁSTAN, [1876] (1895)	190
4.4.18. EMERICZY GÉZA: NÉPISKOLAI NEVELÉSTAN, 1882	194
4.4.19. ERDŐDI JÁNOS: NEVELÉSTAN, [1881] 1889	198
4.4.20. PERES SÁNDOR: NEVELÉSTAN, 1904	202
4.5. ÖSSZEZEGÉS, KÖVETKEZTETÉSEK	206

JEGYZET	232
---------	-----

IRODALOM	241
----------	-----

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. Hipotézisünk szerint ez az eszmerendszer nemcsak homogén egészként kezelhető, hanem az analitikus elemzés céljából több alkotórészre bontható. Abból a feltételezésből indulunk 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 irodalmában¹, művészetében², 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, amilyené 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 gyakorlatához. Ez a kategória azoknak a gyermekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek, gondolati konstrukcióknak a gyűjtőfogalma, amelyek a köznapi tudat szintjén jelennek meg, és deskriptív jellegüknel 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 vizsgálatát.

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 irodalmá-

nak ismeretében mégis feloldható ellentmondásnak a magyarázatára is kísérletet teszünk a következőkben.

Gyermekkortörténeti vizsgálódásaink 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 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 – megtevesztő eredményre vezetne. (Lásd: *Szabolcs*, 2002)

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

A *második fejezetben* azoknak az eszme- és társadalom- és gyermekkortörténeti *előzményeknek*, fejlődési íveknek a bemutatására vállalkozunk, amelyek elősegítik a „hosszú tizenkilencedik században” írt magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekképének 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 történeti érdeklődés gyökerei mélyre nyúlnak vissza. A 19. századi német szellemtudományos alapokra helyezkedő történetírás képviselői – akiknek felfogására elementáris erővel hatottak a délnémet 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 „nomotetikust” 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 nemzeti- és államközpontú – „mainstream”³ – történetírás, csak bizonyos fokig leegyszerűsítve és torzítva képes regisztrálni az emberi élet személyes történéseit. Eközben keveset mond az adott történeti 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 *történeti 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 válto-

zására, fejlődésére irányult, hanem a „személyes történelem” hétköznapi eseményeire is.

A változások sodrásában néhány évtized alatt új *társadalomtörténeti* irányzatok születtek. Ezek közé tartozik – egyebek között – a *mentálitástörténet*, 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, amelynek 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 *mikrohistoria* 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 mikrokozmoszvetének 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 világgépét 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 gyermekkortörténet* is. Az előbbi főleg a mikrokozmosz *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 *mentálitástörténethez* és a *pszichohistoriához*. (*Botond*, 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 gyermekévtörténeti kutatásról nem beszélhetünk. *Philippe Ariés* „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 sajtóságos cezúra e paradigma kiforrásában. A kronológia mégis megköveteli, hogy Ariést megelőzően szót ejtsünk egy korábbi fontos műről, *Jan Hendrik van den Berg* „Metabologica” 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 túlszárja Ariés művét. A holland szerző arra utal, hogy *Rousseau* előtt senki sem írt a felnőtté válás folyamataról. 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 tizenharmadik századtól kezdve a felnőtté válás szerepei egyre összetettebbé, a gyerekek számára egyre átláthatatlanabbá váltak. A gyerekek 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 válás természetes belenövéstől, s egyben megkövetelte a gyerekek sajátosságai iránti fokozott figyelmet, a gyermekévtörténet 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 Ariés* könyvének megjelenéséhez köti a gyermekkortörténet születésének dátumát.

Ariés 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 konzervatívizmushoz áll közel, mégis élete végén hatványol

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 deputis le XVIIIe siècle” (A francia népesség és az étellel szembeni magatartásának története a 18. századtól) című könyve, amely sok tekintetben megelőlegezi későbbi nagy műveit. (Szapor, 1987, 417.)

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

A középkori ember nem rendelkezett egyértelműen körülírható gyermekkor-felfogással, nem volt jellemző rá a gyermeki sajátosságok iránti érzékenység. A gyermek attól kezdve, hogy megélt anyja vagy dajkaja gondoskodása nélkül, már a felnőttek társadalmának részévé vált.

A gyermekkor 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. Ariés 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). (Ariés, 1987, 14.)

Noha számtalan traktátus foglalkozik a különböző életkorokkal (mint például kisdedkor, gyermekkor, fiatalok, 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) neveztek 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.)

Ariés szerint a középkori mentalitás – a maival szemben – nem úgy tekintett a gyermekekre mint sajátos értékekkel rendelkező lényre, aki már

magában hordoz egy jövőbeni felnőtt embert. (Ariés 1987, 43.) Az igen magas gyermekhalandóság egyfajta távolságtartó közönnyel vértette fel a szülőket. *Montaigne-t* idézi, aki „két vagy három gyermeket vesztett el a bölcsöből nem sajnálat, de harag nélkül”. (Ariés, 1987, 170.)

Sokat idézik Ariésnek azt a megállapítását, mely szerint a középkori festészet mintegy a tizenkettedik századig sem ismerte a gyermekábrázolást. Egy Ottó-korabeli miniatúrára 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. Ariés levonja a következtetést: a tizenegyedik-tizenkettedik század emberében *fel sem merült* a gyermekkor ábrázolásának szükségessége (Ariés, 1987, 37.).

A tizenharmadik századtól kezdve alakul ki a gyerekábrázolás a középkori egyházi ikonográfiában. Egyre gyakrabban ábrázolnak anyákat 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, játszópajtsaik között, majd később a portréfestészetben. A gyermekmotívum megjelenése a képzőművészetben egy lassú folyamat, a gyermek „emancipálásának” kezdetét jelzi. Ariés „a gyermeki személység 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 szokásban 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 kényeztetették kisgyermeküket. A moralista szerzők többsége – így például Montaigne – egyre ingerültebben reagál a majomszeretet megnyilvánulásaira: „Nem tudom megérteni azt az érzelmet, amivel megcsokolják az alig született gyermeket, egy lélek, ami még nem mozdul, egy testecske, amelynek alakja sincs...” – panaszkodik a francia moralista. (Ariés, 1987, 173.) Az új keletű kényeztető-babusgató magatartással tehát jól megfér a hagyományos távolságtartó attitűd.

B) Az újkor tehát felfedezi a gyermeknek a felnőttől eltérő sajátosságait. A moralisták azt sugallják a szülőknek, hogy gyermekük ártatlan, „törékeny és veszélyeztetett” teremtmény (Ariés), aki nevelésre szorul. Ez kétféle törekvés megerősödéséhez vezet. Egyfelől a szülők egyre inkább szeretnék megóvni esendő gyermeküket az élet szennyes oldalától. Így – Ariés szavaival élve – „konzerválják a gyermekkor”. 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 kívánatos viselkedési szabályokat minél hamarabb elsajátítsa, s mihamarább *felöltöttként* tudjon élni. Megszületik a gyermekek számára írt illemtankönyv műfaja. A „jól nevelt gyermek” ideáljának a megjelenésével viszont az újkor – a gyerekkor 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.” [Ariés, 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 alávetettség váltotta fel.

1.3. ARIÉS MELLETT ÉS ELLEN

1.3.1. Ariés-követők: a „diszkontinuitás-elmélet” képviselői

Ariés 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 tábora 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.

Ariés követőit, akik végső soron tagadják, hogy a középkorban létezett volna jól körülhatárolható „gyermekség-fogalom” (concept of

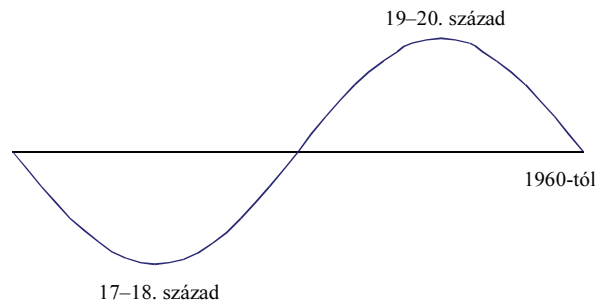
childhood) – *Barbara Hanawalt* kategóriáját kölcsönözve – a „diszkontinuitás-elmélet” képviselőinek nevezhetjük. Kritikusi pedig, akik amellett voksolnak, hogy a középkori ember, akárcsak a mai, megkülönböztette ezt az életszakaszt a többitől – a „kontinuitás”-elmélet képviselői. (Ezek a történészek 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 Ariés által felfedezett úton. Utal arra a közismert tényre, hogy a tradicionális Európában⁴ 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” Ariés tézisé.⁵

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 jólétét 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 – gyengédségével és gyermek-szeretetével 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 kisgyermek 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 a „gyermekgyilkosság rejtett formáira” vezethető vissza. Elődeink – ha igazán akarták volna – életben tarthaták volna csecsemőiket.⁶ (*Shorter*, 1986. 513.)

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 történelem szerint négy évszázad „szeretet grafikonja” egy olyan szinuszgörbe, amelynek pozitív tartománya a 17. század előtti időszak, és a 19–20. század, negatív tartományába pedig a 17–18. század kerül.⁷ 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. Ariés-kritikusok: a „kontinuitás-teória” hívei

Hevesen vitatja Ariés álláspontját *Linda Pollock*, aki a szülő-gyermek kapcsolatot vizsgálja 1500 és 1900 között. (*Pollock*, 1983) „Elfejtett 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 Ariés feltételezte. Az általa 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 szü-

lők és gyermekeik egymás iránti kötődése tehát nem történelmi, 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 történelmi szociológia eszközeivel. (*Le Roy Ladurie*, 1997) *Montaillou* település lakóinak életét 1294–1324 között kíséri figyelemmel, s a kutatásaihoz megbízható forrásul szolgáltak az eretnkséggel gyanúsított parasztok vallomásait tartalmazó inkvizíciós jegyzőkönyvek. (Az egyházmegye püspöke rendkívül alapos vizsgálódást folytatott a faluban a 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 kétéves 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, jajveszékéléssel fejezte ki fájdalmát, mikor a gyermek meghalt. Vigasztalást az kathar eretnek tanításban lelt, amely szerint a halott gyermek lelke egy másik ember testében újjászülehet – talán éppen egy jövőző 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 Ariés felfogásának igaza *ellen* szólnak *Shulamith Shahar* – szintén középkori gyermekségre vonatkozó – kutatásai. „A gyermek a középkorban” (*Childhood in the Middle Ages*) című, 1990-ben megjelent könyvében a virágzó és a késő középkor századainak gyermekképét vizsgálja. Aprólékosan vizsgálja a csecsemőhalandóság, 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 viszo-

nyítva kell megítélnünk, és semmiképp sem célszerű a szülők valami-féle gonosz szándékainak megtestesüléseként értelmeznünk. Tény, hogy a középkorban a gyermekek szinte teljesen részévé váltak a felnőtt 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 Shahaar egyedülállóan gazdag forrásanyagot dolgozott fel, amely felöleli a levéltári anyagokat, periratokat és halottkémi jelentéseket, a korabeli magánlevelezést és más irodalmi emlékeket. Tüzetesen bemutatja a középkor családtervezési, gyermekgondozási és nevelési sajátosságait. Tézise szerint a szülő-gyermek kapcsolatnak vannak történeti korokon átívelő *változatlan* elemei is. Ariés felfogásával szemben azt állítja, hogy a középkori ember a gyermekort 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 Shahaar 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 Domonkoszt”. 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 szereték őket. (Shahaar, 2000, 131.)

Shahaar 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 közönsésk ki azokat, akik ilyen bűnt követnek el. A talált gyermeket „feltételelesen megkeresztelték”, mivel nem tudták, 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).

Ariés tézisét 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 köteletségéről. Ezek egyike „röghöz kötötte” őket (1514. 21. tc.), megvonva tőlük a szabad költözködés jogát. Mégis, pontosan ez az a törvény 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 brutalitásáról közismert törvény a jobbágyok gyermekeinek kivételezett státuszt biztosít, akkor aligha hihető, hogy a kortársak a gyermekort nem tekintették volna jól körülhatárolható életszakasznak az ember életében.

*

„Kronocentrikus” és „nosztalgikus” jellege miatt bírálja Ariés 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 Ariés saját kora iránti politikai ellenszenvé 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, Ariés is abban a korszakban véli megtalálni mindazt a szépséget és szabadságot, amit a későbbi korok elraboltak a gyermektől. A kronocentrikus megközelítés leegyszerűsítő magyará-

zatokhoz 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.)

*

Ariés 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 gyermekort 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 újabbban 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 érzéketlenséget, 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 Babe’s Book’*, *‘How the Good Wife Taught her Daughter’*, *‘John Russel’s Book of Nurture’*). Ezek alapján látható, hogy Montaigne és más Ariés 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 közegből adódó különbségeket is, amelyek – egyebek közt – jól kirajzolódnak például a szoptatós dajkákhöz 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 Ariés téziseivel vitatkozva dolgozta ki saját „pszichogenetikus” *gyermekortörténeti 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 szívbemarkoló sorokkal ecseteli a régi gyerekek 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, kitéték, 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 történelmi korok gyermekszemléletét 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 történelmi korokon átívelő fejlődés következtében általános javulás következett be a gyerekekkel való bánásmódban, mivel a szülők egyre alkalmasabbakká válnak rá, hogy megfelelően reagáljanak gyermekeik szükségleteire. (*Vajda*, 1997, 290–291.)

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

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

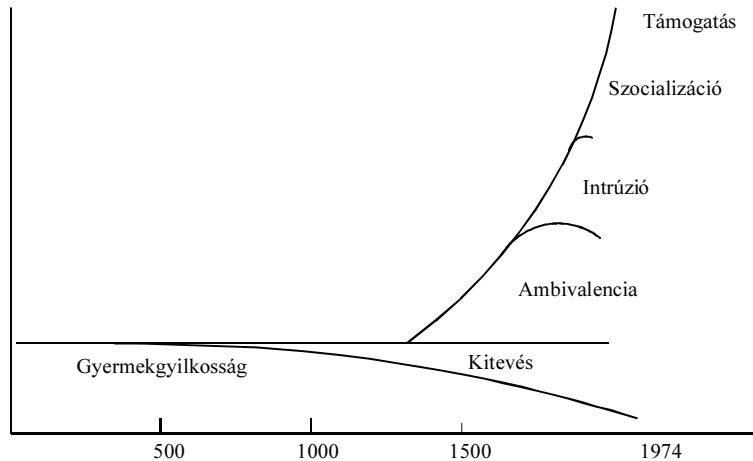
2. Fordított reakció, „szerepmegfordítás” (reversal reaction): A gyerek ekkor sajátos „felnőtt-alakként” szerepel, olyan figuraként, aki a szülők saját gyermekkorában fontos szerepet játszott.

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 el-
lenséges érzelmeinek és kívánságainak „lerakódóhelye”; másrészt vi-
szont 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
történelmi korszakokra vetíti ki a három alapvető reakciótípust úgy,
hogy azok mindegyike domináns módon meghatározza az egyes idő-
szakokat:



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

Az ábrán bemutatott fejlődés a gyermekek meggyilkolásától az elfo-
gadó, támogató attitűd térhódításáig terjed, e lassú folyamat egyes lép-
csőfokait a következőképpen jellemzi DeMause:

1. Gyermekgyilkosság (Az antikvitástól kb. Kr. u. 4. századig terjedő
időszak): A szülők gyakran úgy szabadulnak meg a gyerekeikkel szem-
beni gondozási kötelességüktől, hogy a saját tudatalattijukból száрма-
zó szorongásaikat és félelmeiket vetítik ki rájuk. Gyakori a gyermek-
gyilkosság, a kisdedek szakrális áldozatként való meggyilkolása, vala-
mint a gyermekekkel szembeni szexuális abúzus.⁸

2. Kitevés (4–13. század): Miután a szülők felfedezték, hogy gyer-
mekeik saját lélekkel megáldott teremtmények, csak úgy szabadulhat-
tak meg saját kínzó projekcióiktól, hogy gyermekeiktől megszabadul-
tak: szoptatós dajkához adták, kolostorba küldték, nevelőszülők gond-

jaira bízták, szolgának adták, szélsőséges esetben – főleg a leányanyák
– elhagyták („kitevés”, expositio). A gyerek gyakran mint a gonosz
megtestesülése jelent meg szülők tudatában, mindennapos volt a gye-
rekek 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 „lera-
kodóhelye”, a szülők egyre nagyobb gondot kezdtek fordítani gyereke-
ik nevelésére. Úgy tekintettek testükre és lelkükre mint alakítható (és
minden áron alakítandó) viasztömbre. A tizennegyedik századtól kezd-
ve egyre gyakrabban jelennek meg gyermekek neveléséhez, „vezetésé-
hez” tanácsokkal szolgáló útmutató könyvek (regimen). Ezzel párhuza-
mosan – 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)⁹ (18. század): Már vége a szü-
löi félelmek projiciálásának, akik ettől fogva arra törekszenek, hogy
minél közelebb kerüljenek gyermekeikhez, s birtokba vegyék lelkük
legmélyebb rétegeit is. A szülői kontroll egyre áthatóbb lesz, a gyere-
keket korán engedelmességre szoktatják, de már nem verik őket öncé-
lú rendszerességgel. Erre a korszakra a gyermekgyógyászat fejlődése
jellemző, ami a 18. századra a gyermekhalandóság csökkenését ered-
ményezte.

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 beillesz-
kedjék a társadalomba. A 19. században már az apák sem „alkalmi ven-
dégek” 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 gyermekek mindig jobban tudják szüleiknél,
hogy mire van szükségük fejlődésük egy-egy szakaszában. Ez a gyer-
mekközpontú nevelés korszakának kezdete. A szülők az empátia révén
„belehelyezkednek” gyermekük lelki állapotába, hogy megérthessék
őket és kielégíthessék szükségleteiket.¹⁰ A fegyelmzésre és a szokások
alakítására irányuló törekvések ekkor már hiányoznak a nevelői gyakor-
latból. Sok időre, nagy energia-befektetésre és fejlett toleranciaérzékre
van szükség ahhoz, hogy a szülők segítsenek gyermekeiknek abban,
hogy azok elérhessék saját céljait. DeMause szavai szerint „minded-

dig 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 régiek 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 periodizációs kísérletnek figyelely[em]be 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. Mindemellett 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. Az 1. táblázat ezeket az eltéréseket szemlélteti.

DeMause pszichogenetikai fejlődésmodellje hamarosan a szakmai viták keresztüzébe került. Sokan támadják pszichoanalitikus szemléletmódja miatt, hogy az emberi ösztönéletet 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 történelmi fejlődésével. (Vajda, 1997, 291.) Ugyanakkor jól látható, hogy az általa kidolgozott fejlődési modell érvényességét bizonyítandó nem riad vissza attól sem, hogy történelmi tényekkel önkényesen bánják. Elemzéseit sokszor felszínese, némelykor hatásvadász eszközöktől sem riad vissza, hogy a

1. táblázat. DeMause gyermekségtörténelmi periódusainak változásai

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. századig	Korai gyermekgyilkos attitűd: vérségi kapcsolat alapján szerveződő csoportok
		Későbbi infanticid attitűd: korai „m agas” kultúráktól az antikvitásig
„Kitevő” attitűd	4–13. század	A kereszténység kezdete itől a 12. századig
Ambivalens attitűd	14–17. sz.	12. századtól a 16. sz. második 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 felétől a 20. század közepéig.
Támogató attitűd	A 20. század közepétől	A 20. század közepétől

gyerekekkel kapcsolatos abúzus rettenetét érzékeltesse. Figyelemre méltó az a diszkrépancia, amely az általa szerkesztett (s fentebb idézett) kötet bevezető tanulmánya és az egyes történelmi korok gyermek-imázsát bemutató értekezések között fennáll: DeMause nagyvonalú teóriáját társszerzői több esetben nem igazolják. Egyik német kritikusa pedig egyenesen a gyerekattitűd fejlődésébe 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 áttekinthetlenné, kezelhetlenné váló korban. (Arnold, 1980, 14.) DeMause kísérlete a gyermekszemlélet átfogó fejlődési vonatkozásának felvázolására újszerű és érdekes, bár eredményi vitathatóak. Könyvei, pszichohistóriai tárgyú publikációi mindezzel együtt ösztönzően hatnak a gyermekkor-történelmi kutatásokra. Az általa kiváltott hatás éppolyan elementáris erejű, mit az Ariés-kötet. DeMause fejlődésmélete – hiába tagadja szerzője – több ponton közös Ariés 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 történelmi fejlődési folyamat eredménye. Az újkor előtt a szülők kevésbé érezték magukhoz közeli nek a gyermekeiket, mint attól fogva.

2. Eltérően ítélik meg viszont a középkori (és azt megelőző) korok gyermekképét. Ariés úgy látja, hogy a középkori felnőttek nem ismer-

ték fel a gyermekkor sajátosságait. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a gyerekeket elhanyagolták, elhagyták vagy megvetették volna. (Ariés, 1987, 169.) Sőt a gyermekek bizonyos értelemben boldogabbak voltak az „ancien régime” korszakában, mint később. Ahogyan maga DeMause is rámutat kettejük felfogásának különbségére: Ariés 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, alávett helyzetben volt, gyakoriak voltak a vele szemben elkövetett visszaélések. A gyermekkor története – e felfogás szerint – a szülő és a gyerek lelki közeledésének története.

Megemlíthető 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 14-től a 17. századig terjedő időszakot, amelyben a szülő és gyermek közötti új keletű kötődés érzelme mellett a hagyományos távolságtartás egyaránt jellemző. Ariés hasonlóan fogalmaz, amikor gyermekük örömeiket lelő újkori szülők ingadozó attitűdjéről szólva úgy fogalmaz, hogy a gyermekek iránti vonzalom, „egy bizonyos közömbösséggel, vagy inkább a hagyományos közömbösséggel” párosul. (Ariés, 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 empatikus, elfogadó szülő-gyerek kapcsolatig ível. Ariés híres gyermekkönyvében nem foglalkozik a 18. századot követő korszakokkal. Egy másik írásában viszont, amelyben a demográfiai változásokból kiindulva a jelenkorig folytatja az elemzést, a gyermekkor szerepének csökkenését diagnosztizálja. (Ariés, 1980)

*

A gyermekkortörténet-írás olyan klasszikusai, mint Ariés és DeMause viszonylag kevés figyelmet fordítanak a 18–19. századi gyermekattitűd alakulására. Mindenesetre tanulságos Ariés okfejtése arról, hogy az újkori szülők egyre jobban igyekeznek felkészíteni gyermekeiket az élet megpróbáltatásaira. Ennek a felkészítésnek a szintere 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 mindenáron-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 pedagógiatörténész 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 előállítás’, ‚Felkészítés a katasztrófára’, ‚A szadizmus racionalizálása’), és meggyőző erővel mutatja be, hogy mennyire képmutató és hamis az a nevelő szándék, amely ezekben 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 előállítás’ című fejezetben összegyűjtött forrásokból például kitűnik, hogy ezek a szerzők a gyermekort egyfajta betegségként kezelik, amelyből a gyereket 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 következteté-

sekre. Francke nevelőintézetében a verés és az állandó kontroll a hétköznapi élet része volt, Rousseau manipulált helyzeteket teremt növekedésnek, 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 címkeket.

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):

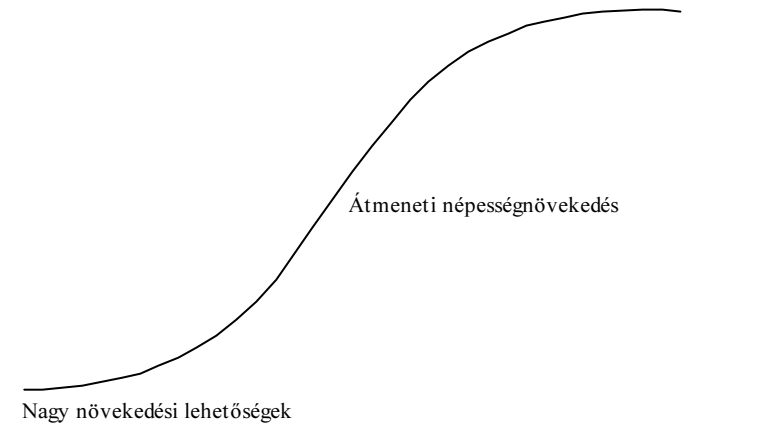
A változó gyerekkor (kb. 1960-tól): Fogyasztó gyerekek: a gyerekkortól már a konzum-, szabadidő- és szórakoztatóipar céltáblája. Gyökeres változások zajlanak le a hagyományos életmódban (időbeosztás, lakóterek, étkezési szokások stb.).

Az elveszett gyerekkor (kb. 1980-tól): A gyerekkor krízise: a gyerekek 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 gyerekkor átalakulását, eltűnését diagnosztizálja – többek között *Marie Winn* (‘Children without Childhood’, 1981 – ‘Gyermekgyerekkor nélkül’, 1990) és *Neil Postman* (‘The Disappearance of Childhood’, 1982). Mindkét kötet igen lehangoló képet fest a gyerekkor 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 Ariés által ábrázolt középkori gyermekszemlélet és az új gyerekkor egyre ridegebb, agresszív módon felnőtt magatartásformái között. (Winn, 1990, 272.)

1.5. TÖRTÉNETI DEMOGRÁFIA ÉS GYEREEKORTÖRTÉNET

Fentebb már történt említés Ariés újabb keletű tanulmányáról, amelyben demográfiai folyamatok elemzése révén diagnosztizálja a mai gyerekkor negatív irányú változását. A történeti demográfiai folyamatok összekapcsolása a mentalitásban, az ember- és gyermekképpen lezajló változásokkal nem új keletű törekvés. Noha nem tartozik a szorosán 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 élelmszer-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 lökészerű 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 – a logisztikus görbe felső horizontális szakaszán – mind a születés, mind a halálozás arányszáma alacsony, így ezek a társadalmak fokozatosan elöregsznek. Ezt a máig ívelő szakaszt nevezi Riesmann a „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 kiskorukkorban beléjük plántált célok és értékek szerint alakul. Őket nevezik 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 gyermekszemléletét is elemzi – ezek a fejtegetések kötődnek eredeti témánkhoz. A *tradíciótól irányított* időszakban a gyermekek nagyon hamar érette 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 otthon 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 „iránytűket” 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 kikezdetlenül biztos etikai „iránytűvel”, amelyeket gyerekeik kezébe adhatnának. Legfeljebb tanácsot adhatnak nekik az egyéni érvényesüléshez. 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.)¹¹

Riesmannhoz hasonlóan Muller is a születési és halálozási arányok változására építi koncepcióját, amikor a gyermekévi 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” 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 kontaktus alakítanak ki szüleikkel. Mindemellett függőbbé is válnak tőlük, hiszen csak általuk tehetnek szert az élethez szükséges javakra. A szülőkkel 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. Általában a gyermeket olyan „tökének” tekintetik, amelybe érdemes – érzelmileg és pénzügyileg – 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)¹². E negyedik fázis társadalmi a gyermekközpontú ugyan, de más módon, mint a harmadik fázis. 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 Ariés fent említett tanulmányára! A francia történetész a nyugati társadalmakban bekövetkező – már Muller által is felvázolt – népességsökkenés okait és következményeit vizsgálja. (Ariés, 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”.¹³ 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 érezhetete, 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 közjáték után ismét folytatódott az 1930-as években megszakadt folyamat, amely a születések számának további csökkenésében öltött testet. Ariés 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.

Ariés 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 pénzügyi 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 elődeikében. Régebben a bizonytalanabb fogamzásgátlási módszerek mellett, ha bekövetkezett a terhesség, a szülők általában elfogadták a gyermeket. Ma már – jóval biztosabb fogamzásgátlási eljárások alkalmazá-

sakor – 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 közül. Ez a döntő különbség a száz esztendővel korábbi felfogáshoz képest. (Ariés, 1980, 649–650.)

Ariésnek ez a magyarázata több ponton összeesik azzal az értelmezéssel, amelyet – többek között – Winn és Postman nyújt az „elvesztett gyermekkor”-ról. Véleményük szerint a fejlett országokban a szülők nagy része egyre kevesebb időt fordít gyermekei nevelésére. Helyüket a kortárs csoportok és a tömegkommunikációs eszközök (elsősorban a televízió) veszik át. Ezek azonban nem a gyermeki értékek megőrzésére és fejlesztésére törekuszenek, hanem egy koravén, felnőtt modell sulykolásával 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 empátiás viszonyulás elterjedésében fejeződnek 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 átszálló gyermekeszemélyítés jellemző. A felnőttek megmerevedett racionalizmusával szembeállítható nyitottság és teremtő fantázia, a világ érzelmi alapokon álló befogadására és megismerésére való képesség, a gyermekvilág mitikus vonásokkal való felruházása, és a ráció számára örök talányt jelentő egészes egységként való felfogása – ezek mind a romantika toposzai. Az a felfogás, hogy a gyerme-

kekkel való megértő, empátikus 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 jelenítenek 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 gyermekkutatás egy olyan irányzatához csatlakozik, amely nem fogadja el a „gyermek királyok” korszakának végét beharangozó szerzők – mint például Ariés, 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 végigvonnak a gyermekről való gondolkodás történetének korábbi évszázadain is. (*Ullrich*, 1999)

*

Lloyd J. Borstelmann eszmetörténeti 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 formálódik 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 szolgálata volt a családon és a társadalmon keresztül. Életük – akárcsak a felnőtteké – az autoriter fegyelem keretei között zajlott, gyakori volt a durva bánásmód.¹⁴

A keresztény *középkor* és a kora *újkor* gyermekképére az *ambivalencia* volt jellemző. Egyrészt minden újszülöttre úgy tekintettek mint törekeny és segítségre szoruló teremtményre, akinek léte Isten ember szeretetét 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 megítéléshez 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 stációján.

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 hátrányos helyzetű gyerekei számára éledt újjá, most pedig azt a gyermekvédelmi mozgalmat segíti elő, amely a gyermekbántalmazás hirtelen feltűnővé váló társadalmi problémájára ad választ.” (*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 családot a „túlbugzó bürokraták” gyakran tüntetik fel negatív színben, amelyből 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 világgép felett nem hozott több boldogságot és meglegedettséget az emberiség számára, így egyre jobban

meggyökeresedett a kétely az értelem hatalmával és a haladásba vetett hittel szemben. A 16. század szkepticismusa, amelyet jól példáz *Agrippa* és Montaigne gondolatvilága, egyúttal egy olyan gyermekkultusz-nak is megvetette az alapjait, amely a gyermek Jézus – toposzként ma is tovább él – 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 gyermek-kora 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 teremtőerejével 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 gyermekség istenítésével járhat együtt: ez pedig az intellektus feláldozása a primitivizmus oltárán.

*

Történeti elemzéseiben kétféle gyermekezményt 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 impul-

zust jelentett a kereszténység számára, mivel a gyermeki jámborságot emelte az ideál szintjére. Látható, hogy ez a gyermekkép minden ízében az elvont eszmei síkhoz kötődik. A „gyermekiség” ugyanis nem konkrét értelmében szerepel, hanem metaforaként jelenik meg: a keresztény embernek a mindenhátó Atya iránti alázatát fejezi ki érzékletes módon. A relatív gyermekkép tehát a célt tüzi ki a keresztény ember számára: „amilyené válunk kell”.

Az *abszolút gyermekkép* ezzel szemben a múlthoz kapcsolódik: „amilyenek voltunk”. Gyökerei a kései antikvitás pogány kultúrájába, az individuum eredendő integritásáról megfogalmazott gondolatig nyúlnak 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 lényé 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 emlékekben 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 Ariés és Norbert Elias társadalom- és civilizációtörténeti munkáinak háttére 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: ab-

ból 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 deintegrációjához 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 nem jelentettek az idősebbek és a felnövekvő generációk között valamiféle bizalmas, meghitt viszonyt. Ellenkezőleg: abból az egyre növekvő távolságból fakadtak, amelyet alapján 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 büvkörében 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 lény. Mint ahogyan a paradicsomot is jól gondozott kertnek képzelel 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 eddigi felvázolt koncepciók alapján látható: a romantikus gyermekeszemély nyomain 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 vizsgálnunk kell. Mielőtt azonban erre sort kerítenénk, érdemes megvizsgálnunk azokat a tényezőket, amelyek hatást gyakorolhattak az adott korszak gyermekképre és gyermekfelfogására. A vizsgálódást a pedagógiai-eszmetörténeti előzmények feltárással kezdjük.

2. A TIZENKILENCEDIK SZÁZADI GYERMEKSZEMLELET ESZME- ÉS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI

2.1. ERASMUS NEVELÉSI TANÁCSAI

42 **A** humanisták szemléletmódjára általában jellemző a gyermekkel, gyermekkorral kapcsolatos felfokozott érdeklődés, a nevelés kérdéseiről való érzékenység. Ez az érdeklődés a gyermek iránti nyitottság jól tetten érhető *Rotterdam-i Erasmus (1467 v. 1469–1536)* műveiben is. Már az 1509-ben megjelent „Balgaság dicsérete”-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 gondnal és bölcsen az újszülöttnak tüstént megad, hogy ezzel, mint élvezetes bérrel a nevelők fáradalmait enyhítse és a védelmezők szeretetét kiváltsa? (Erasmus, [1509], 1958, 62.)¹⁵ A nyilvánvalóan ironikus hangvétel ellenére érzékelhető, hogy Erasmus már nem az eredendő bűn súlyával terhelt szülőteremtényként kezeli a gyermeket. 16

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 minemységéről. A legtömörebb kijelentéseinek egyike a gyermek lelkének alakatlan, 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 kezéd közül, ha gondos leszel, úgyszólván isteni lény.” (Erasmus, [1529], 1913, 53.)

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 megjelenni. A második a nevelés hatal-

mas emberformáló erejére utal, s egyben nélkülözhetetlenségét hangsúlyozza – ezt a szálát majd a felvilágosodás filozófusai, pedagógusai és a felvilágosult abszolutista uralkodói viszik tovább. A harmadik az elmaradt nevelés veszélyeire hívja fel a figyelmet, ez például az 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.)¹⁷ Az elmulasztott nevelés-oktatás veszélyeit is bőven ecseteli, mikor arról ír, hogyan veti a szenvedélyek karmai közé az embert a műveltség, 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 alakatlan anyagot a maga alakatlanságában 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 az egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngy fűcskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (Erasmus, [1529], 1913, 54.)¹⁸

Erasmus a tanítás anyagának és az alkalmazott módszereknek a kiválasztásakor is figyelembe veszi a gyermekkor sajátosságait. Azt tanácsolja a tanítónak, hogy ügyeljen az egyes életkorokból fakadó eltérésekre, s vegye figyelembe, hogy „a gyermekkorban a kellemes és gyermekies dolgok felelnek meg. Ezért az ő tanításukban minden mogorvaságnak 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 ifjúkorban, 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 rózszát kívánni, úgy a tanítónak nem szabad felednie, hogy az emberi élet egyes koraival mi egyezik meg.” (Erasmus, [1529], (1913), 96.)¹⁹

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 hajlamosága iránt. *Szent Ágoston* eredendő bűnről szóló tanítása is felbukkan egy pillanatra: „De az ifjúkorra épen azért jobban kell vigyázni; mint-hogy az ifjut inkább *természeti ösztönök*, mint ítélő erő vezeti, azért egyforma könnyűséggel, vagy talán még nagyobb szívja 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 bölcselet 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 hajlamoságával. 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, *Pelagius*t 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 megszegyenítőnek 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 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 évezredek 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 gondal 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 nőtlenségi ideálja helyett az Istennek tetsző házasság eszményét mutatta be követendő vezérelvként híveinek. Az ideális család 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 családeszmény 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 szülőknak, 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 gyerekeknek „el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján jogtalan”. (Idézi: *Mallet*, 1990, 36.) A gyermek akaratossága *eredendően rossz* természetének bizonyítéka, ezt pedig le kell győzni minden áron.²⁰ Szent Ágoston dogmája elevenedik itt fel a gyermek *eredendően bűnös természetéről*. Luther azonban még Ágostonnál is 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 veszőt kíméli, gyermekét gyűlöli”. Aki gyermekét veri, a lelkét menti meg a pokol tüzétől.

Luther *gyermekképe* tehát a 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 értékkekké 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 törlesztenünk kell. A dologtalan kezekre 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 aszkézist” 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 idézve: „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 „gyengesség 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-megbánásgyónás-kiengesztelés.) A kálvinista számára ez nem járható út. Az üdvözüléshez csak a rendszerré emelt jó tettek sorozatán át juthat el. (Találó német kifejezéssel 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 pénzszerzést szolgálják, az anyagi javak felhalmozását életcéleként, „hivatásként” élik át, de ezeket 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 perfekt 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, felnőtten egyaránt. Ezért az ilyen szülő nem „tetszeleg” saját felsőbbrendűségében, 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 rítussal, amely során a gyerek még nem lett a vallási közösség teljes jogú tagja. Szüleik azért 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 *Roszzat-Gyűlölő* (Hate-evil), *Aldás* (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 *aszkezis*”-nek (Weber) az átszármasztatása 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 középosztály 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, engedékenységnél sok jelét mutatja a családban, módszerei – melyekkel gyermekeit „Isten tiszteletére és javára” neveli – szigorúak és következetesek. Meg van győződve arról, hogy a gyermek jelleme a szülők „tisztségének 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 tőlük átveszi, amikor átadják testüket az enyészetnek. A „mag-metafora” puritánus olvasata azonban nem vezet el a romantika optimizmusáig, ahhoz a csodálatig, amellyel a romantikus pedagógus-írók tekintenek majd a gyermek lelkében szunnyadó 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 gyermeke csak egyénileg választhatja az Isten által felkínált utat, mégis szilárdan hiszi: a helyes nevelés felkészítheti annak lelkét az „Isten által való megszólíttóság” (calling) jeleinek felismerésére, és a számukra kijelölt cél követésére.

A protestáns-puritánus gyakorlati *gyermekfelfogás* pontosan ezt fejezi ki: a nevelésnek hatékonynak kell lennie. A szülők számára egyáltalán nem közömbös, hogyan ítélik meg gyermekeik viselkedését, hiszen ezáltal *róluk* is ítéletet mond Isten és ember egyaránt. Ha az, amit Isten rátok bízott, „hanyagságotok 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 kárhóztatva 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 álta-

lános pedagógiai kérdéseket taglal, másrészt pedig konkrét nevelési tanácsok egész sorozatát fogalmazza meg.²¹ 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 foglalatát adja az elkövetkező évszázadokban kibontakozó felvilágosult neveléstanok túlaradó pedagógiai optimizmusának. A következő idézet *Borosjenői Székely Ádám* 1771-ben kiadott archaikus ízű fordításából való: „...e’ pedig többire a’ neveléstől vagy, mellyből származik az Emberekbe való nagy külömbség. A’ mi leg-kisssébbet-is Gyermekségünkben bé-szívtunk, annak nagy és hosszsan tartó nyoma marad.” (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 („szántó föld-metaphora”), itt már sokoldalúan kifejtett nevelési programban teljesebben 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 gyermeknevelés. 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. Képzelnünk el az emberi értelmet úgy, mint egy fehér lapot, amely nélkülözi a betűket, az eszméket...”²² 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.)²³ A locke-i nevelhe-

tőség-hasonlatok köre tehát bővül: a „tiszt, fehér lap” („white paper”) mellé a „folyóvíz” („water”) is társul.²⁴

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 – *intrúzióknak*, 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 nélkülözhetetlennek 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 számára igen fontos, hiszen anélkül világi 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 a 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-ügylet-té” (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 felfogását, miszerint a gyerek előzetes veleszületett ideák („*ideae innatae*”), képességcsírák, 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 pasztikus, 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, bölcseledő megokolások*” helyett a gyermek képességéhez, felfogásához alkalmazza magyarázatát a szülő. Van azonban ennél fontosabb módszer is. A „*legegyszerűbb, legkönnyebb*” s egyszersmind „*legghatósabb*” 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 kiemeli²⁵: „*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 lenniük tanításával, hogy a gyerek rossz irányt ne vegyen.*” (Locke, [1693], 1914. 96., 100.) Mít sem érnek a szép szavak, ha a nevelő csak intelmeivel, s nem cselekedeteivel próbál a gyermekre 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 monográfiusa utal arra, hogy gyermekszemléletének meg-rajzolásakor 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 a 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.

Igy például a 39.§ alatt már ellenpontozza azt a tézist, amely Locke gyermekképében a gyermek lelkének „*fehér lap*”-jellegére, ösztönök és hajlamok nélküli mivoltára vonatkozik: „*Minél fiatalabbak [a gyermekek], annál kevésbé szabad helyén nem való és féktelen vágyaikat kielégítenünk. Minél kevesebb a maguk esze, annál korlátlanabb felettük 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 látatlanul 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, makacskodnak*”, 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 akarátát.

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 bánnak velők, 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 rabszolgalélekkel hoz létre. Elfojtja életkedvüket, meghunyászkodó, kishitű embereket formál belőlük: „... a lealázott, félnék, hunyászkodó, kishitű embereket bajos felemelni, fölbátorítani s ritkán lesz belőlük valami” (Locke, [1693], 1914, 67.) Másutt megengedi a 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, addig az utóbbi olyan negatív hajlamok meglétére utal, amelyeket a nevelő csak kitartóan következetes, szigorú fegyelmet megkövetelő, testi fenyítést sem nélkülöző módszerekkel tud kiirtani. Csak e káros tendenciák nélkül valósulhatnak meg a gyermeknevelés Locke által megfogalmazott céljai (erényes lélek, praktikus tudás, edzett test).²⁶

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 az „pestis, éhínség és háború” kivédhetetlen hármas sorscsapása. Az

Arthur Imhof által eredendően „bizonytalannak” 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 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 gyermekmortalitás átlaga ekkor még mindig igen magas. Jacques Gélis adatai szerint Franciaországban 1740 és 1789 között a különböző életkorok elérése gyermekek átlagos száma a következő: 1000 élve született csecsemőből az egyéves kor 720, az ötéves kor 547, a tízesztendő életkort pedig 525 gyermek érte meg. (Gélis, 1980, 195.) A gyermekhalandóság tízéves korig tehát közel 50 százalékot 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 mehökkentő – egykedvűséggel vették tudomásul kisgyermekük elvesztését. Hozzájárul ehhez az attitűdhöz az a korabeli felfogásmód is, amely az emberi lét evilági szakaszát csak egy röpké előjátéknak tekintette, s amely szerint a halál – képletesen szólva – csak egy hágó a túlvilág, az öröklét felé vezető úton. Imhof magyarázata differenciáltabbá teszi az 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 pubertást, *több tényezőtől* függött. Még mindig fontos szempont maradt a csecsemő *neme*: az elhanyagolásból adódó „burkolt csecsemőgyilkosság” (Shorter, 1986) áldozataiban több volt a lány. Hasonló szerepet játszott az is, *hányadikként* jött világra a gyerek: az elsőszülöttek mindenképpen kiváltságot élveztek. Ha *törvénytelen* gyerekek születtek, 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 al-

sőbb 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 halálzásának 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 „dajkahelyzetről”. Párizs lakossága ekkor 800 000–900 000 fő. Az évente születő mintegy 21 000 csecsemő közül alig 1000 újszülöttet szoptat a 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 szülei tehetősebbek voltak, a Párizs körüli települések dajkáikhoz adták gyermeküket, ezek száma 2000–3000. A többséget messzi falvakba vitték. (*Shahar*, 2000, 103.; *DeMause*, 1989, 60.; *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 lelencházat „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 *tehető 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 ellenében adják ki a lakhelyüktől messze élő legolcsóbb dajkának.

Elborzasztó történetek maradtak fenn a keserves útról, amelyet az újszülöttek tettek meg a messzi vidéken lakó dajka házáig: „Közülük a legszegényebbeknek először az utazás borzalmas megpróbáltatása-

it 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 kocsiában, egyszer csak elalszik, és nem veszi észre, hogy egy újszülött leesik és a kerekek közt leli halálát. Mászor egy szállító, aki hét kisgyermeket visz magával, elveszít egyet közülük; soha többé nem tudja 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.)

Elvéve az asszonyok úgy döntöttek, hogy maguk táplálják csecsemőjüket. Így viszont sokszor tapasztalhatták meg környezetük heves ellenállását, amely többnyire megvető gúnnyal is párosult.

2.4.2. MEGSZABADULÁS A GYERMEKTŐL

Badinter a gyermekektől való megszabadulás eszközeként tekinti a tehető családok esetében a nevelőnők és házitanítók alkalmazását is, hiszen kiválasztásukkor többnyire nem a rátermettség döntött. A jómódú szülők is általában a legolcsóbb megoldást választották, fiatal papnövendékeket fogadtak fel házitanítóknak. A szerencsén múlott, 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 15. 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 szerzetesrend foglalkozott már leányneveléssel. Itt éltek elzárva a világtól egészen házasságkötésükig.

Ariés 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”. (Ariés, 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 ismereteket 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. Úgy mond „a gyermek javáért” vállaltak – általában nem túl jelentős – anyagi áldozatot, voltaképpen saját nyugalmaik 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 meglétére 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 továbbélése 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 csecsemő-mortalitás 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 népesség-növekedés 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 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 családmódelll illusztrálásához éppen egy Jan Steen-képet választ. Steen ugyanis tősgyökeres katolikus család sarja, és egész festői oeuvre-jére 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.

Érdekes ötlet a zsánerfestészet bizonyos tipikus műalkotásainak elemzése alapján párhuzamot vonni vallásfelekezeti, családnagyság és nevelési stílus között. Mégis okkal tarthatjuk vitathatónak és kevésbé megalapozottnak a gondolatmenet végeredményét, mely szerint 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 átformálódása. Ez a változás több okra vezethető vissza:

1. *Új családtípus alakul ki.* Az Imhof által leírt jótékony változások-

nak 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 alkalmasabbak 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 életkorok 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 gyermekeket 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 család-típusa, 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 a 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 vonzeró. A házastárs kiválasztásakor egyre többször játszik döntő szerepet a „romantikus szerelem”. (*Imhof*, 1983, 29.; *Anderson*, 1980, 49.) (Mindemellett az is megfigyelhető, hogy ebben a korszakban, egészen a 19. század végéig a felső- és középosztálybeli szülők erőteljesen befolyásolták gyermekeik párválasztását.)

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 tár-

sadalmi 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 teremtényt”. (idézi: *Nyssen*, 1997, 228.)

Átfomálódta 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 megővni 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, kitévésre, 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 oratorianusok – 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” 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 háttérben nem egyszer meglehetősen prózai okokat találunk. Az államelmélettel és gazdasági kérdésekkel foglalkozó racionalista elmélkedők új szempontot vezetnek be: a hasznosságát. 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 tehéntejtel 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 anyjuként” kemény katonai képzésben részesítenék, 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 ellenpontoszza a 18. 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 mondhatnánk, 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 nyomtára bélyegét az európai országokban fokozatosan kiépülő és tömegessé váló közoktatási intézményrendszerekre 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” GYERMEKSZEMLELETE

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 amellest, hogy a nevelés, oktatás olyan alapvető jog, amely valamennyi embert (még a legszegényebbet, lelegezetebbet is) megilleti.

Ezzel párhuzamosan, de ettől elszakadva a felső és középosztály tagjainak körében a tudat lassú átférfalódása 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 munkásága 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 „Émil, vagy a nevelésről” (*Émile ou de l'éducation*, 1762) című regénye, de találunk e témára vonatkozó gondolatokat az „Új Hérod'se”, (*La Nouvelle Hérod'se*, 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 fejtí 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 botránykővé vált, de nem pedagógiai tartalma, hanem benne kifejtett deista nézetek miatt. Ezért tiltotta meg olvasását híveinek Párizs hercegeirseke, és ezért égették el a könyvet nagy nyilvánosság előtt Párizsban és Genfben.)

A fiktív gyermekszereplő, Emil nevelését bemutató kötetben a nevelésről szóló filozófiai okfejtések és praktikus tanácsok színes kavalkádját találjuk, melyek távolról sem szerveződnek egységes rendszerbe, hanem 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 naturális 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 újszülöttkori 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 tartalékkal helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban 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 ön-

magától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau arról 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.²⁷ 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 mértékével 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. Ovakodják 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.) A kényeztető nevelés helyett – melyet Rousseau lépten-nyomon kárhoztat, akárcsak elődjei: Montaigne és Locke –, tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékkal 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 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 erkölestelennek, 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 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 nem-beliségének 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 bízta, de – ez is egyike a benne található paradoxonoknak – végül is kompromisszumot köt. Ha az anya gyengélkedése miatt nem vállalkozik gyermeke táplálására és az apa elfoglaltságára hivatkozva nem neveli fiát (!), akkor szó lehet az anyát helyettesítő dajka, és az apát pótolni hivatott házitanító felfogadásáról. Az anyák felmentését a dajka felfogásával Rousseau nagyvonalúan elintézettnak tekinti („jobb, ha a gyermek egy egészséges dajka tejét szopja, semmint egy elkényelmesedett anyáét”), de az anyahelyettség 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 kiszemelése-

kor éppilyen rigorózus: fiatal embert óhajt, aki addig még nem volt nevelő, ezentúl mindig a gyermekkel együtt él, és munkáját mintegy szíveskedésként 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 mozdulatlanúságra 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, pajtásaitól, 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 javarészt radikálisan újszerű, a régi gyakorlat ellen irányuló, a gyermekképzés 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, hogy „Rousseau egy személyben volt a korabeli társadalmi viszonyok kíméletlen kritikusa és az ún. »fekete pedagógia« korai képviselője”. (Tenorth, 2000, 81.)²⁸

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) Érvélese 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 (például szántóföld-metaphora), és 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 „oránál 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 azaz, hogy brilliánsan megfogalmazott jelszószerű alapigazságokat ismételtet könyvében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaihoz, kedvteléseikhez, szeretetreméltó ösztönletéhez” 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 kedveztlenül!” (*Rousseau*, 1978, 51., 60., 62., 79.) Ezek olyan forradalmian új tézisek, amelyek méltán tették híressé Rousseau könyvét. A meglepően modern gondolatok azonban nála többnyire ötletcsírák 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 köreiben elterjedt *gyermekfelfogásának*. Az úri divat ugyanis – a 18. század második felétől kezdve – a *törékeny, gyöngye*, a felnőtt támogatását igénylő gyermeket részesítette előnyben. Az ilyen, állandóan segítségre, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszélyezteti a felnőttek 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 *Metablica* 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 humanus, a deklaráció szintjén szakít a veres ősi „módszerével”. (A testi fenytést csak abban a szélsőséges esetben engedélyezi, ha a gyerek is kezdet 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 érzékelteni. 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

egészeben 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 igencsak hiányos, mégis teljes sikert ér el. Mínt ha 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 beavatlan gyerekeknek. Ő volt az, aki tanítványát tévútra vezette az erdőben, de az is ő volt, aki a teljes kétségbeesés csúcán 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 valóságok, 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 megteremtí 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 gyereket 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 természetes) 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 gyerekek problémamegoldó képességének fejlődését elősegítik, a könyvben

számos olyan leírás található, amely a mai olvasó számára kifejezetten kegyetlen nevelési módszerekről tanúskodik. A mai szülő ugyanis – ha csak nem hordoz patológikus tüneteket – nem tenné ki gyermekét a meghülésből eredő, akkor még halálos kimenetelű tüdőgyulladás kockázatának, miként azt Rousseau teszi a betört ablaküvegről szóló példázatban: „Betöri szobája ablakát? Hadd fújjon rá a szél éjjel-nappal anélkül, hogy törődne a meghülésével, mert inkább legyen náthás, mint bolond!” (Rousseau, 1978, 72.) Ez Rousseau rendszerében a természetes büntetés archetípusa: a büntetés a tett következménye. (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 katasztrófális eredményre vezethet. Újabb példa a Rousseau könyvében hemzsező 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 nem nevelés kérdésével. Ez kétségkívül jelentős újdonság egy olyan korszakban, amelyben a nevelő-moralizáló célzatú íráskorok 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 csirájában elfojtó pedagógiának a lényegét: „Örködjete 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 fekdjéte ágyba, amikor már elnyomja az álom, de keljen fel azonnal, mihelyt felébred. Ne bízzátok az ösztönben...” (Rousseau, 1978, 304.) Ezen a téren Rousseau hasonló gondolatokat fogalmaz meg, mint

amilyenek 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 szexuálpedagógiának az alapjait, amely büntüdatot 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 tényezőből egybeszövődő *gyermekszemlélete*. Jónak születő, fejleszhető és fejleszendő lénynek látta-e a kisdedet vagy manipulálható akaraton kívüli 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 fonákosságok előtérbe helyezésére, ezzel a francia polihistor 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 átforgalmazása. Ezzel együtt a Rousseau-recepció világszerte ösztönzőként hatott az új pedagógiai irányzatok és mozgalmak kialakulására.

72

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 szoptatták csecsemőiket, akiket igyekeztek edzetté nevelni: hideg vízben fürösztözték, és nem pólyázták be őket.

A francia filozófus pedagógiája, gyermekszemlélete másképpen is hatott: a magánnevelés reszanszát élte a főúri körökben és a tehetősebb polgárcsaládokban. Ezek a szülők nem engedték nyilvános iskolába gyermekeiket, hanem magántanítók gondjaira bízták őket. Az iskolaellenesség oka javarészt éppen a nyilvános nevelőintézetek fejlődésében rejlett. Ahogyan Im Hof írja: „A városi és vidéki iskolákat is demokratikusán 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 összezárvá 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 legkezeltetlenebb gyerekek idomítására hozták létre ezt az intézményt. Jellemző, hogy Edgeworth a leghíresebb angol iskolákat is „a lelki betegségek közkórházának” tekintette. (*Musgrove*, 1998, 260.) A közírók arra buzdították a tehetős szülőket, hogy neveljék otthon gyermekeiket egészen addig, amíg elég idősök lesznek ahhoz, hogy egyetemre járjanak.

A házi nevelés azonban nem volt – nem is lehetett – minden tekintetben kielégítő. A 18. századi angol arisztokraták 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 tárcsa, 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. „Emlék-

73

iratai'-ban (1821) azt írja, hogy nehezen találta fel magát a társaságban, „hiányzott belőle az alkalmazkodás képessége, és leküzdhetetlen ellen-szenvet 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 hevesességére jellemző, hogy az „Emile” 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.) Közöttük egyre nőtt az írónők 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 „Emile”-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 közös-ség 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 sérthetlensége*.

A kiformalódó 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 családészmeny 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 esetén” 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 tölthettek 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 gyártóüzem-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 – a családra korlátozódott, feladatuk a családi fészek nyugalmának, 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, kí-

nos 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 gyermekek 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 ésszerűsége törekvése, 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 sértetlensége 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 céltatot 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 szülőknél, hogy hatalmuk van az idő, az elmúlás fölött. *Stendhal* 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 kettős befolyása alatt fokónként fejlenek; kezdő iskolások, kik tanítványokká fejlenek, a nélkül, hogy megszűnének a család gyermekei lenni és az iskolai életben is megőrzik a családi élet benyomásait; serdülő ifjak, kiket a jövő zálogának tartunk 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 önértékekkel rendelkező

egyéniség volt, hanem a társadalmi elvárás, a szerepeknek való megfelelés igénye. A gyermek ugyanis nemcsak a családhoz tartozott, hanem tágabb közösségekhez is, mint például a nemzet. Úgy 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 szegénység –, miközben a gyerek érdekét hangoztatták. Politikusok, filantróp gondolkodású népnevelők, orvosok akarták a gyermekeket megóvni, nevelni és fegyelemre szoktatni, s ha kell kiemelni a családból. (*Perrot*, 1999, 154.)

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

A század gyermekének fő feladata tehát a társadalomba való, lehetőleg zökkenőmentes beilleszkedés volt. A család érzelmeket és anyagiakat „fektetett be” a gyerekekbe, s nekik – iskolai előmenetelben, életpálya választásában – teljesíteniük kellett az elvárásokat. Ha a szülők ambícióinak, elvárásainak való megfelelés nem sikerült maradéktalanul, a kimondott és kimondatlan szemrehányások nem maradtak el. Példaként *Stendhal* és *Baudelaire* gyermekkorát említhetjük: mindketten „rossz fiúnak” érezték magukat, s ezért hétköznapijakra a büntudat 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 megnevelés és gyanakvás falába ütköztek. A pubertást – akárcsak *Rousseau* – kritikus szakasznak tekintették orvosok, pedagógusok és szülők egyaránt. Doktor értekezések tucatjai születtek 1780 és 1840 között a serdülő fiúk és lányok „rossz szokásainak” gyógy módjáról. 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 vezérmotívuma lesz a viselkedési hibák megfélemlítéssel, elrettentéssel történő „gyógyítása”.

3.3. AZ ANYASÁG ÚJ DIMENZIÓI

A bizalmatlanság és gyanakvás tehát az idősebb gyermekek vélt „eltevélődéseinek” szólt, 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 mentalitás átformálódása elsősorban annak köszönhető, hogy megérett a

gyerekneveléssel foglalkozó filozófusok (elsősorban Rousseau), pedagógiai szakírók és gyakorló pedagógusok (mint például Pestalozzi), valamint az orvos-szerzők munkájának gyümölcse: újrafogalmazódott 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: kerülte 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 lépheték 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 éltek 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 ugyanis még szinte 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 átformálódása 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 egyéves 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 öltő 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. Gondolatmenete 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 átérték az alá-fölrendeltségi 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 szintere ekkor már általában nem a családi ház volt. A távollévő 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 – megítélésünk 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. Hipotézisünk igazolására a nevelés gyakorlati kéréseivel foglalkozó, széles olvasóközönségnek szánt korabeli irodalmat hívjuk segítségül.

3.5. IRODALMI NAPLÓK A GYERMEKNEVELÉSÉRŐL

82

3.5.1. ERNEST LEGOUVÉ

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

E fikatív naplók szerzőinek köre változatos: találunk közöttük ismert és sikeres színpadi szerzőt éppúgy, mint neveléstudós egyetemi tanárt. Az előbbire jó példa Ernest Legouvé (1807–1903), francia író, akadémikus, az utóbbira pedig kolozsvári egyetem első pedagógus-professzora, *Felméri Lajos* (1840–1894). Mindketten saját koruk ismert és elismert szerzői, akik – eltérő alkatukból fakadóan – különböző területek felől közelítettek a neveléssel foglalkozó esszé műfaja felé.

Ernest Legouvé korának elismert színműírója volt, több darabja magyar színpadokon is jelentős sikert aratott (pl.: *Adrienne Lecouvreur*, *Nők harca*, *Tündérújjak* és az *Eugène Labiche*-sal közösen írt *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 előadásorozatának, amelyben a nők történelmi szerepéről, társadalmi helyzetéről és jogairól beszélt. Kifejtette, hogy a francia forradalom és ennek nyomán a napóleoni jogrendszer adós marad a nők jogainak egyértelmű megfogalmazásával.

Legouvé erőteljes támadást intézett az idejétmúlt, patriarchális jogrendszer ellen, amikor a „különbözők egyenlőségének” alapelvét hirdette. Ennek alapján sürgette nők társadalmi emancipációját, jogaik kodifikálását, és ezzel szoros összefüggésben az intézményes leánynevelés rendszerének fejlesztését.

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

Az *Atya és fiú...* tehát egy fikatív napló, egy apa naplója gyermeke nevelésének hétköznapijairól. Legouvé így fogalmazza meg vizsgálódása tárgyát: „Egy lelket választottam színterül eszmém kifejtésére, egy atyai lelket örömeivel, zavarával, ijedelmeivel; oldala mellett egy másik lélek, a gyermeké, tudatlanságával, kíváncsiságával.” (Legouvé, 1878, 20.) S az általa bemutatott érzékeny lelkű apa fogékony a nevelés kérdései iránt, sőt időt szakít fia nevelésére és tanítására. A Legouvé által ábrázolt édesapa kirándulásokat tesz fiával a társadalmi élet különböző szintereire, lehetőséget teremtve így az emberi jellemvonások megfigyelésére, az erkölcs mibenlétére vonatkozó kérdések megfogalmazására. Az erkölcsöt érintő kérdésekben – ez is új jelenség a nevelés történetében – az apa a gyermek igazságérzetére, romlatlan ösztöneire hagyatkozik: „Semmi sem hozza őket zavarba, semmi sem tántorítja meg” – írja a gyermekekről. „Tiszta lelkük, melyet az emberekkel és a tárgyakkal való érintkezése zománcától még meg nem fosztott; mely előtt alkalmazkodás, alku és elővigyázat még ismeretlen, sajátosságos érzéssel bír az igazság iránt és abban hajthatatlan...” (Legouvé, 1878, 110.)

Meghitt, hangulatos kis történeteket szó 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.

83

Hogy erre a segítő attitűdre képessé válhasson, az apának magának is egy katartikus lelki átalakuláson kell keresztül mennie: rideg, távol-ságtartó atyából empatikus 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! – szakítam félbe. De ő a gyermekek természetes nyakasságával tovább faggatott: Miért gyulad meg a tűz, ha a fújtatóval fújják? Felelj nekem, – mond meg atyám ... Mit tudom én, – mondtam neki türelmetlenül és félrelökve magamtól. A gyermek csüggedten félrevonta magát és én folytattam olvasásomat. De szórakozott valék; megzavart figyelmem nem tudta megtalálni az elbeszélés fonálát, 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 gondolataim ama bámulatra méltó miérinten 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 tudomány-szomj? Nem annyi-e ez, mint erővel lezárni szemeiket? A sötétben nem használhatják a látás tehetségét; maguk a tárgyak elvesztik rájuk nézve jelentőségüket, mi által sötét éjszakára kárhoztatjuk azokat, kiket 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 megdöbbenem! Megrázó, hatalmas, szegyetlenes oka van e feleletemnek, «mit tudom én» – üztem tovább lassan gondolataimat, – oka az, hogy valóban nem tudom!” (Legouvé, 1878, 23–24.)

84

Az első lépés megtörtént: a saját köreibbe bezárkózó apa – miután rá-döbben 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 – gondoltam – 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? – kérdelem magamtól. Honnan kerül elő a fogója, mely tartja; az oldala, melyhez a fogó erősítve van; a festett papír, mely oldalát borítja? Ki készíti a könyvet, melyet olvasok, a papírt, melyre írok? Miképen? Hol? Mióta? Egymást követte a sok kérdés, – egymást üzte a sok »miért«, mintha 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, szegyetlenes 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 legyen 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, kisdud szobácskában akarom összpontosítani vándorlásaimat; zarándokolni indulok, hogy magamhoz térjek! Te pedig, kedves faggatóm, te, ki makacs „miért”-eddel ismeretlen eszmemozalmat költél fel bennem, jer velem, te-kints és hallgass reám, tanulj és taníts engem! Gyermekek! Gyermekek! Mély vonzalommal szeretünk mi titeket és még sem tudjuk, mily drága kincseink vagytok ti nekünk! Titeket nemcsak azért adott az Isten minékünk, hogy legyetek számunkra az örömmek kiapadhatatlan forrásai; hanem azért is, hogy legyetek nevelőink; őszintek 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. Végső soron erről szól ez a könyv: *az apa, aki maga vezeti be gyermekét a világ, az élet rejtelmébe, saját maga ismerteti meg vele a természet jelenségeit – ez az apa maga is tanulni, fejlődni kényszerül, hogy fiának házitánítója lehessen.* Rousseau kívánalma itt szó szerint vétetik: az apák legszentebb kötelessége, hogy maguk neveljék gyermekeiket.

Az esszében szereplő édesapa nevelői arculata az „utazások” során jelentősen átfőmálódik, 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 figyelték 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«. Sétáink időnként szükségképp félbeszakadnak; előbb magamnak kell az utat mi ismernem, hogy neki megmutathassam. De mire emellett is lelkesedésem első fellobbanásában oly sikeresen használtam fel az első hónapot, hogy tanítványommal a szobának három vagy négy lényegesen alkotó elemét ismertethettem meg; már tudja, – köszönet néki, magam is tudom, – hogy honnan kapjuk a vasat és miképen dolgozzák fel; mi a festett papiros anyaga és gyártásának módja.

Hogy ezen fogalmakkal megismertessem, nemcsak arra voltam kényszerítve, hogy előbb magam megismerjem; hanem arra is, hogy a tanítás módszerét elsajátítsam. A gyerekek nem közönséges hallgatók, kik az egyszerű magyarázattal megelégszenek; ránk meresztett nagy szemeik, kérdezősködéseik, hallgatásuk, várakozásuk oly

85

jellemhibája felé vezető ösvényről így egy csapásra a helyes út felé tereli a fiút. Ebben a kirándulásban a Rousseau által teremtett „nevelési helyzetek” (ahogyan mai szóhasználatlal neveznénk) egyike jelenik meg. Akárcsak a Montmorency erdőben való tévelygés, kiütkeresés, ez sem valódi élethelyzet, nem „spontán történet-sorozat”, hanem aprólékosan kigondolt és előre megrendezett szituáció. Így tesz Legouvé is: a tanítás során úgy rendezi el, úgy találja 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 egybecseng azokkal a motívumokkal, amelyeket majd a „reformpedagógia” gyűjtőnéven ismert pedagógiai irányzatok a század végétől felkarolnak és továbbfejlesztnek. (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, gyermekről alkotott képre. S hogy ezek az olvasók nemcsak a művelt francia rétegekből kerültek ki, azt bizonyítják a könyveinek fordításai, többek között a Feleki József által magyarra átültetett kötetek is. Gyermekközpontú felfogása, nevelésről megfogalmazott újszerű gondolatai Magyarországon meglepően hamar jelentős visszhangra találtak. Pedagógiai folyóiratokban egyre-másra jelentek meg olyan esszék, amelyek a gyerek egyéniségére irányították olvasóik figyelmét, az „újfajta” nevelés előnyeiről szóltak. Elterjedt egy új műfaj: olyan írások jelentek meg a neveléssel foglalkozó újságokban, amelyben a szerzők nem eredeti gondolatokat fejtettek ki, hanem külföldön divatos szerzők tárcáinak „utánérzéseit”, parafrázisát adták. (*Pukánszky*, 2001) Több ilyen tárca jelent meg például *Hegedűs István* tollából „Legouvé nyomán” aláírással.

Hegedűs István a korszak igen termékeny és elismert 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 katarikus 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. kandeló, ablaküveg) előállításának módját.

A magyar szerzők gyerekkel kapcsolatos gondolkodásmódjának átfarmálódását 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 meglatoják, 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 rejtelméibe. (*Binder*, 1880; lásd: *Nóvik*, 2002) A tanítás során megjelennek a már jól ismert és bevált módszerek: séta a természetben, beszélgetés a világ jelenségeiről, magyarázattal egybeszöve. A türelmes édesanya a gyerek értelmi fejlettségi szintjéhez alkalmazkodva, könnyen emészthető adagokba porciózva találja kislányának a tudományt, aki így könnyedén, szinte észrevétlenül építi fel a világra vonatkozó alapismereteinek rendszerét.

3.5.2.2. Felméri Lajos képzeletbeli utazásai

A Legouvé-recepció különösen erősen jelentkezett a 19. század egyik legkiemelkedőbb és legeredetibb magyar pedagógus-gondolko-

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

Felméri Lajos Székelyudvarhelyen született, gimnáziumi tanulmányainak befejezése után magánnevelő lett Haller József gróf családjánál. 1863-tól Pesten végzett református teológiai és egyetemi filozófiai tanulmányokat. 1866–1868 között tanulmányutat tett Angliában, Skóciában és Németországban. Útjáról könyvet írt. 1868 őszétől a sárospataki főiskolán lett a filozófia tanára. A lélektan, logika, vallásbölcselet és esztétika mellett pedagógiát is oktatott, s egyre határozottabban foglalkozott egy neveléstani rendszer kialakításának gondolatával. Az 1872-ben Kolozsvárott megalapított tudományegyetem pedagógia tanszékének élére meghívást kapott – ez a tudományos szakírói és professzori kibontakozás páratlan lehetőségét kínálta számára. 1879–1880-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából Angliában tanulmányozta az iskoláztatás ottani helyzetét. Hazatérte után két-kötetes munkát írt tapasztalatairól „Az iskolázás jelene Angolországban” címen.

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

Már a cím is Legouvé művének ismeretét sejteti, de van még több közös vonás kettejük között. Egy apró, de figyelemre méltó egybeesés: mindketten hivatkoznak *Pascal* mondására, miszerint „az emberek egyik legnagyobb bűne, hogy nem tudnak otthon ülni”. Fontosabb egyezés viszont az, hogy mindketten a gyerek érdeklődését veszik figyelembe. Felcsigázzák beszélgetőtársuk érdeklődését, amikor érdekes, izgalmas beszélgetés során mutatják be nekik be a természettudományok egyes elemeit – Legouvé az egyszerűbb használati tárgyak fizikai működését, Felméri pedig az emberi szervezet működését a szív munkájától kezdve az érzékszerveken át az idegrendszer működéséig. A magyar

neveléstudós – a francia íróhoz hasonlóan – a gyermeket gondolkodó, kérdéseket feltevő, problémákat megoldó lénynek tekinti, nem pedig külsőleg adagolt ismereteket mechanikusan feldolgozó tanuló gépnek. Nem véletlen, hogy Felméri Lajost a pedagógiatörténeti szakirodalom a magyar reformpedagógia előfutárának tekinti. (*Köte*, 1997, 78.)

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

Házi locomotivodat megindítod, azaz elkezded 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 alkalomával – mint tudjuk – a második, harmadik kocsi ugyanazon zökkenéseket teszi, miket az első tett: ugyanez történik házadnál is, mert gyermekeid, mint vasuti kocsik, helyesebben, mint természeti népek, majmolják 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, kocsi, konduktor, vasúti mérnök, hordár, vendéglős, minden-minden magatokból telik ki.

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

Forró augusztusi délután volt. Barátommal arról beszélgeténk, vajjon mi lenne helyesebb az iskolai építkezéséknél, a régi iskolaépületeket kitarozni-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 csattogni, szikrázni kezdettek, mintha valamely cyclops-óriás velők pipára akart volna gyújtani, aczél- és kovaként saruén őket egymáshoz, taplónak bizonyosan ami ódon iskolánk épületét akar-

ván felhasználni. Zoltánt, ismerősöm elemi iskolát ép akkor végzett fiát, hirtelen beüzte az udvarról a vihar.

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

Z o l t á n. Dehogyan fáradtam el, atyuskám, csak az arcom oly piros; de az egyébkor is piros színű, hiszen mama azért mondja annyiszor, hogy az ő kertében az én orczám a legszebb rózsza, s legtartósabb, mert télen-nyáron egyformán virít.

A p a. Mindjárt meglátom igazad van-e? Add ide kezedet. Lásd, van a te testedben egy kis szivattyú, mely hasonlít az udvaron levő szivattyus kúthoz. A különbség a kettő közt az, hogy ez a szivattyú, melynek neve *szív*, kettős szerkezetű: A szív két félből áll: jobb- és bal kamarából, egy-egy pitvarral, vagy váróteremmel ellátva. De van e kamarának, és pitvaroknak nagyon jól záródó ajtóik is, melyeket *billentyűknek* hívnak. Ezek az ajtókon a szív kamaráknak egy örökké bolygó vendége játszik bujósdit: a *vér*, a szív szivattyújának ez a drága-piros vize. A vérnek is van víz-része, a *vér-savó*, becsebb részét a *vérgolyók* alkotják. Ezek a golyók, mintha csak az örökös bujdosásra kárhozott Kain tarisznyájából kikerült pénzdarabok volnának, örökös útban vannak a test csatornáin, az (üt- és vér-) *ereken*. Hogy társaságban utaznak, természetes; kényelmesebb és kellemesebb mindig ismerősökkel és rokonokkal utazni. Főállomás a szív. Ha a szív váró-termek, a pitvarok megteltek utazókkal, megnyílnak az indóházakba nyíló ajtóik, s egy pillanat alatt minden útas hajón van. Erre a kamarák falai összeszorúlnak, az ajtóik 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 délfelé 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 ütéren, 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 – tanulásuk improvizatív, *művészi* tevékenységre emlékezte-

ti 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 (fénytán, mechanika, stb.) különféle jelenségeit is. (Felméri, 1877)

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a gyermek, a *gyermekkor iránti érdeklődésnek a 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 koncentrált reformpedagógiai irányzatok megjelenésnek idejét a századforduló előtti néhány évtizedre teszi. Az új pedagógiák kialakulásának eszmétörténeti előzményei sokkal mélyebbre nyúlnak vissza, és így célszerűbb a gyerekekkel kapcsolatos újfajta indítatású, „gyerekközpontú” szemléletmódot egy, a pedagógia története során már a reneszánsztól kezdve előelőküzdő, 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 szerepelemek, 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 mellett – 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 felnevelésére készülő teremtmény, aki majd a család, a társadalom szűkebb-tágabb közösségi köre-

inek szövedékébe zokszó nélkül beilleszkedik, akiből könnyen „hasznos állampolgárt” lehet nevelni. Ez a gyermekszemlélet ölt testet 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 jóakarát, a jog és a méltányosság. (*Mészáros-Németh és Pukánszky, 2000, 148–152.*)

A 19. század végén megerősödő és világszerte elterjedő reformmozgalmak képviselőinek egész sora kifogásolta a herbarti „Kormányzás” „kérelhetetlen szigorát”, „porosz kaszányaszellemét”. Jelszavak egész sorát fogalmazták meg, amelyekben a „zárt”, „leckefelmondó” 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 *gyermekképe*nek és *gyermekfelfogásának* legmarkánsabb pontjait. Ehhez célszerű megvizsgálunk 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 mindennapi életvezetésének is alapelvül szolgálhatnak. Ezek az etikai ideák akkor válnak valósággá, ha:

1. az akarat összhangban van az erkölcsi belátással – így a *belső szabadság* eszméje realizálódik;
2. ha az akarat olyan állhatatos, hogy állandóan következetes cselekvést eredményez – ebben az esetben a *tökéletesség* eszméje lesz valósággá;
3. ha az individuum mások érdekeit is figyelembe veszi cselekvése során – ez a *jóakarát* eszméje;
4. ha több, egymással összeütköző érdek, akarat között jön létre megegyezés – így a *jog* eszméje válik valósággá;

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 szabadság-megvonás, 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.*)²⁹ 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 képzetállománjának 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.

A 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 végbe menő tevékenység, ezzel teljesedik ki a nevelés folyamata. Az oktatással karöltve alakítja ki a gyermekben az *erkölcsi belátást*, az etikai meggyőződést, amelynek segítségével az egyén a benső világá 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 voltaképpen nevelés feltételeinek megteremtése: „Erkölcsei akarat nélkül születik a gyermek e világra, hijával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az „Általános pedagógia”-ban. (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. Végso soron pedig a gyermek jövőendő magasrendű értékekkel felruházott személyiségének kifomálódását 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. Az eddigiek alapján máris látszik: Herbart elvont, eszmei síkon megfogalmazott *gyermekképe* és konkrét nevelési módszerekben megnyilatkozó *gyermekfelfogása* között tökéletes egybecsengés, *harmonia* van.

Melyek lehetnek az eszmetörténeti gyökerei ennek a gyermekképnek? Ennek kiderítésére 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, heveskedés, 2. féktelen, heves ember – értelmezzük Herbart szavait másképp: a gyermek lelkében születésekor jelen van egy primitív ösztön-lény, 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 regényei-

ben.) Ezt a vadembert pedig mindenképpen el kell távoztatni a gyermek lelkéből.

Ha már ez megtörtént, akkor derül ki, hogy feszítő *hiányállapot* is jellemzi a gyermeki lelket. A meglévő hiányokat (magasrendű értékek, rendezettség) sürgősen pótolni kell, különben a gyerek visszaesik a „vadember” ösztönlény-szintjére. A gyermek tehát egy állandó és következetes fejlesztésre-tökéletesítésre szoruló teremtmény, aki a jelenben még nem rendelkezik az emberi nemre jellemző magasrendű etikai értékekkel, tehát voltaképpen még *nem is ember a szó filozófiai antropológiai értelmében!*³⁰

Végre meglelhetjük a gyökereket: tipikus „aufklérista” 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 tökéletesedés 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 „hiánylány-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

3.7. „FEKETE PEDAGÓGIA” ÉS TESTI FENYÍTÉS

Az aprólékosan kidolgozott normatív pedagógiai irányzatok árnyékában olykor furcsa „vadhajtások” is keletkeztek. A neveléssel foglalkozó publicisztika és a szülőknek szóló tanácsadók körében olyan ellentmondásos írások is napvilágot láttak a 19. század folyamán, amelyeket a pedagógiatörténettel foglalkozó kutatók újabban a „*fekete pedagógia*” kategóriájába sorolnak. Láttuk már, hogy ezt a kifejezést az újabb – 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 keresztútjába 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 anti-

humánus jellemzőit, a maguk korában ésszerűnek és célravezetőnek kiáltott pedagógiai eljárások vitathatatlan visszasságait.

A német szerző gyermekellenes „fekete pedagógia”-ként mutatja be a filantropista és a felvilágosodás korabeli pedagógia java részét. „Bálványokat döntöget”, amikor korábban kikezdehetetlennek hitt pedagógiai tekintélyek munkáinak visszasságait tárja az olvasó elé.³¹ Rutschky szerint a filantropizmus és a felvilágosodás pedagógiai képviselői közül sokan olyan lénynek 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 jóság – kizárólag a pedagógus képes az ember „megteremtésére”. E teremtő tevékenység hatékonyságát fokozandó pedig szükség van az iskolai nevelés kiterjesztésére a tanórán és iskolán kívüli életterekre is. A korabeli iskolában Rutschky szerint kérelhetetlen harc folyik a gyerek egyénisége ellen. Ennek fő eszköze a gyakori testi fenyítés, 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 elítélendőnek tartotta a verést, sok szerző mégis megengedte vagy legalábbis eltűrte a fizikai büntetést. A neveléstörténeti szakirodalomban korábban egyértelműen humánus, „gyermekbarát” pedagógiaként ábrázolt német filantropizmus egyes képviselői sem zárkóztak 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) fejt ki véleményét a fenyítékről. „Ó bárcsak ne kellene a büntetésről írnom” – írja előbb, majd részletekbe menő aprólékos műgonddal tárgyalja a fenyítés módozatait (*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, elővigyázatlanosság 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 módozatait illetően nehez általános szabályokat megfogalmazni. Azt tanácsolja a szülőnek a fenyítés többféle válfaját próbálja ki, és saját tapasztalata alapján válassza ki azt, amellyel a „legkönnyebben és legbiztosabban eredményt

ér el”. Egyesek számára elegendő a számukra kedves dolgok megvonása, és a baráti társaságból való eltávolítás. Mások a „böjtölés” enyhe, de kitartó fájdalom hatására változtatnak magatartásukon. Ismét mások csak a rövid, de „heves” testi fenyíték hatására jobbulnak meg. Hirtelesen 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 a használatára. A verést tehát megengedhetőnek tartja a német filantropista pedagógus, ezzel szemben a „sötétséget”, a „magányt” és az „elzárást” nem tartja megfelelőnek, mivel „nem javítja meg a gyereket, viszont káros előítéleteket alakítanak ki benne”. (Basedow, [1771], 1913, 25.)

Érdemes felfigyelni arra, hogy a büntetési módokat az elemzősek 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.³² A sötétzárkát sem azért tartja elvetendőnek, mert lelki sérülést okozhat a gyereknek, 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 meghökkenőbb lehet. Basedow ugyanis a számára elfogadhatatlan „nevelési ceremóniákról” is szót ejt: ezek között említi azt az elterjedt 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*³³ 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 ütéseksokszor csodát művel a kisdednél.” (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 „ütése-kének” 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 GYERMEKSZEMLELET

A 19. században kiépülő és hatalmas tömegeket befogadó iskola-rendszerek túlszúfolttsága, 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 esendőek, 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 óraközi 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. (Manoff, 1899)

Egy breszlai orvos, *Hermann Cohn* kutatásokat végzett, melyek nyomán 1867-ben azt állította, hogy a fiatalok megnövekedett szellemi igénybevétele, a fokozott „teljesítményelvárás” testi rendellenességekhez, például rövidlátáshoz vezet. A hetvenes 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 igénybeviteléről. Hangoztaták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájás, az orrvérzés, az emésztési za-

varok 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 írták.

A vita egyre jobban kiéleződött, az ellentábor sem várattott sokáig magára. Egy magát meg 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 fiataloknak éppen 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 hivatásvégezés” 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 ígértét, 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 örömei kiapadhatatlan forrása.

David Riesmann korábban már idézett könyvében (*The Lonely Crowd*, „A magányos tömeg”) „*kívülről irányított*”-nak nevezi az új embert. A csalhatatlannak hitt irányítók 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 kortárscsoport 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, hatásait be akarja kapcsolni a nevelésbe.

A megszülető, kibontakozó és ezer szálra bomló *reformpedagógia* irányzatainak sokasága üzent hadat a protestáns örökségű evilági aszkétizmus mentalitásának. A „rég pedagógia” céljai között az engedelmességre, pontosságra, szerénységre, szorgalomra, kitarásra, 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)³⁴

A 19–20. század fordulójára előtti évtizedekben új filozófiai és pszichológiai irányzatok bontakoztak ki, s ezek együttesen nagymértékben elősegítették a gyermekkép átforgalmazását. A „rég iskola” elvárásaihoz illeszkedő gyermekkép (amelynek sajátosságai leginkább a tananyagot mechanikusan elsajátító, jól alkalmazkodó, szorgalmas tanuló jellemző vonásaival ragadhatóak meg) egyre inkább a támadások kereszttüzébe 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 gyermekléktan 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 te-

kintélyek megkérdőjelezése, új utak keresése. De az új gyermekkép jellemzői nemcsak az iskolai munka kontextusában írhatók le, hanem tággabb 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 pótlására vágyak és remények fogalmazódtak meg, s ez jó lehetőséget adott a mítoszteremtéshez. Mítoszok születtek a gyermek veleszületett szépérzékéről és eleve adott erkölcsi érettségéről. (Oelkers, 1992, 75.)

Az empatikus reformpedagógusok szívesen képzeltek magukat a gyermek helyzetébe. Költői érzékenységről tanúskodó leírást adtak az iskolában „szenvédő 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 töreksenek. Újjászületett Rousseau ideája a negatív nevelésről, amely nem direkt eszközökkel fejleszt, hanem megte-remti a gyermek önmagát kibontakoztató aktivitásának feltételeit. Nagyívű elvárások fogalmazódnak meg az új iskolával szemben, a „gyermekszerű” 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 bárkába bevinni!” (Key, 1976, 145.)

Az „új gyermek” és számára felállítandó „új iskola” ideája tehát racionális és mitikus elemekből szerveződött egésszé. Végső soron ez a sajátos elegy eredményezte azt a tettekben is gyakran tetet 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.³⁵ 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 katalizátorként segítette az új nézeteket valló pedagógusok gyermekképének 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 szintéren a gyerek megítélése továbbra is ellentmondásos maradt: a hétköznapi gyermekfelfogásban 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 korábnál nagyobb mérvű érzelmi és pénzügyi „tőkét” fektetnek gyermekeikbe, akik így egyre fontosabb szerepet töltenek be a kis közösségek életében. (Muller, 1973; Ariés, 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 régiek éledtek újjá. A gyerekekkel a korábnál 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 ihletettségű 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 önállótlanná váltak. A szülőkbe kapaszkodó, a kortársak között nehezen boldoguló gyermekek jelenléte azután ismét táplálta a „gyermeki tisztaság” romantikus mítosztát.

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 mozdulatművészetet 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 elsivárosodó 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 kötelékei közül. A valóság ugyanis már elviselhetetlenül romlottá vált bűneik 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 nácizmus 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 pozitívizmus, 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 hátterében – 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 jövőd 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.³⁶ Tartalmuk elemzésével hozzájárulhatunk a korszak mentalitása egy jól körülhatárolható szeletének rekonstruálásához: következtetéseket vonhatunk le 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.³⁷

4.1. TANÍTÓKÉPZÉS ÉS A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS A 19. SZÁZADBAN

A téma indokolttá 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.

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 togátus 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 normaiskola-együttes 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, jobbá tenni. Az ún. „*sagani*” *módszer* (más néven *normamódszer*) hamarosan széles körben elterjedt, nemcsak Poroszországban, hanem Ausztriában is.

Felbiger – *Mária Terézia* felszólítására – Bécsben 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 szerezzon eközben ismereteket. A felvilágosodás racionalizmusát igyekezett az oktatásban is érvényesíteni: az egyéni olvasástanítás 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 ol-

vasmányokat 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 megértését kívánta elősegíteni.

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

5. *Táblázatba foglalás elve*. Egy megtanulandó ismeretkör fogalmának rendszerét, alá-fölrendelési 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* intézet.

A tanítójelöltek – korabeli nevükön *preparandisták* – megtanulták, illetve átismételték 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 tanterületben egy működött csupán. A képzési idő rövidege 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-segédtanítók (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*, 1995)

Az első önálló, kétévfolyamos 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 jelöltek 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 kezdeményezésére 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-iskola-együttesek tanítóképző tagozatai Budán, Győrben, Pozsonyban, Kasán 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 képezethessenek”. 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* előképeinek tekinthető a jezsuita és a piarista rend iskoláiban, a szerzetesi tanárképzésben működtetett *collegium repentium* intézménye, amelynek keretei között elsősorban a középiskolai tananyag ismételtes-elmélyítésére és az egyes tárgyakhoz kapcsolódó szakmódszertani 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. Számuk mindazonáltal igen csekély volt: az 1782/82. 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 a repetensek kollégiumát, hogy a bölcsészkar igazgatója „az egész közoktatás alapja”-ként aposztrofálta ezt az intézményt (idézi: Szentpétery, 1935, 341.).

A tanárképzés újjászervezése – az ismételten 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 alapdokumentum: „A magyar egyetem alapszabályai”. Eszerint a bölcsészeti kar két szakra osztandó, 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, ételmezést 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 esztendőes fiatalok voltak.

A filozófiai fakultás a 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 *tanárképzés*, 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* az erőfeszítések ellenére 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 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 pe-

dagógusokkal 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, s 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 az 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 készülségük*, 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 Mór*-nak. A szabályzat szerint e szakosztály keretei között már nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel ismerkedtek meg a jelöltek – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásaiban 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, 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 „kötelességévé 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 tanácskével 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, GYERMEKÉP ÉS GYERMEKFELFOGÁS A TANÍTÓI KÉZIKÖNYVEKBEN

A 19. században közkezen forgó, népszerű magyar neveléstani tankönyvek és kézikönyvek közül húsz olyan műnek a tartalmát vizsgáljuk, amelyek megítélésünk 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 dolgozzuk fel. Ennek két síkja a következő:

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

Az alábbi részletkérdésekre keresünk 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 fenytéssel kapcsolatos álláspontja? (Különösen sokat árul el a szerző gyerekek iránti attitűdjéről, beállítottságairól az a mód, ahogyan a testi büntetés kérdéskörét tárgyalja.) Tiltja, megengedi, netán szükségesnek érzi a szerző a testi fenyték alkalmazását a nevelési praxis folyamán?

4. Mindezek alapján összhang vagy diszharmónia van-e 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 kiindulópontot 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 meglepőek, mert ellentmondanak a kor mentalitásáról, pedagógiai attitűdjéről alkotott eddigi képünknek. Spree szerint a felvilágosodás korabeli gyermekgyógyászok (például *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, kérihetetlen szigor (unerbittliche Strenge) írtak elő azért, hogy a szülők feltétlenül engedelmessé, 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 választottunk 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, Pereg-riny, Lubrich* és *Felméri* könyvei.) A második típusba tartoznak „a nevelés és tanítás pályáján fáradozóknak”, valamint a tanítói pályára készülőknek kifejezetten gyakorlatias céllal írt művek, a normaiskolában, protestáns kollégiumokban, katolikus vagy protestáns tanítóképző intézetben használatos *tankönyvek*.

A feldolgozott művek listája a következő:

1. „A’ gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás mellyet a’ szüléknek és a’ gyermek’ tanítók’ ’s nevelőknek kedvekért öszve sze-degett *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.)³⁸ 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 érdekessége, 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 első sorban oktatástani kérdéseket taglaló tankönyv gyermekideál és gyermekfelfogás szempontú vizsgálatát az indokolja, hogy elején található utalások az ember filozófiai antropológiai sajátosságaira, és a szerző tág teret szentel a jutalmazás és büntetés módozatainak taglalására is.³⁹

3. *August Hermann Niemeyer*: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner” [A nevelés és az oktatás alapjai], 1796. A magyar pedagógia elméleti vonulatának és gyakorlati metodikájának fejlődésére már a 18. századtól kezdve jelentős befolyást gyakorolt a német neveléstudomány. Ez a hatás érvényes a korabeli pedagógusképzés gyakorlatában használt kézikönyvekre is. Az egyik ilyen elméleti kiindulópontként – szinte etalonként – használt alapmű szerzője A. H. Niemeyer (1754–1828) (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 kötetel egészítette ki. Hazai fogadtatására jellemző, hogy 1812-ben Ürményi József, a pesti egyetem elnöke a nádorhoz intézett felterjesztésében – egy másik szerző, a bé-

csi 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 nevelés-tan 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 a „magyarországi viszonyokra átdolgozta” azt. A mű 1822-ben jelent meg Pesten „Nevelés és tanítás tudomány a’ szülék, a’ házi és oskolai 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.” *Niemeyer*nek 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 neveléstanai összefoglalóként tart számon.⁴⁰ (*Mészáros*, 1977) *Szilasy* művét kézikönyvként felhasználták a tanár- és tanítóképzés különféle színhelyein: az egyetemi katedrától kezdve a papképző szemináriumokon át a tanítóképzést szolgáló normaiskolák tanfolyamain keresztül a megalakuló új, két évfolyamos tanítóképző intézetekig. (*Pukánszky*, 1998)

5. „Neveléstan, mellyet *Szilasy János*’ szombathelyi e. m. áldozó-pap’, 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.⁴¹

6. *Beke Kristóf*: „Kézikönyv a’ falusi oskolamesterek’ számára. Budán, A’ Királyi Magyar Universitas’ betűivel, 1828.” *Beke Kristóf*: „Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára. Budán, a m. kir. Egyetemi Nyomda betűivel, 1844.” A plébános szerző, több kézikönyvet írt a tanítóképzők („mesterképzők”) növendékei és tanítók számára.⁴²

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 neveléstanai fejtegetéseket ugyan nem tartalmaz, de egy rövid magyar iskolatörténeti összefoglalást olvashatunk benne (a’ Magyarországi oskolák’ történeteinek rövid előadása).⁴³

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.⁴⁴

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.⁴⁵

10. „Tanítás-mód váraasi, 's falusi elemi iskola-tanítók és mesterképző intézetek használatára. Írta *Rendek József*, Esztergom főmegyebeli áldozó pap, 's az esztergomi érseki mesterképző intézet tanítója és táblabíró. Pesten, Emich Gusztáv sajátja, 1846.”⁴⁶

11. „Alapnézetek a' nevelés, és leendő nevelő, s tanítóról különös tekintettel a' tan' történeti viszontagságra, és literatúrájára. Írta *Beély Fidél*, Pannonhegyi Szent Benedeki Pap, a' Magy. Tud. és Frauendorfí 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.”⁴⁷ 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*, 1997, 239.)

12. „Általános neveléstan. Dr. Peregriny Elek, a Magyar Akademia lev. s a Pesti. Kir. Egyetem Bölcsész Karának bekebelezett tagja. egy finevelő intézet igazgatója által. Pesten, nyomatott 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.⁴⁸

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 tulajdona, 1866.”⁴⁹

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. Közoktatási 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 közoktatási minisztérium – a szakmai kritériumoknak való megfelelés esetén – bizonyos tankönyveket segédkönyvként ajánlott a tanítóképzők és a papi szemináriumok számára.⁵⁰

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.⁵¹

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 pedagógia professzor 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 szintézisét nyújtja a neveléssel-oktatással kapcsolatos korabeli legfrissebb ismereteknek, emellett színes stílusban megírt élvezetes olvasmány.⁵²

17. „Nevelés és oktatástan. Írták *dr. Kiss Áron* és *dr. Öreg János*. Negyedik ujjonnan átdolgozott kiadás. Budapest, Dobrowsky és Franke kiadása, 1895.” (A tankönyv első kiadása 1876-ban jelent meg.)⁵³

18. „Népiskolai neveléstan. Tanítók és tanítóképezdek számára. Írta dr. Emericzy Géza tanítóképezdei igazgató. Budapest, 1882. Dobrowsky és Franke tulajdona.” A gyakorlatias szempontok szerint megírt tankönyv különös jellemzője, hogy igen alaposan taglalja az iskolai élet szervezeti kérdéseit, bemutatja a rend és fegyelem fenntartásának eszköztárát.⁵⁴

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.)⁵⁵

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.⁵⁶

4.4. A GYERMEKRŐL A FORRÁSOK TÜKRÉBEN

4.4.1. PERLAKI DÁVID: A' GYERMEKEKNEK JÓ NEVELÉSEKRŐL VALÓ RÖVID OKTATÁS, 1791

122

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 „Értekezés”-ben kifejtett Locke-i episztemológia „tisza, fehér lap”-elmeletének (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 természeté válik az ő nála.” (*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 szerént van”. (*Perlaki*, 1791, 1.) A jó nevelés hiánya viszont súlyos következményekkel jár: „S koránt se volna oly sok rossz erkölcsű, gonosz életű és boldogtalan ember e' világon; ha mindenkik olyan szerencsés lehetett, 's kisded 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 lehangoló: „S nem tsuda – írja könyve bevezetőjében – , hogy a' tunya dologtalan embereknek, a' rendetlen életűeknek, a' pazarlóknak, a' makats természetűeknek, az írgyeknek, 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 olyan gyermekekből, a' kik kisded 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 vállaljanak. Nem is lesznek külömbb indulatú, szokású, és életű emberek azoknál, a' kik által, 's a' kik körül fel neveltettek.” (*Perlaki*, 1791, 4.) Perlaki ezekbe a sorokba 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 alappilléret jelentette: a megfelelően ellenőrzött intézményes nevelés-oktatás révén lehet az „álladalom” számára hasznos állampolgárokat, alattvalókat képezni, akiknek a fensőbbiség iránti lojalitása, hűsége a társadalmi 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 társadalomba való boldogulása pedig akkor valósulhat meg, ha az ifjak – egyéni képességeik és jellemük következetes fejlesztése mellett – azokban a tudományokban is kiműveltetnek, „amelyek később kinek-kinek hasznára és segítségére lehetnek”. (*Ratio*, 1981, 17.) Csak így, a jövődő 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 társa-

123

dalomba való betago­lódásra, zökkenőmentes beilleszkedésre. *A gyermek tehát szocializálásra, társadalmisításra váró lény.*

A bevezető fejezet antropológiai fejtegetései után Perlaki tovább folytatja a gyermekekre, gyermekkorra vonatkozó gondolatmenetét. A könyv első „szakaszának” címét kérdés formájában fogalmazza meg: „Miképp’ kell bánni az olyan kisded 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 élettapasztalattól („experimentiától”) származik, a gyermek még nem rendelkezik vele. Így értendő Perlaki téma-meghatározása: könyvének ebben a fejezetében olyan kisded 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 kilent­zied 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 mérge­sségre, más az akaratoskodásra, ’s más e’ féle természeteskedésre. Ezekre már, ha ideje korán nem vígyázunk, és ki irtani, 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 tekint 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 elharapóznak

bennük, s ekkor már csak nagy nehézségek árán tudjuk ezeket a jellemvonásokat eltávolítani.⁵⁷ Ha ezt elmulasztjuk, könnyen a kényeztetés hibájába esünk – vélekedik Perlaki. „Innét van – írja ugyanitt –, hogy némelly tsetsemő gyermek, olly igen akaratos, ’s természetes, hogy mind addig sikolt, és sír, vala­mig kívánságát meg nem teszik a’ körülötte lévő; Innét van, hogy némelly olly igen kényes, mivel kisded korában mindent meg engedtek, ’s meg tettek néki akar­atja szerént.” (Perlaki, 1791, 11.) A régi toposz bukkan itt elő: a szülői kényeztetésnek az a kár­hoz­ta­ta­sa, 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 viasz-hasonlaltal érzékeltetett: a gyermek lelke „hasznó a’ viaszhoz; ’s vala­mint 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.⁵⁸ A „jónak születő gyermek” ideáját elvető szerző a gyermeki hibák kezelésére következetes módszerek alkalmazását javasolja. Ellen kell állni „a’ kisded tsetsemő gyermekek’ rossz indulatjoknak és kívánságoknak mindjárt eleinten... Mert ha csak egyszer meg engedünk nekik valami rossz­zat, már másszor bátrabban, sőt nyájosabban teszik azt...” (Perlaki, 1791, 12.) A rossz indulatok tehát elharapó­zhatnak a lélekben, ha a szülő, a nevelő enged a kisgyermek kívánságainak, „akaratoskodásának”.⁵⁹

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 „termézeteskedés”, „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 fenytékről* ír. Locke tanítványának bizonyul, amikor a példaadás fontos szerepére hívja fel a figyelmet a kisgyermek nevelésében: „Magatok legyetek tehát, jó példa adástok által, gyermekeiteknek legelső tanítói.” (Perlaki, 1791, 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 kisgyermek engedelmisségre való szoktatását: „Körültettek, szoktassátok őket mindenknek előtte, mindenknek egyáltalán való engedelmisségre, és semmiben meg ne engedjétek, hogy legkisebbet is tegyenek akaratotok ellen. Tsak hogy. a' leg-szorosabb dologban is, szeretettel bánjatok vélek. Esztelenség volna legkevesebb játékot sem engedni a' gyermekeknek... De mihelyt valami akaratosságot, írgységet, haragot, vagy más valami rosszat tapasztaltok ő bennek, azonnal keményebb tekintetet matassatok hozzájuk.” (Perlaki, 1791, 17–18.) A nevelés-szoktatás módszereit illetően a következő 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 tsak nem minden büntetéstől meg menthetitek idővel gyermekeiteket, 's mellette a' jóságok gyakorlását is meg könnyebbíthetitek nékik. 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 megtörjük. 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 léssen akkor más mód, hanem hogy a' vesszővel hajtsátok őket engedelmisségre.” (Perlaki, 1791, 17–18.)

Perlaki a *testi fenyíték* 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 hasznot. Az által már korán hozzája szoktatnánk őket a' büntetésekhez, mellyek által el keményedvén természetek, utóbb a' nagyobb, 's méltóbb büntetések, fel se veszik...” (Perlaki, 1791, 22.) A túl gyakran alkalmazott verés nem célszerű, mert a gyerek hozzászokik, és így a fenyítés 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 – elnázhetőnek tartják a vessző alkalmazását. Erasmus ugyanakkor óv a „mértéktelen és

megszégyenítő” veréstől (Erasmus, [1529], 1913. 90.), s Montaigne is úgy vélekedik, hogy a vessző csak „gyávává, alattomosá és csökönyös-sé 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 „rabszolgafegyelem rabszolja lelket nevel”. (Locke, [1693], 1914, 67, 68.) Mindemellett a végső eszközként nemcsak megengedhetőnek, hanem kívánatosnak tartja a testi fenyítést, mert „...a csökönyös-séget és makacs engedetlenséget erőszakkal, veréssel kell letörni; erre nincs más orvosság”. (Locke, [1693], 1914, 92.)

Perlaki azonban nem ezért tartja helytelennek a testi fenyítéket 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 összegezhetjük:

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

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

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

4. A gyermek lelkének formálhatóságából adódik Perlaki gyakorlati *gyermekfelfogása*: a hibák, „rossz indulatok”, szigorú, következetes – a testi fenyítéket sem teljesen nélkülöző – szoktatással-neveléssel *küszöbölhető*k.

5. Végső soron egész *gyermekszemléletére* rányomja bélyegét az, hogy Perlaki Dávid tankönyvében a gyermek elsősorban 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 preceptorságra készülő nagydiákoknak írt, elsősorban didaktikai és metodikai kérdéseket taglal. A kötet első fejezete alapján (A' Tanítói Hívatalról 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

Emberrt, 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 légyen, 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 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)⁶⁰ A *Juvenalis*-parafrázis „happy state” kifejezése többet jelent itt 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' jövőndő 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, felnevelkedvén, 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 a gyermekkel kapcsolatos mentalitásának az egyik eleme. A másik összetevőre csak áttételesen következtethetünk arról, amit a tanítói hivatal betöltő személylyel kapcsolatos elvárásként megfogalmaz. Az egyik ilyen kívánatos tanítói jellemvonás az arra való képesség, hogy a tanító „magát tanítványival szerettesse”. Ez akkor következik be, ha az „ok nélkül való keménységgel tanítványit magától el – nem idegeníti; hanem hozzájuk illeendően 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 szereti 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 érzékösségre csapathatna át: szigorral párosuló szeretetről van itt szó. Erre utal az „ok nélkül való keménység”-re való utalás, mert e megfogalmazás szerint a következőket 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 engedelmessegre, 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 sokfélétségét. Így ír erről: „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.” (*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 meg-változtatni: ne fogja keményen: ne is vegyen észre minden apró hibát ... ne igyekezzen mindenben ki-mutatni hatalmát, és ne parantsolás képen kívánjon mindent, tanítványától, maga rossz példát néki soha se mutasson; hanem meg-emlékezvén az emberi gyarlóságról, szeretettel és nyájassággal igyekezzen apródonként a' jóra hajtani a' gyermek szívét: úgy intézze a dolgot, hogy észre végye 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 pesszimizmus 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 korigálnia.

A gyermeki *egyéniiség* 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 elébb 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 vétket, b) a' gyermeki természettel együtt járó erőtlenségből, elevevégből, állhatatlanságból, vigyázatlan-

ságból, és figyelmezni még nem tudó gyengeségből származó hibákat. ... Egy hibát 's vétséget sem kell ugyan, néha lágyabb, néha keményebb szó nélkül el-intézni; de meg-büntetni csak akkor kell, mikor már ki tettszik, hogy az intésnek, nem a' természeti erőtlenség, hanem a' makactság 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 *kívánatosnak* tartja: „Míg a' gyermek olyan, hogy inkább a' fájdalomból, mint másképpen tudja-meg valamely tselekedetének rosszsá voltát, a' Verés a' leg-jobb büntetés; a' melynek ugyan igen ritkának, mindazonáltal ha csak szükség van reá, olyan mértékbe valónak kell lenni, hogy többé reá ne vágyjon. De a' mint a' gyermek nevededik, úgy kell a' büntetést-is apródonként alkalmaztatni, hogy ne annyira a' fájdalom érzése munkálódjék benne, mint azt lássa által a' büntetésből; melly rú't '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 fájdalomból 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, elevevégről, álhatatlanságról, vigyázatlanságról és figyelmezni 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 – képesé válhat a boldogulásra. *Gyermekképeiben 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 *teremtménynek* tekinti. E ponton nem osztja Locke felfogását.

3. A büntetés módszereit illetően – a kisebb tanulói vétségek esetén – *türelmes*, mondhatni engedékeny magatartást javasol, indoklásként a gyermeki természet hibáit (erőtlenség, elevevégség, 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 fenyítéket – 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 sponon a *peszimizmus* 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 teológiai professzor neveléstana („A nevelés és oktatás alapelvei szülők, házitanítók 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 gyümölcsössé 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 magyarítása így hangzik: „Az ember bizonyos testi és lelki tehetőségekkel felkészítve jő az életre, a’ mellyeknek ki kell 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, szunnyadó képességcsírákról. Ez a hiány azért figyelemre méltó, mert az 1822-ben megjelent 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: „Minden élő dologban tagadhatatlan a’ tökéletesedhetés tsírja; a’ vadul termett plántáknak ’s gyümölsfáknak a’ mivélés által lett megszelidítése ’s a’ megszelidítetteknek Nemesítése, erre csalhatatlan bizonyosság. – Az állatokban, és kivált az emberben pedig még szembe-tünőbb ez. – Ezen tsirnak, a’ kifejtődésre, de tzélszerént való és tzélirányos segítségében áll a nevelés.” (Niemeyer, 1834, Előszó, V.) Mít 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 gyümölcsössé érő virág metaforája. Ez a megfogalmazás olyan gyermekeszemélyt sejtet, amelyben a kisdéd már születésekor értékeket, potenciális lehetőségeket hordoz. Ángyán János bevezetőjében hasonló természeti képet találunk, de itt a gyümölsfák „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 meglévő, de a fordítás előszavában már megfakuló, s a magyarra fordított szövegből teljesen hiányzó – gondolat, amely oly annyira érzékletesen fejezi ki a gyermeki lélekleben 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 „Moralia”-ban 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 kezvedbe...” (Erasmus, [1529], 1913, 60.) A csíra és a kifejlődő, gyümölcsössé érlelődő virág-motívum szerepeltetése azonban *többet sejtet* a *humanista* gondolat föllevenítésénél.

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 gallyacskaí kifejlődésének folyamatában éri el, miközben minden egyes része csak a sajátos, rá jellemző formában ölthet testet.”) Ernst Moritz Arndt (1769-1860) „Töredékei”-ben (*Fragmente*, 1805) pedig egyenesen „rügykorszaknak” (Knospenzeit) nevezi a kisgyermekkor, amelyben a gyermek lelke még mintegy „félhomályban szendereg”. „Ezek az óvársra és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madárelétebe 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 érzélemvilága *nem maradt hatástalan* a kor pedagógiai kérdésekkel foglalkozó íróinak felfogásmódjára. 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 fejtek ki a nevelésről”. (*Niemeyer*, 1834, I. 6.) (Csak zárójelben jegyezzük meg: figyelemre méltó vonása Niemeyer pedagógiai rendszerének, hogy főműve újabb kiadásaiban foglalkozik az első kiadás óta megjelent munkákkal, sőt ezek közül egyesek tartalmát szintetizálja is saját neveléstanai 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 Európa-szerte. E koncepció szerint az ember születésekor potenciális képesség-kezdeményekkel 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 elsovadnak. (*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 neveléstan első kötetének rendszerében. 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 segítség-re volna szüksége. A test növekszik, a végtagok fejlődnek és bizonyos cé-

lok 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 formáltság 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 leghijjánosabb kifejtődésében is nem tsak a’ rendre, hanem mióltára nézve is az egész állati teremttéstől megkülömbözteti.” (*Niemeyer*, 1834, I. 1.) Jean-Jacques Rousseau gondolatainak recepciója tükröződik ezekből a sorokból.

A francia filozófus az „Emil” első könyvében írja a nevelés tág értelmezését nyújtva: „Gyengének születünk, erőre van szükségünk. Mindennek híjával születünk, segítségre van szükségünk. Ostobának születünk, ítélőképességre van szükségünk. Mindazt, amit születésünk 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 figyelmeztet 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 bölcselő „természettől kapott nevelés”-ként aposztrofál.

A *rousseau-i pedagógiában* és a *német romantikában* eredő motívumok mellett a *felvilágosodásnak* a nevelés nélkülözhetetlenségébe vett elemi erejű hite is újra megfogalmazódik a német pedagógus felfo-

gásában. Az állatvilággal állítja szembe az embergyerek esendő, gyámoltásra 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 értelmű segítségével szerez majd meg.” („Der Mensch bedarf von dem Augenblick 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 ‚Pamapedia’-jában leírt „élethosszig tartó iskoláztatás” gondolata fogalmazódik meg 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 ind 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 rendszerré ötvöződnek a fentebb említett filozófiai-pedagógiai áramlatok. Azt általa idealizált gyermek lelke hajlamokkal, kifejlődésre váró képességsírákkal telített lehetőségbirodalom. A gyermek lelkét már eleve önértékkel rendelkező létezőként fogja fel, nem azonosul a környezet és a nevelés hatását túlértékelő locke-i „tiszta 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 kézi-

könyvének jutalmazással-büntetéssel, ez utóbbin belül pedig a testi fenytékkel foglalkozó passzusait hívjuk segítségül. Niemeyer háromkötetes művében több olyan rész van, amelynek tartalmából közvetlen következtetéseket vonhatunk le a szerző gyakorlati gyermekfelfogására vonatkozóan. Az első kötetben bőseges 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 erényekre 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, nyereszkedési 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, amelyről 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 willkommen 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, to-

vábbfejlessze, a rosszat pedig – az ellene ható neveléssel – felszámolja, megszüntesse.

A Niemeier-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, mindenekelőtt 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. (Niemeier, 1832–36. II. 296.)⁶¹ 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 jövődöbeli polgárának célszerű képzőintézményévé”. („...die angemessene Bildungsanstalt für alle künftige Bürger des Staats in allen seinen Classen und Ordnungen.”) (Niemeier, 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.

Niemeier e témakör taglalásakor nem marad meg az általánosítás szintjén, hanem – figyelembe véve a gyakorló pedagógusok igényeit – egészen praktikus, gyakorlat-közeli tanácsokkal is szolgál. A bemutatott eszköztár gazdag. A *filantropisták* (elsősorban Basedow) egyértelmű és bevallott hatását tükrözi, hogy Niemeier a jutalmazási formák között felsorolja a nyilvánosság előtt elhangzó tanári dicséretet, a dicsőségábrát (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) Niemeier 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.”) (Niemeier, 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.”) (Niemeier, 1832–36, II. 306.) Feltűnő, hogy Niemeier explicit módon nem ír testi fenyítékről. Legfeljebb az operáció-hasonlat utalásából 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 fogantatja. A fizikai büntetés (körperliche Züchtigung) végső célja az „eljövendő baj megelőzése” és az, hogy a gyermek „erőmegnyilatkozásait” (Kraftäußerungen) olyan irányba terelje, amelyek a jövődö 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. Emlékeztetünk kell arra, hogy a pedagógus nem hóhér, nem szabad a büntetéssel játszani, 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 verletzbaren 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 közül 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 jövődő gonosz megelőzése”. De itt is mértékletességre int a szerző, mint ahogyan azt már a német szövegben látuk: „Hanem megkéméllye ám a' fenyítő kéz a' Testnek könnyen megsértethető részeit, főképpen a' Föt 's az ujjak hegyét; a' pofozást 's a' körmözést el kell hát távoztatni. Nem kell ugyan játsszani 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 megnehezítése, 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 képből szintetikus *egységben* szerveződnek újjá a felvilágosodás (és különösen Rousseau), a Wolff-féle képességlélektan 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 megmagyarárt 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 lesűrhető *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 szeminariumok 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 érkező ismeretterjesztő művek sorában egyaránt. (Mészáros, 1977) Az őt 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, iskolázatással 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 József*é, aki 1825-ben jelentette meg nyomtatásán a neveléstudomány alapkérdéseit taglaló székfoglaló beszédét, melyet a debreceni kollégiumban tanári beiktatása alkalmával mondott.⁶²)

A mű pedagógiatörténeti-gyermekkortörténeti szempontból különösen figyelemre méltó, mert az általa tükrözött szemléletmódban jól érzékelhetően összegződik-szintetizálódik több korabeli pedagógiaelméleti irányzat legjellemzőbb gondolata. Ez a szintézisreteremtő igény már a könyv elején, a filozófiai antropológiai kérdések megválaszolásakor is szembeüt. Szilasy így kezdi az ember filozófiai szintű nembeli sajátosságainak bemutatását: „Szemügyre vévén az embert látjuk, hogy azt a' természetnek jöltevő Alkotója nemes tulajdonságok által különbözteté meg más állatoktól.⁶³ Őtet már testének alkotása, tagjainak haj-

lékonyasága, egyenes termete, fejének fenhordozása különösen díszesíti: lelki tulajdoni pedig a' földiek közül mintegy kiemelik, 's valamely különös teremtménnyé teszik. Ugyan is esmerő tehetségének (facultas cognoscendi) sokszor bámulást gerjesztő munkálkodásai melly különösök? Érző tehetségének (facultas sentiendi) minden cselekedetibe alatos 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 halandónak, sem halhatatlannak, hogy mintegy önmagad szabad, feljogosított alakítója és alkotója azt a formát véssed ki magadnak, amelyik jobban tetszik. Leüllyedhetsz 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 képességlektan* (Vermögenspsychologie) felfogásmódjával ötvözi össze, amikor az emberben potenciális képességként szunnyadó „tehetségek” sokszínűségéről ír. Nyoma sincs e lelkes hitvallásban a bűnben fogant és bűnre hajlamos gyermek augustinusi-lutheri ideájának.

Szilasy embereszménye több ponton hasonló ahhoz, amelyet Niemejernél 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 harzt, als Blüthe, aus welcher die Frucht sich bilden und unter günstigen Umständen reifen wird.” (Niemejer, 1834, I. 3.) Látható, hogy Szilasy ugyanúgy hivatkozik a kifejlesztésre váró adottságokra, mint Niemejer (körperliche und geistige Anlagen), s az embert német elődjéhez hasonlóan kiemeli a többi teremtetten 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 a felvilágosodás íróinak kiemelhetetlen 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 Niemejerrrel köti össze: „Igaz ugyan – írja Szilasy –, hogy

a' test' természeti törvényei szerint a' fogantatás' napjától fogva mindig 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 segítsenek.” (Szilasy, 1827, I. 2.) Niemejer alapművének Ángyán János által fordított könyvében ugyanerről a témáról a következő gondolatmenetet olvashatjuk: „Ez a' kifejtődés és formáltatás lesz rész szerint, a' Természetnek változhatatlan Törvényei szerint, a' nélkül hogy valamely idegen segítségre szükség volna. A' test nevelkedik, ennek tagjai megerősödnek és bizonyos tzélok végbevételére alkalmasokká lesznek.” (Niemejer, 1834, I. 1.) A két szerző gondolatainak összecsengése itt nyilvánvaló.

Szükség van a nevelésre, mert „gyakorlás, művelés nélkül a' testi erők ellankadnak, a' tagok hajlékonyságokat elvesztik; gyakorlás, művelés mellett pedig a' test erősödik, a' tagok ügyességre, könnyűségre kapnak. Segítség, képzés (formatio) nélkül az elme meghomályosodik, az érző erő eltompul, 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-metáforájában megfogalmazódott.

A nevelés célja Szilasy János felfogása szerint kettős: először is *jó ember*, azután pedig a „*társaságnak hasznos tagja*” neveltessek a növendékből. A szerző itt kategorikusan szembehelyezkedik Rousseau felfogásával, aki így ír Emil nevelésének legfontosabb vezérlőelvéről: „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 lényé formálás gyakorlatias programjával szintetizáló, kettős cél-tételezést tartalmazó neveléelméletek a 19. század pedagógiai gondolkodásában egyre általánosabbá váltak. A rousseau-i *eudaimonizmus* 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 teleológiái 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.)⁶⁴ 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 látunk 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 mondva 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, aki 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’ természetből 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”

(akarát) neveléséről szóló fejezetbe iktatva taglalja a nevelésmódszer-tan olyan elemeit, mint a szoktatás, a parancsolat, az engedelmséggel való eszközölés, a jutalom és büntetés, az erkölcsi törvények megismerése és megkedveltetése, a „vágyó tehetség nemesebb indító okai” (motiváció), valamint a növendék tisztességes magaviseletének kialakítása. Az alaposan kidolgozott részművek 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: „Altaljában szólván, annál kevesebb szükség vagon a’ jutalmakra és büntetésekre, mennél szelídebb érzésű a’ nevendék, ’s mennél inkább gyermekességétől 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 fogyatkozásoknak csupán csak személyes gyűlölségből való kemény megfenyítése elkeseríti az érzékeny ifjat, és a gonoszra először hajlandóvá, azután pedig magában megátalkodottá teszi.” (Szilasy, 1827, Ezekkel a szavakkal fordul a magyar pedagógus a fenyítésre 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) fenyíték 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 ajánlathatnak.” (Szilasy, 1827, II. 103.)

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 arcúl csapdozás, a’ fülek’ ránczígálása, a’ fejben, vagy hátban verés, a’ hajczibálás, az ujjak’ hegyére ütés, az éles hasábfára térdeltetés, sőt még azon neme is a’ testi büntetésnek, melyet De-

meter (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 fenyítésre 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 kérdéseiben is szívesen folyamodtak hozzájuk.*)

Figyelemre méltó a kerülendő ütlegelési és fenyítési módozatoknak ez a részletes leírása. Ha arra gondolunk, hogy a szerzőt véleménye kialakításában – a témáról érkező külföldi és más hazai pedagógiai írók gondolatai mellet – a tényleges „hétköznapi” iskolai gyakorlat ismerte is befolyásolta, akkor érthetővé válik számunkra ez a hosszú tilalmi lista. Mindenestre érzékletes képet nyújtanak Szilasy János sorai a korabeli tanítók 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 páczácska is.” (Szilasy, 1827, II, 110.)

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

1. *Gyermekképe* 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, mívelés” révén – a „földi *teremtmények remeke*”.

2. *Gyakorlati gyermekfelfogása*, gyermekszemlélete differenciált. A gyermeket nem tartja ab ovo gonoszknak, 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 bizza. Elutasít viszont sok, a verés intenzitását fokozó durva eszközt és módszert, s ezek tételes felsorolásával egyúttal a korabeli iskolai nevelési praxis megdöbbenően realista látletét 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 könyv a Szilasy-mű egyszerű rövidített átdolgozása. (Ismét egy példája annak, hogy az adott kor szellemiségétől nem volt idegen más szerzők műveinek kiadása parafrazeált, átdolgozott formában.)

Márki embereszménye, az ember nevelésre való rázorultsága – akárcsak Szilasy Jánosnál – a felvilágosodás közvetlen hatását tükrözi. Könyvének elején szó szerint idézi mesterét: „Okvetlenül szükséges, hogy az ember’ tehetségei kifejlődésökben segítessenek. Gyakorlás, mívelés 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 képességléktanra építi neveléstanát. Ezért ír az ember kifejtésre, tökéletesítésre váró „erő”-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 vagy az a’ nevelésnek: első az, hogy az ember jó embernek neveltessék; második pedig az, hogy a’ társaságnak hasznos tagja legyen.” (Márki, 1843, 2.) Akárcsak Szilasytól, itt is a „jó ember” kerül az első helyre, s ezt követi a társasági ember célként való tételezése. Mindazonáltal – mint Szilasytól már láttuk – e két jellemző vonás szerves egységként kezelése a 19. századi nevelésméleti 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 miveletessék; 4. természetes, azaz: alkalmaztassék az ember’, különösen a’ nevendék’ természetéhez; 5. életkorszerű, azaz: szem előtt viseltessék, melly időbeli a nevendék; 6. lépésönkinti, azaz: előbb fejtesse ki az előljáró 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 egyéni 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 fenyték 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 OSKOLAMESTEREK SZÁMÁRA, 1828 ÉS BEKE KRISTÓF: NEVELÉSTUDOMÁNY A MESTERKÉPZŐ INTÉZETEK SZÁMÁRA, 1844

Szimbolikus jelentőségű, hogy Beke Kristóf könyvének megjelenési éve egybeesik az első magyar tannyelvű kétévfolymos 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 iskola-tagozatok) csekély számát is felemlíti a magyar népoktatásügy siralmas állapotainak ecsetelésékor: „... nincsenek Hazánkban elegendő számmal olyan áldott Intézetek – olvashatjuk a Kézikönyv előszavában –, mellyekben 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 – amellet, 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 –, mellyet az Isteni gondviselés bízott az emberre, ön maga 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.” (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 kiterjedése már Erasmusnál olvasható: „Az ember nem születik, hanem neveléssel lesz emberré...” (Erasmus, [1529], 1913, 52.) Locke később azt írja, hogy az emberek kilenctized része a nevelés révén vált azzá, ami – tehát a nevelés emberalakító hatékonysága kétségbevonhatatlan. Kant is ez a fonat 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 dier 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.⁶⁵

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 bemooskolódott, „kiesett az ő végnélkül kegyes teremtőjének 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 üdvöztség útjára” vezet vissza őt.

Akár a felvilágosodás filozófusainak etikai fejlődés-konceptióját 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 következetes 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 oskolamestereknek 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 kinzó szerszámok. Ilyen 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 fenytétet. Önként adódik a következtetés: a 19. század első fele magyar népiskolai tanítóságának bizonyos része a falusi gyermeket durva lelkű 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 elképzelt ideális tanító mindenkor figyelembe veszi, hogy „gyermekek vannak előtte, a’ kik, ha hibáznak is, nem mindenkor rossz szándékból hibáznak; többnyire a gyermeki meggondolatlanság, éretlenség, virgonczság az oka az ő hibájoknak, ha mind ez illyen hibákat tüstént büntetünk, és pedig minden megvizsgálás nélkül, vagy efféléket mind kiakarjuk irtani és pedig bottal, úgy kevés gyermek fog életben maradni.” (Beke, 1828, 58.)

Az általunk vizsgált szerzők közül Beke Kristóf az első, aki egyértelműen leírja azokat az *eseteket*, amelyekben – felfogása szerint – *a testi fenytétet alkalmazni lehet*. Ezek közé sorolja a gyermek bosszúállását, „kárt tenni kívánó szándékát”, „...mert az illyen, a’ kinn a’ szépséges intés és oktatás nem fogott, méltó arra, hogy az érzékeny testi büntetés törje meg szilaj testének zabolátlan viszketegségét.” Ide tartoznak még azok a gyerekek, akik nyakaskodnak, verekszenek, lopnak vagy káromkodnak. A szerző részletekbe menően foglalkozik a testi fenytítés végrehajtásának kívánatos 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 megismerheti a’ maga vétkes cselekedetét, ’s a’ Mester pedig elkerüli azt a gyánút, mintha hevességéből, haragból és érdem felett büntetett volna”. (Beke, 1828, 60.)

Beke Kristóf – akárcsak Niemeyer, Szilasy vagy Márki – felsorolja a testi fenytítéshez nem használható *eszközöket* is. E lista alapján következtetni lehet arra az eszköztárra, amelyet a korabeli tanítók igénybevettek 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 czéllýával, sőt a legkegyelmesebb Felséges Királyi Rendelések által is keményen tilalmaztatnak.” (Beke, 1828, 61.)⁶⁶

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 alfelét 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 fenytétet témakörében. Különösen éles el-

lenpontot képez korábbi szavaival akkor, amikor a fenyíték végrehajtásának megrendezéséről, a csukott ajtó mögött végrehajtott verésnek a többi tanulóra kifejtett félelemkelő-elretentő 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 büntetni.

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 rendszerébe helyezve kezeli. Az egyes problémakörök megközelítésének ez a módja jól illusztrálja a reformkori magyar neveléstan-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 íráások”-nak nevezett művekről, amelyek olvasását javasolja a téma iránt érdeklődőknek. Az ajánlott kötetek között szerepelnek Locke és Rousseau művei. Emellett gyakran hivatkozik Niemyerre, annak bécsi követőjére: Mildére is. (Míg Niemyer 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 munkafor-

máinak racionalizálására törekvő *Bell-Lancaster*-féle monitor-módszer „tanításmódszerek” 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 a szintézis-teremtésre való igény is. 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, embereszemnyét: „Amint a' tanulandó dolgoknak szere kimeríthetetlen, úgy a' csinosodásnak azon bércze; melyet 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 öntökéletesedés, 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.⁶⁷

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 különbféle ösméretnek szükségesek, ha *kettős elrendeltetését* el akarja érni, ha mint ember a' lehetséges erkölcsi csinosodásnak legmagasabb bérczére fel akar lépni, mint polgár pedig méltán akarja viselni hivatallját, és annak kötelességeit kívánna tellyesíteni.” (*Lesnyánszky*, 1832, 3. Kiemelés: PB)

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

Lesnyánszky András *gyermekképe*re emberideáljából következtethetünk. Az ember kettős elrendeltetéséből adódóan 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 *gyermekfel fogásának* 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 témánk szempontjából. Lesnyánszky, amikor itt a tanítótól elvárható, példamutató magaviseletére, „szelíd komolyságára” utal, szót ejt „a’ romlatlan gyermekeknek társaságá”-ról. Ez a megfogalmazás, valamint az ezután következő lapok alapján arra következtetünk, hogy Lesnyánszky általában jónak, romlatlannak tekint 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 körülöttek lévő személyeknek 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 szenvedhetnek”. A szülő és a pedagógus elsődendő 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 tanulóifjúság feletti totális kontroll útján valósul meg.*

Michel Foucault francia történész-szociológus francia példák alapján mutat rá az egyre jobban differenciálódó, hierarchikussá váló fel-

ügyelet jellemző sajátosságaira, de érvelése valamennyi korabeli kiterjeszkedő iskolarendszerre érvényes. A felügyelet és büntetés két elem-ből 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.⁶⁸ 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.)

A társadalmi hierarchiában rá váró helyet zokszó nélkül elfogadó állampolgár, a fensőbbességgel 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: „Mínt hogy semmi vak ösztön nem oltalmazhattya a’ gyermekeket az esztelen és káros cselekedetektől, a’ felsőbb erők pedig, melyek 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’ következkéseknak tulajdonképpen való megösmérése lehetetlen, vagy elégtelen, vagy fogatlan, 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 fejlődésmélete – 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 kö-

vetkezatosan alkalmazott külső kontroll meghozza gyümölcsét: a gyermek felemelkedik a legalitás, a külső társadalmi normák által vezérelt viselkedés szintjére.

A *külső kontroll* érvényesítésének módozatait 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 Niemyer-Ángyán kötetben, Szilasy János neveléstanában vagy Beke Kristóf falusi oskolamesterek számára írt kézikönyvében olvashattunk: „Csak akkor nyúlhatni a testi büntetéshez, ha semmi reménység nincsen többé, hogy az tanítvány más szelídebb eszközök által jobbtíasson meg.” [...] „Örökre meg vannak tiltva az iskolákban: a’ bikatsók, pálcza (de nem pálczikó), korbácsok, az arczúlcspadosás, a’ füleknék ránczígálása, csipdesések, a’ fejben, vagy hátban verés, a’ hajczibálás, az újjak’ hegyére ütés, és minden nemű térdeltetés. [...] 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 kívánatos 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 kevés-szer 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’ túnnyák a’ szorgalmatosoktól”. (Lesnyánszky, 1832, 707.) De szerepel az alkalmazandó módszerek között a fekete könyvbe írás, „az iskola’ közepére, vagy annak valamely szegletébe való kiállítás” is. A szerző mindazonáltal helyteleníti bizonyos megszegyenítő büntetési módok alkalmazását, mint például „az iskola elejébe, vagy annak ajtajába való térdeltetés, a’ hibák nyilvános megvallásának kívánása, bocsánatkérés, számráfülek, számrártábla, számrápadok, 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 eléré-

sét, 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 akaraterővel az alantas viselkedésre csábító hatások elkerülésére. Praktikus *gyermekfelfogásának* meghatározó jegye is ebből ered: *félti* a gyermek lelkét a *romlástól*, a „gonosz indulatoktól”. De félti az egyéniség jeleinek felbukkasásától 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 fensőbbség 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 nagykőrösi 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 teremtnyek felett: de különösen kiténtetik őt tehetségeinek hatásai.” (Warga, 1837, I. 1.) Warga János itt a Niemyer-Szilasy-vonulathoz csatlakozik, amikor az emberi nem mérhetetlen értékeit magasztatja. (Mint emlékeztető, Szilasy hasonló módon, a humanista szerzőkre emlékeztető elragadtatott hangon ír az ember eredendő dignitásáról: „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 valamely különös teremtménnyé teszik.” (Szilasy, 1827, I. 1.) Az 1860-ban megjelenő Nevelés- és oktatástanban Warga már továbblép 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 teremtő 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 emberkép közti különbség: az emberi képességek humanista pedagógi-

át 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 találást 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 czélszerű ráhatás nélkül vagy kifejtetlen 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 fejleszhetőségébe-formálhatóságába vetett hit tovább élt.

Warga János *gyermekképének* rekonstruálásakor kissé könnyebb helyzetben vagyunk, mint az előzőekben, mivel szerzőnk egyértelművé teszi, hogy antropológiája *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 kiadásaiban alakítja, differenciálja felfogását. A csodálatra méltó képességsírákkal 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 gyakorló pedagógusoknak szánya könyveit, tehát nem mellőzheti a jutalmazás és büntetés témaköreit. E kérdéskörre vonatkozó módszertana ugyanolyan alaposan kidolgozott, mint a többi kortárs szerzőé. A fenyíték – és ezen belül a 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, mellyek 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 él-

ni: itt is csak az erkölcstelenségek’ orvoslásában, soha nem tanulási foyatkozásért; mert a’ kit józan vezetés ’s czélszerű ösztön által a’ tanulásban tehetségéhez aránylag nem lehet elővinni, azt az ütés nem fogja előhalasztólag bölcscse 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 kinyilvánítása, hogy veréssel nem szabad büntetni a tudatlanságot, a tanulásban elkövetett hibákat. Érdekes, eufemizáló kategóriaként jelentkezik Wargánál a „szelid ütés” fogalma.⁶⁹

A tankönyv harmadik kiadásában (1860) a szerző ismét annak a véleményének ad hangot, hogy „az ütletet főleg gyermekek közt a nevelés legmagasabb philanthropiája mellett sem lehet nélkülözni, főleg gyermekek közt, kik még inkább az érzékiség, a testiség egyenei, 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 *szükségesnek* 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 tágan 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 dietetikai, higiéniai tanácsokat, mint a korabeli közkeletű betegségek gyógyítására (sőt a szülés levezetésére) vonatkozó előírásokat. A könyv harmadik részében („Szellemi nevelésről”) a szerző az értelemi, az érzelmi és az erkölcsi-akaratival 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 reminiszenciájára bukkanunk, amikor a szerző a nevelés lényegét és az ember sajátos mivoltát írja körül: „Embort nevelni térszen: az emberben rejlő tehetségeket bizonyos józan elv és rendszabályok szerint megóvni, célszerűen kifejteni 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 céljához 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 fejlődnek. A magokra hagyatott kisdedek gyarlósága és nevetlen 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’ jövendő gyümölcsnek

anyagát, melly jó földbe vettetvén, kihajt, csiráját pedig ennekutána gondosan kell óvni, szorgalmasan öntözni, körülkapálgatni, támogatni, körülgyomlálni, haszontalan hajtásoktól, férgektől tisztítani, beójtani, ’s így válik idővel nemes gyümölcsfává: szintazon szerint rejtetek el az emberben is a’ testi-lelki erők és képességek, mellyeket nem elég csak föléleszteni és föntartani, hanem e’ mellett szükség azokat fejlődésükben elősegíteni, munkálkodásukban igazgatni, ’s azoknak olly irányt adni, melly mindegyik tehetségnek természetes céljával, 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 múlhatatlan 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 közigsbérgi 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-metaphora*, amelynek gyökereiről már szóltunk 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-metaphorájába* kapcsolódik. Majer István a természettel harmóniában élő ember érzékelés stílusában fogalmazza újjá ezt az ősi toposzt.

Ha itt befejeznék a magyar pedagógus könyvének tanulmányozását, akkor a növény-metaphora alapján könnyűszerrel besorolhatnánk gyermekképét, nevelésfelfogását egy olyan kategóriába, amelyre a *kétső 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 aufklérista felfogásmód.

Majer István azonban itt nem fejezi be gondolatmenetet. 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 mesterkélteni, semmi csirát idő előtt érlelni, sem bimbókat széttépni, hogy időnek előtt lássa reménylett virágát, [...] hanem miként a’ bölcs orvos vagy kertész elve, csak a’ természet működését gyámolítani; ugy e’ nevelésnek zsinórmértéke, nem mesterkélteni, hanem a’ természet fejlesztését, növelését tapasztalt módon elősegi-

teni. 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 sajátságaként nevelni, mert jól tudja, hogy az Isten nagy kertjét, e' világot, a czélirányos 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' gyermekérvést, mint emberben a' legnemesb, legjobb faj-magot, mellyből csirázik az emberiségnek (humanitásnak) legnemesb fája, föléleszteni, megóvni, kifejteni és megtartani, így a' szép gyermekesség vagyis ártatlanságnak paradicsomát plántálva az embe-
reket 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, gyermekeszmenye*. Láttuk már, hogy a romantika költői és nevelési témákkal foglalkozó írói érzékeltették mondandójukat természetből vett képekkel, metaforákkal. Szívesen hasonlították a gyermek lelkét csirához, 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* törő nevelésezmenyével szemben a *romantika a fejlődést követő, a kibontakozást óvatosan segítő nevelés* ideáljában hisz.

A Majer István könyvében lefestett természeti képpel érzékletessé tett gyermekkép és nevelésfelfogás – megítélésünk szerint – több szállal kötődik a *romantika* gondolat- és érzelmvilágához. Kifejeződik ugyanis benne a gyermek fejlődését követve segítő attitűd, a „bimbókat széttépni” nem akaró alapállás éppúgy, mint a teremtett világ, az

emberi hajlamok „czélirányos változatosságában” gyönyörködő nevelő türelme, alkalmazkodó-képessége. A szerző szuggesztíven kifejező új fogalma, a „*gyermekérvés*” 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, érzékletlenség és érzélgés, önzés és közönyösség, szorongva áhítatoskodás és hitetlenség, remeteség és zajban tévelygés, tudatlanság és hiú tudákoság '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 fiaat.” (Majer, 1844, 22.)

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 kised *ártatlan* teremtmény, aki már születésekor is ígéretes adottságok, hajlamok sokaságával jön e világra. A nevelő feladata, hogy ezeket segítő-támogató neveléssel értékké, képességgé 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. *Nyomat 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. RENDEK JÓZSEF: TANÍTÁS-MÓD VÁRASI, '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 el-

járást követ, amikor a jól ismert, természetből vett képpel szemlélteti az ember, a gyermek lelkének nevelésre való ráutaltságát: „A' nevelés és a' tanítás a' kisdud gyermek testi lelki tehetségeinek célirányos kifejtésében áll. A' gyermeknek világra jövete után több évig van szüksége ápolgatásra, gondviselésre, melly, ha tőle elvonatik, a' gyöngye test veszedelemben forog, megsértetik, elvész. Mint a' vesszőt, míg gyöngye, lehet hajtani, és neki olly formát adni, mellyet majd vastagabb korában is megtart; így a' gyermeknek is gyöngye 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 engedelmisségre” 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 lehet 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 célirányos – 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, illyenek: a' szalma koszoru, papirbol nagy fül, nagy törzsök vagy fazék hurczoltatás 's a' t. vagy a' gyermeket tagjaiban, érzeteikben sértik, millyenek: a' keményebb és nem gyermekhez alkal-

mazott testi büntetés, éles fán térdeltetés, taszítás, öklözés, rúgás, hajnál fogva húzás, arczul csapás, fülezés, tenyérre és körömrre vágás, sok térdelés, féllábón vagy meleg kályhánál állatás v. épen a' szájtámasztás, 'sa' t, miktől valóban minden mivelte 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 hétköznapiok gyermeke nem nevelhető-tanítható fenyítés nélkül, de a *testi fenyíték* csak igen *ritkán* alkalmazható. Az is nyilvánvaló, hogy ez a praktikus gyermekfelfogás szöges ellentétben állt magával a korabeli iskolai gyakorlattal, amelyről – elrettentő céllal – maga a szerző is ír. A 19. század első fele magyar népiskoláiban uralkodó gyakorlati gyermekfelfogás egyik legfőbb jellemzője – a normatív céllal 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 emberrel, a neveléssel a filzofiai általánosítás síkján. A nevelés fogalmának sajátosságait Beély Fidél a következő csoportosításban tárgyalja: „A' nevelés' kettős értelme, és tárgya”, „Tiszte”, „Alanya”, „Szüksége”, „Czélja”, „Bélyejei”⁷⁰, „Haszna és Eredményei”, „Becse és méltósága”. Már az alcímek felsorolásából is kitétszik, 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 erővel 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 hatá-

sai különösen kitüntetik” (*Warga*, 1837, 1.) Beély Fidél reneszánsz emberideáljában gyökerező, humanista ihletettségu embereszményével a neveléstan-szerzőknek ahhoz a vonulatához kapcsolódik, amelyet a korabeli Magyarországon elsősorban e két fentebb említett pedagógus neve fémjelvez.

A mérhetetlen dignitásával e világ uraként megjelenő ember azonban önmagában, segítség nélkül nem képes arra, hogy hivatását betöltsse. 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 oktalan állat nyert ösztönénél fogva is képes, részént azt, mit éltesebb korában az ész’ ’s értelem’ mivel állapójában 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 dajkátat ’s nemesítés nélkül csak törpe és fanyar gyümölcsöt terem.” (*Beély*, 1848, 7.) Mint már láttuk, ugyanez a gyümölcsfa-toposz – szembeötlő szóhasználatbeli egybeesésekkel – már Majer István neveléstan könyvében is fontos szerephez jutott. (*Majer*, 1844, 16–17.) A két szerző egymásra rímelő hasonlatának tartalmi előzménye pedig Erasmus sokat idézett metaforája, amely „A gyermek korai erkölcsös és tudományos nevelése” című traktátusban szerepel: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezébe...” (*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 jobban 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 miveltebb embertársainak ápoló kezeit;

részént mert ez életszak hasonlólag 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 fenyték, mellytől az éltesebb 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”, „fenyték”) 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 *fenyték* időszaka, a feltétlen *engedelmes-ség* kora.

A *gyermekkép* rekonstruálása után a szerző gyakorlatias *gyermekfel-fogásának* 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 fönntartására tekint. Saját személyét illető, ’s előforduló esetekben legyen igen mérsékelt; korlátozza szenvedélyeit, ’s indulatajainak első tüzeben 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 ismeretnek, többnyire erkölcstelen ’s makacs ifjagnál, 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 fenytéknek 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 gonoszság” vagy „gyermeki rosszakarát” kifejezést soha sem. Ebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy Beély Fidél a gonoszságot, a rosszakaratot nem tartja ab ovo gyermekre jellemző tulajdonságnak, bár előfordulásuk lehetőségét sem zárja ki.

Gondolatmenetünket maga a szerző támasztja alá. Kissé előbbre lapozva a könyvben, a következő olvashatjuk a tanítói „békétürés” fontosságának ecsetelése kapcsán: Helyesen jár el a tanító akkor, ha „...a’ gyermeki tévelgéseket lélektanilag (psychologicé) vizsgálandja, ’s ma-

gát mintegy áttéve kisdedeinek helyzetébe elgondolandja, hogy szelidség' s békétűréssel hamarabb, 's biztosabban érend célta, mint ha szenvedélyeinek hevében, 's különösen haragjának emésztő tűzében zsarnokilag kegyetlenkedik; ha megfontolandja, hogy nem érett emberrel, 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 velök született megfontolatlanság, elhamarkodás, 's könnyelműségből veszik eredetüket; mert hogy a' kisdedek' hibái többnyire a' megfontolatlanság', elmulasztott házi nevelés' könnyelműség' veszélyes társaság', vérmérséklet', rossz szokás', és példa szüleményei, kétségbe hozni alig fogja valaki". (Beély, 1848, 60.) A kívánatos tanítói alapállásnak és nevelői magatartásnak ebből a leírásából több fontos következtetést vonhatunk le. Az egyik az, hogy Beély Fidél a gyermekre általában jellemző veleszületett tulajdonságok közé sorolja a megfontolatlanságra, 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 fenyték* alkalmazását csak a *legvégső esetben* tartja megengedhetőnek. A viselkedési hibák hátterében a gyermekkorra általában jellemzőnek tartott könnyelműséget és megfontolatlanságot 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 kíváncsóság ez a korabeli magyar neveléstanok történetében.

4.4.12. PEREGRINY ELEK: ÁLTALÁNOS NEVELÉSTAN, 1864

Első pillantásra azt hihetnénk, 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 „pedagógika” (németes ortográfiával Pädagogika). Peregriny tehát ebben a művében az egyértelműen és szakszerűen definiált fogalmak összefüggő rendszerét építi fel, neveléstant, pedagógiát 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 összefüggésrendszerbe 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 értethetünk egyebet, mint a testi és lelki erőknek, melyek a világra szült gyermekben, mint csirában léteznek, öntudatos, szándékos, természet-szerű kifejtését, és így gyermeknek önállásra való képését, 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 pedagó-

giája fejleszt tovább: az emberben születésekor rejtőző (kéesség) csírákat neveléssel kell kifejleszteni. 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 megfelelőhessen életcéljának. Ez az életcél viszont kettős: „Megkívántatik, ... hogy az emberré való nevelés a polgárrá való neveléssel összeköttessek.” (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 célját 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 bir erkölcsi beccsel, mert nem bir a rossznak 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 – tehetnének hozzá – természetesen a „jó” erkölcsi kategóriáját sem ismeri.) A Szent Ágoston korától kezdve évszázadokon át újra és újra fellángoló dogmatikai vita így végső soron „okafogyottá” válik.

A gyermekkor sajátos vonásait tovább elemezve régi toposzhoz folyamodik: szinte szó szerint idézi az Erasmus egyik traktátusában plasztikus képben megjelenített – de csírájában már jóval korábban felbukkanó – „szántó föld-hasonlatot”: „A gyermeki lélek olyan mint a termékeny föld, mely képességgel van ellátva hasznos és gaznövényeket, dudvát teremni, melyen szorgalmas mivélés nélkül a gaz bujában fejlődik, s a hasznos növényt elfojtja. Így kívánja a gyermeki lélek is a gondos mivélést, 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 tartal-

makkal felruházott gyermekezményt. 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 teremtődik 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 nevelésméleti céljánából? 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 akaratérősséget, 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 legelső – természeti, „állati” – szintjén levő gyermek esetében tehát külső erkölcsi kényszerre lehet szükség, amely teszi kényszer alakját öltheti. Az erkölcsi fejlődés magasabb fokán ez a fizikai ráhatás szükségtelessé válik: „A fegyelem az erkölcsi kényszerítésnek jellemét még akkor sem veszti el, ha testi eszközökhöz kénytelen folyamodni. Ezen kényszerítésnek különféle fokai vannak. A legelső fokon a testi kényszerhez, melyet a természet gyakorol, kapcsolódik; a legmagasabb fokon lassanként a szabad önkénységbe olvad fel.” (Peregriny, 1864, 79.)

A nevelés során akkor van szükség *jutalom* és *büntetés* alkalmazására, amikor 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 fenyték* „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 kisdedeknél, 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 Angyán-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 vesszőzést – 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 rendez, 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 megnyeretni; de az eredmény nem felelt meg a várakozásoknak, minél fogva a legújabb 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” mindenesetre indikátorként jelzi azt a tényt, hogy megkérdőjeleződött egy évezredes, ki-kezdhetetlennek 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 egy olyan régi féltő-óvó gesztus továbbélését sejteti, amely már az ora-

toriánusok, és a Port Royal nevelőinek gyermekképében kitapintható volt.) A kisgyermek természeti meghatározottságú *érzéki lény*, akiből csakis a nevelő hatások révén fejlődhet ki etikai értékekkel felruházott ember.

A kisgyermek érzéki lényiségéből következik Peregriny *gyakorlati gyermekfelfogása*: e teremtményre elsősorban *közvetlen eszközökkel* lehet hatni, amelyek között alkalmasint a *testi fenyíték* 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 neveléstani 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 igyekezzenek megalkotni a nevelés- és oktatástan 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 oktatási tankönyvek szövegének műfaji és stílusi 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 ketős – 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 segítségével” 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 feladata, hogy a gyermekeket megtanítsa arra, amit majdán 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 fejleszhető* teremtmény.

A praktikus *gyermekfelfogásra* itt is – mint az előzőekben – a kötet nevelés-módszertani 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 alaposágát illusztrálja a lehetségesnek tartott eljárások következő felsorolása: „1. Rosszalló, komoly pillantás – 2. Az illető iránt való közönyösség, p. ha átugorjuk őt az olvasatát 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 tisztától való megfosztás, vagy kizárás a szabadba való kirándulásból. – 9. Hátraültetés, valamely elűjáró jelenlétében való megszegyenyítés, 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 (feketékönyvbe) 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 büntetésmódok végrehajtásának körülményeit hasonló alaposággal írja le 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 legsúlyosabb 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 árthat, elfojtja a szemérmét, gyakran keserűséget és gonosz makacsságot szül, sőt elidegeníti a tanítótól a szülőknek szívét s nem ritkán igen nagy kellemetlenséget okoz magának 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 nevelésessé tesz. A végrehajtott büntetés után a veszőt megcsókolatni esztelen és embertelen dolog volna.⁷¹ [...] Büntetési eszközüln 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 egybeszőződő 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 *javitgatásra 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 többlépcsős 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 terjedeleme és kidolgozottság terén meghaladja az átlagot. Az első kötet általános neveléstani 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 tanítástani 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 („élettelvégek”) 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 *gyermekeszemlénye* 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 kisedd [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 átídomuló csecsemőnek teste szerént 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 sejtetheti, 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 elsősorban ennek a jövőre kiteljesedésnek a lehetőségét, útját-módját keresi fejtegetésében. 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] kitaróbb, 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 betéríti; a férfi családi életkörén kívül, a nő családi életkörén belül szeret hatni. Mindezekből látszik, hogy a két nem egymásnak kölcsönös kiegészítésére van teremtve.” (Mennyey, 1875, 19–20.)

Peregriny Elekhez hasonlóan Mennyey is csokorba szedi a korabeli közkeletű *nevelési elméleteket*, de – mivel tankönyvet ír – nem törekszik filológiai alaposágú elemzésekre. „Az emberi természet egyoldalú vagy álfölfogásán alapuló nevelési elméletek” című alfejezet mégis találon 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 gyermekeszemély 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. Ugyanígy elítélendő a „szenteskedő nevelés”. Eszerint „az emberi akarat teljesen tehetetlen a jóra, mert a belső ember rossz.” Segítségét 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 szenteskedő nevelés eredménye: dacos, komor, szolgálai 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 akar ni azt, hogy a nevelés eredményének jó része a nevelő szándékos ráhatásának 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 örömet törekedjék Krisztushoz hasonlóvá lenni és vele egyesülni”. (Mennyey, 1875, 40.)

A szerző által ideálisnak tartott gyermek nemcsak az elvont *embereszemélyhez* 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 kifejtésre váró *lehetőségek tárháza*, értékét a jövő 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 kívánatos 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 ol-

dalából. 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 „érzékiség”, 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 gyermektípusoktól 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, önértékét sértő, indulatosan és bosszúból végrehajtott testi fenyítés a tanítót szintúgy, 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 részvétellel és színtelen [szüntelen] elkeseredéssel a bűnhődőnek erkölcsi sülyedése 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 mérsékelte, hogy éppen 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 jövőendő felnőtt ember *igéretét* nyújtja a nevelő számára. Az eszményi iskolás gyermek már korán szert tesz azokra a *jellemvonásokra*, amelyek a *felnőtt* keresztény emberre is jellemzőek. Ezek teszik 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 fenyítékek közül bizonyos gyermektípusok esetén *megengedhetőnek* tartja a *verést*, de e büntetésmód gyakorlati kivitelezését pontosan előírja. A tanítónak a bűnös gyermekkel szembeni erkölcsi fölényt 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.)⁷² 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.⁷³

A mű első kötetét neveléstani kérdések tárgyalásának szenteli a szerző. Ebből is az első fejezet az, amely témánk szempontjából különösen fontos, itt ugyanis a neveléstan 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 a szerző. Emellett a kantianus filozófia tanítását sem felejtje el, amikor az érzéki és a szellemi ember kettős kötöttségére is utal.

Ezekből a sorokból is kitűnik Lubrich erőteljes indíttatása arra, hogy neveléstanában – talán még az egyéni látásmód, az originalitás rovására is – keresse több régebbi és újabb szellemi irányzat, felfogásmód kö-

zös 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 ötvözésére 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 tökélyes 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 képességsírák sokaságával születik a világra, melyet a nevelés útján kell képességekké érlelni: „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 szoborra 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 ab-

rázolja, de a maga egyedi sajátága szerint, úgy hogy az egyediség alatt minden egyes emberben megjelenő emberiséget értjük.” (Lubrich, 1878, I. 155.) A romantika egyéniség iránti tisztelete további színteljes gazdagítja a magyar neveléstudós ember- és gyermekképét.

A pesti neveléstudós emberképére, gyermekeszményére a színgazdagság jellemző. Az évezredek tradíció kloritjába 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 a figyelmét – 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 „túlán” 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 valóításában szakadatlanul működjék. Mindezt szabatosan kifejezi e két szó: keresztény tökélyetesedés.” (Lubrich, 1878, I. 179.)⁷⁴

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 realitását is felismeri a szerző. A *társadalmi együttélésre*, szociális betagozódásra való felkészítés igénye fogalmazódik itt újra. Ez az elvárás – tehát, hogy a gyerekből felnövekedő 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 társa-

ság”, „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 beágyazottsági közösségi körök toposza* azonban Schleiermacher direkt vagy indirekt szellemi hatását valószínűsíti. A német teológus-pedagógus az 1820-as évek berlini egyetemén tartott előadásaiban több helyütt foglalkozik a nevelés „végpontjainak”⁷⁵, azaz célkitűzésének a „társas együttélés területeiben” (*Gebiete des Gesamtlebens*) való kijelölésével. (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, recepciós 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 természetről, az eredendő bűnről, illetve az ennek létét tagadó rousseau-i álláspont-ról. 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 teendők az, hogy az eltévesztett gyermeket mennélelőbb az élet forrásával, az új életre ébresztő égi erővel 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 eszmeifuttatások 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 – akárcsak elődei – az „érzéki” (tehát még nem a magasrendű erkölcsi észelvek által vezérelt) gyermek formálásánál tartja jól alkalmazható eszköznek. Lubrich mértéktartásra 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 módzatait illetően elítéli a társak előtt való megszégyenítést, a kigúnyolást, „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, rendjelet, tudori kalapot, vagy mindezeket büntetésül el is vehetitek; de csak nagyobb ne legyen a becsületbeli büntetés, melyet a szégyensapkák, a papírszamarak sat. okoznak némely oskolában! A gyalázat hideg pokla a belső embernek, szellemi pokol megváltás nélkül, melyben az elkárhozott nem lehet többé más, mint legfőllebb 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 megválasztani: „Nem a büntetés keménysége, hanem ama mód javít a gyermekben 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 arczulsapás, 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.⁷⁶

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 kifejlesztésre váró adottságok (csírák) sokasága jellemzi, egyedi, individuális értékekkel bír, másfelől viszont az átörökített eredendő bűn határozza meg érzéki szintű cselekvését.

2. A jó és rossz egymás mellett élése jellemzi *praktikus gyermekfel-fogását* is: a következetes *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 fenyegetéseinek 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”.⁷⁷ E két könyvet olvasva egyre inkább az a meggyőződés alakul ki bennünk, hogy több e két műben a közös vonás, az eszmei párhuzam, az egymásra mutató gondolat, mint azt a korábbi neveléstudomány-történeti szakirodalmunk megállapításai alapján hihetnénk. Ez érvényes a bennük kirajzolódó gyermekeszményre és gyermekfel-fogásra is.

Az 1872-ben alapított kolozsvári egyetem első pedagógia professzorának fő műve 1890-ben jelent meg. (*Felméri, 1890*) Jellemző a kötetet fogadó szakmai körök felfokozott érdeklődésére, hogy még ugyanazon esztendőben megjelenjen 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 egyeduralma 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-kantiánus felfogás fogalmazódik újjá a *nevelés* mérhetetlenül 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 gondolkodás, 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 neveléstudomány történetének, s ez a folyamat Felméri ilyen irányú gondolatait követően a másik jeles kolozsvári-szegedi professzor, *Imre Sándor* műveiben teljesedik majd ki. (Felméri maga is hivatkozik a fiatal Imre Sándor egyik munkájára, a szellemi rokonság kettejük közt e ponton nyilvánvaló.⁷⁸)

Kanyarodjunk most vissza Felméri nevelés-koncepciójának geneziséhez! A szerző a nevelés kétféle – tágabb és szűkebb – értelmezését különbözteti meg. Tágabb értelemben vett nevelés alatt ért mindent, ami az ember szellemének, jellemének alakulására befolyással van. Az ember, a gyermek lelkére tett hatások sokszínűségének érzékeltetésé-

hez a természethez fordul hasonlatért: „A hatások milliói közül tehát mindeniknek megmarad bennünk a nyoma, sokszor tudatosan, sokszor tudatunk nélkül, s e részben hasonlóak vagyunk azokhoz a koral-szigetekhez, melyeket milliárd apró munkás munkája emelt a tenger felszínére: mindenikök, nagyító üveggel is észre alig vehető részeikkel járulván hozzá.” A nevelés szűkebb értelemben vett fogalmának ki-munkálásakor Felméri tudatosan szembehelyezkedik 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 képességlektanra alapozott neveléelmélettel, azzal az rendkívül elterjedt és elfogadott lélektani irányzattal, amely még a 19. század második felében is több neveléstudós – így például Lubrich Ágost – neveléstani koncepciójának alapozásául 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 elállítása, melyek az emberré levésre, az emberies működésre elengedhetetlenül szükségesek. Ezek a megszokások, készségek az egyént úgy készítik elé a társas életre, hogy annak különböző köreiből (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 életszintereket tudatosan kifejlesztett egyéni képességeivel, sajátos értékeivel gazdagítja. Az individuális és szociális nevelés két ellenpólusa egyesül itt 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 kifermelésének, kibontakozásának

korszaka. (Felméri, 1890, 119.) A gyermekkorra ennek megfelelően a „külső tekintély” elfogadása jellemző, az ifjúkorra pedig a „belső tekintély” által vezérelt erkölcsi jellem megszilárdulása.

Az első kolozsvári pedagógiaprofesszor *gyermekképzése* a fentebb elmondottak alapján a következő jellemző: a gyermekekre úgy tekint, mint nevelhető-nevelendő, társas lényé formálendő 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-ütasító szava súlyát: biztos jele annak, hogy a fegyelem apróbb eszközei elkoptak s helyöket keményebbekkel, ú. n. büntetésekkel kell pótolni. Ám a büntetést nem a keménység teszi hathatossá, hanem az, hogy a növendék érzületét csálhatatlanul mozgásba hozza.” (Felméri, 1890, 645–646.) A lealacsonyító, megalázó büntetésfajtákat éppúgy elutasítja, mint a mértéktelenül alkalmazott testi fenyítéket. (Bár a verést *expressis verbis* nem iktatja ki a fenyítékek 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 szernek 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 makaccsá 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.” A fékevesztett ütlegetés helyett Felméri a korabeli lélektani kutatások eredményeire apellál: „Ám a mai pszichológiai kutatásokból tudjuk, hogy a) a gyermeki természethez a rokonszenvennel férhetni közel, s ha ez létrejött, a tanuló és a nevelő közt: fölösleges a testi büntetés kemé-

nyebb faja, mert b) a büntetés foganatát nem a testi fájdalom teszi, hanem a növendék felköltött 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.) (Felméri a kérdés, hogy okfejtése alapján Felméri vajon miért nem jut el a verés mint büntetési eszköz teljes negligálásáig. A válasz feltehetően a korszellemben, a mentalitásban, a korabeli gyakorló pedagógusok fenytéket bőségesen alkalmazó nevelési módszereiben rejlik.)

Felméri *gyermekszemléletének összefoglaló jellemzését* a következőképpen végezhetjük 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 érdeklődéssel figyel 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 fájdalom 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 kibontakozófélben 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 és 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 katolicizmus, 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 dipozitíóit 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 összeolvastva az ember fogalmát az egyéniségben, az egyediségben ragadja meg és eközben felruhazza 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, akarati 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 túlluralma akadályozza az értelem kifejlését, az értelem túlsúlya gátolja az érzelmeket, míg az aka-

rat, ha pusztá érzelmek által vezetettik, 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 és 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 történhető 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 és Öreg*, 1895, 4.) A jó nevelés számol ezekkel is. Az embert formáló hatások, „tünemények” özönében 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 kitzethető végcélul az erényt, s az ebből folyó erényes jellem fejlesztését tekinthetjük.” (*Kiss és 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 recepció hatás mutatkozik művükben: koncepciójukba beépítik Herbart öt erkölcsi eszméjét. A „belső szabadság”, „tökéletesség”, „jóakarát”, „méltanyosság” 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, fegyvelmezési 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. (Herkart 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 fejezetében az olvasásra javasolt művek közé illesztve szerepelteti az „Általános neveléstant”; Peregriny Elek pedig a neveléstani alapfogalmak tartalmának komparatiztikai 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 alapoossággal 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 menetéből 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 természetszerűleg későbbben nyilatkozott volna. Az ily korai érlelést némelyek a nevelő kiváló ügyessége jeléül tekintik; holott azzal a nevelés terén való járatlanságát árulja el.” (*Kiss és Öreg*, 1895, 4.) A romantika és mindekelőtt 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 tőről fakadnak. Jól illusztrálja ezt a rokonságot a testi fenytékkal 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 fenytéket (verést) nagy elővigyázattal, egyedül csak az apa vagy helyettese alkalmazhatja. Ennek csakis érzéki korban vagy azon felül is csak ott van helye, hol a túralgó érzékiség miatt másféle fenytékkal hatni nem lehet. Ritkán kell használni, nehogy iránta a növendék eltompuljon.” A verés tehát csak a kisgyermek esetében megengedhető, és csak az apa vagy helyet-

tese (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 magukra hagyott bezárt gyermekek sok bűnre vetemedhetnek. A koplaltatás csak a testi egészség veszélyeztetése nélkül alkalmazható.” (Kiss és 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, rosszaságra 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”. (Emericz, 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.” (Emericz, 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. (Emericz, 1882, 3.) Ez a boldogság, a tökéletes élet fogja előmozdítani a földön a jót, a z Isten országának kibontakozását. A nevelés legvégső célja ennek megfelelően az ember rendeltetésének megfelelő „tökéletes élet viselésére” való felkészítés. (Emericz, 1882, 4.)

A könyv első fejezetében Emericz az ideális gyermek sajátosságai-val is foglalkozik: „...az emberi gyermek fejlődési képessége a léleknek mind a három alaptehetségére nézve úgy szólván korlátlan: ismerete és belátása, szíve és akarata a végtelenségig művelhető, ámbár benseje szültése után csaknem alaktalan. Azonkívül az emberi gyermek bármely irányban fejleszthető; az állati egyoldalúsággal szemben minden emberi gyermek bizonyos értelemben mindenre képes.” (Emericz, 1882, 2.) A felvilágosodás pedagógiai optimizmusának zavartalan utóéletét tükröző tipikus gondolatok ötvöződnek 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 Emericz 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 iskolázatási 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.” (Emericz, 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, 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 gyerme-

kek 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. Zseboráját 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 halkán 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 kinosan – 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 kölcsönöznek 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 élettervet és napirendet, és ő vigyáz arra szeretetteljes szigorral, hogy ez a terv napról napra, óráról órára minden részletében megvalósuljon.” (Campe, 1789, 205. 215.)⁷⁹

Michel Foucault a 19. századi iskolák precíz időbeosztásának hátterében a mindennapi élet valamennyi szeletére kiterjedő totális ellenőrzés igényének fokozódását nevezi meg. 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 iskolai 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 ítéli, 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 vagyongorogálása, lopás.” A felsorolt „legritkább” esetek köre mindazonáltal még mindig *meglehetősen tág*, bár a rend és fegyelem imént bemutatott módszertanának ismeretében érthető a viszonylag alacsony túréthatár.

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 rosszahajlamuak 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 bízta 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 *eklektikus* keverednek: a felvilágosodás optimizmusa elegyedik benne a Wolff-féle képességlelektan téziseivel és az angolszász filozófiák eudaimonizmusával. A *gyakorlati gyermekfelfogás* kérdésében a szerző már a korabeli 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 valósítható meg. Ezt a teljes körű ellenőrzést szolgálja a tevékenységi formák rigorózus előírása 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 ellen-

örzése 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 hajlamosabbak 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, szerkesztésmódján érződik, hogy szerzője tankönyvnek írta, kifejezetten oktatási célra szánta. Szövegét a puritán *egyszerűsége*, a teljes közérthetőségre való törekvés jellemzi, amely helyenként már túlegyszerűsítést eredményez, és stiláris problémákat vet fel. A nevelés fogalmával 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 fölrüházva.

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 értelemben 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 szülőknek vagy az őket pótló személyeknek (pedagógusoknak) a gyerekekre gyakorolt „tervszerű, szándékos behatása”. Erdődi ezzel az értelmezéssel ugyanarra az alapra helyezkedik, mint oly sok tankönyvíró-elődje a század folyamán: a Wolff-féle képességlélektant hívja segítségül a pedagógia pszichológiai megalapozásához.

A képességek fejlesztésén túl azonban van a nevelésnek egy, az eszmények elérése felé mutató távlati célja is: az erkölcsi tökéletesedés. Erről ezt írja a szerző: „...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.” (Erdődi, 1889. 1.)

E fenti sorok alapján már nagy vonalakban megrajzolható Erdődi János a *gyermekképe*: olyan teremtmény, aki egyrészt rendelkezik a kifejlesztendő képességek lehetőségeivel, 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. Kívánatos, 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 *alaposággal* 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 kirí azzal, hogy ezeket a kérdéseket is rendkívül behatóan, agyályos 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 *differenciált* a *jutalmazás eszköztára*, amely a megelégedés nyilvánításától (dicséret, buzdítás, ígéret) a kitüntetésen (osztályozás, verses könyvbe való bejegyzés, előkelőbb helyre való ültetés, megtisztelő megbízatás) keresztül az 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 differenciálja. Így az elégedettség nyilvánítása körébe tartozik az intés, figyelmeztetés, helytelenítés, rosszallás, rendreutasítás; a megszégyenítésbe a dorgálás, a közönyösség kimutatása, az elkülönítés, a tisztstól való megfosztás, a „visszamarasztalás”, 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, *elkerülhetetlensége* 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 legitím nevelési módszerként való alkalmazása mellett.*

Szerepel a testi fenyíték 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 fenyíteni készülő, 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 fenyíték 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 eszköztárból a nevelésről szóló elméleti fejtegetések síkjára: a *veréssel együtt járó fájdalom*. A gyakorlatban valóban létező, az elméletben azonban inkább csak megtört, 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 fájdalom akarunk okozni, mely a rosszra való csábítás ingerénél élelkebb 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 szeméremérzelmét”. (Erdődi, 1889, 48.)

Figyelemre méltó az a distinkció, amellyel Erdődi különbséget tesz még megengedhető, valamint a – tanító durvaságából fakadó – már megengedhetetlen intenzitású testi fenyíték között: „A testi 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 fogandunk annak nevelési eszközeit is.

2. A testi büntetés a gyermek első életéveiben elkerülhetetlen.

3. Ez a legalkalmasabb eszköz „a nyers és durva ifjúság féken tartására, rakoncátlanokodásának meggátolására”.

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 fenyítés 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 verés 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 eshetőleg fegyelmi vizsgálatkor majd a tanító ellen tanúskodnak. A gyermek testének megkárosítása bünyefenyítő eljárás 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 előjárója esetleg meglepi.” (Erdődi, 1889, 50.) Már szinte a komikum határát súrolja az a figyelmeztetés, amellyel a fenyítés 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.” (Erdődi, 1889, 50.)

Ha elfogadjuk azt a tézist, hogy a neveléstanai kézikönyvek egyfelől visszatükrözik saját koruk nevelési praxisát, amelyet azután normatív eszközökkel befolyásolni, jobbítani szeretnének, akkor meglehetősen sötét színekkel festett kép alakulhat ki bennünk századforduló népiskolájának mindennapos fenyítékeiről. Mindenesetre megállapítható, hogy Erdődi Jánosnak a fizikai büntetéssel kapcsolatos attitűdje, azt kendőzetlenül pártoló állásfoglalása egyedinek mondható a vizsgált neveléstanai kézikönyvek körében.

Erdődi *gyermekszemléletét* summázva meglehetősen nehezen összeegyeztethető momentumokkal találkozunk. *Gyermekképe* a kor szellemét tükröző normatív eszménypedagógia 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 öntökéletesedésre törekedni. Ez azonban Erdődi *gyermekszemléletének* csak az egyik oldalát jelenti. A gyakorlatra épülő, annak tapasztalataiból táplálkozó *gyermekfelfogásának* rekonstruálásakor azonban a testi fenyítés olyan mérvű tematizálásával, létjó-

gosultságának olyan intenzitású igenlésével találjuk szembe magunkat, amellyel ez a tankönyv élénken *kiri* az eddig vizsgált 19. századi neveléstani kézikönyvek közül. Kis túlzással azt is mondhatnánk: mintha csak a kora középkori augustinusi *pessimista* 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 'Neveléstan'-a 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 (neveléstudomány 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 határait, 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 személyiségalakító hatásától különíti el. A szerző hangsúlyozza, hogy a nevelés nem szorítkozhat 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”. Továb-

bi 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 „*társadalmitás-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 összeszövődő folyamat zajlik: a társadalmi taggá és egyénné formálódás. A társadalmulás-tan éppen ezért a társadalmi egyénné válással foglalkozik. A társadalmitás-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 társadalmiasítás-tan foglalkozik, ezen belül pedig *szervezettant* és *módszertant* különíti 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 köreiből spontán *beilleszkedő egyén*, másrészt pedig mint az ezt a beilleszkedési folyamatot öntudatos és tervszerű hatásokkal segítő *nevelés* (társadalmiasítás) *tárgya*. Az egyénre vonatkozó tudás részleteit a szerző az embertan pozitívista 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 személyre vesszük annak az alfejezetnek a tartalmát, amely a „Felügyelet” címet viseli, s amely a rend megteremtésének gyakorlati tudnivalóit tartalmazza, akkor teljesen más mentalitás körvonalaait látjuk kibontakozni, mint amilyennel Erdődi János neveléstanában találkozhattunk. „A felügyelet úgy biztosítja a rendet, hogy a külső körülményeket kedvezővé teszi s belsőleg a rend barátává avat” – írja egyebek közt Peres Sándor. (Peres, 1904, 341.)

Nyomat 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 elfoglaltsága, 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 szerezniük 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 bújait, 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* kezdeményezésekkel 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 oktalan 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 he-

lyeslő 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 kérelmelhetlenül pontos iskola-kritikájának 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, követelőkké 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 társadalmiasításra 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 Neveléstaná – 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 következtetéseink áttekintésére táblázatban foglaljuk össze az egyes művek néhány mozzanatát. Jellemző idézeteket keresünk, amelyek az embereszményre és gyermekképre, a nevelés céljára, valamint a praktikus gyermekfelfogásra vonatkozó megállapításokat tartalmaznak. Ezek jelzik, hogy az illető szerzők adott műveiben mely filozófiai és pedagógiai eszmearamlatok hatása szembeötlő a filozófiai-antropológiai fejtegetésekben, a gyermekképre és a gyermekfelfogásra vonatkozó szöveghelyekben:

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfelfogásra jellemző idézet	A testi fejritéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
1. Perlaki Dávid	„...a' mindennapi tapasztalás bizonyítja, hogy a' miképp' valaki, kisdéd korában neveltetik, többnyire egész életében olyan léssen 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 tsetsenő 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 írta, vagy jobbra fordítani nem igyekezzünk azokat, tsak hamar olly erőssen meggyökeresnek ő bennük, hogy igen nehéz leszsz és sok idő kell ahhoz, míg ki írthajjuk azokat ő belőlök.”	Altalában alkalmatlan módszerek tartja, mert a gyerekek könnyen hozzászokik, s így a verés hatástalanná válik.
2. Tóth Pápai Mihály	„A' természet úgy formálta az Embert, hogy ő a' maga állapotjának böldegítássán igyekezzen; erre a' végre pedig, a' tanulás egy fő és kiváltképpen való eszköz; azért kell tehát tanúni az embernek, hogy böldegabb legyen, az ő állapotja.”	Locke	„...böldogabb legyen, az ő állapotja....”	„Mint hogy pedig nem egy forma születésű, természetű, szoktatású, és állapotú minden gyermek: erre a' külömbökre nagyon kell vigyázni, és a' szerént kell intézni a' vélek való bánást.”	Főleg kisebb gyermekek esetében alkalmas módszer.

Szerző	Az emberszempényre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekélfogásra jellemző idézet	A testi fejnytékét elfogadó, illetve elutasító álláspont
3. August Hermann Niemeyer	„Az ember testi és szellemi hajlamokkal felruházva lép az élet színpadára úgy, ahogyan egyetlen általunk ismert lény sem. Minden, amivé később válhat, kifejlődésre váró csiraként, illetve kedvező körülmények között gyümölcsevé érlelődő virágként már eleve létezik benne.”	Felvilágosodás, Rousseau, német romantika,	„Eine vermünftige 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, auszubilden.”	„Az egészséges, jó szervezettel rendelkező gyermekek már korán erőt és életet sugároznak, s semmi sincs, amit a legfiatalabb életkorban jobban üdvözölhetünk. 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.”	Elfogadhatónak tartja, de csak legvégső megoldásként.

Szerző	Az emberszempényre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekélfogásra jellemző idézet	A testi fejnytékét elfogadó, illetve elutasító álláspont
3/a A. H. Niemeyer-Ángyán János	„Minden élő dologban tagadhatatlan a' tökéletesedhetes tsirja; a' vadul termett plántáknak 's gyümöltstáknak a' mivelés által lett megszelditése 's a' megszelditetteknek Nemesítése, erre csalhatatlan bizonyosság. – Az állatokban, és kivált az emberben pedig még szembetűnőbb ez. – Ezen tsirnak, a' kifejtődésre, de tzéltszerént 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 kiformálni, a' mint ez a' Nemnek minden egyes tagjához képest lehetséges.”	„Hanem megkéméllye ám a' fejnyítő kéz a' Tes tnek könnyen megsértethető részzeit, főképpen a' Föt ' s az ujjak hegyét; a' pofozást 's a' körm özést el kell hát távoztatni. Nem kell ugyan játsszani a' büntetésben, de dühösködni sem kell.”	Elfogadhatónak tartja, de tiltja a súlyosabb sérülést okozó eszközök használatát.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekképfogásra jellemző idézet	A testi fenyítéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
4. Szilasy János	„Szemügyre vévén az embert látjuk, hogy azt a természetnek jótevő Alkotója nemes tulajdonságok által különböztet meg más állatoktól. Őtet már testének alkotása, tagjainak hajlékonysága, egyenes termete, fejének fenhordozása különösen díszesíti: leiki tulajdona pedig a földiek közül mintegy kiemelik, 's valamely különös teremtményé 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 sértülést okozó eszközök használatát.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekképfogásra jellemző idézet	A testi fenyítéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
5. Márki József	„Okvetlenül szükséges, hogy az ember' tehetségei kifejlődésökben segítsenek. Gyakorlás, művelés nélkül a' testi erők ellankadnak, a' tagok hajlékonyságukat veszítik ... az elme meghomályosodik...”	Humanizmus, felvilágosodás, Niemeyer, Szilasy,	Ember és polgár	„Gyengébb büntetések nem használván, keményebbekhöz is nyulhatni...”	Ha más eszköz nem használ, megengedhetőnek tartja, de tiltja a súlyosabb sértülést okozó eszközök használatát.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfejlesztésre jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
6. Beke Kristóf	„A' legfőbb dolog, 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 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, Niemeier,	„az erkölcsi tökéletesedésben 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 iskolából 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 lábon való állás, ... mely büntetések már magokban is embertelnek, 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.”	A verés elvileg tilos, de a tanító dönthet úgy, hogy szükség esetén alkalmazza. Kertü lendők a súlyos sérüléseket okozó eszközök.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfejlesztésre jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
7. Lesnyánszky András	Amint a tanulandó dolgoknak szere kimeríthetetlen, úgy a csinosodásnak azon bőrcze; melyet az ember elérhet, meghatározhatatlan. Ez szent kötelességévé teszi az embert, hogy mindenkor elbbre haladjon, és az elmes erkölcsibéli csinosodásban szüntelen nevedgessen.	Humanizmus, felvilágosodás, Locke, Rousseau,	Még szentebbé lesz e kötelesség az által, ha az ember nem csak úgy tekintí magát, mint embert, hanem úgy is, mint a polgári társaságnak tagját.	Csak akkor nyúlhatni a testi büntetéshez, ha semmi reményesség nincsen többé, hogy az tanítvány más szelídebb eszközök által jobbitasson meg. Örökre meg vannak tiltva az iskolákban: a bikások, pálcza (de nem pálezikó), korbácsok, az arcücsapdosás, a füleknél ránczigálása, csipdésések, a fejben, vagy hátban verés, a hajczibálás, az újjak hegyére ütés, és minden nem térdeltetés.	Elfogadhatónak tartja, de csak legvégső megoldásként. Tilja a súlyosabb sérüléseket okozó eszközök használatát.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfejlesztésre jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
8. Wargha János	1. „Az embert már magas testalkata is kiemeli más teremtmények felett: de különösen kitüntettk őt tehetségének hatásai.” 2. „Az ember szervezete; tehát a gyermeké is, a test és lélek szoros viszonyánál fogva a bölcs teremő által úgy van alkotva, hogy sem teste, sem gondolkozó érző és akaró lelke a természet- és embervilág jelenetei iránt hatástalan nem maradhat.”	Humanizmus, felvilágosodás, kereszt(y)ény embereszmény,	„... az embert a jelen természet- és embervilágából egy felségesebb mennyei világ polgárává is képezni, egyedül nevelés által lehet.”	„...maradjanak el azon bűntettek, melyek az egészségnek 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, legfőjebb három ütással – kell élni...”	Elfogadhatónak tartja, de tiltja a súlyosabb sértülést okozó eszközök használatát. Megszabja a verés mértékét.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfejlesztésre jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
9. Májter István	„... a' keresztényszellemű nevelésnek fő buzgalma nevéndékeiben a' gyermekérvést, mint emberben a' legnemesb, legjobb faj-magot, melyből csirázik az emberiségnek (humanitásnak) legnemesb fája, föléleszteti, megóvni, kifejteni és megtartani, így a' szép gyermekesség vagyis ártatlanságnak paradijsomát plántálva az embereket örökkéboldogságra alkalmatossá képezni...”	Felvilágosodás, német romantika, Niemeier, Kant, kereszt(y)ény embereszmény	„Emberr nevelni tézsen: az emberben bizonyos józan elv és rendszabályok szerint megóvni, czélszerűen kifejteni és tökéletesíteni; vagyis őt a' maga tehetetlenségéből olly állapotba átvzetni, melyben körülményeihez képest földi és mennyei boldogságához 's embertársainak, jelesen hazájának boldogításához, 's így gyarapításához, azaz rendeltetése czéljához járulhasson.”	„Nagy boitrány, sőt mondhatni égbekiáltó bűn olly embertelen bánás mód, mely a' gyermek ártatlan szive vidámságát előli, 's komorrá, durczássá, kedvetlenné, 's mint mondani szoktuk izetlenné korcsosítja...”	A verést nem engedi.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekélfogásra jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
10. Rendek József	A nevelés és a tanítás a kisded gyermek testi lelki tehetségeinek célirányos kifejtésében áll. A gyermeknek világra jövede után több évig van szüksege ápolgatásra, mely, ha t le elvonatik, a gyöngé test veszedelemben forog, megsértetik, cívész. Mint a vesszöt, míg gyöngé, lehet hajtani, és neki oly formát adni, melyet majd vastagabb korában is megtart; így a gyermeknek is gyöngé korában kell testét egyengetni, hogy ilend alakban czélszer kifejtést nyerjen.	Humanizmus, felvilágosodás	A tanításnak kitüzött célja a gyermekekböl oly embereket képzni, kik azon állapotnak, melyre készülnek, hasznos tagjaivá válhassanak az életben, istenes életök által pedig örökre boldogulhassanak a jövendő ben.	A testi büntetés lehet legnitkábban alkalmazassék, minden egyéb büntetési módok megpróbálása után szántsándékból elkövetett tetemesb kihágásoknál.	Elfogadhatónak tartja, de csak legvgs megoldásként. Mértékletességre int.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekélfogásra jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
11. Beély Fidé	„A nevelés alanya az ember, ki a kegyes alkotótól a legnemesebb tehetsége, s erőkkkel ellátva lép a világba, vagyis az élet körébe, melyek öt a látható világ egyéb teremtményeitől nem csak megkülönböztetik: hanem azok fölé magasítják, s emelik is, mint Isten a legfőkéletesebb lény legremekesebb művét...”	Humanizmus, felvilágosodás, Kant	...két czélja van a nevelésnek előszer, hogy jámbor s erkölcsös embert; másodsor, hogy a köztársaságnak hasznos tagot, s polgárt képezzen...” e kor tehetetlensége, s gyámtalanságánál fogva leginkább s legtöbbszer szorúl idegen segélyre, és jogosan követeli miveltebb embertársainak ápoló kezeit; részént mert ez életszak hasonlag a gyenge fáághoz, melyet hajthatunk, minden jó szép, és hasznosnak elfogadására leghajlékonyabb, s fogékonyabb, és tulajdonlag ezt illeti a nevelési járom, s fenyték, melytől az éltesebb kor anyyira visszaborzad.”	A testi fenyték csak legvgs esetben alkalmazható. Humánus módszereket javasol helyette.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfelfogásra jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
12. Peregriny Elek	A világra született gyermek csupán hajlamokkal bír... az erkölcsiség is csak hajlamban veszezteltetett őszön.”	Humanizmus, félvilágosodás, Kant, Pestalozzi	Megkivántatik, ... hogy az emberré való nevelés a polgárrá való neveléssel összeköttessek.”	„... a fegyvelem eszközeit nem csupán a szellem köréből kell venni, hanem kényszerítő erővel is kell bírniok, hogy az állati természetű őszön legyőzessék, az ellenszegülő akarat megőressék, s a még értelemlre (észre) nem jutott lélek kényszerítessék a törvénynek engedni”. „A vessző, különösen a kisdedecknél, kik csaknem egészen érzéki lények, ritkán és kiméletesen használva, egyes esetekben menthető...”	A verés – főleg a kisgyermekkorban – megengedhető.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfelfogásra jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
13. Bárány Ignác	„Nevelni tesz az embert tettel és tervszerű eljárással úgy képezni, hogy testi és lelki erői fölbredjenek, kifejldődjenek és jóra irányuljanak. Eszerént általában a neveléshöz tartozik minden, mi az emberre nemesítőleg és irányadólag hat; a nevelés alatt közönségesen mégis értjük, mely által a kiskoru embert, a növendéket, rendeltetésének megfelelő érettségre juttatni iparkodunk.”	Felvilágosodás, kereszt(y)ény embereszmény	„Neveld az embert Krisztnak képeré és hasonlatosságára.” „Az elemi tanodának az a föladata, hogy a gyermekeket megtanítsa arra, amit majdán családi, polgári és egyházi életükben tudniok és amilyeneknek lenniök kell.”	„Kerüljünk minden olyan előkészületet, mely a félelmet fokozza vagy minket neveltségessé tesz. A végrehajtott büntetés után a vesszőt megcsokoltami esztelen és embertelen dolog volna. [...] Büntetési eszközül csupán vesszőt (virgácsot) vagy vékony pálcikát szabad használni. Bottal, kötéllel, szíjjal s m. ef. nem szabad büntetni. Ezenföül meg van tiltha a gyermekek pofozni, hájánál vagy fülénél fogva rángatni, hátba vagy fejbeverni s i. t.”	A verés megengedett, a utlkapásoktól óvakodni kell.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfel fogásra jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
14. Mennyei József	A földi lények közül a legfokélyesebb az ember. 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 életszercs testével egységé levén egyesítve, 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 kifejez je a szellemnek.	Humanizmus, felvilágosodás, kereszt(y)ény embereszmény.	Értelmes, jó ember, jámbor élet 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 kötelez erkölcsi törvény szellemében büntet.	Bizonyos gyerektípusok esetében szükségkövetelte a fenyték. A tanító nemes fölhevülése megengedhet büntetés közben.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfel fogásra jellemző idézet	A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont
15. Lubrich Ágost	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 tökélyes kialakulásában a föld minden lényei fölé emelve valóban legnagyobb csudája a szemlélfelhető teremtesnek.”	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 nyúlui, 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 kötélf, szij stb.; az arczúlcspás, a haj- és fülhuzás, fejbe-ütés, hátbalkés, könyvvvel, 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 elkéserevést, gyűlöletet s bosszút idézne elé, lelkösmeretesen távoztatandó.”	Csak legvégső esetben alkalmazható.

<i>Szerző</i>	<i>Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet</i>	<i>Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása</i>	<i>A nevelés célja</i>	<i>A gyermekfejlesztésre jellemző idézet</i>	<i>A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont</i>
16. Felméri Lajos	Az ember tehát társaságban, társaságra születik. Neki a társaság bölcs 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 előállítására, melyek az emberré levésre, az emberies m kódésre 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.	Főlölsleges a testi büntetés keményebb fája, mert [...] a büntetés fogantatát nem a testi fájdalom teszi.	Csak rendkívül ritka esetben tarthat megengedhető nek a legenyhébb testi fenytéket.

<i>Szerző</i>	<i>Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet</i>	<i>Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása</i>	<i>A nevelés célja</i>	<i>A gyermekfejlesztésre jellemző idézet</i>	<i>A testi fenytéket elfogadó, illetve elutasító álláspont</i>
17. Kiss Áron és Öreg János	„Az ember tehetségei [...] sokban elleniétések és így minden irány nélkül működteve egymást nemhogy elősegítenék, hanem akadályoznák, lerontanák. Az érzékiség túlrálma akadályozza az értelem kifejlését, az értelem túlsúlya gátolja az érzelmet, míg az akarat, ha pusztá érzelmei által vezetettik, az értelem világa nélkül inkább romlást, mint üdvöz eszközölhet. E sokféle tehetségek közül tehát valamelyiknek, kétségkívül a legértékesebbnek, vezérszerepet kell adnunk, a mely a többieket kormányozza... Ilyen vezérszerepre hivatott tehetségünk az értelem, a vele belátás, a vele elváthatatlanul egybekötött szabad akaratelhatározással együtt.”	Locke, Rousseau, német romantika Felméri, Herbart (1)	„Az embert tehát mindennek előtt emberné kell nevelnünk, vagyis ki kell fejtenünk benne mindazon tehetségeket, melyek őt, mint az emberi nem egyik tagját megilletik Embert kell nevelnünk tehát, de ez az ember viselje magán az egyéniség minden vonását, legyen hús és vér, s lelkesüljön a nemzetért, melyhez tartozik.”	„A fájdalmat okozó testi fenytéket (verést) nagy elővigyázattal, egyedül csak az apa vagy helyettese alkalmazhatja. Ennek csakis érzéki korban vagy azon felül is csak ott van helye, hol a túlrálgó érzékiség miatt másféle fenytékek hami nem lehet.”	Szélsőséges esetben, elsősorban kisgyermekeknél megengedhető, de csak az apa vagy a gyám hajthatja végre.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfeljövésre jellemző idézet	A testi fenntartást elfogadó, illetve elutasító álláspont
18. Emerichy Géza	„Az élet arra való, hogy éljünk, hogy hasznát vegyük, hogy boldogok legyünk.”	Angol felvilágosodás, Locke, James Mill, Rousseau	„... az emberi gyermek fejlődési képessége a léleknek mind a három alapteljeségére nézve úgy szólván korlátlan: ismerete és belátása, szíve és akarata a végtelenségig művelhető, ámbrá benseje szülése után csaknem alakatlan. Azonkívül az emberi gyermek bármely irányban fejleszhető; az állati egyoldalúsággal szemben minden emberi gyermek bizonyos értelemben mindenre képes.”	„Döntő befolyású az egyes tanórai és így az összes iskolázatási végeredményre nézve is, hogy a tanóra előtt szigorú rend legyen a tanszobában. Mert a kiabálás, futkározás vagy éppen dulakodás által felhevült, gyakran kimerült gyermek sem testileg, sem szellemileg nincs azon állapotban, hogy a tanítást figyelemmel követhesse.” „A testi büntetés csak a legtrikább esetben alkalmaztassék, a leg súlyosabb vétségek esetén, minők: iskolai társak tettleges bántalmazása, szantszándékos hazudás, káromkodás, szemtelenkedés, az iskolai helyiségek bemocskolása, az iskolai vagyron megrongálása, lopás.”	A gyerek iskolai életének minden percét totális kontroll alá kell vetni. A verés csak a leg súlyosabb vétségek esetén alkalmazható.

Szerző	Az embereszményre, a gyermekképre jellemző idézet	Filozófiai, pedagógiai eszmék hatása	A nevelés célja	A gyermekfeljövésre jellemző idézet	A testi fenntartást elfogadó, illetve elutasító álláspont
19. Erdődi János	„Az ember szellemi érzéki lény. Így hát szellemből és testből áll. Emberré főleg szelleme teszi. Szellemét azonban csak mint csírákat, mint képességeket, mint lehetőségeket hozza magával, még pedig a testhez kötve.”	Locke, Empirikus gyermeklélektan	„... 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 megfélelően önelhatározásból élni vagyis emberi méltóságához képest létezni tudjon és akarjon is.”	„A testi büntetés oly gyermeknél, kiknél az állati természet felszínre került, alig lehet elkertülni. Ennek hatalmát csak ily állati jellegű eszközökkel lehet meggyengíteni és megfőrti.”	
20. Peres Sándor	„A gyermek a természetnek és társadalomnak gyermeke; ezek teremtik őt emberré és társadalmi taggá, a nevelés nem teremti – alakít csupán.”	Felméri, szociálpedagógiai irányzatok	„A nevelés az az öntudatos és tervszerű munka, amely a gyermeket a nemzeti társadalom tényezőjévé alakítja.”	„Írtózáig tartózkodjunk a büntetésről és a jutalmazástól”. „Általában mi sem biztosítja jobban a rendet, mint a tanítványok elfoglaltsága, a tanító iránt érzett szeretete és bizalma s a tanító tekintélye.”	Tiltja a büntetést és a jutalmazást egyaránt.

VÉGSŐ KÖVETKEZTETÉSEK:

1. Az embereszmény és a nevelési cél. A 19. századi magyar neveléstan 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 képességcsirák, 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 akaratom 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 *Erasmus* egyik traktátusában megjelenik: „Az ember nem születik, hanem neveléssel lesz emberré...” (Erasmus, [1529], 1913, 52.). A pedagógiai optimizmusnak ez a krédója legkifejezöbben mégis Kant egyik pedagógiai tárgyú előadásában fogalmazódik meg: „Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövődó, 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 az érzéki világ kötöttségei közül. Végső cél az ember magasrendű eszmények fényében történő erkölcsi fejlesztése, melynek része az állandó öntökéletesedésre való ösztönzés, a transzcendencia iránti fogékonyság felébresztése.⁸⁰

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 társadalmassítása, 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 szolgálhat 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 felnőttest* látja a gyermekben. A pedagógusok, írók többsége viszonylag kevésbé foglalkoznak a gyermekkor sajátos, megkülönböztetett szerepével az emberi életkorok sorozatában, a gyerek egyéni sajátosságai, a gyermeklét jelenével.

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

Az elemzett kézikönyvek alapján érzékelhető, hogy a század során a gyermekkép lassú átfomálódáson megy keresztül. A humanista-aufklärer 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 század első – 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 az 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 indítottság egy újfajta humanizmus forrásává válik. Ez a folyamat a gyermekkép differenciálódásában, „kiszinesedésében” is tetten érhető.* Különösen érzékletes példa erre Majer István 1844-ben megjelent Népneveléstan, 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 foglalmaztak meg pedagógiai eszményeket,

kívánatosnak tartott ideális célokat, de a század első felében még viszonylag kevés figyelmet fordítottak a gyerekekre, a nevelés „alanyára”, annak sajátosságaira, egyéniségére. Ez utóbbi, a gyermek a maga valós mivoltában a *század utolsó évtizedeitől kezdve* foglalkoztatta egyre jobban a szerzőket, akik ekkor már hosszú fejtegetésekbe bocsátkoznak a gyermek fiziológiai és pszichológiai sajátosságairól.

6. A büntetés „hipertrófiája”. Annál többet foglalkoztak a kézikönyvek és tankönyvek írói viszont a nevelés kívánatos *módszereinek* elemző bemutatásával. Ha alaposabban megvizsgáljuk a nevelési útmutatók egyes részeit, akkor azt tapasztaljuk, hogy a jutalmazás és büntetés fajtáival, alkalmazásuk körülményeivel foglalkozó fejezetek tartalma és hangvétele már jóval kevésbé magasztos, mint az emberi méltóságot és tökéletességet a filozófiai általánosítás szintjén taglaló bevezető fejezeteké. Sajátos ellentmondás figyelhető meg itt: a tankönyvek bevezető részei mintha nem is ugyanazon lény nevelését taglalnák, mint akire – többnyire a könyvek végén található – gyakorlati nevelési módszerek és tanácsok vonatkoznak. Érdemes felfigyelni azokra az egymással éles kontrasztot alkotó motívumokra, amelyek – hangvételükkel és tartalmukkal egyaránt – kirívóan eltérnek az emberről szóló általános fejtegetések alaphangjától. Az egyik oldalon áll az emberről mint mérhetetlen értékekkel felruházott teremtményről szóló magasztos hangvételű 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 fenyték alkalmazásának neuralgikus kérdéseivel foglalkozó előírások és tanácsok sokat elárulnak arról, hogy milyenek látták szerzőik a gyereket a maga konkrét mivoltában, valós élethelyzetek, iskolai nevelési szituációk szereplőjeként. Jellemző a korszak „hétköznapi” gyermekfelfogására, hogy a vizsgált húsz könyv közül csupán kettőnek a szerzője – Majer István és Peres Sándor – tiltja meg expressis verbis a testi fenyték 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 fenyték, 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 fenyték kivitelezésének módját illetően vannak felfogásbeli különbségek köztük.

Itt érdemes visszatérnünk a forráselemzés előtt föltett 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 gyermekkortör-

ténet fogalmai között értelmezve: látható-e elmozdulás a „gyermek mint szeretetre méltó teremtmény” gyakorlatban gyökerező „felfogásától”⁸¹ a „gyermek fegyelmezésre váró lény”-ként való felfogása felé?

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

Azonban ez a tendencia csak az elvont-eszmei síkon mozgó *gyermekképre* érvényes. A konkrét nevelő-oktató munka gyakorlatára épülő, és azt közvetlen módon, nevelés- és oktatásmódszertani eszközökkel befolyásoló *gyermekfelfogásban nem tapasztalható ilyen átforgalmódás*. Majdhogynem „statikus” mivolta jól tetten érhető a testi fenytékkel 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 gyermekkép kapcsolata. Vajon hogyan magyarázható az a szembeötlő ellentmondás, amely egyfelől a pedagógia tankönyvekben lefestett idealizált gyermekkép, másfelől pedig a testi fenyték 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 fejlődésmenetével, így Kant és Pestalozzi is.

Immanuel Kant pedagógiai tárgyú előadásaiban 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 átélte, 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” szintjé-

re, 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 (verdorbenener 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.⁸² 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, egyéni 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 teremteni.

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 „kettős 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 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 „tiszta 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 „tiszta erkölcsiség” stációját mutatja be.

Úgy véljük 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? Megítélésünk szerint igen. A 19. század Magyarországnak mentalitásáról, gyermekszemléletéről, s ezen keresztül neveléstani irányzatairól megrajzolt képünk e kutatás révén is újabb részletekkel gazdagodott. További gyermekkortörténeti vizsgálatok adnak majd választ arra, hogy ugyanezzel a módszerrel eredményesen elemezhető-e a következő korszak: a 20. század pedagógiai kézikönyveinek és tankönyveinek gyermekszemlélete.

*

JEGYZET

- 1 Példa erre a „gyermekiesség” (Kindlichkeit) vagy az „isteni gyermek” (göttliches Kind) motívuma a német romantika irodalmában, költészetében.
- 2 Egyebek mellett ezt példázzák a reneszánsz festészet „puttói”.
- 3 Gyáni Gábor kifejezése. (Erdész, 2001)
- 4 A „tradicionalitás” fogalmát Shorter a következőképpen értelmezi: a „tradicionalis társadalom” korszakhatára Európában a szabad munkaerőpiac elterjedése, tehát Angliában körülbelül az 1700, Franciaországban és Németországban az 1850 előtti korszak. A „tradicionalis társadalmi csoportok” megjelölés pedig nem a nemességre és a nagypolgárságra vonatkozik, hanem az alsóbb osztályokra: parasztokra és jobbágyokra, kézművesekre és kereskedőkre. (Shorter, 1986, 504.)
- 5 Mint emlékeztető, Ariés a magas csecsemő-mortalitásnak tudta be az édesanyák távollétét attitűdjét.
- 6 A magas csecsemőhalandóság szándékos fenntartásáról szóló elméletének hatókörét Shorter nem korlátozza a középkorra: véleménye szerint ez a jelenség még a 19. században is fellelhető. Korabeli forrásokat idéz, amelyekben egykori vidéki orvosok írják le a 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 szövmönök 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 22 gyermek született, és csak kettő halt meg közülük. Ezzel a jelenséggel támasztja alá téziséit, 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.)
- 7 Ariés 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 megérte a felnőttkort. (Hardach-Pinke, 1986, 547.)
- 8 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 sztlén 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 nemesi 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.

- 9 Az „intrúzió” eredetileg a geológiában használatos kifejezés. Jelentése: a magma nagyobb tömegeinek behatolása a kőzetek közé.
- 10 Jól érzékelteti az empatikus belehelyezkedés, a gyermekké váló átlényegülés folyamatát a német „hineinkindern” ige.
- 11 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 irányítottágtól a kívülről irányítottág felé halad. Meg kell fordítanunk a sorrendet. A nyugati társadalmak valamiféle kívülről irányítottágtól haladnak a belülről irányítottág felé, eltekintve attól, hogy miközben az egyén önmagába zárkózik, senki sem tudja megmondani, mi van belül.” (Sennett, 1998, 15.)
- 12 Egyezmény a gyermek jogairól. 1989. november 20.
- 13 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.)
- 14 „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.)
- 15 A pedagógiatörténeti források esetében a két szögletes zárójel – [] – között szereplő évszám a mű keletkezésének időpontját jelzi.
- 16 Közismert, hogy Szent Ágoston (354–430) antropológiája, eredendő bűnre vonatkozó erőteljesen befolyásolták a középkor gyermekképét: Az ember bűnbe esett azért, hogy fellázdott teremtője ellen. Minden megszületendő gyermek bűnben fogan, így öröklő 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 tisztelétére 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 öröklő Ádám bűnét, szabadon dönthet, egyénként felelős tetteiért. Mivel a bűn feltételezi a tudatos személyes döntést, az újszülött gyermekek 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 gyermekortörténeti 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.)
- 17 Legmarkánsabban talán Kant fogalmazza ezt a tétel újra egyik pedagógiai előadásában, amikor az embernek a nevelésre való ráutaltságát ecseteli: „Az ember az egyetlen teremtény, 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.)
- 18 Ennek a toposznak vannak előzményei a moralizáló irodalomban: a gyermek lelkének természetéhez, megművelendő földhöz való hasonlatosságáról már egy *Plutarkhosz*-nak tulajdonított műven, a Moráliában is olvashatunk. (Plutarkhosz, 1969. 6.) A gyü-

- mölcsfa-metaphora később is sokszor felbukkan a nevelési irodalomban, különösen a romantika pedagógus-íróinak (pl. Moritz Arndt, Jean Paul Richter, Friedrich Fröbel) műveiben.
- 19 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 ifjak, kik hosszú ideig részesültek oktatásban...” (Vives, [1531], 1935, 86–87.)
- 20 Egy vita után, melyet legidősebb fiával folytatott, Luther kijelentette: „Jobban szeretnék egy halott gyermeket, mint egy engedetlen.” (Idézi: Mallet, 1990, 43.)
- 21 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.
- 22 „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.)
- 23 Székely Ádám archaikus ízü fordításában: „Olyan ez, valamint a' Víz – folyamatja, mely, forrásánál ellenkező úton, kevés munkával külömb-külobm föle helyekre veretődvn, 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.)
- 24 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 szövegösszefüggés alapján úgy gondolom, hogy nem a leszűkítő értelmezés a helyes. Ezért olvasatomban a Locke által használt „mind” fogalom magyar megfelelője: lélek.
- 25 A példaással 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 them themselves, they cannot but dislike, and be ashamed of, when it is set before them in another.” (Locke, 1693, 82§.)
- 26 Az angol filozófus puritánus gyermekfelfogása ezekkel a sajátosságaival Johann Friedrich Herbart szemléletmódját előlegezi meg.
- 27 Érdemes figyelni 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.
- 28 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.
- 29 „Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal Rute bekommen zu haben.”
- 30 „Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses.” (Herbart, 1913. I. 248.)
- 31 „...wilder Ungestüm... muß unterworfen werden...” (Herbart, 1913. I. 249.)
- 32 „Ahogy 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 sokszerű 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 Unterrichts insbesondere muß gesteckt worden, läßt sich im Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben.” (Herbart, 1914. II. 37.)
- 33 Érdekes, hogy az általa citált szerzők közül Rousseau hiányzik, noha az *Emil*-ben több olyan okfejtés olvasható, ami a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolható.
- 34 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 kiemelve. Sachse, 1913, 174.)
- 35 Szvorényi József (1816-1892) ciszterci tanár, főgimnáziumi igazgató, a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Főleg az irodalomtanítás kérdéseit érintő munkái ismertek.
- 36 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.)
- 37 A 20. század gyermekségének 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.
- 38 Jelen vizsgálathoz a forrásokat a kifejezetten pedagógusképző céllal írt művek köréből válogattunk, nem vontuk be az elemzések körébe a szülőknek szánt nevelési útmutatókat, a kéziratban fennmaradt beszédek és előadásokat, magánnevelői „plánumokat” 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 nevelésméleti, hanem didaktikai fejezeteket is tartalmazó művek jelentek meg.
- 39 A vizsgálatba bevont neveléstani tankönyvek közül időrendben az első és az utolsó kívül esik a szigorúan értelmezett századhatárokon. (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 „kiterjeszhetjük” a 19. század határait. A kutatott időszak tehát egyfajta „hosszú tizenkilencedik század”-ként is felfogható.
- 40 Perlaki Dávid (1754–1802) evangélikus lelkes a Veszprém megyei Gergelyben született. Középszkoláit 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 József és Mindszenty Sámuellel megalapították és közösen szerkesztették a Mindenest Gyűjteményt, amelyet sajtótörténetünk az első magyar nyelvű tudományos ismereteket terjesztő folyóiratként tart számon. (Fehér, 1999. 81.) Perlaki komáromi lelkészsége alatt több gyermek számára több imádságos és hittankönyvet írt, közöttük: A kisdedeknek első tanúságok, a keresztyén tudományból, melyet urunk Jézus életének rövid történetével együtt kiadott. Komárom, 1791.; Gyermek s ifjaknak imádságos és énekes könyve, melyet az ő számokra készített. Komárom, 1793.

- 41 Tóth Pápai Mihály (1754–1831) Tarcalon született, Miskolcon, majd Sárospatakon tanult a kollégiumban. Tanulmányai végeztével Sátoraljaújhelyen 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 diétetikát tanított (Fehér, 1985, 5.)
- 42 Szilasy János (1795–1859) a Vas megyei Bögötén született, középiskoláit Szombathelyen és Sopronban járta. A bölcséleti 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) első 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.
- 43 Márkl (Márki) József (1815–1890) Kecskeméten született, tanulmányai alatt végig kisebb gyerekek nevelésével foglalkozott. A gimnáziumi hat osztály elvégzése után bölcséleti és jogi tanulmányokat folytatott a pesti egyetemen. Az 1843-ban Pesten felállított tanítóképző intézetben tanított 1944–1856 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 jelent meg 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-heftilapot.
- 44 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 Pármartonba került. Ezt követően a veszprémi árvaház igazgatója és a püspöki tanítóképző tanfolyam tanára lett (1835–1842). A mesterképző megszüntetése után Vörösbényben lelkeszkedett, 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
- 45 Lesnyánszky András (1795–1859) tanulmányait Bécsben, a Pázmáneumban folytatta, majd Békés megyében lett pap. Később a nagyváradi normaiskolában tanított. Elsők között írt oktatás-módszertani kézikönyvet tanítójelöltek számára.
- 46 Waga 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 nagykőrösi református kollégium tanára és igazgatója lett, s a városban megszervezte a tanítóképzést.
- 47 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 egyetemen a felsőbb pedagógia helyettes tanárává nevezték ki. 1852-ben Pesten ő szervezte az első hazai bölcsődét. 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.
- 48 Rendek József (1810–1878) katolikus pap, majd esztergomi tanítóképző intézeti tanár volt, akinek több didaktikai, módszertani tankönyve jelent meg.

- 49 *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, 1997, 235.) 1839-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjai közé választotta. Később Kőszegen lett a bencés rendház főnöke és a gimnázium igazgatója.
- 50 *Peregriny Elek (1812–1886)* a Zemplén megyei Gálszécsen született, középiskoláit Máramaros-szigeten végezte. Felsőfokú tanulmányait Pozsonyban és Pesten folytatta, 1833-tól az Andrássy 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 felfedezésé-t*. Emellett számos olvasókönyvet írt gyermekek és ifjak számára.
- 51 *Bárány Ignác (1833–1882)* Pápan született, tanulmányait Pesten, Budán és Szabadkán folytatta. Részt vett a szabadságharcban. Az 1850-es években tanítóképző intézeti tanári tanfolyamot végzett Pesten. Előbb Szegeden (1858), majd Pesten (1861), később Csurgon (1869), végül Csáktornyan (1879) lett tanítóképző intézeti tanár. Először foglalkoztatták a tanítóképzés elméleti és gyakorlati kérdései, a Tanodai Lap c. folyóirat szerkesztője volt. Neveléstana mellett több ábécés-, olvasó- és nyelvtankönyve jelent meg.
- 52 *Menyey József (1823–1889)* a Nyitra megyei Kis Dovorányban 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-készítő 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.
- 53 *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 1990-ig oktatótt. (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 neveléstudományi monográfiája. (*A nevelés történelme*, Budapest, 1874–1878.) Kisebbségi írásaiban gyakran foglalkozik a gimnáziumok és a reálskolák ügyével. Egyik értekezésében a herbarti filozófiát és pedagógiát teszi elemző kritika tárgyává. (*Herbart bölcséleti rendszerének alapítványai és a magyar miniszteriális köznevelési tanterv*. Budapest, 1875)
- 54 *Felméri Lajos (1840–1894)* életútját a harmadik fejezetben ismertettük.
- 55 *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) tani-

- tott. Ügyvédi vizsgát tett, majd 1872-ben az ugyanazon évben a Kolozsvárt felállított egyetemen bölcsészdoktori vizsgát tett. A következő években német és svájci tanítóképző intézeteket látogatott. 1875-ben kinevezték a Gyertyánffy-féle Paedagogiumba a pedagógia tanárának, majd az ebben az intézetben működő, de igazgatásilag önálló 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 megeremlítőjének. 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 bölceleletet. Hazatérte után lelkészkedett, Szentesen középiskolában tanított, majd 1874-ben a nagykőrösi tanítóképzőbe került a bölceleti 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 bölceleletről doktorált. Ezután Debrecenbe került, ahol 1884-ben főgimnáziumi tanárként, majd 1891-től a kollégium akadémiai tagozatának filozófia tanáraként működött. „Értelem, erkölcs és testi nevelés” címen Losonczy Lászlóval együtt magyarra fordította Herbert Spencer pedagógiai főművét.
- 56 *Emerichy 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.
- 57 *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 természettan tanításához módszertani útmutatókat (vezérkönyveket) adott ki.
- 58 *Peres Sándor (1863–1907)* a Szatmár megyei Csenger-Újfaluban született, a máramaroszi 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 óvónőképző, majd tanítóképző intézetben tanított, lapszerkesztőként tevékenykedett. Írásai jelentek meg a Család és Iskola, a Magyar Paedagogiai Szemle és a Máramarosi Tanügy című szaklapokban.
- 59 Érdemes felfigyelni Perlaki szóhasználatára: „természeteskedést” említ, s a szöveg-összefüggésből látható, hogy itt nem a Rousseau által felmagasztalt külső természet-ről, de nem is a gyermek sajátos értékeiről, egyéniségéről, 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.
- 60 „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei között.” (Rousseau, 1762, 1978, 11.)

- 61 A mai gyermeklélektan jól ismeri az „akaratoskodásnak” ezt a fajtáját, s a gyermeki individuum első önálló megnyilvánulásainak körébe sorolja.
- 62 „Egészséges lélek, egészséges testben: ez rövid, de teljes foglalata az ember földi boldogságának.” (Locke, 1914, 42.)
- 63 Niemejerner 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)
- 64 Zákány József: Rövid beszéd, melyet e nevelés tanító széke legelső megnyitása alkalmatosságával hivatalába való beállításakor tartott a hely. vallást tartók debreczeni nem-es collegiuma oratóriumában, november 13-dik napján. (A székfoglaló elemzését lásd: Pukánszky, 1984)
- 65 Az „állat” szó korabeli értelme itt: „teremtény”.
- 66 „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.”
- 67 Az „állati” alakban, természeti meghatározottságának kötelekeiben 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 jelentet 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 „jósága”, s az egoista, állatias ösztönök uralkodnak el rajta. Ezek viszont nemcsak a legelső, 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 (Selbssucht) a legfontosabb jellemzője. Lényegében tehát „háború” jellemzi a társadalmi állapotot is, mindenki harcot vív 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, kiméletlenebbé vált. („Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Kriegees 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 öns érdekkel által vezérelt háborúskodás majd csak az etikai fejlődés, az erkölcsi öntökéletesedés legmagasabb szintjén csitul el végleg.
- 68 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.
- 69 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 hivatásvégezés éthosza Apáczai Csere János gondolataiban jól tetten érhető: „Tégy oly célt fel – buzdíttja Apáczai híres Fortius-parafraízisában 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 fellyülhaladni, 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 mindenkettől, valami az embert kényessé teheti. Hálj örömet száraz deszkán, avagy kemény kövön, mint lágy párnán avagy gyenge ruhán.” (Apáczai, 1976, 169.)
- 70 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.
- 71 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.)
- 72 E kifejezés értelme a kontextus alapján: „jellemző vonásai”.
- 73 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 tarozik a Moritz Schreber módszeréről szóló leírás is. A német orvos megkövetelte fiától, hogy a fenyítés után fia barátságosan kezét 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 Siegmund Freud is analizálta (Robertson, 1998, 273.; Mallet, 1990, 208–217.)
- 74 Lubrich Ágost életútját, neveléstudományi koncepcióját és neveléstörténet-írói munkásságát a maga teljességében elemzi Németh András monográfiája. (Németh, 1992) Jelen vizsgálódásunkban nevelésméleti rendszerének csak a témánk szempontjából releváns részeit érintjük.
- 75 Herbart pedagógiáját és filozófiai rendszerét igen alapos és értő bírálatban részesíti „Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései” című könyvében. (Lubrich, 1875)
- 76 A nevelés ideális célja felé törekvő, de azt a 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)
- 77 Az 1826. évi egyik berlini előadás leiratának alcíme: *Bestimmung des Endpunktes der Erziehung für die gegenwärtige Zeit.* (Schleiermacher, 1902. 29.)
- 78 Az is egyre nyilvánvalóbbnak tűnik, hogy a nyakra-főre alkalmazott testi fenyíték az iskolák többségében kitermelte a „gyakran fenyített gyermekek” típusát. Az ilyen gyerek verés iránti attitűdjére már a beletörődés jellemző: az iskolai élet természetes velejárójaként fogadja el a vesszővel, pálcával kiosztott ütéseket.
- 79 Felméri publicisztikai munkásságával és az annak alapján kirajzolódó gyermekképpével az előző fejezetben már foglalkoztunk.
- 80 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.)
- 81 „Ordnungsliebe! – Wo nehme ich Worte her, dir diese – Tugend? nein, das ist wenig gesagt, diese Mutter und Pflegerin der meisten Tugenden, diese Beglückckerin 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.)

- 82 Példa egy másik műfajból, egy 1882-ben megjelent „házi neveléstan” könyvből: „Embert nevelni annyit tesz – írja Zámolyi Varga Mihály –: a természetet belső munkálkodásában elősegíteni, támogatni; az állatemberből értelmes és jó erkölcsű embert képezni; őt az érzékeségből a szellemi világba bevezetni, az embert tehetetlenségéből kiemelni és önállóságra segíteni. A nevelés a kiskorú embert érettségre juttatja.” (Zámolyi, 1882, 3. Kiemelés: P.B.)
- 83 A csecsemőgondozási kézikönyvek gyakorlati tanácsaiból leszűrhető konkrét „gyermekfelfogásról” van szó, hiszen ez a műfaj általában nélkülözi a magasröptű filozófiai-antropológiai eszme-futtatásokat.
- 84 „Ob der Mensch will oder ob er nicht will, er ist im Joch des gesellschaftlichen Lebens gezwungen...” (Pestalozzi, 1938, XII, 78.)

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.
- Ariés, 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)
- Ariés, 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: Ariés, Philippe, Chartier, Roger (Hrsg.) (1999): *Geschichte des privaten Lebens.* 3. Band. Bechtermünz Verlag, Himgberg bei Wien.
- Baader, Meike Sophia – Jacobi, Juliane – Adressen, Sabine (2000, Hrsg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes” und seine Wirkung.* Beltz, Weinheim u. Basel.
- Badinter, Elisabeth (1998): *A szerető anyja. 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 Mädchenziehungsliteratur 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.

Barány 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 Barány 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 Fidé (1848): *Alapnézetek a' nevelés, és leendő nevelő, s tanítóról különös tekintettel a' tan' történeti viszontagságra, és literatúrájára.* Írta Beély Fidé, Pannonhegyi Szent Benedeki Pap, a' Magy. Tud. és Frauendorfí 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.

Beke Kristóf (1828): *Kézikönyv a' magyar falusi iskolamesterek' számára.* Budán, 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. Franckesche Stiftungen, Halle.

Berg, Jan Hendrik van den (1956): *Metabologica of Leer der veranderigen. Beginselen van een historische psychologie.* Nijkerk.

Berg, Jan Hendrik van den (1960): *Metabologica. 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. *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): *Népkolai neveléstan tanítók és tanítóképezdészek számára.* Írta dr. Emericzy Géza tanítóképzési 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 bizonytalanára vált. Beszélgetés Gyáni Gábor történésszel. *Bárka*, 3. 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 Conffessiot 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. 129–132.

Fehér Katalin (1997): Beély Fidé és a bakonybéli bencés tanárképzés. *Magyar Pedagogia*, 97, 3–4. 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 természetten elemei a játéktéren. *Néptanítók Lapja*, X. 10–14.; 33–37.; 65–71.; 21–125.; 196–201.; 213–219.; 408–413.; 436–440. 478–481.; 496–499.

- Felméri Lajos (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.
- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- Fináczy Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története*. Budapest, kiadja Hornyánszky Viktor.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fináczy 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 szatyor 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> Letöltés: 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 Kolozsmegyeyi 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. *Journal of Social History*. 2. 164–172.
- Hoyle, 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 – 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 Stiftung, 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* avagy a tanításnak közönséges tudományja és a tanítás módgyának tudományja. Írta Lesnyánszky András. Nagy-Váradonn, Tichy János Könyvnyomatóintézetében.

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/chapter0201.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 Gyermek Neveléséről, Mellyet, Lock János, Egy Angliai nagy Tudományú Philosophus, és Orvos Doktor Angliai Nyelven írt, A Londinumi Királyi Tudosok 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'svárrat, Nyomt. a Reform. Coll. Betüivel. 1771. Esztend.

Locke, John [1693] (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschbacher 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 alapvédelmései és a magyar minsterialis középtanodai 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 célszerűen 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 tanúgyarátok, néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára legújabb külföld alapján kidolgozta Mennyey József, tanítóképző-tanár s a kalocsai tanítóképezde s elemi mintafőtanoda igazgatója*. A m. kir. egyetem által pályadíjazott s a m. k. Közoktatási Minisztérium által papjelölteknek s néptanítóknak segédkönyvvül ajánlott munka. Harmadik javított s bővített kiadás, Budapest, Kiadja az Eggenberger féle Könyvkereskedés.

Mészáros István (1977): A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben. In: Nagy Sándor (szerk.): *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai közlemények*, 18. Tankönyvkiadó, Budapest. 147–172.

Mészáros István (1981): *Az iskolaiügy 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. 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.

Mutschbacher Gyula (1914): John Locke élete és pedagógiai gondolatai. In: Locke: *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschbacher 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*, 5.

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): *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, Mauerberger's Druck und Verlag.

Niemayer Ágoston Hermann [1796, 1814], (1822): *Nevelés és Tanítás Tudománya a' Szülők, 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 szerent rövidebbre szabva kidolgozta Chimani Leopold. Magyarázta, és a' hol szükségesnek láttott, a' magyar nevendekék' 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*, 3. 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. Ratttingen, 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* melyet a' szülőknek és a' gyermek' tanítók' 's nevelőknek kedvéért össze szededegett Perlaki Dávid A Komáromi Evang. Ekkli. Tanítója 's megyebéli fő Esperestje. A szegényebb Osk. Tanítóknak, 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, Farkfurt 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.): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. Budapest.

Péter Katalin (szerk.) (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

Péter Katalin (1999): Jobbágy gyermekek a kora újkori Magyarországon. *Műhely*, 22. 5–6. 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 neveléstan rendszer megteremtésére. *Pedagógiai Szemle*, 34. 11. 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 neveléstan. In: Szilasy János: *A' nevelés tudománya*. II. kötet. Az OPKM hasonló 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): Gyermeknevelési elképzelések a 19. században. *Műhely*, 5–6. 169–174.

Pukánszky Béla (1999c): Schneller István morálintropológiai rendszere. *Iskolakultúra*, 12. 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 Kindheitsbildes 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 gyermekkor a 19. századi Európában. In: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 267–286.

Ross, James Bruce (1998): A középszálybeli 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.: Györy János. Tan-
könyvkiadó, 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 – Winkler, 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*. Routledge. London – New York.

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? *Zeitschrift für Pädagogik*, 24, 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*. New York Review of Books, 21, 25–31.

Szabolcs Éva (1991): A család- és gyermekortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 90. 3–4. 170–184.

Szabolcs Éva (1995): Fejezetek a gyermekképzés történeti alakulásából. *Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE, Budapest.

Szabolcs Éva (1998) Gyermekortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar Pedagógia*, 3. 253–260.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomlemezés a gyermekortörténet kutatásában*. *Gyermekképzés Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabocs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest, 2000. 66–76.

Szabolcs Éva (2002): *Gyermekortörténet – új elméleti megfontolások*. Kézirat.

Szákál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomató, Budapest.

Szapor Judit (1987): Egy vasárnapi történet: Philippe Ariés (1914–1984): In: Philippe Ariés: *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 tanúságára, 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 Confectiot 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, Himgberg 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. 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 tanulóknak 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' betűjével, a Magyar Tudós Társaság költségén.

Warga János (1843–44): *Neveléstan*. Kézikönyvül fölsőbb 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. theologium seminariumok és praeparandiák számára. Valamint magános használatra is. Harmadik újr dolgozott kiadás. Írta Warga János, a Nagy-Körösi 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> Letöltés: 2002. április 2.
- 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.