

A gyermek mint alattvaló (Fejezetek az alattvalóvá nevelés történetéből)

Vannak olyan könyvek a pedagógiatörténeti irodalomban is, amelyeknek szerzője elsősorban egyedi látásmódjával és szuggesztív stílusával hat az olvasóra. Ezek közé tartozik mindenekelőtt Rousseau *Emil, avagy a nevelésről* című nevelési regénye és Ellen Key programadó műve, *A gyermek évszázada*. De – több más mellett – ide sorolható Carl-Heinz Mallet *Untertan Kind* című monográfiája is.

Az 1926-ban született szerző eredeti foglalkozását tekintve tanár, tanított gimnáziumban, tizenöt éven keresztül vezetett egy kisegítő iskolát, és dolgozott nevelési tanácsadóban. 1985 óta szakkönyvíróként vált ismertté Németországban, pedagógiai és pszichológiai tárgyú monográfiákat ír. Művei között többségben vannak a gyermekmeséket, mítoszokat, legendákat mélylélektani eszközökkel vizsgáló könyvek.

Az 1987-ben publikált kötet bevezetőjében Mallet saját életére visszatekintve ír arról, hogy mit jelentettek szemléletmódjának, tanári egyéniségének alakulásában a kötelező egyetemi neveléstörténeti tanulmányok. Nagyjából semmi jót. A régi pedagógusok néhány művének kötelező olvasása nem tiszteletet, hanem kellemetlen szorongást váltott ki belőle (10. o.). Később a gyakorló pedagógusi munka mellett lélektani-mélylélektani tanulmányokat folytatott, most már elmélyülten tanulmányozta a régi szerzőket, és könyvet írt a tündérmesékről, pontosabban a mesékben megjelenő erőszakos cselekedetekről: *Kopf ab! Gewalt in Märchen* (Le a fejjel! Erőszak a mesékben). Azután egy nyaralásra magával vitte Alice Miller *Am Anfang war Erziehung* (Kezdetben volt a nevelés) című könyvét (Miller 1980, 2002). Saját bevallása szerint ez a könyv jelentett fordulóponthoz vezető fordulópontot szemléletmódjában. Amit korábban csak sejtett, most már világosan láthatóvá vált számára: a „fekete pedagógia” úgy hatott az emberek gondolkodásmódjára, hogy azt nem is vették észre (13. o.).

Ez a felismerés vezette a szerzőt egy pedagógiai eszmetörténeti monográfia megírásához, amely voltaképpen egy „monotematikus” problémátörténeti könyvként is felfogható: a gyerekekkel szemben burkoltan és nyíltan megjelenő nevelő célzatú erőszak történetét dolgozza fel. Műfaját tekintve pedagógiai eszmetörténeti monográfia, stílusa inkább esszészerű, mintsem tudományos, ami nem szokatlan a gazdag és sokszínű német pedagógiatörténeti szakirodalomban. E sorok írójára mégis elemi erővel hatott ez a könyv a vele való első találkozáskor, sok évvel ezelőtt – talán éppen úgy, mint ahogyan hatott a szerző gondolkodásmódjára a fent említett Alice Miller-könyv. (Még a körülmények is hasonlóak: egy-egy nyaralás úti csomagjába kerültek bele...)

Carl-Heinz Mallet könyve olyan pedagógiai eszmetörténeti mű, amely a kanonizált pedagógiai panteon híres személyiségeit már nem kiválóságoknak járó piedesztálra állítva méltatja, hanem a gyermeknevelésben alkalmazott testi és lelki erőszak közös nevezője alapján szemléli és értelmezi nevelési elveiket és gyakorlati nevelői működésüket. Szokatlan megközelítési módjának elméleti alapozását nemcsak Alice Miller könyve jelenti, hanem Katharina Rutschky művei is, amelyek a „fekete pedagógia” fogalmát emelték be a pedagógiatörténeti szakirodalomba.

Rutschky híres könyvében (*Schwarze Pädagogik*, 1977) a „felvilágosult” polgári pedagógia több – a pedagógiatörténeti káros szerint jelentős – képviselőjének szövegeit közli és elemzi, és ezeken a forrásokon keresztül mutatja be a 18-19. század gyermekekről alkotott képének 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 szuggesztív érveléssel mutatja be, hogy mennyire képmutató és hamis az a nevelői szándék, amely ezekből a szemelvényekből rekonstruálható. Nevelésre voltaképpen nem is a gyermeknek van szüksége, az inkább a felnőtt igénye, aki általa akarja kiélni elfojtott gyermekellenes ösztöneit. (*A gyermek előállítása a pedagógia segítségével*) című fejezetben összegyűjtött forrásokból például kitűnik, hogy ezek a szerzők a gyermekkort 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...)

Mallet könyvében a középkortól a tizenkilencedik század végéig követi nyomon a gyermekeket alattvalóként kezelő „fekete pedagógia” alakulását. Ebből a sajátos szempont szerint elbeszél pedagógiatörténetből emelünk ki néhány mozzanatot a következőkben.

A középkor gyermekképének bemutatásakor alapvetően Philippe Ariès 1960-ban megjelent emblematikus gyermekkortörténeti alapművére támaszkodik. Ez érthetővé teszi az itt felfestett tablónak a kissé monoton színvilágát. Közismert, hogy a francia gyermekkortörténész a következő téziseket fogalmazza meg híres művében: 1. A középkori ember nem

rendelkezett egyértelműen körülírható gyermekkor-felfogással. A gyermek attól kezdve, hogy megélt anyja vagy dajkája gondoskodása nélkül, már a felnőttek társadalmának részévé vált.

2. A gyermekkor mint elkülönített életszakasz fogalma – és az erre történő reflexió – az európai közgondolkodásban a polgárosodás kezdetétől jelenik meg. Ettől kezdve azonban a gyermekek korábbi korlátlan szabadsága megszűnt. A család és az iskola egyre hevesebben törekedett nevelés útján való formálásukra. Ariès téziseinek igazolására mentalitástörténeti, művészettörténeti, divat- és játéktörténeti elemzéseket végez (Pukánszky 2005).

Mallet tehát Ariès téziseire épít, és nem veszi figyelembe annak vitatható pontjait. Mentségére szolgál, hogy az Ariès-kritika legjelentősebb művei az ő könyve után jelentek meg. Így például Shulamith Shahar *Childhood in the Middle Ages* (Gyermekek a középkorban) című, 1990-ben publikált művében egyedülállóan gazdag forrásanyagra támaszkodva vizsgálja a virágzó és a késő középkor századainak gyermekképét. Ariès felfogásával szemben azt állítja, hogy a középkori ember a gyermekkort az életciklus körülhatárolt szakaszaként érzékelte, tehát létezett a gyermekkor felfogása, ennek következtében léteztek nevelési elméletek és normák is. Ezeket a normákat teológusok, világi és egyházi törvényhozók, jogtudósok, orvosi és didaktikus művek szerzői, valamint prédikátorok fogalmazták meg. A középkorban kialakult gyermekgondozási gyakorlatot nemzedékről nemzedékre hagyományozták át. A szülők törődtek gyermekeikkel, érzelmi és anyagi „tőkét fektettek beléjük”. Az ennek ellenére rendkívül gyakori gyermekbalesetek oka Shahar szerint az, hogy a középkori emberek nem látták előre azokat a körülményeket, amelyek balesetet okozhatnak, és nem tanultak a saját tapasztalataikból. Többnyire ösztönösen cselekedtek, gondolkodásmódjuk „fatalisztikus” volt: úgy vélték, az Úr a szentjei segítségével megvédi őket és gyermekeiket minden bajtól.

Mint már említettük, Mallet kritika nélkül elfogadja Ariès téziseit. Így fordulhat elő, hogy kategorikus állításként szerepel könyvében a tézis, miszerint „a középkorban a nevelés nem volt téma, és a gyermekkor fogalma jószerivel ismeretlen volt” (16. o.). A kisgyermekgondozási praktikák veszélyeinek bemutatásakor megemlíti a csecsemők egy részének a szülői ágyban történő „többé-kevésbé szándékos” agyonnyomását, ezt az „utólagos családtervezési módszert”. Az „oppressio” a középkorban ismert jelenség volt – a papok prédikációikban és a gyóntatáskor rendszeresen fel is hívták híveik figyelmét erre a veszélyre. Ez azonban az esetek túlnyomó többségében az édesanyák vagy a dajkák óvatlanságának következménye volt, és nem szándékos csecsemőgyilkosság (Sahar 2000).

Mindezekkel a kissé nagyvonalú általánosításokkal tarkított középkori körkép után Mallet a reneszánsz kori szerzők gyermekről alkotott felfogásmódjáról ír. Elgondolkodtató az a megállapítása, hogy hiába utasították el a „verés pedagógiáját” az olyan szerzők, mint

Erasmus és Montaigne, a korabeli közgondolkodásra e tekintetben nem tudtak jelentős hatást gyakorolni. Sokkal inkább érvényesült a bibliai tanítás, miszerint „aki a fiát szereti, az a vesszőt nem kíméli”. Ugyanez az alapelv kapott hangot olyan korabeli közismert művekben is, mint például Sebastian Brandt *A bolondok hajója* című moralizáló satírájában vagy Hans Sachs írásaiban (25. o.).

Mallet tragikusnak nevezi azt a tényt, hogy a neveléssel foglalkozó humanisták szavaira nem figyeltek a kortársak. A reneszánsz nem ébresztette újjá a klasszikus nevelési modelleket, a humanizmus nem eredményezte azt, hogy a kisgyermekkel emberségesebben bántak volna, a felvilágosodás nem becsülte többre a gyermeket, és nem biztosított több jogot az iskolás diákoknak. Az újkor Európába nem szabadságot, egyéniségtiszteletet és életörömet hozott, hanem elkeseredett küzdelmet a hatalommal garantált rend, a szigorú fegyelem és a következetes engedelmség iránt. A szerző arra is felhívja a figyelmet, amiről más gyerekkor-történeti művek nem beszélnek: ez a fegyelemigény nem véletlenül jött létre. A középkor iskoláiban ezáltal a zabolátlan diákok korábbi évszázados privilégiumai szűntek meg. A fegyverekkel iskolába járó scholarisok nem könnyen váltak meg a vélt szabadságjogaiktól. Az iskolák szinte csatatérré változtak, sok helyütt törtek ki diáklázadások – például Erfurtban 1510-ban, ahol a polgárok már ágyúval védekeztek a fellázadt diákok ellen (28. o.)

Mallet meggyőzően ír arról, hogy a legintenzívebb és legmélyebb hatást saját kora mentalitására és a későbbi pedagógiára Martin Luther gyakorolta, aki prédikációiban, írásaiban gyakran foglalkozott a keresztyén családi élettel és a családban folyó gyermeknevelés kérdéseivel. Írásaiban – mint például az *Eine Predigt vom ehelichen Leben* (Prédikáció a családi életről, 1522) vagy az *An die Ratsherren aller Städte in deutschen Landen, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* (Minden német város tanácsosaihoz intézett beszéd arról, hogy iskolákat létesítsenek és működtessenek) megalkotta az újkori keresztyén családmodellt, lefektette a keresztyén családi gyermeknevelés alapelveit. Luther szerint nincs szentebb dolog a nevelésnél. Az örök üdvösség elnyeréséhez nem a böjtölés vagy a búcsújárás vezet, hanem gyermekeink helyes nevelése. A jó nevelés pedig elképzelhetetlen a harmonikus, erkölcsös családi élet nélkül. Az ideális család élén a férj áll megkérdőjelezhetetlen tekintélyével, felesége és gyermekei feltétlen engedelmséggel tartoznak neki. A gyermek a keresztyén családban nem a „világi örömök forrása”, hanem Isten által a szülőkre bízott „örök kincs”, amellyel jól kell sáfárkodni. A Luther által népszerűsített új, polgári családészmény 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 Katekizmus*-ban ezt a hatalmat egyenesen Istentől eredezteti: „Ezt az állapotot Isten adományozta a szülőknek, akik az ő képviselői ezen a földön.” (Idézi Mallet, 35. o.) A szülők Isten teljhatalmú földi helytartóivá váltak, akiknek a gyerekek feltétlen engedelmisséggel tartoztak.

Luther a szigorú nevelés híve. A szentimentális, kényeztető szeretetnek az ő nevelésmódszertanában nincs helye, csak a következetes irányításnak. A gyermeket már kis korától kezdve Isten szolgálatára kell nevelni – szavakkal és hathatós tettekkel. A gyermek akaratát „folyamatosan meg kell törni ... el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján jogtalan” (idézi Mallet, 36. o.). A gyerek akaratossága eredendően rossz természetének bizonyítéka, ezt pedig le kell győzni minden áron.

A következmények ismeretesek. Mallet szerint Luther hatására „a szülők Európa-szerte átvették a hatalmat gyermekeik fölött, és megkezdődött elnyomással történő fegyelmezésük. A gyerekekből így lettek alattvalók...” (35. o.).

Érdekes gyermekképbeli jelenségre utal Mallet, amikor azt írja, hogy az újkortól kezdve egyfajta kettősség figyelhető meg. A róluk szóló irodalom egy része gyermeki ártatlanságról, gyöngeségről és gyámoltalanságról ír, a kicsiket szeretetre méltó lényeknek mutatja be, akiket a felnőttek szívesen babusgatnak. A festők angyalnak, puttónak ábrázolják a kisdedeket. Mások viszont továbbra is gonosznak és ostobának tartják őket, olyan állati szinten vegetáló ösztönlényeknek, akiket csak a nevelés tesz emberré (47. o.).¹

Az újkorban kialakuló és megerősödő iskolarendszerek belső világát bemutatva Mallet érzékletesen ábrázolja a diákok fölötti kontroll elhatalmasodását és intézményesülését. Ezen a téren a jezsuiták voltak a kezdeményezők. Bentlakásos iskoláikban tökéletes rendszerét fejlesztették ki a tanulók szüntelen megfigyelésének és ellenőrzésének. Ariès idézi a franciaországi La Flèche kollégiuma elöljárójának a tanulókhöz intézett szavait: „Ne zavarja önöket, uraim, hogy nagyszámú prefektus és más oktató figyelő szeme előtt lesznek állandóan. [...] Ez az állandó felügyelet terhes, de szükséges.” (Ariès idézi: Mallet 54–55. o.) A tanulók fölötti kontroll teljes körű kiterjesztését a gyakorlatban is megvalósító első újkori pedagógus a protestáns pietista August Hermann Francke (1663–1727) volt. Halle városában árvaházból, polgári iskolából, latin iskolából és leányiskolából álló intézménykomplexumot alapított, amelynek pedagógiája rendkívül erőteljes hatást gyakorolt a korabeli és a későbbi

¹ A gyermekekről alkotott szemléletnek ezzel a kettősségével e sorok írója is foglalkozott egyik írásában, amely az egyes történelmi korokban megfogalmazódó idealizált gyermekkép és a konkrét gyermekfelfogás ellentmondásainak bemutatására vállalkozik (lásd: Pukánszky 2005).

német iskolarendszerre. Mallet nyomatékosan hangsúlyozza, hogy Francke olyan újtó szerepet töltött be a 17-18. század pedagógiájában, mint a 20. században a reformpedagógusok. Hartása máig érződik. A leglényegesebb azonban az, hogy pedagógiai gyakorlata más volt, mint amit elméleti okfejtései alapján a mai olvasó elvárna. A gyökeres eltérés oka abban keresendő, hogy Francke teljesen másképpen értelmezte a pedagógia alapvető fogalmait, mint ahogyan mi manapság tesszük. Az atyai nevelő például nála a lutheri értelemben felfogott atya, aki „abszolút hatalommal felruházott tekintély” (60. o.). A tanítványok iránti „szeretet szelleme” pedig nem a mai értelemben vett gyermekszerepet jelenti, hanem a következetes fegyelmezést és büntetést. A „krisztusi szelídség” fogalma is más értelmet hordoz nála, mint amit a mai olvasó első látásra gondol. A gyermekek gyakorlati neveléséről részletes útmutatót írt, amelyből kitűnik, hogy egyáltalán nem ellenzi a testi fenyítéket, éppen ellenkezőleg: a gyerekeket Francke véleménye szerint csak a verés eszközével is élő szigorú fegyelmezés vezetheti a jámbor istenfélelemhez, a békéhez és a szeretethez vezető útra. Az ütlelés pedagógiája mellett Francke a gyerekek fölötti totális felügyelet fontosságát is hangsúlyozza. Az inspektoroknak nemcsak a tanterekben, hanem az udvaron, az ebédlőben, a hálótermekben és az öltözőkben is szemmel kell tartaniuk a tanulókat. Emellett folyamatosan ügyelniük kell arra is, hogy mivel foglalkoznak, mit írnak és olvasnak – nehogy a szülőknek írt panaszokkal teli „titkos levélkék” szülessenek, vagy a Biblián és a katekizmuson kívül más olvasmány kerüljön a gyerekek kezébe.

A gyakori testi fenyíték és az állandó kontroll mellett Francke pedagógiájának jellemzője a gyermekek szabadidejének szinte teljes felszámolása. A német pedagógus intézeteiben a tanulók semmit sem tehettek saját kedvükre, mindenhez engedélyt kellett kérniük az inspektoroktól, a tanároktól. Ha ugyanis már a kis dolgokban sem engedünk nekik, akkor a nagyobb jelentőségű ügyekben már nem lesz nehéz megtörni az akaratukat (Mallet, 1990, 66.). Pihenésre szükségük van a gyerekeknek – ezt Francke is elismeri. Ezt azonban nem tölthetik saját kényükre-kedvükre, hanem matematikát, asztronómiát, geográfiát ír elő nekik a pedagógus, a legkisebbeknek pedig festéssel, a betűkkel való ismerkedéssel és erkölcsnemesítő beszélgetésekkel kell tölteniük a kikapcsolódásra szánt időt.

Francke iskolapedagógiai koncepciója és nevelői gyakorlata jól illeszkedett saját korának mentalitásához, amelynek megfelelően Európa-szerte hasonló elvek működtették a kollégium típusú iskolákat és az egyéb bentlakásos pedagógiai intézeteket. A kényszer hatása alatt történő szoktatás és a morális nyomás elérte a kívánt hatást ezekben az iskolákban. A – Mallet szóhasználatával élve – „céltudatosan alkalmazott pszichoterror” pedagógiájában a fizikai büntetés, a verés szükségesnek, sőt kívánatosnak tartott nevelőeszköz volt.

A pedagógiai köztudat szerint a gyerekkép és a nevelési elvek terén Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) *Emil, avagy a nevelésről* (1762) című nevelési regényének a megjelenése jelentette a kopernikuszi fordulatot. Ahogyan Mallet fogalmaz: „Az Emil című könyv úgy hatott mint a harsonaszó, és főhőse máig az irodalom leghíresebb növendéke maradt.” (Mallet, 78. o.) Ez azonban nem gátolja a német szerzőt abban, hogy francia elődjének művét újszerű kritikai szempontok szerint elemezze. Hiába ugyanis a gyökeres paradigmaváltás – Rousseau szakít a középkori dogmával, miszerint a gyermek rossznak születik –, a jónak feltüntetett Emilnek szinte ez az egyetlen pozitív tulajdonsága. Mallet értelmezése szerint Rousseau nem eszes, kritikus gondolkodásra kész lénynek tartja a gyermeket (úgy, mint például Erasmus és Montaigne), hanem egy érzelmei által irányított, szélsőséges indulatkitörésekre hajlamos, önállóan és racionális gondolkodásra szinte képtelen teremtménynek (Mallet, 83. o.). Nevelője lépten-nyomon túljár az eszén, amikor előre megszervezett „nevelési helyzetek” csapdájába csalja, és ő mindezt nem veszi észre. Tanítója könnyedén eléri, hogy a saját akarata teljesüljön, és a gyerek felnőttek szája íze szerint való erkölcsi következtetéseket vonjon le az előre megrendezett szituációkból (lásd: Németh–Skiera 1999: 250–251).

Mallet érdekes kettősségre mutat rá Rousseau gyerekről alkotott képében. Egyfelől – a korabeli pedagógiai gyakorlatot hevesen kritizálva – hatásos, radikálisan új tartalmú téziseket fogalmaz meg nevelési regényében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaihoz, kedvteléseihöz, szeretetreméltó ösztönéletéhez”. 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 gyermekkornak megvan a neki megfelelő látás-, gondolkodás- és érzésmódja” Sőt: „Tiszteljétek a gyermekkort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül!” (Rousseau 1978: 51, 60, 62, 79). Ezek azok a forradalmian új gondolatok, amelyek joggal tették híressé Rousseau könyvét. Ezek a saját korába még nem illeszkedő elvek azonban nála többnyire megmaradnak a kibontatlan ötletcsíra szintjén. Rousseau hívei és követői ezeket az ötleteket interpretálva és továbbfejlesztve dolgoztak ki és alkalmazták a nevelés gyakorlatában progresszív pedagógiai elméleteket (Pukánszky 2005).

Másfelől azonban az is látható, hogy Rousseau sok tekintetben behódol saját kora főúri-nagypolgári köreinek. Az arisztokrácia köreiben elterjedt elvárás ugyanis abban a korban 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. A gyermek gyámoltalansága olyan tekintélyalapú

atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék (84. o.). Rousseau nevelési módszerek egész sorát javasolja, amelyekkel alkalmazkodó, a felnőtt számára „kényelmes” gyermeket lehet nevelni. Az általa javasolt eljárások közül azonban némelyek akár életveszélyesek is lehetnek – gondoljunk például arra a példázatra, amely szerint a gyermek által a szobájában betört ablaküveget nem kell sietősen kicserélni, hadd érezze a fiú a téli hidegben tettének súlyos következményét.

Ebből is látható, hogy Rousseau a gyermeket egy pedagógiailag előkészített, manipulált világba helyezi, ahol mindig a nevelő akarata érvényesül. 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, 96. o.)

Rousseau pedagógiájának belső ellentmondásai és egyes módszereinek ma már antihumánusnak tartott jellegzetességei nem csak Mallet-nak keltették föl a figyelmét. A német neveléstörténészek már a 19. század első felétől kezdve erőteljesen kritizálták a francia filozófus pedagógiai gondolatait. Újabb kutatásokból pedig azt is tudjuk, hogy németek hatására magyar kortársaik is előszeretettel szedték csokorba az *Emil* írójának „tévedéseit” (Nóvik 2005: 125–131.). A német történeti pedagógia egyes képviselői ma már egyenesen a fekete pedagógia egyik korai képviselőjeként tartják számon Rousseau-t (Tenorth, 2000, 81.). Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1927) neve a klasszikus neveléstörténeti monográfiák és tankönyvek lapjain egyet jelent a gyermekek iránti feltétlen szeretettel. Azon kevés pedagógusok körébe tartozott, aki már életében bőséges elismerést kapott a kortársaitól, és világhírré tett szert. A szilárd erkölcsű, gyerekeiért elszántan küzdő édesanya harcát bemutató *Lénárd és Gertrúd* című regénye hatalmas elismerést, világsikert hozott számára. A stansi árvaházban a züllésbe süllyedt szegény gyerekek felemeléséért folytatott küzdelmét életrajzírói többnyire idealizálva és megszépítve mutatták be. Alakja köré romantikus hangvétellű legendák szövődtek. Sírfelirata is a személyét körülvevő szinte kultikus tiszteletet fejezi ki:

A nép szószólója a Lénárd és Gertrúd-ban,

a szegények megmentője Neuhofban.

Árvák atyja Stansban.

Népiskola alapítója Burgdorfban és

Münchenbuchseeban.

Az emberiség nevelője Yverdonban.

Ember, keresztény, polgár,

Mások számára minden, semmi önmagának.

Mallet könyvében rámutat arra az ellenmondásra, ami Pestalozzi szépírói és pedagógiai szakírói tevékenységének elismertsége és a gyakorló pedagógus Pestalozzi teljes gazdasági és pedagógiai kudarc között feszül. A gazdasági önellátásra törekvő stansi farmon végzett gyermekmunka nem termelt elegendő értéket, a mintagazdaság csődbe ment. A stansi kolostorban működő árvaházban pedig – ahogyan Mallet fogalmaz – „teljes káosz uralkodott”. (121. o.) Egy barátjának írt levelében Pestalozzi nyíltan el is ismeri: Stansban fizikai büntetést is rendszeresen alkalmazott. A némi eufémizmussal „atyai és anyai büntetésnek” nevezett pofonok szükségességét pedig – Pestalozzi leírása szerint – maguk a gyerekek is belátták. Amikor az árvaház melletti faluban lábra kapott a híresztelés, hogy túl keményen bánik a gyerekekkel, így szólt hozzájuk: „Gyermekek, tudjátok, mily kedvesek vagytok nekem, de mondjátok meg magatok, azt akarjátok, hogy többé ne büntesselek benneteket? Elérhetem-e pofozás nélkül, hogy leszokjatok arról, ami oly régtől fogva már belétek gyökerezett? Észben tartjátok-e pofonok nélkül, ha mondok valamit nektek? A magad szemével láttad, barátom, mint kiáltották, hogy tartsd meg nekünk Isten a pofonokat, s minő jóindulattal kérleltek, hogy ne kíméljem őket, ha hibáztak.” (Pestalozzi 1959, 22-23.) Noha Mallet ezt a következtetést nem vonja le, úgy véljük, hogy a testi fenyíték szükségességére ideológiát gyártó és azt a gyerekek szájába adó önigazoló erőfeszítésnek ez a fajtája már a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolható...

Talán az eddig bemutatott gondolatmenetek is igazolják, hogy Carl-Heinz Mallet *Gyermekalattvaló* című könyve olykor „bálványdöntőgető” kijelentési ellenére tanulságos és gondolatébresztő olvasmány. A gyerekek alattvalóként való kezelésének problémátörténetét mutatja be gazdag forrásanyagra támaszkodva és olvasmányos stílusban. Gyerekkor-történeti és pedagógiai eszmetörténeti fejtegetéseinek egy részét már meghaladta a tudomány de az újkori gyermekképet és a gyermeket manipuláló nevelési praktikákat bemutató fejezetek meggyőzően igazolják, hogy a „fekete pedagógia” története érdemes a további kutatásokra. A pedagógiatörténet-írás eddigi története során kialakult, sőt kanonizálódott az egyes jelentős személyiségekről alkotott értékelés és összkép. Ez a kanonizációs folyamat egyeseket piedesztálra emelt, másokat pedig háttérbe szorított. A mindaddig szinte héroszként ünnevelt nagy pedagógusokról alkotott képet Mallet értelmezése árnyaltabbá, differenciáltabbá teszi.

De ettől még az ő tanulságos és példaadó szerepük továbbra is fontos értéke marad az egyetemes pedagógia történetének.

Mallet olykor erőteljesen sommás megállapításaival és meghökkentő következtetéseivel természetesen nem kell egyetérteni, de az állításainak alapul szolgáló forrásokat újraolvasni és újraértelmezni mindenképpen érdemes.

(Carl-Heinz Mallet: Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, [1987] 1990, Frankfurt am Main, Berlin.)

Irodalom

Ariès, Philippe (1960) *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Éditions du Seuil. Magyarul a *Gyermek, család, halál* című kötetben. Budapest, 1987, Gondolat.

Miller, Alice (1980) *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Magyarul: *Kezdetben volt a nevelés*. Fordította: Fischer Eszter. Budapest, 2002, Pont Kiadó.

Németh András és Skiera, Ehrenhard (1999) *Reformpedagógia és az iskola reformja*.

Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pestalozzi (1799) Levele egy barátjához stansi tartózkodásáról. In Orosz Gábor (szerk.)

(1959) *Pestalozzi válogatott műveiből I-II*. Budapest, Tankönyvkiadó.

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

Iskolakultúra könyvek; 28.

Rousseau, Jean-Jacques [1762] (1978) *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Győry János. Budapest,

Tankönyvkiadó. 3. kiadás.

Rutschky, Katharina [1977] (1988) *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der

bürgerlichen Erziehung. Frankfurt (Main), Ullstein Sachbuch.

Shahar, Shulamith (1990) *Childhood in the Middle Ages*. Routledge, London, New York.

Magyarul: *Gyermekek a középkorban*. Fordította: Pukánszkyné Király Katalin. Budapest, 2000, Osiris Kiadó.

Tenorth, Heinz-Elmar (2000) *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München, Juventa Verlag.

Pukánszky Béla