

Gyermekkép és nevelés

Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében

Monographiae Comaromienses

25.

Szerkesztőbizottság:

Horváth Kinga

H. Nagy Péter

Keserű József

Liszka József

Szarka Katalin

Tóth Sándor János

Vajda Barnabás



Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

Pukánszky Béla

Gyermekkép és nevelés

Felfogások a gyerekekről és a nevelésről a pedagógia történetében

Komárom, 2018

© Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.
Selye János Egyetem

Szakmai lektorok:

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

Dr. habil. Nóbik Attila, PhD.

Nyelvi lektor:

Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

A borítón:

Philipp Otto Runge: Die Hülsenbeckschen Kinder (1805)

A kiadvány az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a
PRO SELYE UNIVERSITAS n.o. támogatásával készült.

ISBN 978-80-8122-290-0

Tartalom

Bevezetés	7
1. Historiográfia: a gyermekkortörténet születése és fejlődése	9
1.1. Új tudományágak genézise	9
1.2. A gyermekkortörténet bölcsőjénél	11
1.3. Ariès mellett és ellen	16
1.3.1. Ariès-követők: a „diszkontinuitás-elmélet” képviselői	16
1.3.2. Ariès-kritikusok: a „kontinuitás-teória” hívei	16
1.4. Lloyd DeMause pszichogenetikus fejlődésmodellje	24
1.5. Történeti demográfia és gyerekkortörténet	34
1.6. Romantikus gyermekeszmény, romantikus gyermekkép	40
1.7. A gyermekkor mint társadalmi konstrukció	47
2. A gyermekképváltozatok a nevelés történetében	49
2.1. „Szántóföld-metafa” és a nevelés szükségessége: Erasmus gyermekképe	49
2.2. Párhuzamok és ellentétek: Luther, Kálvin és Comenius gyermekképe	54
2.3. Locke gyermekképének és gyermekfelfogásának ellentmondásai	60
2.4. Rousseau „Janus-arcú” gyermekképe	67
2.4.1. „Kopernikuszi fordulat”	68
2.4.2. „Fekete pedagógia”?	72
2.4.3. Rousseau hatása	78
2.5. Erölcsi fejlesztés és pedagógiai optimizmus: Kant a nevelés szükségességéről	81
2.6. Kant eszménypedagógiájának nyomdokain: Pestalozzi és Herbart	85
2.7. Romantika és romantikus gyermekkép	95
2.8. Gyermekgondozási, nevelési szokások a 18. század Európájában	100
2.8.1. A gyermek életben maradásának esélyei	100
2.8.2. Megszabadulás a gyermektől	104
2.8.3. Lassú változások a családon belül	105

2.8.4. A változások okai	107
2.8.5. A nevelés közügy: a pedagógiai pamfletirodalom felvirágzása	109
3. A tizenkilencedik századi gyermekkor jellemzői a család, az iskola és a pedagógiai elméletek tükrében	112
3.1. A magánszféra kialakulása	112
3.2. A gyermeklét új elemei	116
3.3. Az anyaság új dimenziói	120
3.4. Apák új szerepben	121
3.5. Irodalmi naplók a gyermeknevelésről	121
3.5.1. Ernest Legouvé	121
3.5.2. Legouvé-recepció Magyarországon	129
3.6. „Fekete pedagógia” és testi fenytés	136
3.7. Iskolakritika és pedagógiai reformok	139
4. Gyermekképváltozatok a huszadik században	145
4.1. Mítoszteremtés és demitologizálás	145
4.2. A behaviorizmus gyermekképe	148
4.3. A szófogadó gyermek	152
4.4. Az önértényesítő gyermek	155
Irodalom	160
Summary	182

Bevezetés

Ez a kötet a gyermekről, a gyermekségről alkotott kép történeti változásairól és az ehhez illeszkedő nevelési eszményekről szól. Elemzéseinkben abból a hipotézisből indulunk ki, hogy egy adott történeti kor, kultúrkör, társadalmi csoport gyermekséggel, gyermekkorral kapcsolatos nézetei, attitűdjei, elvárásai összetett ideológiává szerveződnek az idők folyamán. Ezt az eszmerendszert az elemzés céljából két alkotóelemre bontjuk. Közülük az egyik az elvont *gyermekkép*¹, a másik pedig a konkrét *gyermekfelfogás*.

A gyermekkép önmagában is összetett fogalom, amelyben a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények az absztrakció szintjén, elvont ideák formájában öltenek testet. A gyermek ezen a síkon többnyire eszményített, gyakran mitizált alakban jelenik meg az adott korszak és az adott társadalom „magas”-kultúrájában – így például irodalmában², művészetében³, de a nevelésről elmélkedő jeles gondolkodóinak, pedagógus-íróinak műveiben is. Ez a gyermekkép sokszor pedagógiai gesztust is ölt, tehát az alakítás-formálás, nevelés céljaihoz is kapcsolódik, mivel az idealizált gyermek tulajdonságait írja le. Az „absztrakt” gyermek képe azt mutatja be, amilyennek látni szerették volna, amilyenné alakítani kívánták a felnőttek gyermekeiket.

A „konkrét” gyermekre vonatkozó gyermekfelfogás értelmezésünkben 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 jellegüknél fogva nélkülözik az idealizálás, mitizálás mozzanatát. A gyermekfelfogás tapasztalati anyaga az emberek közötti közvetlen kapcsolatokból, a családi és az iskolai nevelőmunka praxisából származik.

1 Az angol nyelvű szakirodalom ezt nevezi „concept of childhood”-nak, a német pedig „Kindbild”-nek.

2 Példa erre a „gyermekiesség” (Kindlichkeit) vagy az „isteni gyermek” (göttliches Kind) motívuma a német romantika irodalmában, költészetében.

3 Egyebek mellett ezt példázzák a reneszánsz festészet „puttói”.

A bemutatott gyermekkortörténeti vizsgálódások tehát alapvetően eszme-történeti 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.

Könyvünk első fejezetében a gyermekkortörténet eddigi fejlődésének historiográfiai áttekintését végezzük el, különös tekintettel az egymással vitatkozó irányzatok álláspontjainak érzékeltetésére. A második fejezetben néhány pedagógiatörténeti szempontból kiemelkedő véleményformáló egyéniség gyermekképének, gyermekfelfogásának és nevelélméletének a bemutatására vállalkozunk. A harmadik fejezet tárgya egy pedagógiatörténeti szempontból is jelentős korszaknak, a tizenkilencedik századnak a kissé mélyrehatóbb, több szempontú társadalomtörténeti-gyermekkortörténeti elemzése. Végül a negyedik fejezetben felvillantunk néhány olyan gyermekképváltozatot, amelyek – egymással párhuzamosan hatva – a mai pedagógia elméletét és gyakorlatát is befolyásolják.

1. Historiográfia: a gyermekkortörténet születése és fejlődése

1.1. Új tudományágak genézise

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

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

A gyökerek közé tartozik továbbá a 20. század harmincas éveiben kialakuló francia „Annales-kör” működése, melynek tagjai már egy újfajta, szintetizáló (gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténeti irányultságú) történetírás iránt kötelezték el magukat (Németh és Szabolcs, 2000). Sokuk számára világossá vált, hogy a hagyományos nemzet- és államközpon-

tú – „mainstream”⁴ – 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 változására, 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 *mentalitástörténet*, amelynek kutatása a hatvanas évektől vett nagy lendületet, mindenekelőtt *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 Ginzburg*, aki elmúlt korok embe-
reinek hétköznapijait, szokásait, életkörülményeit vizsgálja. „Egyre inkább arra irányul a figyelmünk, amiről elődeink hallgattak” – írja „A sajt és a kukacok” című művének előszavában. (A cím egy 16. századi itáliai molnár, Domenico Scandella sajátos kozmogóniai felfogására utal.) Az eretnek nézeteit fennen hangoztató – s ezért az inkvizíció figyelmét fátumszerűen magára irányító – molnár mikrokörnyezetének bemutatása során a korabeli falusi hétköznapi élet egész sor szokására, viselkedési formájára, attitűdjére derül fény. Az itáliai reformáció folyamatát Ginzburg sajátos szemszögből (mintegy „alulnézetből”) mutatja be, a hétköznapi vallási küzdelmeit egy írni-olvasni tudó, ugyanakkor

⁴ Gyáni Gábor kifejezése (Erdész, 2001).

a tradicionális doktrínákban eleve kételkedő kisember nézőpontjából tárja föl.

A friuli molnár sajátos világgképét a következő szavakkal mutatta be az inkvizíció előtt: „Az t 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, Mihállal, Gábiellel és Rafaellel együtt úrrá lett.” (Ginzburg, 1991, 57)

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

1.2. A gyerekkortörténet 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 gyermekégtörténeti kutatásról nem beszélhetünk. *Philippe Ariès* „L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime” („A gyermek és a családi élet az ancien régime korában”) című könyve tehát alapvető fontosságú sajtósági cezúra e paradigma kiformalódásában. A kronológia mégis megköveteli, hogy Ariést megelőzően szót ejtsünk egy korábbi fontos műről, *Jan Hendrik van den Berg* „Metabletica” című könyvéről. Ebben ugyanis több ponton hasonlóságokat találunk a francia történész később kifejtett téziseivel.

Berg könyve szinte teljesen kívül maradt a témával foglalkozók érdeklődési körén, noha történeti elemzéseinek pontosságával és következtetéseinek határozottságával több esetben túltesz Ariès művén. A holland szerző arra utal, hogy *Rousseau* előtt senki sem írt a felnőtté válás folyamatáról. A gyermek csak az ipari fejlődés évszázadaiban vált igazán gyermekivé. Nem a gyermek és a felnőtt változott meg ekkor, hanem az egymáshoz való viszonyuk alakult át. A tizennyolcadik századtól kezdve a felnőtté válás szerepei egyre összetettebbé, a gyerekek számára egyre átláthatatlanabbá váltak. A gyerekkor így egyre jobban kitolódott, a gyermekek tovább megőrizték gyermekies vonásait. 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 gyerekkor sajátosságai iránti fokozott figyelmet, a gyermekiség megértését. Ebből az egyre jobban sürgető igényből végül új tudomány született, a gyermekpszichológia: „Amikor Ellen Key 1901-ben felkiáltott, hogy kitört a gyermek évszázada, minden gyermek felsóhajthatott volna, hogy végre akad valaki, aki törődik velük; mert felfigyel arra a szomorú állapotra, amelybe a felnőtté válás egyre bonyolultabbá válása miatt került gyermek és felnőtt egyaránt.” (Berg, 1956, 98)

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

Ariès életútja ellentmondások sorozatát tartalmazza. (A paradoxonok sokasága talán leginkább *Rousseau*-hoz teszi hasonlatossá.) Egyik életrajzírója a „francia történetírás utolsó dilettánsa”-ként aposztrofálja (Szapor, 1987, 415), aki befejezetlen egyetemi történelem-tanulmányai ellenére könyveivel kutatók sokaságát ösztönözte vitára. Politikai hitvallása a konzervativizmushoz áll közel, mégis élete végén hatvannyolc mozgalmának eszméivel érez rokonságot. Történelem-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. Szak-

mai kapcsolatok híján egyedül tájékozódik, saját maga alakítja ki kutatási módszereit. 1948-ban jelenik meg „Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant vie deputeis 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).

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

1. 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 dajkája gondoskodása nélkül, már a felnőttek társadalmának részévé vált.
2. 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. Ariès téziseinek igazolására mentalitástörténeti, művészettörténeti, divat- és játéktörténeti elemzéseket végez.

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

Noha számtalan traktátus foglalkozik a különböző életkorokkal (mint például kiseddkor, gyermekkor, fiatalkor, ifjúkor és öregkor), ezeknek a kategóriáknak a használata a legkevésbé sem következetes. A terminológiai esetlegesség éppúgy érvényes a latin nyelven írt értekezések esetében, mint a nemzeti nyelvű szövegekben. Általában a függőségben levő személyeket (mint például szolgákat, lakájokat, mesterlegényeket, katonákat) 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.)

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

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

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

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

mekeiket. A moralista szerzők többsége – így például *Montaigne* – egyre ingerültebben reagál a majomszeretet megnyilvánulásaira: „Nem tudom megérteni azt az érzelmet, amivel megcsókolják az alig született gyermeket, egy lélek, ami még nem mozdul, egy testecske, amelynek alakja sincs...” – panaszkodik a francia moralista (Ariès, 1987, 173). Az új keletű kényeztető-babusgató magatartással tehát jól megfért a hagyományos távolságtartó attitűd.

B) Az újkor tehát felfedezi a gyermeknek a felnőttől eltérő sajátosságait. A moralisták azt sugallják a szülőknek, hogy gyermekük ártatlan, „törékeny és veszélyeztetett” teremtmény (Ariès), aki nevelésre szorul. Ez kétféle törekvés megerősödéséhez vezet. Egyfelől a szülők egyre inkább szeretnék megóvni esendő gyermekiket az élet szennyes oldalától. Így – Ariès szavaival élve – „konzerválják a gyermekkort”. Másfelől viszont – fel kívánván vértetni őket az élet veszélyeivel szemben – tudatosan és egyre következetesebben fejlesztik erkölcsét, jellemét. A gyermek értelmére hivatkozva követnek el mindent, hogy a kívánatos viselkedési szabályokat minél hamarabb elsajátítsa, s mihamarább *felnőttként* tudjon élni. Megszületik a gyermekek számára írt illemtankönyv műfaja. A „jól nevelt gyermek” ideáljának a megjelenésével viszont az újkor – a 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.” /Ariès, 1987, 182/) Az életkorok keveredése később megszűnik, s ez párhuzamba állítható egy új intézmény, a kollégium (internátussal együtt működő latin iskola) megjelenésével. A kollégiumokban először a latin nyelv alapjaival ismerkedő fiatal gyerekeket különítették el, miközben viselkedésüket egyre szorosabb ellenőrzés alá vonták. Később a magasabb tudományokkal foglalkozók számára is külön osztályokat szerveznek. Eközben eleinte a tudásban való előmenetel szintje szerint alakították ki a csoportokat, majd fokozatosan kialakult az életkorok szerinti differenciálás is, amely azonban hosszú időn keresztül esetleges maradt. (Mint ismertetes, a mai értelemben vett évfolyam-osztály mint iskolai keret csak a 19. századra lett általánosan elfogadott.) Ezzel párhuzamosan a korábbi összevisszasággal párosuló szabadságot felváltotta egy újfajta zárt, szinte

állandó kontroll alatt álló iskolai életforma, amely a gyerekeket kiszakította az iskolán kívüli életből. A gyerekek iskolai életét egyre több (és egyre szigorúbb) szabály határozta meg, egyre gyakrabban büntették a vétkeket testi fenyítéssel. A verés, amely kezdetben csak a kicsikre korlátozódott, egy idő után az egész diákságra kiterjedt. A korábbi parttalan szabadságot a szigorú alávetettség váltotta fel.

1.3. Ariès mellett és ellen

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

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

Ariès követőit, akik végső soron tagadják, hogy a középkorban létezett volna jól körülhatárolható „gyermekség-fogalom” (concept of childhood) – *Barbara Hanawalt* kategóriáját kölcsönözve – a „diszkontinuitás-elmélet” képviselőinek nevezhetjük. Kritikusai pedig, akik amelletts 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 régit.) (Hanawalt, 2002, 441)

Követői közül *Edward Shorter* még tovább megy az Ariès által felfedezett úton. Utal arra a közismert tényre, hogy a tradicionális Európában⁵ elképesztő-

⁵ A „tradicionális” fogalmát Shorter következőképpen értelmezi: A „tradicionális társadalom” korszakhatára Európában a szabad munkaerőpiac elterjedése, tehát Angliában körülbelül az 1700, Franciaországban és Németországban az 1850 előtti korszak. A „tradicionális társadalmi csoportok” megjelölés pedig nem a nemességre és a nagypolgárságra vonatkozik, hanem az alsóbb osztályokra: parasztokra és jobbágyokra, kézművesekre és kereskedőkre

en magas csecsemőhalandóság volt tapasztalható, a gyermekek 20-50 százaléka meghalt az első tizenkét hónap során. (Történeti demográfusok szerint, ha a gyermekhalandóságra vonatkozó adatok nem érik el a 15 százalékot, akkor felül kell vizsgálni a források megbízhatóságát.) Shorter ezt a kiugróan *magas csecsemőhalandóságot* egyértelműen az *anyai közömbösség* számlájára írja, s ezzel a kijelentésével „megfordítja” Ariès téziséét.⁶

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

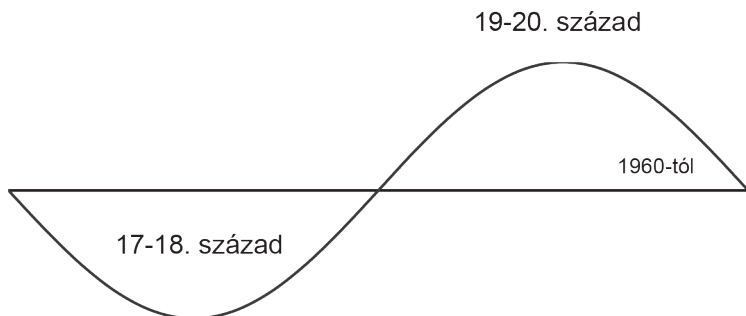
Tézise alátámasztására a hétköznapi gyermekgondozás praktikáinak olyan anomáliáira hívja fel a figyelmet, amelyek könnyen vezethettek sérülésekhez, sőt halálhoz. Felteszi a kérdést: hogyan egyeztethető össze a tradicionális szülők – állítólagos – gyengédségével és gyermekszeretetével a túl korai elválasztás, a szilárd táplálék adása, a síró gyermek alkohollal való nyugtatgatása stb.? Mi a magyarázata az újszülött legalább hat hónapon át tartó, gúzsbakötésre emlékeztető bepólyázásának? (Ennek következményei – bőrgyulladás, deformitások – akkor is jól ismertek voltak.) Shorter véleménye szerint tehát mindezek hátterében 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 „gyermekgyilkosság rejtett formáira” vezethető vissza. Elődeink – ha igazán akarták volna – életben tarthatták volna csecsemőiket.⁷ (Shorter, 1986, 513)

(Shorter, 1986, 504).

6 Mint ismeretes, Ariès a magas csecsemő-mortalitásnak tudta be az édesanyák távolságtartó attitűdjét.

7 A magas csecsemőhalandóság szándékos fenntartásáról szóló elméletének hatókörét Shorter nem korlátozza a középkorra: véleménye szerint ez a jelenség még a tizenkilencedik században is fellelhető. Korabeli forrásokat idéz, amelyekben egykori vidéki orvosok írják le a szegénység sújtotta falvak lakói körében szerzett tapasztalataikat. E beszámolók szerint

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). A francia történész 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 17-28. század kerül.⁸ 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)

a nyomorban élő szülők „látható örömmel” vették tudomásul, ha kisgyermekük egyike megbetegedett és meghalt. A Lyon elővárosában élő szövnők 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 tézisét, 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).

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

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

Hevesen vitatja Ariès álláspontját *Linda Pollock*, aki a szülő-gyerek kapcsolatot vizsgálja 1500 és 1900 között (Pollock, 1983). „Elfelejtett gyermekkor” című könyvében angol és amerikai szülők naplóit és levelezését a tartalomelemzés módszerével vizsgálja. Rámutat, hogy a szülők gyerekeik iránti attitűdjei és magatartásformái sokkal kevésbé térnek el az egyes történeti korokban, mint azt Ariès 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 szülők és gyermekeik egymás iránti kötődése tehát nem történeti, hanem *biológiai kategória*.

* * *

Pollock álláspontját több más kutatás is alátámasztja. Egyedülálló példával bizonyítja ennek a bensőséges érzelmi kapcsolatnak a meglétét *Emmanuel Le Roy Ladurie* könyve, amelyben szerzője egy dél francia falu viselkedési formáit, szokásait elemzi a történeti szociológia eszközeivel (Le Roy Ladurie, 1997). *Montaillou* település lakóinak életét 1294-1324 között kíséri figyelemmel, s a kutatásaihoz megbízható forrásul szolgáltak az eretnekséggel gyanúsított parasztok vallomásait tartalmazó inkvizíciós jegyzőkönyvek. (Az egyházmegye püspöke rendkívül alapos vizsgáldást folytatott a faluban kathar eretnekek felbukkasánának 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 gondo-

zásáról, 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, jajveszékeléssel fejezte ki fájdalmát, mikor a gyermek meghalt. Vigasztalást a kathar eretnek tanításban lelt, amely szerint a halott gyermek lelke egy másik ember testében újjászülethet – talán éppen egy jövőbeni újszülött teste adhat otthont neki. („Megholt lelked Isten a következő fiúgyermeknek vagy lánynak adja, akit majd fogansz” – hangzott el gyakran a vigasz.) (Ladurie, 1997, 298, 305)

* * *

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

Shahar a problémakör vizsgálatok 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 gyógyászathoz viszonyítva kell megítélnünk, és semmiképp sem célszerű a szülők valamiféle gonosz szándékainak megtestesüléseként értelmeznünk. Tény, hogy a középkorban a gyermekek szinte teljesen részévé váltak a felnőttek világának, de vajon az következik-e ebből, hogy a gyermekkor fogalma nem létezett, és hogy a gyermekkort nem tekintették az emberi élet elkülönített szakaszának?

A kérdésre adott válasz megfogalmazásához Shahar egyedülállóan gazdag forrásanyagot dolgozott fel, amely felöleli a levéltári anyagokat, periratokat és halottkémi jelentéseket, korabeli magánlevelezést és más irodalmi emlékeket.

Tüzetesen bemutatja a középkor családtervezési gyermekgondozási és nevelési sajátosságait. Tézise szerint szülő gyermek kapcsolatnak vannak történeti korokon átívelő *változatlan* elemei is. Ariès felfogásával szemben azt állítja, hogy a középkori ember a gyermekort *az életciklus körülhatárolt szakaszaként* érzékelt, 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 hagyományoztak 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 Domonkóst”. Amikor visszatérve látta, hogy a háza lánokban áll, kiáltozni kezdett: „áldott Domonkos, add vissza a fiamat!” Mindezzel együtt világos: semmi sem bizonyítja, hogy azok a szülők, akik nem vigyáztak a gyermekeikre, nem is szerették őket (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 héteves 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) közép-

korban 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 közösítsék ki azokat, akik ilyen bűnt követnek el. A talált gyermeket „feltételelesen megkeresztelték”, mivel nem tudhatták, részesült-e a keresztség szentségében. Kórházakat, gyermekmenhelyeket hoztak létre az elesettek befogadására. Az első árvaházat *Dateo*, Milánó püspöke alapította 787-ben, ezt több hasonló intézmény követte (Bergamo 982, Padua 1000, Montpellier 1070, Firenze 1161).

* * *

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

* * *

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

* * *

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

Hanawalt véleménye szerint a középkori szerzők bebizonyították, hogy megértik a gyermek fizikai és érzelmi fejlődését, és ez a megértés oly mérvű, hogy összemérhető a mai ember attitűdjeivel. Amit a régiek nem hagytak – és mi sem hagyhatunk – figyelmen kívül, az a gyermek biológiai konstitúciója. Pontosan ez a változatlan biológiai jelleg az, ami összeköti a régi és az új mentalitás és szokásrendszer számos elemét. Mégis figyelembe kell vennünk az eltérő kulturális közegből adódó különbségeket is, amelyek – egyebek közt – jól ki rajzolódnak 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 Ariès téziseivel vitatkozva dolgozta ki saját „*pszichogenetikus*” *gyermekkortörténeti fejlődésmodelljét*, de – mint látni fogjuk – elmélete több ponton *rokonságot* mutat a francia történész elveivel. Alapvető jelentőségű a téma szempontjából „A gyermekkor története” („The History of Childhood”) című – munkatársával közösen írt – tanulmánykötete (1974), amelynek bevezető tanulmányában DeMause szívbemarkoló sorokkal ecseteli a régi gyermekek szenvedéseit: „A gyermekkor története rémálom, amelyből most kezdünk felébredni. Minél jobban visszafele haladunk a történelmi korokban, annál több jelét találjuk a gyerekek elhanyagolásának, [...] és annál nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerekeket megölték, kitették, kínozták, vagy szexuálisan bántalmazták.” (DeMause, 1977, 12). (Nem véletlen, hogy a könyv német fordítása a következő, igen kifejező címmel jelent meg 1977-ben: „Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit”).

Az egyes történeti korok gyermekfelfogását elemző tanulmánykötet beve-

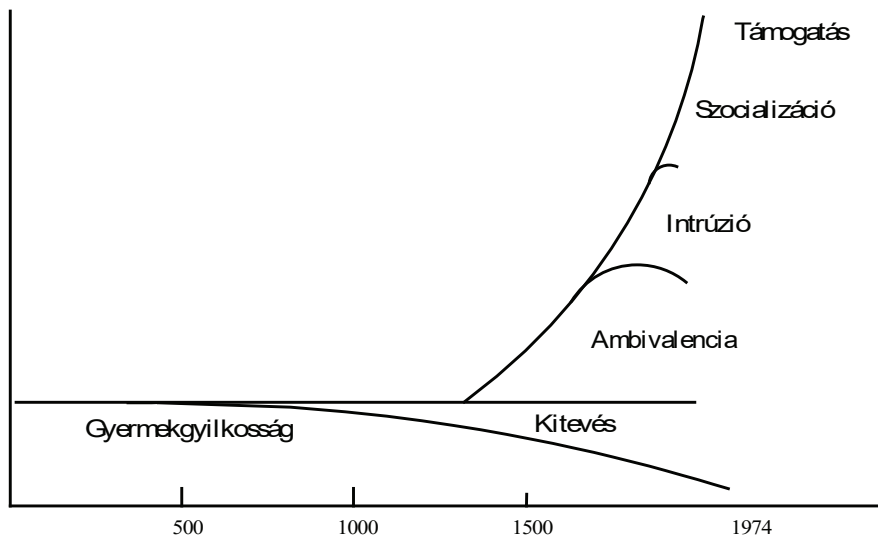
zetőjében DeMause egy lassú, de következetes fejlődési folyamatot vázol fel, amely szerint a gyermekkori története a felnőtt és a gyermek egyre szorosabb közeledése egymáshoz. A történeti korokon átívelő fejlődés következtében általános javulás következett be a gyermekekkel való bánásmódban, mivel a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

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

- 1. Projektív (kivetítő) reakció (projective reaction):** Az anyák saját tudatalattijukból táplálkozó félelmeiket, szorongásaikat vetítik újszülött gyermekükre.
- 2. Fordított reakció, „szerepmegfordítás” (reversal reaction):** A gyerek ekkor sajátos „felnőtt-alakként” szerepel, olyan figuraként, aki a szülők saját gyermekkoriában fontos szerepet játszott.
- 3. Empatikus reakció (emphatic reaction):** A szülők ebben az esetben az empátia révén „belehelyezkednek” gyermekük szükségleteibe, és megkísérik kielégíteni azokat (DeMause, 1977, 20).

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

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



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

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

1. Gyermekgyilkosság (Az antikvitástól kb. Kr. u. 4. századig terjedő időszak): A szülők gyakran úgy szabadulnak meg a gyerekeikkel szembeni gondozási kötelességüktől, hogy a saját tudatalattijukból származó szorongásaikat és félelmeiket vetítik ki rájuk. Gyakori a gyermekgyilkosság, a kisdedek szakrális áldozatként való meggyilkolása, valamint a gyermekekkel szembeni szexuális abúzus.⁹

⁹ 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 sztelén 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.

2. Kitevés (4-13. század): Miután a szülők felfedezték, hogy gyermekeik saját lélekkel megáldott teremtmények, csak úgy szabadulhattak meg saját kínzó projekcióiktól, hogy gyermekeiktől megszabadultak: szoptatós dajkához adták, kolostorba küldték, nevelőszülők gondjaira 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 gyerekek verése. Maga a tetőtől talpig való szoros pólyázás évszázadokon át uralkodó szokása is a kitevés látens formájaként értelmezhető.

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

4. Intrúzió (behatolás, birtokbavétel)¹⁰ (18. század): Már vége a szülői félelmek projiciálásának, akik ettől fogva arra törekszenek, hogy minél közelebb kerüljenek gyermekeikhez, s birtokba vegyék lelkük legmélyebb rétegeit

„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 tűzhalál, 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.

¹⁰ Az „intrúzió” eredetileg a geológiában használatos kifejezés. Jelentése: a magma nagyobb tömegeinek behatolása a kőzetek közé.

is. A szülői kontroll egyre áthatóbb lesz, a gyerekeket korán engedelmességre szoktatják, de már nem verik őket öncélú rendszerességgel. Erre a korszakra a gyermekgyógyászat fejlődése jellemző, ami a 18. századra a gyermekhalandóság csökkenését eredményezte.

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

6. Támogatás, empátia (1950-től): A támogató szülői attitűd azon a felismerésen alapul, hogy a gyerekek mindig jobban tudják szüleiknél, hogy mire van szükségük fejlődésük egy-egy szakaszában. Ez a gyermekközpontú nevelés korszakának kezdete. A szülők az empátia révén „belehelyezkednek” gyermekük lelki állapotába, hogy megérthessék őket és kielégíthessék szükségleteiket.¹¹ A fegyelmezésre és a szokások alakítására irányuló törekvések ekkor már hiányoznak a nevelői gyakorlatból. Sok időre, nagy energia-befektetésre és fejlett toleranciaérzékre van szükség ahhoz, hogy a szülők segítsenek gyermekeiknek abban, hogy azok elérhessék saját céljait. DeMause szavai szerint „mindedig 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 régiék fennmaradnak, s újak kapcsolódnak hozzájuk*. Így a mai szülő-gyermek kapcsolatban mind a hatféle alapforma fellelhető:

11 Jól érzékelteti az empátikus belehelyezkedés, a gyermekké váló átlényegülés folyamatát a német „hineinkindern” ige.

„Napjainkban is előfordul a gyermekgyilkosság, a verés és a gyerekekkel szemben elkövetett szexuális visszaélés, ezért a gyermeknevelés fejlődésére vonatkozó minden peridoizációs kísérletnek figyelembe kell vennie, hogy a különböző családok pszichogenikus fejlődése különböző ütemben történik, és még ma is sok olyan szülőt találunk, aki »megrekedt« a korábbi történelmi formák szintjén. 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. A következő táblázat ezeket az eltéréseket szemlélteti:

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 „magas” kultúráktól az antikvitásig
„Kitevő” attitűd	4-13. század	A kereszténység kezdetétől a 12. századig

Ambivalens attitűd	14-17. sz.	12. századtól a 16. sz. 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

1. táblázat: DeMause gyermekésgéttörténeti periódusainak változásai

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

DeMause kísérlete a gyermekfelfogás átfogó fejlődési vonulatának felvázolására újszerű és érdekes, bár eredményei vitathatóak. Könyvei, pszichohistóriai tárgyú publikációi mindezzel együtt ösztönzően hatnak a gyermekésgéttörténeti kutatásokra. Az általa kiváltott hatás éppolyan elementáris erejű, mit az Ariès-köteté. DeMause fejlődéstudomány – hiába tagadja szerzője – több ponton közös Ariès felfogásával. Ha összefoglaljuk a két gyermekkor-koncepció jelleg-

zetes jegyeit, a hasonló és eltérő vonások jól szembe ötlenek:

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

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

Megemlítenéd 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 tizenegyedikől a tizenhetedik századig terjedő időszakot, amelyben a szülő és gyermek közötti új keletű kötődés érzelmével mellett a hagyományos távolságtartás egyaránt jellemző. Ariès

hasonlóan fogalmaz, amikor gyermekükben örömmüket lelő újkori szülők ingadozó attitűdjéről szólva úgy fogalmaz, hogy a gyermekek iránti vonzalom, „egy bizonyos közömbösséggel, vagy inkább a hagyományos közömbösséggel” párosul (Ariès, 1987, 172).

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

* * *

A gyermekkortörténet-írás olyan klasszikusai, mint Ariès és DeMause viszonylag kevés figyelmet fordítanak a 18-19. századi gyermekattitűd alakulására. Mindenesetre tanulságos Ariès okfejtése arról, hogy az újkori szülők egyre jobban igyekeznek felkészíteni gyermekeiket az élet megpróbáltatásaira. Ennek a felkészítésnek a színtere pedig mindinkább az iskola lesz. Az iskola azonban kiragadja a gyermeket saját világából, s helyette egy pedáns fegyelemre épülő zárt világba veti. Éppen így alakul át a tradicionális szülők egykori közömbösége egy újfajta, szinte „kínzó” szeretetté, amely a gyerek minden-áron-való nevelésében ölt testet. A szülők és az iskola megnövekedett nevelői aspirációit jól érzékelteti DeMause is, amikor a gyerek lelkébe való erőszakos behatolást, az „intrúzió”-t ecseteli. De ide sorolható a következő időszak is, a 19. század, amely továbbra is a szocializációban, a gyermek társadalomba való beillesztésében látja a szülők és az iskola fő célját.

Hogy az intruzív és szocializációs hatások mennyire fonák és manipulatív módon jelentkeznek a 18-19. században, azt a gyermekkortörténeten és a pedagógia történetén belül egy újabb irányzat, a „fekete pedagógia” történetével foglalkozó kutatások igazolják. A fekete pedagógia legismertebb képviselője *Katharina Rutschky* német 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 visszásságait. 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 ezekből a szemelvényekből elősejlik. Nevelésre voltaképpen nem is a gyermeknek van szüksége. A felnőtt nevelő követeli, hogy nevelhessen, aki ilyen módon akarja kiélni elfojtott gyermekellenes ösztöneit. („A gyermek pedagógiai úton való előállítás” című fejezetben összegyűjtött forrásokból például kitűnik, hogy ezek a szerzők a gyermekkort egyfajta betegséggént kezelik, amelyből a gyerekek mielőbb ki kell gyógyítani. Az iskolába lépő gyerek csak teljesen tudatlan lehet. Az iskolai nevelés egyre jobban kiterjeszkedik, s egyre jobban ellenőrzése alá vonja a gyermek teljes életét.)

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

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

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

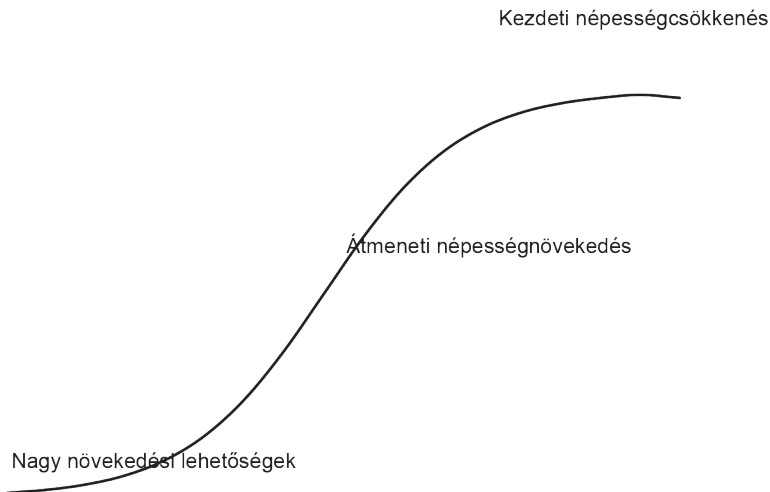
Az elveszett gyerekkor (kb. 1980-tól): A gyerekkor krízise: a gyerekkor eltűnik, a család összeomlik, a tömegkommunikációs eszközök radikálisan átformálják a hagyományos értelemben vett gyerekkort (Hansmann, 1995, 126).

Nemcsak Hansmann figyelme fordult e máig ívelő fejlődési vonulat utolsó szakaszai felé. Több újabb keletű könyv foglalkozik ezzel a témával. A gyerekkor átalakulását, eltűnését diagnosztizálja – többek között Marie Winn („Children without Childhood”, 1981 – „Gyermekek gyerekkor nélkül”, 1990) és Neil Postman („The Disappearance of Childhood”, 1982). Mindkét kötet igen lehangoló képet fest a gyerekkor kiüresedéséről, a gyermekek lelket 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 látetelet 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” eljöveteléről beszél, amikor riasztó párhuzamot fedez fel, az Ariès által ábrázolt középkori gyermekfelfogás és az új gyerekkor egyre ridegebb, agresszív módon felnőttes magatartásformái között (Winn, 1990, 272).

1.5. Történeti demográfia és gyerekkortörténet

Fentebb már történet említés Ariès újabb keletű tanulmányáról, amelyben demográfiai folyamatok elemzése révén diagnosztizálja a mai gyerekkor negatív irányú változását. A történeti demográfiai folyamatok összekapcsolása a mentalításban, az ember- és gyermekfelfogásban lezajló változásokkal nem új keletű törekvés. Noha nem tartozik a szorosan vett gyerekkortörténeti szakirodalom körébe, ilyen irányú rendszeralkotó kísérlete miatt mégis érdemes megemlíteni *David Riesmann* könyvét, mely „A magányos tömeg” címmel jelent meg („The Lonely Crowd”, 1961 – „A magányos tömeg”, 1968). Riesmann a nyugati országok demográfiai változásainak történetét vizsgálva egy „S-alakú” – valójá-

ban logisztikus – görbéhez hasonlítja a változások tendenciáit. Ennek alapjául szolgáló horizontális vonalszakasz azt az időszakot jelöli, amikor a népesség nem növekszik, a születések és halálozások száma igen magas, de megközelítően egyenlő. Az ilyen helyzetben levő társadalmakra a „*nagy növekedési lehetőségek*” jellemzőek, mert ha a magas mortalitást valamilyen tényező (pl. az élelmiszer-termelés növekedése, új gyógyászati eljárások stb.) csökkenti, akkor a népesség száma robbanásszerűen növekedhet. Riesmann szerint ez az időszak Európa nyugati felén a 17. századig terjed. Az „S” görbe felfelé ívelő vertikális szakasza a 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 – az „S” görbe felső horizontális szakaszán – mind a születés, mind a halálozás arányszáma alacsony, így ezek a társadalmak fokozatosan előregszenek. Ezt a máig ívelő szakaszt nevezi Riesmann „*kezdeti népességcsökkenés*” periódusának (Riesmann, 1983, 65-66).



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

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

Riesmann e három embertípus szülői attitűdjeit és gyermekfelfogását is elemzi – ezek a fejtegetések kötődnek eredeti témánkhoz. A *tradíciótól irányított* időszakban a gyermekek nagyon hamar éretté válnak a felnőtt szerepre. A társadalmi mobilitás igen alacsony, a szülők arra nevelik gyermekeiket, hogy őket kövessék. A gyerekek lelkének formálódását az egész kiterjedt család és az azt magukba foglaló tágabb közösségek végzik. A gyerek élete során olyan problémákkal szembesül, amelyek megoldására 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 kikezdehetetlenül biztos etikai „iránytűkkel”, amelyeket gyerekeik kezébe adhatnának. Legfeljebb tanácsot adhatnak nekik az egyéni érvényesüléshez. A szülők igyekeznek elfogadni gyermeküket olyannak, amilyenek. Riesmann szavaival élve ezek a szülők „gyermekik lelkébe radart szerelnek fel, nem arra a célra, hogy viselkedésüket meghatározott irányba vezesse, hanem arra, hogy kipuhatolja mások cselekvé-

seit, különösen a szimbolikus cselekvéseket” (Riesmann, 1983, 113).¹²

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

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

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

Ezeknek a tényezőknél a hatására a gyerekek központi szerephez jutnak a családban. A korábbiaknál nagyobb mérvű érzelmi kontaktust alakítanak ki szüleikkel. Mindemellett jobban függővé is válnak tőlük, hiszen csak általuk tehetnek szert az élethez szükséges javakra. A 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. (A janzenisták, Rousseau és Pestalozzi nézetei születnek itt újjá.) Általában a gyermeket olyan „tőkének” tekintették, amelybe érdemes – érzelmileg és financiálisan – invesztálni, 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).¹³ E negyedik fázis társadalma a gyermekközpontú ugyan, de más módon, mint a harmadik fázisé. A cél ugyanis ma már a gyermekek gondozása, megértése és mindannak biztosítása, amire a gyermeknek – nem pedig szüleinek – szüksége van (lásd: Lambert, 1996).

Térjünk most vissza egy gondolat erejéig *Ariès* fent említett tanulmányára! A francia történész a nyugati társadalmakban bekövetkező – már Muller által is felvázolt – népességcsökkenés okait és következményeit vizsgálja (Ariès, 1980, 645-650). A 19. és 20. századi fejlett nyugati országok demográfiai viszonyait szemügyre véve feltűnő, hogy a „kis család” modellje – különösen a középosztályon belül – egyre népszerűbbé vált. Különösen a kontraceptív módszerek terjedésének köszönhető, hogy ezekben a társadalmakban a születések száma – a 19. század végétől kezdődően – egyre csökken. Az 1930-as évek Nyugat-Európájában általánossá vált a „kiscsalád”.¹⁴ 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

13 Egyezmény a gyermek jogairól. 1989. november 20.

14 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).

sajátos „U” alakú görbe jellemezte a születésszám és a társadalmi státusz közötti összefüggést. A második világháború utáni fellendülés idején a fejlett társadalmakban felértékelődött a család, az emberek egyre a meghitt családi körben keresték személyes boldogságukat. A gyermekvállalás is bekerült a legfontosabb értékek körébe. A gyermek mint „király” a családon belül joggal érezhette, hogy vágytak rá, hogy fontos a szüleinek. Később azonban a legfiatalabb anyák ebben a generációban már túlzott tehernek érezték a sorozatos gyermekszülést és a háziasszonyi szerepet. Elkezdődött a „tablettá”, a fogamzásgátlás korszaka. Így azután a „baby-boom” rövid közjátéka után ismét folytatódott az 1930-as években megszakadt folyamat, amely a születések számának további csökkenésében öltött testet. Ariès felsorolja azokat az okokat, amelyeket a közhiedelem gyermekvállalási kedv csökkenése okaiként tart számon: 1. a hedonizmus, a kötelezettségek nélküli élvezetek iránti igényt, 2. az egyéniség kibontakozása és „virágzása”, amely a nőket visszatartja attól, hogy a gyermeknevelésre fordítsák életük jó részét, 3. a bizonytalan jövőtől való félelem, amely leginkább az atomháború rémképében ölt testet.

Ariès ezeket az okokat nem tartja kielégítő magyarázatnak. Úgy véli, hogy mélyebb összefüggés tapintható ki a *születési ráta* hosszabb időszakra kiterjedő mintája és a *gyermek iránti attitűd* között. A születési ráta csökkenésének azt a folyamatát, amely a 19. század végén kezdődött és az 1930-as évekig tartott a gyermekbe való mérhetetlenül nagyarányú érzelmi és 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 alkalmazásakor – egy mégis bekövetkező nemkívánatos terhességet már nem tolerálnak, s az abortuszt választják. Az új jelenség tehát a nem kívánt gyermek elutasítása. Ennek pedig az új kontraceptívumok alkalmazásánál mélyebb okai vannak. A gyermek vállalása már nem csupán az egyedüli lehetőség egy fiatal pár jövőre vonatkozó terveiben, hanem csupán egy a lehetőségek közül. Ez a döntő különbség a száz esztendővel korábbi felfogáshoz képest (Ariès, 1980, 649-650).

Arièsnek ez a magyarázata több ponton összecseng azzal az értelmezéssel,

amelyet – többek között – Winn és Postman nyújt az „elveszett gyermekkor”-ról. Véleményük szerint a fejlett országokban a szülők nagy része egyre kevesebb időt fordít gyermekei nevelésére. Helyüket a 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, „kulturákon átívelő” sajátosságai, amelyek leginkább a gyermekhez, gyermekkorhoz való empatikus 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 gyökeireit a gyermekről, gyermekségről való gondolkodás történetében.

Ullrich „romantikus gyermekkép”-nek (romantisches Kindbild) nevezi ezt az ideológiai képződményt, amelyre már a mítoszteremtésbe is átcsapó gyermekeszményítés jellemző. A felnőttek megmerevedett racionalizmusával 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 gyermekekkel való megértő, empatikus foglalkozás a felnőttet is hozzásegítheti saját alkotóerejének kibontakoztatásához, a világ elveszett teljességének újrafelfedezéséhez, s

ezáltal a lélekben való megifjodásához – szerves részét képezi a német romantika gondolatvilágának, amelyet egyebek között *Moritz Arndt (1769-1860)*, *Jean Paul Richter (1763-1825)* és *Friedrich Fröbel (1782-1852)* pedagógiai tárgyú művei 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 irányzathoz csatlakozik, amely nem fogadja el a „gyermek királyok” korszakának végét beharangozó szerzők – mint például Ariès, Winn és Postman – baljóslatú diagnózisát.

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

* * *

Lloyd J. Borstelmann eszmétörténeti áttekintésében („Children Before Psychology. Ideas About Children from Antiquity to the Late 1800’s”) úgy tekint a gyermekképre, mint egy változó kulturális képződményre, amely az átalakuló szociális, gazdasági és politikai viszonyok függvényeként alakul korszakról korszakra. Az *antik* földközi tengeri *kultúrák* mentalitásában a gyermek értéke attól függött, hogy mennyiben segítette a család, 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.¹⁵

15 „None of these civilizations romanticized the child; the idea of an innocent child of inherent

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 emberszeretetét és jóságát fejezi ki. Másrészt viszont a keresztény és később a protestáns ortodoxia az eredendő bűn súlya alatt élő lényként kezelte a gyermeket, aki csak Isten kegyelme révén szabadulhat meg ennek terhétől.

A felvilágosodás gyermekképe ezzel szemben azt a meggyőződést fejezi ki, hogy lehetséges az ember evilági kiteljesedése. Az emberi értelem természetes erejébe és az emberiség fejlődésébe vetett hit a gyermeki természet optimista 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 közegében. Eredendő teljességében az emberi nem jövője céljait fedezik fel. A darwinizmus képviselői az empirikus kutatások kiváló alanyára lelnek a gyermekben, aki „az emberi filogenézis és történelem természetes múzeumaként”, mint egy felgyorsított filmfelvétel rohan végig az emberiség fejlődésének stációin.

Borstelmann nézete szerint a reformpedagógusok gyermekképében a romantikus és primitív jegyek egyesülnek: náluk a gyermek egyszerre természetes és isteni, aki „a poszt-darwinista természetelvűséget elegyíti a romantika örökségével”. A rousseau-i és romantikus gyermekkép elemei – különösen a gyermek teljességéről és egyúttal sebezhetőségéről szóló elmélet – központi szerephez jut a jelenkori gyermekjogi mozgalmak ideológiájában is. „Ez a gyermekkép, amely a progresszív reformmozgalom előre programozott engedékenységből táplálkozott, a hatvanas évek a hátrányos helyzetű gyerekei számára éledt újjá, most pedig azt a gyermekvédelmi mozgalmat segíti elő, amely a gyermekbántalmazás hirtelen feltűnővé váló társadalmi problémájára ad választ.” (Borstelmann, 1983, 28) Ugyanakkor a szerző arra figyelmeztet, hogy a

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)

gyermekkor tisztaságáról megfogalmazott eredendően romantikus gondolatok ma már egyre inkább kiüresedő közhellyé válnak a gyermekvédő hivatalnokok retorikájában. A szülőt, a családot egyúttal negatív színben tüntetik fel, amelyből a túlbuzgó bürokraták 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 világnézet felett nem hozott több boldogságot és megelégedettséget az emberiség számára, így egyre jobban meggyökeresedett a kétely az értelem hatalmával és a haladásba vetett hittel szemben. A tizenhatodik század szkepticizmusa, amelyet jól példáz *Agrippa* és *Montaigne* gondolatvilága, egyúttal egy olyan gyermekkultusznak is megvetette az alapjait, amely a gyermek Jézus – toposzként ma is tovább élő – vallásos imádatával kezdődött. Egyre több író vetette papírra azt a gondolatot, hogy a gyermekkor az emberi élet „legáldottabb korszaka”.

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

A 19-20. század fordulóján, a felvirágzó gyermekpszichológiával és a gyermeki alkotóerő iránti érdeklődés felerősödésével párhuzamosan, a rekapituláci-

ós 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 gyermekeszményt különít el *Aleida Assmann* (Assmann, 1987a, 1978b). Az első a *relatív gyermekkép*, amelynek fő jellemzője az apára való utaltság, a segítségre szoruló önállótlanúság. Az *abszolút gyermekkép* ideája ezzel szemben nem fejez ki apához való kötődést, karakterisztikus vonása a teljesség, az „isteniség”.

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

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

Assmann az abszolút gyermekkép történetében *két fordulópontot* fedez fel:

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

* * *

Boas és Assmann nyomdokain halad monográfiájában *Dieter Richter* („Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters”, 1987), amikor kettejük eszmetörténeti analízisét *Philippe Ariès* és *Norbert Elias* társadalom- és civilizációörténeti 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: abból ered, hogy a felnőttek alapján véve „idegen teremtménynek” tartják a gyermeket. „Az a jelentékeny figyelem, amelyet az újkor a gyermeknek, a gyermekkorak ajándékozott, nem közeledést, hanem egyre növekvő távolságot eredményezett felnőtt és gyermek között. A civilizáció folyamata és az új, polgári termelési- és életmód által meghatározott szocializációs formák a gyermekek és a felnőttek fokozódó dezintegrációjához vezettek. Megteremtődött az ipari társadalmakra jellemző »szülő-gyermek-viszony«. A »művelt« felnőttek viselkedési normáiban, gondolkodásmódjában a gyermek egyre inkább civilizálatlan, kis vademberként jelent meg.” (Richter, 1987, 25) A gyermek „másságának” hangsúlyozása összekapcsolódott a gyermekkor értékeinek felfe-

dezésével. Ezek a jelenségek egyáltalán jelentettek az idősebbek és a felnövekvő generációk között valamiféle bizalmas, meghitt viszonyt. Ellenkezőleg: abból az egyre növekvő távolságból fakadtak, amelyet alapjában véve a gyermekek szegregációja, nevelő-oktató intézetekbe való elkülönítése idézett elő.

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

A romantikus gyermekkép 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 lénye. 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 hétköznapjaival szemben (Richter, 1987, 260).

1.7. A gyermekkor mint társadalmi konstrukció

Angol szociológusok (például Jenks, 1996 és Hendrick, 2000) újabb publikációikban a gyermekkor pszichológiai fejlődéselv alapján történő értelmezését, amely szerint az „éretlen, egyszerűen gondolkodó, irracionális gyermek és az érett, komplexen, racionálisan gondolkodó felnőtt” jól megkülönböztethető egymástól (Golnhofer-Szabolcs, 2005, 30., Szabolcs, 2011, 22). A gyermekkor univerzális, fejlődéselvű megközelítési módja tetszetősnek és frappánsnak tűnik, mert egy-egy történeti korszak és kultúra gyermekképére, gyermekfelfogására egyetemes magyarázatot kínál. Ez a paradigma mégis csak egy a lehetséges magyarázatok közül – hangoztatják az angol szociológus szerzők, akik a gyermekkor társadalmi konstrukcióként értelmezik.¹⁶ A gyermekkor társadalmi képződményként való értelmezéséből pedig az is következik, hogy a vizsgálat tárgyává tett gyermekkor-kultúrát saját belső, immanens értékeinek figyelembe vételével kell leírni és értelmezni, nem pedig úgy, mint egy vélelmezett fejlődési folyamat egyik átmeneti stációját.

A szociológiai gyermekkor-felfogás szerint időben és térben egymás mellett létező gyermekkorok sokaságáról beszélhetünk, így történetileg is tetten érhető a gyermekkor megkonstruált jellege (Szabolcs, 2011, 12). Egy adott történeti korszakra jellemző domináns gyermekkor helyett e felfogás értelmében a gyermekkorok (és ebből adódóan a gyermekképek, gyermekfelfogások, gyermekszemléketek) sokaságáról lehet beszélni, amelyek akár egymással ellentétben levő társadalmi értékeket is hordozhatnak. Egymás mellett létezhetnek például az ártatlan gyermek képéről alkotott felfogásra épülő gyermekfelfogások és a gonosznak tartott gyermek toposzából kiinduló gyermekkor-konstrukciók.

Egy adott társadalmi csoport, egy közösség, egy kultúra megkonstruálja a gyermekekre, gyermekkora vonatkozó, ideológiai elemekkel is átszőtt nézeteit, felfogásmódját. Ilyen például a közoktatás tömegessé válásával párhuzamosan kialakuló „iskolás gyermek”-ről alkotott kép kialakulása a tizenkilencedik században, vagy később a huszadik századi fogyasztó társadalomban a reklámpar új céltáblájaként a „fogyasztó gyermekről” alkotott kép megjelenése. Legújában pedig az Internet által biztosított „on-line” életmód révén kialakuló „digitális gyermekkor” fogalma is feltűnt a gyermekkortörténet szakirodalmában.

¹⁶ Szabolcs Éva könyvében részletesen bemutatja ezeket az irányzatokat (Szabolcs, 2011).

Az eddig felvázolt koncepciók alapján látható: a romantikus gyermekeszmény nyomai nemcsak egy adott korszak gyermekképében fedezhetők fel, hanem térben és időben sokkal tágabb határok közt éreztette hatását a mítoszteremtésnek ez a válfaja.

2. A gyermekképváltozatok a nevelés történetében

2.1. „Szántóföld-metaphora” és a nevelés szükségessége: Erasmus gyermekképe

A humanisták szemléletmódjára általában jellemző a gyermekkel, gyermekkorral kapcsolatos felfokozott érdeklődés, a nevelés kérdései iránti érzékenység. Ez a gyermek iránti nyitottság jól tetten érhető *Rotterdami Erasmus (1467 v. 1469-1536)* műveiben is. Már az 1509-ben megjelent „A balgaság dicséreté”-ben találunk olyan megjegyzéseket, amelyek erre utalnak: „Hát először is ki ne tudná, hogy az ember életében az első évek a legvidámabbak és legkedvesebbek. Ugyan mi más lenne a csecsemőkben, amiért csókolgatjuk, ölelgetjük, babusgatjuk őket, amiért még az ellenség is segíti a gyermeket, mint a Balgaság varázsa, amit a természet nagy gonddal és bölcsen az újszülöttnak tüstént megad, hogy ezzel, mint élvezetes bérrel a nevelők fáradoalmait enyhítse és a védelmezők szeretetét kiváltsa?” (Erasmus, [1509], 1958, 62)¹⁷ A nyilvánvalóan ironikus hangvétel ellenére érzékelhető, hogy Erasmus már nem az eredendő bűn súlyával terhelt születő teremtményként kezeli a gyermeket.¹⁸

17 A pedagógiatörténeti források esetében a két szögletes zárójel – [] – között szereplő évszám a mű keletkezésének időpontját jelzi.

18 Közismert, hogy *Szent Ágoston* (354-430) antropológiája, eredendő bűnre vonatkozó gondolatai erőteljesen befolyásolták a középkor gyermekképét: az ember bűnbe esett azáltal, hogy fellázadt teremtője ellen. Minden megszületendő gyermek bűnben fogan, így örökli az első emberpár bűnét. A traducionizmus tana szerint tehát az újszülött ösztöneiben hordozza a „bűn alapanyagát” (fomes peccati). Ágoston *gyermekképe* így eredendően pesszimista, ilyen antropológiára alapozva nem is lehet más. Szakított az antik-hellén kultúrában jól ismert örökséggel, amely a paideia által egyéni értékeit kiteljesítő ember tiszteletére helyezte a hangsúlyt. Természetesen az is köztudomású, hogy nem minden korai keresztény író fogadta el az eredendő bűn dogmáját. Például *Pelagius (350 körül – 5. sz. eleje)* brit szerzetes felfogása szerint az egyes ember nem örökli Ádám bűnét, szabadon dönthet, egyénként felelős tetteiért. Mivel a bűn feltételezi a tudatos személyes döntést, az újszülött gyermekeknek ártatlannak születnek. A dogmatikai viták során azonban a pelagianizmus maradt alul, több zsinat elítélte

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 proptinus a nativitate*”) címmel 1529-ben írt értekezése sokat segít ahhoz, hogy a humanisták gyermekszemléletének általános vonásait rekonstruálhassuk. A bázeli bölcs értekezésének számos helyén fogalmaz meg rendkívül érzékletes, szinte képszerűen szuggesztív gondolatokat a gyermek mineműségéről. A legtömörebb kijelentéseinek egyike a gyermek lelkének alaktalan, de agyagszerűen formálható mivoltát hangsúlyozza: „A természet fiat adván, csak durva tömeget ad. A te kötelességed, hogy az engedékeny és bármily alakba gyúrható anyagnak a legjobb formát megadd. Ha késlekedve végzed munkádat, vadállat kerül ki kezed közül, ha gondos leszel, úgyszólván isteni lény.” (Erasmus, [1529], 1913, 53)

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 hatalmas emberformáló erejére utal, s egyben nélkülözhetetlenségét hangsúlyozza – ezt a szálát majd a felvilágosodás filozófusai, pedagógusai és felvilágosult abszolutista uralkodói viszik tovább. A harmadik az elmaradt nevelés veszélyeire hívja fel a figyelmet, ez például a *Pestalozzi* által 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)¹⁹ Az elmu-

tanait, és így az ötödik század első évtizedeiben a mozgalom erejét veszítette. Mindazonáltal a gyermekkortörténeti kutatások arra is fényt derítettek, hogy az augustinusi *gyermekkép* pesszimizmusa ellenére a középkor évszázadainak közvetlen gyakorlatban realizálódó *gyermekfelfogása* nem nevezhető egyértelműen „gyermekellenesnek”. Számos forrás maradt fenn, amely ennek éppen ellenkezőjét igazolja (lásd: Beer, 1990, Ladurie, 1994).

¹⁹ Legmarkánsabban talán *Kant* fogalmazza ezt a tételt újra egyik pedagógiai előadásában, amikor

lasztott nevelés-oktatás veszélyeit is bőven ecseteli, mikor arról ír, hogyan veti a szenvedélyek karmai közé az embert a műveletlenség, a lélek, az elme pallér-ozatlansága: „...az ember, ha nincsen beléje oltva a bölcelet és tudományok alapelvei, az állatok ösztöneinél rosszabb szenvedélyeknek hódol” (Erasmus, [1529], 1913, 52).

A gyermek- és ifjúkor a nevelésre legalkalmasabb időszak, a lélek ekkor még szinte korlátlanul alakítható, formálható. A gyermek már utánzással is sok mindent megtanul: „A gyermek, mihelyt megszületik, mindjárt fogékony az iránt, ami az emberre vonatkozik. [...] Az alaktalan anyagot a maga alaktalan-ságában 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-metafa: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezedbe, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani. A kicsiny magban minő hatalmas fa rejlik, minő gyümölcsöt terem majd az, ha felnő. Azonban ez egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngye fácskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (Erasmus, [1529], 1913, 54)²⁰

Erasmus a tanítás anyagának és az alkalmazott módszerek kiválasztásakor is figyelembe veszi a gyermekkor sajátosságait. Azt tanácsolja a tanítónak, hogy ügyeljen az egyes életkorokból fakadó eltérésekre, s vegye figyelembe,

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

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

hogy „a gyermekkorok 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 ifjúkorok, mint az élet tavaszának fő vonzóerejét a nyájasan mosolygó virágok és a dúsan sarjadó pázsit jelképezik, míg a férfikor ősze a tárházakat érett gyümölcsökkel tölti meg. Valamint tehát természetellenes dolog volna tavasszal érett szőlőt, ősszel rózsát kívánni, úgy a tanítónak nem szabad felednie, hogy az emberi élet egyes koraival mi egyezik meg.” (Erasmus, [1529], (1913), 96)²¹

Az eddigiekből már kitűnik, hogy a bázeli humanista *gyermekképének* sarkalatos pontjai a gyermek lelkének formálhatóságába vetett hit, a nevelésre való alkalmasság. Az eddigi felhőtlen optimizmust azonban kissé beárnyékolja Erasmus aggodalma az ifjúkor bűnre való hajlamossága iránt. Szent Ágoston eredendő bűnről szóló tanítása is felbukkan egy pillanatra: „De az ifjúkorra épen azért jobban kell vigyázni; minthogy az ifjút inkább *természeti ösztönök*, mint itélő 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 bölcelet 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.” (Erasmus, [1529], 1913, 74-75, kiemelések: P. B.) Látható ebből az idézetből, hogy Erasmus *némileg tompít* a humanistákra általában jellemző *pedagógiai optimizmuson*, amikor az eredendő bűn tanát egy pillanatra összefüggésre hozza az ifjúság rosszra való hajlamosságával. Ez az összefüggést azonban Erasmus azonnal tovább pontosítja, és a kiváltó okot végül nem az Ádám-tól örökölt bűnben, hanem a rossz társaságban és a fonák nevelésben találja meg. Erasmus ezen a ponton kifejezetten *elutasítja*

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

Szent Ágoston dogmáját, s inkább annak kortársát, *Pelagiust* 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 megszegényítőnek 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 jelentheték. 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. Párhuzamok és ellentétek: Luther, Kálvin és Comenius gyermekképe

A reformáció atyja, *Luther Márton (1483-1546)* prédikációiban, írásaiban gyakran foglalkozott a nevelés-művelődés kérdéseivel. Luther – akit szülei és tanítói gyermekkorában gyakran vertek – különös gonddal figyelt a gyermekekre: úgy tekintett rájuk, mint „pompás, örök kincs”-re, amelyet meg kell óvni Isten számára (Luther, [1519], 1986, 65). Nincs szentebb emberi tevékenység a nevelésnél. Az örök üdvösség elnyeréséhez nem a böjtölés vagy a búcsújárás a legmegfelelőbb keresztényi cselekedet, hanem gyermekeink helyes nevelése. A jó nevelés pedig elképzelhetetlen a harmonikus, erkölcsös családi élet nélkül. A német reformátor a korabeli egyház nőtlenségi ideálja helyett az Istennek tetsző házasság eszményét mutatta be követendő vezérelvként híveinek. Az ideális család az élén a férj áll megkérdőjelezhetetlen tekintélyével, felesége és gyermekei feltétlen engedelmisséggel tartoznak neki. A gyermek ebben az eszményi családban nem a „világi örömök forrása”, hanem Isten által a szülőkre bízott „örök kincs”, amellyel jól kell sáfárkodni. A család felnőtt tagjainak legfontosabb feladata éppen ezért gyermekeik minden szempontból következetes, szigorú erkölcsi elvek szerint való nevelése. A Luther által népszerűsített új, polgári családesezmény szerint a szülők megkérdőjelezhetetlen abszolút hatalommal rendelkeznek gyermekeik fölött: „Nincs nagyobb, nemezebb 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, 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 szolgálataira 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 gyerek akaratossága *eredendően rossz* természetének bizonyítéka, ezt pedig le kell győzni

mindenáron.²² 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 vesszőt kíméli, gyermekét gyűlöli”. Aki gyermekét veri, a lelkét menti meg a pokol tüzétől.

Luther *gyermekképe* tehát a tradicionális keresztény dogmatikában gyökeresik: 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 értékké vált az anyagi javak megbecsülése, s ezzel szoros összefüggésben a munka, a *füradhatatlan hivatásvégezés*. *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* szemléle-

22 Egy vita után, melyet legidősebb fiával folytatott, Luther kijelentette: „Jobban szeretnék egy halott gyermeket, mint egy engedetlen.” (Idézi: Mallet, 1990, 43)

tesen 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 adott meg (ami például a középkori keresztény ember számára magától értetődő volt), hogy a „gyengeség és könnyelműség óráit” fokozott jóakarattal egyenlítse ki. A középkori keresztény egyház számára természetes volt híveinek emberi esendősége, realista módon elnézte, hogy azok elkövetett és meggyónt bűneiket konkrét jó cselekedetek sorozatával „egyenlítsék ki”. (Bűn – megbánás – gyógyás – 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 valóságos 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 életcélként, „hivatásként” élik át, de ezek a földi javakat nem személyes igényeik kielégítésére fordítja, hanem családjá, 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 búvárkodik, műveltségre tesz szert, tudását enciklopédikus rendszerbe foglalva tárva a többiek elé tanít másokat, mint például a 17. századi erdélyi pedagógus, *Apáczai Csere János*.)

A klasszikus értelemben vett puritánus ember *mindenkit bűnösnek tekint*: gyermeket, felnőttet egyaránt. Ezért az ilyen szülő nem „tetszeleg” saját fensőrendiségében, 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 telepesek – szakítva az óhaza gyakorlatával – már nem a nagyszülők nevét adták elsőszülött gyermekeiknek, hanem a sajátjukat. Ez a szokás összefüggött a puritán keresztelő rítusával, amely során a gyerek még nem lett a vallási közösség teljes jogú tagja. Szülei ezért keresztelték őket saját nevékre, hogy így a közösség teljes jogú tagjaként ajándékozzák gyermekeiknek az egyházhoz való tartozás egyfajta szimbólumát, amíg a gyermek a teljes jogú betagozódásra 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 telepesek gyermekei körében. Egyre gyakrabban adnak nekik bibliai eredetű, vagy intő, figyelmeztető (hortative) jellegű neveket. Olyan „beszélő” fiúneveket találhatunk, mint Rosszat-Gyűlölő (Hate-evil), Áldás (Joy), Bűn-Gyilkosa (Kill-sin), Tudatra-Ébredő (Experience), Istenfélő (Fear), Jót-Remélő (Hopwell). A lányok névadásában is kifejeződik a szülők szándéka, hogy gyermeküknek egész életre szóló erkölcsi útmutatást nyújtsanak. Ez az igény jól tükröződik a következő korabeli női nevekben is: Jólelkű (Mindwell), Reménykedő (Hope), Istennek-Hála (Thankful), Megfontolt (Prudence), Isteni Kegye (Grace) (lásd: Main, 2000 és Sommerville, 1982, 109).

A vallásos alapokon nyugvó racionális életvezetésnek, az úgynevezett „*evilági aszkézis*”-nek (Weber) az átszármaztatása abban a korban is – mint az emberiség történelme során mindig – a szülői házban, a családban kezdődött. A családi nevelés, a következetesen puritán életmód, a szülők személyes *példaadása* útján a polgári 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 nem 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 tőle átveszi, amikor az ő már átadja testét az enyészetnek. A „mag-metaphora” 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, 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 könyörület”. „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”.

Johannes Amos Comenius (1592-1670) pedagógiája jószereivel a didaktikai és iskola-szervezettani fejtegetések révén vált világszerte ismertté, de találunk utalásokat műveiben az emberi és a gyermeki természet sajátosságaira is. A „*Didactica Magna*”-ban például – címével ellentétben – nem csak oktatásméleti kérdések részletező kifejtése olvasható. Erasmus és általában a humanisták nyomdokain halad Comenius, amikor a gyermeki természetet a születéstől fogva jóként írja le: „...a kisdedek – utal Comenius Márk evangéliumának közismert gyermek-perikópájára – mivel bűnös hitetlenség nem szennyezte be őket, Isten országának általános örököséül jelöltettek ki, ám csak azzal a feltétellel, hogy megőrizték magukat az Istentől kapott kegyelmi állapotban, és mentesek tudjanak maradni a világ szennytől.” (Comenius, [1632], 1992, 31) A cseh-morva pedagógus gondolatvilágában sajátos módon elegyedik a reneszánsz korából örökölt határtalanul optimista embereszmény a trónról való letaszítottság érzését már megélt, a szüntelen háborúk poklában edzett 17. századi ember világfájdalmával. Amikor Comenius az ember „romlottságáról” ír, akkor a társadalmi együttélés visszasságaira utal. A társadalomkritika a „*Didactica Magna*” első fejezeteiben feltűnik, de teljes mélységében már egy korábban írt allegorikus művében bontakozott ki.²³ A „*Nagy Oktatástan*”-ban már orvosságot is talál a világ romlottság ellen, ez pedig a nevelés, az iskoláztatás. „Mindenkinek, aki embernek született, szüksége van [...] oktatásra, szüksége van pedig azért, hogy ember legyen és ne vadállat, buta szörny vagy tétlen

23 Ez a mű a cseh nyelvű próza egyik legelső alkotása. Címe: „A világ útvesztője és a szív paradicsoma”, 1632.

fajankó” – írja didaktikai művében az erasmusi neveléskultuszt idéző sorokat (Comenius, [1632], 1992, 68). Megfelelő módszer alkalmazásával szinte mindenki minden ismeretre megtanítható. A taníthatóság garanciája a lélek rugalmas alakíthatósága – John Locke előtt hatvan, Kant előtt pedig százhatvan évvel így érzékelteti szemléletes hasonlatokkal a gyermek lelkének plaszticitását: „Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók, mielőtt azonban megcsontosodnak, többen megtagadják az engedelmisséget. A lány viasz könnyen alakítható és visszaalakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsemetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod, a kifejlett fával ezt semmiképpen sem teheted...” (Comenius, [1632], 1992, 70).

Comenius tehát határtalanul bízik az ember nevelhetőségében és hisz abban, hogy az iskoláztatás segítségével megszüntethetők az emberi együttélésből eredő, egyre súlyosabbá váló társadalmi bajok is. A modern, tömegoktatásra szervezett iskola elvi háttérét ő teremtette meg. Ezzel egyszersmind létrehozta az alapjait az iskola belső világáról és az iskolás gyerekekről szóló eszmefuttatásoknak is. Az iskolába járó fiúk és lányok nevelésével foglalkozó, egyre jobban fellendülő tanácsadó szakirodalom pedig egyre elszántabban közvetítette olvasóinak az adott kor és kultúra ideológiai elemekkel átítatott elképzeléseit az ideális, normakövető, „jól nevelt” iskolásokról.

2.3. Locke gyermekképének és gyermekfelfogásának ellentmondásai

A gyerekekről, nevelésről elmélkedő filozófusok közül *John Locke* (1632-1704) az, akinek gondolatvilágában a puritánus embereszmény és az ember evilági boldogulását kereső angolszász filozófiai gondolkodásmód szintézise átfogó pedagógiai rendszert eredményez. „Gondolatok a nevelésről” („Some Thoughts Concerning Education”) címen 1693-ban adta ki egyik legjelentősebb művét, amelyben egyrészt általános pedagógiai kérdéseket taglal, másrészt pedig konkrét nevelési tanácsok egész sorozatát fogalmazza meg.²⁴ Az értekezés

²⁴ 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*

szövege így jó forrás ahhoz, hogy segítségével rekonstruálhassuk szerzőjének gyermekképét és gyermekszemléletét.

Már a mű elején világossá válik az olvasó számára, hogy *Locke nevelhetőnek*, sőt feltétlenül *nevelendőnek* tartja a gyermeket. Erre vonatkozó tézise mintegy foglatatát adja az elkövetkező évszázadokban kibontakozó felvilágosult neveléstanok túláradó pedagógiai optimizmusának. A következő idézet Borosjenői Székely Ádám 1771-ben kiadott archaikus ízű fordításából való: „...e’ pedig többire a’ neveléstől vagyon, mellyből származik az Emberekbe való nagy különbség. A’ mi leg-kissebbet-is Gyermekségünkben bé-szívtunk, annak nagy és hosszan tartó nyoma marad.” (Locke, Locke, [1693], 1771, 2). Ugyanez a szöveg Mutschenbacher Gyula majd másfél évszázaddal későbbi magyarításában így hangzik: „...azt hiszem, nyugodtan mondhatom, hogy az utunkba akadó emberek kilenczted része nevelés útján lett azzá, ami – jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná. A nevelés okozza a nagy különbségeket az emberek között.” (Locke, [1693], 1914, 42). Más helyen ezt írja a nevelés hatalmáról: „...az a különbség, 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 teljesedik 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 „tiszta lap” („white paper”) hasonlatban kifejeződő formálhatóság-kultusznak is. Locke így ír erről az „Értekezés az emberi értelemről” című tanulmányában: „Minden eszme, minden idea az érzékelésből vagy az eszmélődésből származik. Képzeljük el az emberi értelmet úgy, mint egy fehér

Székely Ádám műve, a Coste-féle francia változat alapján készült 1771-ben.

lapot, amely nélkülözi a betűket, az eszméket...”²⁵ 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).²⁶ A lockei nevelhetőség-hasonlatok köre tehát bővül: a „tisztá, fehér lap” („white paper”) mellé a „folyóvíz” („water”) is társul.²⁷

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 geológiai-ábról kölcsönzött kategóriával – *intrúzió*nak, a gyermek lelkébe való tolakódó behatolásnak nevez.

Figyelemre méltó 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 közüggé 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 megfo-

25 „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).

26 Székely Ádám archaikus ízű fordításában: „Olyan ez, valamint a Víz – folyamata, mely, forrásánál ellenkező úton, kevés munkával külömb-külobm féle helyekre veretődván, a lassu és minden erőltetés nélkül való igazgatás által, az egymástól távol lévő helyeken-is, ugyan csak 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).

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

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

Az *egészség megőrzése* (recreation) a hívő puritán igen fontos, hiszen anélkül evilági dolgaiban eredményesen el nem járhat. A *jó kedv* az önmagában bízó, kiválasztottságában megbizonyosodott kálvinista ember optimizmusa. A *tudás* mint érték Locke-nál természetesen összhangban van a természetet vizsgáló empirizmus filozófiájának térhódításával. (Egyfajta vallásos-hitéleti indíttatás ebben is tetten érhető. A 17. századra puritánusok figyelme – de a baptista és pietista hívők figyelme is – egyre inkább a matematikai-természettudományos módszerekkel dolgozó tudományágak felé fordult. A természet empirikus megfigyelésétől akartak felemelkedni a világ „lelkének” megértéséhez.) A *jó cselekedet*, amennyiben nem silányul banális „üdv-ügyletté” (Weber), hanem Istennek tetsző életelvé 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, gyermek-ségről 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 kilenczted része nevelés útján lett azzá, ami”. Ebből a plasztikus, képlékeny, jól formálható lelki és testi konstitúcióval rendelkező gyerekből akar az angol filozófus elsősorban erkölcsös, de emellett praktikus tudással felvértezett és edzett fizikummal rendelkező felnőtt embert nevelni.

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

Locke új utakon jár, amikor a szülők és nevelők számára követendő nevelési módszerekről beszél. Fontosnak tarja, hogy a szülők „eszes lényekként” kezeljék gyermekeiket. Már kicsiny kortól kezdve lehet a gyermeket buzdítani az erényekre, és figyelmeztetni az elkövetett hibákra. Lényeges azonban, hogy „hosszadalmas fejtegetések, bölcseledő megokolások” helyett a gyermek képességéhez, felfogásához alkalmazza magyarázatát a szülő. Van azonban ennél fontosabb módszer is. A „legegyszerűbb, legkönnyebb” s egyszersmind „leghatásosabb” módszer a *személyes példaadás*. „Mi sem hat olyan szépen, lassan, oly bensőségesen az ember szívére, mint a példa” – írja, s ezzel egyúttal a nevelő személyes felelősségét is kiemeli:²⁸ „Miként az apa példája tiszteletet ojtson a gyermekbe nevelője iránt, úgy a nevelő példája bírja rá a gyermeket mindarra, amit vele csak tétetni akar. Cselekedeteinek nem szabad ellentmondásban lenniök tanításával, hogy a gyerek rossz irányt ne vegyen.” (Locke, [1693], 1914, 96, 100). 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 monográfusa utal arra, hogy gyermekszemléletének megrajzolásakor nincs könnyű helyzetben a szöveghelyek belső összefüggéseit kereső olvasó. Magyar fordítója, *Mutschenbacher Gyula* arra figyelmeztet, hogy a „Gondolatok” voltaképpen levelek láncolata, amelyeket egyik barátjának írt szerző. Elképzelhető, hogy további tanulmányokat akart folytatni a nevelés kér-

28 A pélaadással 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§).

déseiről, s ez az értekezés csak vázlata egy meg nem született rendszeres neveléstudományi monográfiának (Mutschenbacher, 1914, 23). A téma egyik német kutatója, *Siegfried Oppolzer* azt írja, hogy Locke sem a „Gondolatok”-ban, sem más műveiben nem fejlesztett ki egységes gyermekszemléletet. (Oppolzer, 1967). Valóban sok az egymással nehezen összeegyeztethető, sőt némelykor egymásnak ellentmondó gondolat az értekezés szövegében.

Így például a 39. § alatt már ellenpontozza azt a tézist, amely gyermekképében a gyermek lelkének „fehér lap”-jellegére, ösztönök és hajlamok nélküli mivoltára vonatkozik: „Minél fiatalabbak [a gyermekek], annál kevésbé szabad helyén nem való és 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 láttatni szeretné. Ez az első olyan pont Locke művében, ahol *gyermekképe* és *gyermekszemlélete ellentmond* egymásnak.

Találunk a könyvben olyan kijelentést, mely szerint a gyermekkor „az ártatlan évek” korszaka (34. §, 147.§), másutt azt olvassuk, hogy „a gyermekek szeretik szabadságukat” (103. §). Ugyanakkor ezek a szabadságszerető ártatlan lények „sírnak, 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 akaratát.

Egyik helyen elragadtatott hangon ír a gyermekek „játszókedvéről”, „amelyet a természet fűzött korukhoz és vérmérsékletükhöz”. Azt tanácsolja a szü-

lőknek, 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 velök, mint eszes lényekkel...” (81. §)

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

Látható tehát, hogy Locke művében egy „*homogén*” *gyermekképpel* egy meglehetősen ellentmondásos, „*heterogén*” jellemvonásokat tartalmazó *gyermekfelfogás* áll szemben. Míg az előbbi a gyerek lelkének érintetlenségére, formálásra való készségére utal, addig az utóbbi olyan negatív hajlamok meglétére utal, amelyeket a nevelő csak kitartóan következetes, szigorú fegyelmet megkövetelő, testi fenyítést sem nélkülöző módszerekkel tud kiirtani. Csak e káros tendenciák nélkül valósulhatnak meg a gyermekevelés Locke által megfogalma-

zott céljai (erényes lélek, praktikus tudás, edzett test).²⁹

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. Rousseau „Janus-arcú” gyermekképe

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

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

²⁹ Az angol filozófus puritánus gyermekfelfogása ezekkel a sajátosságaival *Johann Friedrich Herbart* szemléletmódját előlegezi meg.

2.4.1. „Kopernikuszi fordulat”

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

Gyermekgondozással-neveléssel kapcsolatos gondolatait a legközvetlenebb módon az „Émile”-ben fejt ki, amely könyv éppen lenyűgözően szuggesztív stílusa miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel Rousseau mögött. (Közismert tény, hogy a kötet az egyház szemében botránykövé vált, de nem pedagógiai tartalma, hanem a benne kifejtett deista nézetek miatt. Ezért, tiltotta meg olvasását híveinek Párizs hercegérseke, és ezért égették el a könyvet nagy nyilvánosság előtt Párizsban és Genfben.)

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

Rousseau nyíltan szembehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal a Szent Ágostonig visszavezethető keresztény dogmával, amely szerint az ember az eredendő bűnnel terhelt születik a világra, és csak Isten kegyelme révén válhat természetes emberből szellemi emberré (homo spiritualis). A francia filozófus szerint a gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszá: „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 legjobb-

ban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartalékol helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az 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 önmagától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau erről hallgat, mégis sejthető: egyfajta idealizált, tünékeny idillről lehet itt szó, amely voltaképpen csak a születés utáni első pillanat töredékére terjed ki. Hiszen az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségletei kielégítésére sem, ezért hamar megbomlik a harmónia.³⁰ Mivel egyedül nem boldogul, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír.” (Rousseau, 1978, 39) Az embergyereknek tehát segítségre van szüksége. E segítség mértékét és mikéntjével kapcsolatban mutat rá Rousseau a nevelés egyik fő szempontjára: „A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézfelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az okatlan 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. Óvakodjék 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 – me-

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

lyet Rousseau lépten-nyomon kárhoztat, akárcsak elődjei, Montaigne és Locke –, tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékul elhelyezett” képességsírákat 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 már magasabb szinten – újra és újra megteremtse. Rossz az a nevelés, amely a felkelti a felesleges hívságok iránti érdeklődést, és megteremti a fölösleges szükségletek kielégítésének alapjait. Ez csak önzést, önimádatot szül, így a szerencsétlenség, a baj forrásává válik.

Emil nevelése a természetes ember nevelése, pontosabban a *természetes emberi állapot visszaállítása* (Spaemann, 1978, 829). Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyereket a korabeli társadalom kereti közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezi 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 szövődékébe. A francia filozófus felfogása ezen a téren egyáltalán nem nevezhető pragmatikusnak.

Rousseau embert, boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, felemelkedik nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté, boldoggá. Fennkölt gondolat, ám kevésbé illik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába – már amennyiben nem csupán a legtehetősebb osztályok életkörülményeire gondolunk. Hiszen a 18. század materiális viszonyai, közállapotai általában még inkább igazolták az anyagi

javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritánus „világi aszketizmus” rigorózus gyermekfelfogását és nevelési praxisát, mint a későbbi korok fejlettebb életszínvonalához társuló örömevű, 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 közírói 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 bíz-ná, 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 felfogásáról. Az anyák felmentését a dajka felfogásával Rousseau nagyvonalúan elintézettnek tekinti („jobb, ha a gyermek egy egészséges dajka tejét szopja, semmint egy elkényelmesedett anyáét”), de az anyahelyettessel szemben szigorú kritériumai vannak. A humanista szerzők műveinek hagyományát folytatja, amikor erős, egészséges asszonyt kíván dajkának, akinek „szíve éppoly egészséges, mint a teste” (Rousseau, 1978, 31). A házinevelő kiszemelésekor éppilyen rigorózus: fiatal embert óhajt, aki addig még nem volt nevelő, ezentúl mindig a gyermekkel együtt él, és munkáját mintegy szívességgként végezve nem fogad el érte ellenszolgáltatást.

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

egy kastély magányában neveli egészen felnőtt koráig. (Az „Émile” nevelője ugyanis nem más, mint Rousseau maga.)

A 18. században dajkák még mindig szoros pólyázással kárhoztatják mozdulatlanságra 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.

2.4.2 „Fekete pedagógia”?

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

A könyvnek azonban van egy másféle olvasata is, s ez az értelmezés manapság egyre jobban terjed. A kérdéssel foglalkozó kutatók egy része újabban már úgy látja, hogy „Rousseau egy személyben volt a korabeli társadalmi viszonyok kíméletlen kritikusa és az ún. »fekete pedagógia« korai képviselője” (Tenorth, 2000, 81).³¹

31 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.

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 (pl. szántóföld-metaphora), s úgy tűnik, Rousseau is ezen az úton jár. Erasmus és Montaigne azonban a gyermeket eredendően eszes lények tüntetik fel: „Rostáljon meg a gyermek mindent, és ne fogadjon el semmit tekintély és kijelentés alapján – írja Montaigne egyik esszéjében –, ne tekintse egyedül idvezítőnek sem Arisztotelész, sem a sztoikusok vagy az epikureusok tanait. Tárjuk eléje a sokféle vélekedést: ha tud, válasszon közülük olyant, amellyel egyetért; ha nem, érje be a kételyeivel.” (Montaigne, 1983, 77) Rousseau azonban *nem eszes, kritikus gondolkodásra kész lénynek* tartja a gyermeket, hanem érzelmei által irányított, szélsőséges indulatkitörésekre hajlamos, önálló *racionális gondolkodásra szinte képtelen teremtménynek* (Mallet, 1990, 83). Nevelője lépten-nyomon ravaszul kitervelt, előre megszervezett helyzetek csapdájába csalja, de ő nem veszi észre, hogy – mondjuk ki nyíltan – az „orránál fogva” vezetik. Tanítója könnyedén eléri, hogy saját akarata teljesüljön, és a gyerek felnőttek szája íze szerint való erkölcsi következtetéseket vonjon le az előre megrendezett szituációkból (lásd: Németh és Skiera, 1999, 250-251).

Mallet érdekes *kettősségre* mutat rá Rousseau gyerekképében: A korabeli pedagógiai elméletet és gyakorlatot hevesen tagadva Rousseau számos radikális pedagógiai elképzelésnek vetette meg az alapjait azzal, hogy brilliánsan megfogalmazott jelszószerű alapigazságokat ismételtet könyvében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaikhoz, kedvteléseikhez, szeretetre méltó 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: „Tisztelegétek a gyermekkort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül!” (Rousseau, 1978, 51, 60, 62, 79). Ezek olyan forradalmian új

tézisek, amelyek méltán tették híressé Rousseau könyvét. A meglepően modern gondolatok azonban nála többnyire 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 volta-képpen teljesen *behódol* saját kora főúri-nagypolgári köreiből elterjedt *gyermekfelfogásának*. Az úri divat ugyanis – a 18. század második felétől kezdve – a *törékeny, gyönge*, 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 kritikusa 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 „Metablitica” szerzője, *Jan Hendrik van den Berg* írja: „Úgy tűnik, mintha Rousseau eltaszítaná magától a gyermeket. Maradj ott, ahol most vagy – mondja –, mert ahol én állok, oda te nem állhatsz. Én ugyanis felnőtt vagyok, te pedig gyerek.” (Berg, 1960)

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

A módszerek egyike a helyzetteremtés. Emil és nevelője – mintegy véletlenül – kirándulásaik során többször kerülnek olyan kínos szituációba, amelyből – látszólag – Emil frissen szerzett ismereteinek felhasználásával tudják kivágni magukat. Egy ilyen eset a kastély melletti erdőben tett séta története. Rousseau a geográfia hasznát szeretné neveltjének érzékeltetni. Beszélgetést folytatnak az égtájakról, de Emilt nem érdekli a dolog. A nevelő nem erőlteti a témát. (Jellemző, többször visszatérő motívum ez a látszólagos visszavonulás, melynek következtében a gyerek úgy érzi: felülkerekedett a tanítójával folytatott vitában, de ezért az elbizakodottságáért később mindig keservesen meglakol.) Más-

nap 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 fulladt beszélgetés szavait felidézve próbálja az égtájakat azonosítani. A kísérlet sikerrel jár: Emil „felfedezi”, hogy a kastély délre fekszik az erdőtől, a déli irányt pedig az árnyékok irányának segítségével találja meg. Kiderül, hogy a hazafelé vezető ösvényt csak egy bokor választja el tőlük (!), Emil boldog, tapsol ujjong: „Nini! Látom Montmorencyt! Hiszen itt van közvetlenül előttünk, teljes egészében látható. Siessünk ebédelni, siessünk vacsorázni, fussunk gyorsan! Mégiscsak jó valamire a csillagászat!” (Rousseau, 1978, 152)

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

A kép azonban ennél összetettebb. Az olvasó tudja, amit Emil nem: színjáték volt az egész. Nevelője írt egy „forgatókönyvet”, amelyet azután kiválóan megrendezve előadott a beavatatlan gyerekeknek. Ő volt az, aki tanítványát tévútra vezette az erdőben, de az is ő volt, aki a teljes kétségbeesés csúcását 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 játszódóknak is meg nem is: Rousseau nem engedheti, hogy az események spontaneitása elsodorja forgatókönyvét, ezért megteremti a maga „stilizált természetét”, amelyet a valós világ és a gyermek világa közé illeszt. (Nem hagyhatja az eseményeket maguktól folyni már csak azért sem, mert baj is történhetne: ha túl messzire mennének, valóban eltévedhetnének, esetleg vadkan támadna

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

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

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

Rousseau az újkori pedagógia történetében elsőként foglalkozik a nemi

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

Néhány példa tanácsai közül: A gyerek „kényes” kérdéseire egyszerűen ne adjunk választ, mert „sokkal helyesebb csendre inteni, mintsem hazugsággal válaszolni”. [...] Bizonyos dolgokról való teljes tudatlanság felel meg talán a gyermeknek” (Rousseau, 1978, 186). Nem kell tehát a felvilágosítást siettetni, legjobb az, ha maga a természet végzi el ezt a munkát a szülő helyett. Rousseau gyanakodva figyel a kamaszok érdeklődését a másik nem iránt. Tökéletes önmegtartóztatást követel egészen a házasságkötésig, azaz mintegy huszonnégy éves korig. A könyv negyedik fejezetében olvashatók a következő gondolatok, amelyek jól példázzák ennek a teljes ellenőrzésre törekvő, az ébredező ösztönöket csírájában elfojtó pedagógiának a lényegét: „Örködjetek tehát gondosan a fiatalemberen! Meg tudja ő magát óvni minden egyébtől, de a ti dolgotok, hogy önmagától óvjátok őt. Ne hagyjátok soha egyedül se nappal, se éjjel. Szobájában aludjatok mindenképpen. Csak akkor feküdjék ágyba, amikor már elnyomja az álom, de keljen fel azonnal, mihelyt felébred. Ne bízzatok az ösztönben...” (Rousseau, 1978, 304). Ezen a téren Rousseau hasonló gondolatokat fogalmaz meg, mint amilyeneket a Port Royal-kolostor bentlakó iskolásainak életét irányító janzenista szabályzatban szerepeltek a 17. század elején. De ez az attitűd egyöntetű helyesléssel találkozott a későbbi korok pedagógiai szakíróinak körében is. Rousseau így voltaképpen megvetette annak a félelmen alapuló, represszív szexuálpedagógiának az alapjait, amely büntudatot 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 egybeszővődő *gyermekszemlélete*. Jónak születő, fejleszthető és fejlesztendő

lénynek látta-e a kiseddet vagy manipulálható akarat nélküli bábnak? A kérdésre nehezen adható egyértelmű válasz. A klasszikus pedagógiatörténeti szakirodalom jelentős része, noha elismeri Rousseau pedagógiájának paradoxonait, szívesen intézi el a sorjázó ellentmondásokat „egy kézlegyintéssel”, miközben a francia filozófust az újkori pedagógia egyik megalapozójaként ünnepli. Az újabban publikáló Rousseau-kutatók és neveléstörténészek között viszont szép számmal vannak, akik hajlamosak a fonákosságok előtérbe helyezésére, ezzel a francia polihisztor filozófust a „fekete pedagógia” első képviselőjének állítják be. Magam részéről nem tekintem egyértelműen eldönthetőnek a kérdést. A Rousseau pedagógia-írói munkásságából kihüvelyezhető fogalmak és gondolatmenetek ugyanis vajmi kevés hajlandóságot mutatnak az egységes rendszerbe szerveződésre. (Lássuk be, még kevésbé, mint Locke esetében.) Kategóriáit nem építi egyértelműen strukturálható szikár fogalmi rendszerekbe. A paradoxonok megmaradnak, az ellentétek feloldhatatlanok még az „Émile” egyes fejezetein belül is, nem is beszélve más pedagógiai tárgyú munkáiról. Az azonban vitathatatlan, hogy e könyv hatására felgyorsult az eszmei síkon megfogalmazott gyermekkép, és a gyakorlathoz kötődő gyermekfelfogás átfarmálódása. Ezzel együtt a Rousseau-recepció világszerte ösztönzőként hatott az új pedagógiai irányzatok és mozgalmak kialakulására.

2.4.3. 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 fürösztötték, és nem pólyázták be őket.

A francia filozófus pedagógiája, gyermekszemlélete másképpen is hatott: a

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

A nevelés kérdéseivel foglalkozó írók (mint például *Richard Lovell Edgeworth*, *David Williams* és *William Cobbett* Angliában) az iskolákat teljesen alkalmatlannak tartották a nevelésre és az oktatásra. Úgy vélték, az iskola a család teljes nevelési kudarcát jelzi, mivel csak a legtehetségtelenebb szülők megsegítésére, illetve a 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 tehető szülőket, hogy neveljék otthon gyermekeiket egészen addig, amíg elég idősek 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 „alpokat” 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. Emlékirataiban (1821) azt írja, hogy nehezen találta fel magát a társaságban, „hiányzott belőle az alkalmazkodás képessége, és leküzdhetetlen ellenszenvet érzett a fegyelem iránt” (idézi: Musgrove, 1998, 260).

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

2. Rousseau megosztotta a korabeli közvéleményt: voltak, akik rajongtak érte, mások hevesen gyűlölték. A német Rousseau-recepció hevességére jellemző, hogy az „Émile” megjelenése után (1762) Németországban ugyanabban az évben megjelent a mű első részének fordítása. Kisvártatva viszont „Ellen-Emilek” és „Keresztény Emilek” láttak napvilágot: így például *Johann Heinrich Formey*, a berlini Akadémia titkára egy éven belül két könyvet jelentetett meg „Anti-Emile” (1763) és „Emile Chretien” (1764) címen. *Georg Heinrich Feders* pedig, aki Rousseau elkötelezett híve volt, mértéktartó és gyakorlatias nevelési elveket tartalmazó regényt írt. „Az Új Emil, azaz: a megbízható alapokon álló nevelés” („Der neue Emil, oder von der Erziehung nach bewährten Grundlagen”, 1768) több ponton eltér az alapműtől: a gyermeket nem szabad a társadalomtól elszigetelten felnevelni, kicsi korától kezdve rendszeres képzésben kell részesíteni, amely során ne csak a természetből tanuljon, hanem könyvekből is.

A 18. század végének művelt olvasóközönségében már sokan voltak olyanok, akik „fényes szellemükkel és lágy érzelmeikkkel” nyitottak voltak a felvilágosodás racionalizmusára és a romantika szélsőségeire egyaránt (Im Hof, 1995, 321). Közöttük egyre nőtt az író nők 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 gyerekekre és nevelésére vonatkozó ötleteket illeti. Így tett például *Marianne Ehrmann*, aki „Philosophie eines Weibs” („Egy asszony filozófiája”, 1784) című írásában behatóan foglalkozik az „Émile”-ben kifejtett nevelési elvekkel. *Amalia Holst* pedig – aki egyébként más vonatkozásban

Rousseau éles kritikusa – az ő szellemében írt egy kritikus hangvételű értekezést a korabeli „modern” nevelésről („Über die Fehler unsrer modernen Erziehung”, „Modern nevelésünk hibái”, 1791). Mások viszont teljes egészében elutasították tanait, vagy egyszerűen nem vettek róla tudomást (Felden, 2001).

2.5. Erölcsi fejlesztés és pedagógiai optimizmus: Kant a nevelés szükségességéről

Amit Locke elkezdett, az a német idealizmus, elsősorban *Immanuel Kant* (1724-1804) pedagógiájában teljesedett ki. A felvilágosodás pedagógiai optimizmusa ebben a koncepcióban teljesedik ki, és ezzel szilárd elméleti alapokat biztosít az olyan felvilágosult abszolutista uralkodók központosított iskola-rendszer-teremtő ambícióinak, mint például Nagy Frigyes vagy Mária Terézia.

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.³² 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 lehet más, mint felemelkedés az igazi erkölcsiség szintjére. Határozott állásfoglalás volt ez a felvilágosodás századának olyan etikai rendszereivel szemben, amelyek az ember egyéni boldogulásra való törekvését, jól fölfogott individuális érdekét helyezték a középpontba. Az ilyen 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 erkölcsi szabályok (maximák) irányítják az ember életét, nem pedig az ösztönök vagy a társadalmi törvények és szabályok külső kényszere.

Az ember morális fejlődésének, öntökéletesedésének három lépcsőfoka rajzolódik ki Kant fejtegetései nyomán: Az első az ősi ösztönök által meghatározott „empirikus én” szintje, ahol az egyéni érdekek határozzák meg a cselekvést. Ezt követi a „szociális én” foka, amelyen már a társas együttélés szabályai kor-

32 Kant híres mondata az ember nevelendőségéről az eredetiben így hangzik: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.” (Kant, 1901, 71)

mányozzák. Végül felemelkedhet az „autonóm, morális én” szintjére, oda, ahol a belső ösztönzővé vált erkölcsi törvény, a „kategorikus imperatívusz” irányítja magatartását, cselekedeteit. Individuum, majd polgár után így válhat végre emberré – a szó teljes értelmében.

Látnunk kell ugyanakkor azt is, hogy Kant az autonóm moralitást mint eszményt, ideát állítja a tökéletesedésre vágyó ember elé. A teljes erkölcsi tökéletesség az érzékszervek számára hozzáférhető „empirikus világban” nem érhető el. De az ember tagja lehet az időfölötti „intelligibilis világnak” is, ahol már nem a kauzalitás törvényei érvényesülnek, s ahol megvalósul a tiszta ész által kínált szabadság.

A nevelés tehát mindenekelőtt a jövőnek szól: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövendő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” (Kant, 1901, 72) Ez már nem a felvilágosodás „parttalan” pedagógiakultusza, kétely nélküli optimizmusa. Kant látja a nevelés előtt tornyosuló akadályokat is: a szülők a jelenre, s nem a jövőre készítik föl gyermekeiket, az uralkodók pedig egyszerűen úgy tekintenek alattvalóikra, mint „céljaik elérésének eszközeire” (Kant, 1901, 75).

Hogyan képzelte el a königsbergi bölcshölgy a nevelés gyakorlatát?

Előadásában többféle fogalmi rendszert használ. Talán éppen azért, mert a pedagógiát művészetnek tekinti, nem törekszik a minden pontján hézagatlanul illeszkedő fogalmi háló kifesztésére, egyedül érvényes pedagógiai taxonómia kidolgozására.

Tanulságos és érdekes az a felosztás, amely szerint Kant a nevelés célját két úton: „fizikai” és „praktikus” nevelés révén akarja elérni.

Ez a két fogalom magyarázatra szorul, egyik sem a mai szóhasználat szerint értendő. A „fizikai nevelés” (Physische Erziehung) az embert mint természeti lényt alakítja, fejleszti. A fizikai nevelés Kantnál testre és lélekre egyaránt irányul. Tehát nemcsak a testi erők fejlesztését érti ezen, hanem a szellemi képzést, sőt az erkölcsi jellem alapjainak lerakását is. Már amennyiben a természetes adottságok kiműveléséről van szó, nem pedig az erkölcsileg szabad személyiséget irányító törvények elsajátításáról, bensővé tételéről.

I. A „fizikai nevelés” magában foglalja: a test gondozását (Wartung und Verpflegung) a fegyelmezést (Disziplin) és a kiművelést (Kultur), azaz a test és lélek kiművelését, „kultiválását”.

A „kiművelés” önmagában is összetett folyamat:

Egyrészt az ember értelmére irányul: ismeretekkel vértézi fel, készségekkel, „ügyességekkel” látja el.

Másrészt viszont „okosságot” nyújt, olyan képességet, amelynek birtokában az ember betagozódik az őt körülvevő szűkebb-tágabb szociális körökbe. A társas együttélés szabályait elfogadva fel is tudja használni a társadalmat egyéni céljai elérésében.

Tudjuk Kantról, hogy rendkívüli hatást gyakorolt rá Rousseau „Emil”-je. Még rigorózus pontossággal szabályozott életrendjén is változtatott – felhagyott délutáni sétájával –, hogy ezt a könyvet egyvégtében elolvashassa.

Amikor pedagógiai előadásaiiban a test gondozásáról beszél, teljes mértékben Rousseau nyomdokain halad. Az anya kötelessége, hogy maga táplálja gyermekét. Kerülni kell a pólyázást, a ringatást, a túl meleg öltözeteket – általában a kényeztetést. Ezek helyett hideg fürdőket és kemény fekhelyet ajánl.

A pólyázás ártalmairól így ír: „Próbáljunk csak meg egyszer egy felnőtt embert bepólyázni, s lássuk, vajon nem fog-e ő is kiabálni, félni, kétségbeesni?” (Kant, 1901, 86). Ez az ősrégi szokás csupán a gondozó személy kényelmét szolgálja, és a gyermek egészségét súlyosan károsíthatja („szűkmellűség”, felnőttkori szédülés stb.).

Ugyanilyen elítélendő az akkoriban elterjedt „járószalag” (Leitband) és „járókocsi” (Gangelwagen) használata. „Mégiscsak furcsa – mondja Kant –, hogy a gyermeket meg akarjuk tanítani a járásra, mintha lenne olyan ember, aki e tanítás hiányában nem tudna járni.” (Kant, 1901, 87)

Ezzel szemben viszont nagyon fontos az edzés, a test, az érzékszervek fejlesztése, a gyakorlás. A gyermeknek természetes lételeme a játék, a természetes keretek között végzett testmozgás. „Sohasem fogtok valakiből derék férfit nevelni, aki előbb nem volt vásott kölyök. Egy vidám legénykéből hamarabb lehet becsületes embert faragni, mint egy koravén, okoskodó ifjoncból.” (Kant, 1901, 98)

A fegyelmezés a gyermek ösztönös vadságát fékezi, megtanítja állati lényének legyőzésére. Előkészíti arra, hogy majdan felemelkedjék az autonóm moralitás, az igazi emberség szintjére. Kant elveti a fegyelmezés drasztikus elemeit,

a rabszolgákhoz méltó fenyítést. A gyermeket meg kell tanítani arra, hogy úgy éljen szabadságával, hogy eközben mások szabadságát ne veszélyeztesse.

A testi kultúráról, a test kiműveléséről szólva az érzékszervek és az akaratlan mozgások fejlesztését szorgalmazza. Erőre, gyorsaságra, biztonságos, kiforrott mozgásra van szüksége ahhoz, hogy szükség esetén tudjon magán segíteni.

A lélek fizikai kultúrája két úton: *szabad és skolasztikus módon* mehet végbe. Az előbbi a játékos tevékenységet, az utóbbi a munkát jelenti. Nem lehet a gyermeknek mindent játékosan megtanítani – bírálja a filantropistákat Kant. „A legnagyobb mértékben fontos, hogy a gyerek megtanuljon dolgozni.” (Kant, 1901, 100) Munka nélkül nem élhet, hiszen „az ember az egyetlen állat, amelynek dolgoznia kell”. Az iskola sokat segíthet a *munkára való hajlam* kibontakoztatásában.

Ki kell művelni a *szellemi erőket*: az emlékezetet, a képzelőerőt stb. De el kell sajátítani a *civilizáció viszonyrendszerének ismeretét*, az emberekkel való bánni tudás képességét, „okosságát” is.

Kant pedagógiájában a fő hangsúly mégsem az értelem nevelésén van. Ez nem véletlen, hiszen a „praktikus ész”-nek (erkölcsi, morális észnek) filozófiai rendszerében is elsőbbsége van a „teoretikus észszel” szemben.

II. A „praktikus nevelés” (praktische Erziehung) révén válhat az ember az érzékek fölötti, intelligibilis világ tagjává. Csak ennek révén válhat képessé arra, hogy aláesse cselekedeteit a már belülről átélt, önként vállalt erkölcsi törvények (kategorikus imperatívuszok) irányító szavának. Itt már nem kényszerűségből vállalt engedelmeségről van szó! A bensővé vált erkölcsi törvény racionális úton szabályozza magatartásunkat, nem hagy teret a vívódásnak, a kételynek, az érzelmek hullámszámból fakadó elbizonytalanodásnak.

Kant etikai szigorúsága (rigorizmusa) azt követeli az erkölcsileg érett ifjútól, hogy egy cselekedet ne azért legyen számára értékes, mert hajlama így diktálja (ez az eudaimonista boldogságetika zsákutcájába terelné), hanem azért, mert általa kötelességét teljesíti. Hiába tesz az ember jót – ha az ösztöneinek kielégítését szolgálja vagy külső kényszerítő erőből fakad, akkor cselekedete etikailag értéktelen. „Cselekedj úgy – szól Kant sokat idézett tanítása a kategorikus imperatívuszról –, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgáljon.” (Kant, 1991, 138)

2.6. Kant eszménypedagógiájának nyomdokain: Pestalozzi és Herbart

Az erkölcsi heteronómiától az autonómiáig ívelő etikai fejlődésmenet kanti koncepciójához hasonlóképpen írja le a gyermek etikai fejlődésének folyamatait *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827). Az érzéki kötöttségek rabságából kitörő ember az erkölcsi öntökéletesedés útján jut el az erkölcsi értékek világába. Az egyén etizálódásának ez a már Kant által is leírt menete (*anómia – heteronómia – autonómia*) – módosult formában – a klasszikus német filozófia más képviselőinél is megtalálható. Akár *Fichte*, akár *Hegel* erkölcsstanát vesszük szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy a tiszta Én felé való közeledésben, a jellemzilárdság kialakulásában döntő szerepet tulajdonítanak – akárcsak Kant – az emberi intellektus hatalmának. (Nyilvánvalóan nem véletlen, hogy a „véges eszes lény” – az ember – jellemfejlődésének megrajzolásához az *érzelme*k színeit olyan gondolkodók keverték hozzá, mint az ízig-vérig nevelő alkatú pedagógus *Johann Heinrich Pestalozzi*.)

Különös egybeesés, hogy Pestalozzi Kanthoz hasonlóan írta le az ember etikai fejlődésmenetét. A közvetlen hatást az újabb kutatások kizárták tartják, utalva arra a tényre, hogy Fichte hívta fel Pestalozzi figyelmét eszméinek a kanti etikával való kísérteties megegyezéseire (Natorp, 1909, 311). Ezek a hasonlóságok indítottak sokakat arra, hogy igazolják Kant szellemi hatását a svájci pedagógus felfogásában (lásd: Stein, 1927), de egyet kell értenünk Natorp szavaival, aki szerint Pestalozzi „nem volt iskolázott kantiánus”.

1797-ben keletkezett a svájci pedagógus-gondolkodó értekezése, mely a „Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében” címet viseli. Ez a nagy jelentőségű munka sajátosan pesszimista életfelfogást tükröz. Alkotója csalódott a francia forradalom következményeiben, kiábrándultsága rendkívül éles társadalomkritikát eredményezett ebben az értekezésben.

Pestalozzi az ember etikai fejlődését három egymást követő fokozatban ragadta meg. A *természeti-állati* (Naturstand), *társadalmi* (gesellschaftlicher Zustand) és az *erkölcsi* létállapot (sittlicher Zustand) alkotja a fejlődési fokozatokat. A természeti állapotot kettéosztja, és külön beszél *tiszta*, azaz romlatlan és *romlott* erkölcsiségű természetes emberről.³³

33 „...wir theilen ihn in diesen Abstufungen in den verdorbenen und unverdorbenen

A tisztán természeti meghatározottságú létállapot rendkívül rövid életű. „Azonnal véget ér, amint az ember vágyai a közvetlen jelenen túlmutatnak.” Abban a pillanatban, ahogy az újszülött először felsír, véget ér tiszta, „állati ártatlansága” (thierische Harmlosigkeit), mert megbomlott az emberi szükségletek és a kielégítésükhöz szükséges képességek közötti eredendő összhang.

Rousseau hatására Pestalozzi is beszél társadalmi szerződésről, melynek az a funkciója, hogy könnyebbé, biztonságosabbá tegye az emberi szükségletek kielégítését. A társadalmi állapotban létező embernek össze kell egyeztetnie saját individuális önfenntartását a társadalmi törvények parancsaival. A viszonylagos biztonságért nagy árat kell fizetnie: le kell mondania természetes szabadságáról és a társadalmi kötöttségek igájába kell hajtania fejét. A megmerevedett polgári társadalom viszont megfosztja az egyént természetes erőitől, miután ő maga is ezen erők csorbulása révén vált „megkeményedetté”.³⁴ Háború tehát ez az állapot, *mindenki harca mindenki ellen*, amely már akkor megkezdődött, mikor az ember tiszta természetes létállapota romlottá vált. A harc lényege nem változott a társadalmi meghatározottság állapotában sem, csak éppen még keményebbé, kíméletlenebbé vált.³⁵

Kiegyensúlyozatlan, bizonytalan létállapot ez – hirdeti Pestalozzi. Olyan szükségleteket, olyan vágyakat ébreszt az emberben, melyeknek kielégítésére nem biztosít lehetőséget.³⁶

A társadalmi létállapot szintjén álló emberből hiányzik a méltányosság és a másik ember iránti részvét érzése. Nem is lehet meg benne egyik sem, hiszen cselekedeteit végső soron az individuális, „állatias” célok (thierischer, individu-

Naturmenschen. So lange er einfach und harmlos an der Hand des Instinkts, leichten Sinnengenuss findet, nennen wir ihn einen unverdorbenen Naturmenschen; wenn er aber [...] seine Harmlosigkeit und sein thierisches Wohlwollen dahingehet, so heissen wir ihn einen verdorbenen Naturmenschen.” (Pestalozzi, 1938, 70)

34 „Die allgemeine Schiefheit der Menschen, in allen bürgerlichen Verhältnissen, und ihre allgemeine Verhartung im gesellschaftlichen Zustand ist eine Folge der inneren Verstümmelung der Naturkräfte unsers Geschlechts in diesem Stand.” (Pestalozzi, 1938, 78)

35 „Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt, und im Gesellschaftlichen nur die Form ändert, aber um deswillen nicht mit weniger Leidenschaft geführt wird, im Gegenteil der Mensch führt ihn in diesem Zustand mit der ganzen Schiefheit und Härte seiner verstümmelten und unbefriedigten Natur.” (Pestalozzi, 1938, 79)

36 „Der gesellschaftlicher Zustand wekt in jedem Verhältnis Bedürfnisse, die er nicht befriedigt, und Neigungen, die er wieder erstikt.” (Pestalozzi, 1938, 95)

eller Zweck) mozgatják. Az önzés (Selbssucht) a legfontosabb jellemzője.

E lehangoló sorok után miben reménykedhetünk hát? A svájci pedagógus pesszimizmusában a remény sugarai is megcsillannak. Ha a társadalmi jogok, törvények biztosítják a polgárok önállóságát, s ha az egyének betartják ezeket a törvényeket, akkor lehetőség van az erkölcsi öntökéletesedésre – az individuum felemelkedhet az erkölcsi létállapot színvonalára. Ez az út tehát nyitva áll az ember mint individuum előtt. Erre kell lépnie, ha nem akar a „társadalmi megkeményedettség romlottságába” süllyedni.³⁷

Mi jellemzi az erkölcsiség szintjét Pestalozzi értelmezésében? Az ember az erkölcsiség létállapotában képessé válik arra, hogy legyőzze saját énjét, hogy „önmagát másoknak áldozza” – egyszerűen ha képessé válik a szeretetre. Ennek a belső „nemesedésnek” (Veredelung), belső öntökéletesedésnek a gyökerei mélyre nyúlnak az ember legbelső természetébe. Noha az erkölcsi létállapot elvileg független az ember természetes és társadalmi meghatározottságától, egyfajta kapcsolat – a gyökereket illetően – mégis van közöttük.³⁸

Pestalozzi érzékletes példával illusztrálja, hogy az egyes ember – fejlettségi fokának megfelelően – ugyanazon szituációban más és más módon viselkedhet. Magyar monográfusa, Zibolen Endre fordításában közöljük most a „kereskedő-példázatot”:

„Ha egy kereskedő [...] »a tőle függő munkásokat pusztán a kezében lévő eszköznek nézi, hogy alaptökéjét megmunkálják«, és még a törvényre sincs tekintettel, akkor magatartása az *állati állapot*nak felel meg. Ha viszont már »a törvények kényszere rászorítja, hogy munkásaiban önálló lényeket lássson, akik hasonló jogon követelik természeti igényeik jogos kielégítését«, akkor olyan emberként cselekszik, *aki társadalmi állapotban van*. De ha »a törvények kényszere nélkül ilyenekül tekinti őket«, magatartása az *erkölcsi állapot* szintjére emelkedett.” (Zibolen, 1984, 54)

Az erkölcsi fejlődésnek ez a háromszatú fejlődésmenete Pestalozzi nyo-

37 „Ich muss entweder im Verderben der gesellschaftlicher Verhärtung meine Menschlichkeit verlieren, oder in demselben auf den Trümmern meines Instinkts die Erfahrungen sammeln, die mich von allem Unrecht seiner Verhärtung überzeugen, und auf dieser Bahn zu *Anerkennung des sittlichen Rechts* hinführen.” (Pestalozzi, 1938, 165)

38 „Die Sittlichkeit ist beim Individuum innigst mit seiner thierischen Natur und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden.” (Pestalozzi, 1938, 165)

mán több 19. századi neveléstani műben megjelenik.³⁹

A korszak legmarkánsabb és legnagyobb hatású neveléstani rendszerének kimunkálása mégis *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) nevéhez fűződik. Egy német szociológus, *Klaus Plake* értelmezése szerint Herbart és követői még egyszer újra megfogalmazták a protestantizmus evilági aszkézis-felfogását, ezzel a gesztussal teremtve meg a következetes önvizsgálat pedagógiáját (Plake, 1991).

Ez a neveléstan jól illeszkedett a 19. század gazdasági fejlődés tekintetében felívelő társadalmában uralkodó embereszményhez. Herbart a „kapitalizmus szellemének” új erkölcsi alapot biztosított: megtalálta a kapcsolatot a hétköznapi életet szabályozó puritán etika és a transzcendens erkölcsi eszmék között. Filozófiai alapozású, de pragmatikus pedagógiai rendszerében összekötötte a polgárok szerzési vágyát a viselkedést szabályozó erkölcsi erényekkel. Elméleti rendszerének népszerűségét azok a társadalmi-gazdasági változások alapozták meg, amelyek leginkább a 19. század 50-es, 60-as éveit Európájának gazdaságilag fellendülő országaiban mentek végbe. Az iparosodás, a gazdasági fejlődés fellendülése alkalmazkodást, önkontrollt, munkaszeretetet, pontosságot, megbízhatóságot, türelmet és kitartást igényeltek az embertől. Nem véletlen, hogy a herbartizmus hamarosan számos ország közoktatásának meghatározó iskolapedagógiája lett Európán kívül is.

Herbart gyermekideológiájának alapvető tézise, hogy a fiatal gyermeket erkölcsi értékek nélküli lénynek tekinti, aki – ha a szülők és a nevelők ebben nem akadályozzák meg – könnyen enged durva vágyainak és vad hevületének.⁴⁰ A gyermekkel veleszületett, állatiasan rosszra hajló törekvések eltávolítása után kezdődhet csak el az állandó erkölcsi öntökéletesedésre készítő etikai hajtóerők meggyökereztetése a gyermek lelkében.

Ez a magasrendű etikai eszmék megvalósítása felé haladó gyermekfejlődés-ideológia ezer szállal kötődik a korábban már felvázolt vonulathoz, amelynek olyan képviselői voltak, mint például Ágoston, Erasmus, a protestáns

39 Így például a kolozsvári-szegedi egyetem pedagógiaprofesszorának, Schneller Istvánnak (1847-1938) a morálpedagógiai rendszerében is.

40 „Erkölcsi akarat nélkül születik a gyermek e világra, híjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az „Általános pedagógia”-ban (Herbart, 1913, I, 248).

egyházatyák, illetve Locke és Kant. Az erkölcsi „hiányállapotból” az etikai magaslatok felé törekvő, az állandó kontrollt és önkontrollt – és ezen keresztül a szüntelen öntökéletesedést – szorgalmazó herbartianus és posztherbartianus neveléstanok meghatározó ideológiai alapjai lettek a 19. és a 20. századi nagy európai iskolarendszerek többségének.

A félreértések és sommás megállapítások elkerülése érdekében megemlítjük, hogy a herbarti „erkölcsi hiányállapot” posztulátuma nem egyenértékű valamiféle gyermekellenes, gyermekgyűlölő attitűddel. Herbart a nevelés következetes alkalmazásával rendet kíván teremteni a gyermek lelkében. Pedagógiája a jövőre irányul: Kanttal együtt vallja, hogy a nevelés teszi az embert igazán emberré. A gyermektől engedelmességet követel, de cserébe felajánlja az erkölcsi tökéletességet, azt az etikai magaslatot, amely csak az ember mint magasrendű értékekkel bíró teremtmény sajátja, megkülönböztető jegye.

A német pedagógus írásait olvasva az is kiderül, hogy foglalkoztatja a gyermek lelkének sérülékenységét. A nevelőt ezért óva inti a felelőtlen kísérletezéstől: „Mindenféle pedagógiai kísérlet fogyatékosága, fiaskója a növendék felnőttkori hibáiban érhető tetten” – írja az „Általános pedagógia”-ban (Herbart, 1913, 233-234). Mindemellett félti is a gyermek lelkét a tapintatlan pedagógus „minden-áron-nevelő” törekvéseitől: „van a gyermek lelkének mélyén egy szeglet – olvashatjuk az „Általános pedagógia” Előszavában –, amelybe nem hatoljatok be, [...] amelyben az ifjú magának él [...] remél, terveket sző, amelyeket az első alkalommal valóra kíván váltani, s amelyek ha megvalósulnak, úgy fejlesztik karakterét, ahogyan ti nem tudtátok azt alakítani” (Herbart, 1913, 239).

Herbart szeme előtt tehát a gyermek jövődöbéli érett személyisége lebeg, amikor következetes, de mértéktartó szigorral bánik a kisgyermekkel. Pedagógiájának egyik legfontosabb alapelve a szeretettel párosuló autoritás.⁴¹

Ha Herbart pedagógiáját tágabb, filozófiai-társadalomtörténeti kontextusban kívánjuk értelmezni, érdemes felidéznünk a fentebb már idézett Plake egyik gondolatmenetét. Eszerint a felvilágosodás rövid ideig tartó boldogságeszménye és naturalizmusa után – mely jól tetten érhető Rousseau pedagó-

41 „Vielleicht nähere ich mich wieder den übrigen Pädagogen, indem ich zu den Hilfen fortgehe, welche die Regierung der Kinder sich in eigenen Gemütern bereiten muß: – Autorität und Liebe.” (Herbart, 1913, 251)

giájában –, tehát e rövid hedonisztikus közjáték után ismét az evilági hivatás-végzésben jeles „aszkréták” ideje jött el. Mindazonáltal ez a késői felvilágosodás a polgári életmód jutalmát már nem a túlvilági üdvözülésben keresi. Az „asz-kézis” jutalmát a gyermekek, unokák, sőt a nemzet boldogulása hozhatja el az egyén számára.

A pedagógia terén pedig Herbart képviselte ezt az újra megtalált rendet. Az ő neveléstana lett az a metafizikus rendszer, amely a késői felvilágosodás kora polgárának biztos támpilléreket nyújtott saját lelki egyensúlya megteremtéséhez. S ezt úgy érte el, hogy újrafogalmazta és rendszerszintre emelte a puritanizmus legfontosabb értékeit.

A 19. század végén megerősödő és világszerte elterjedő reformmozgalmak képviselőinek egész sora kifogásolta a herbarti „Kormányzás” „kérelmelhetetlen szigorát”, „poroszos kaszárnyszellemét”. 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 – erőnyeit kidomborítani, hogy Herbart rendszeréből egyes elemeket kiragadtak, s azokat pellengérré állítva az egész herbartizmust dehonesztálták.

Éppen a hosszú időn keresztül lerakódott előítéletek miatt szükséges tisztáznunk a porosz pedagógus *gyermekképének* és *gyermekfelfogásának* legmarkánsabb pontjait. Ehhez célszerű 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 *benső szabadság* eszméje realizálódik;

2. ha az akarat olyan állhatatos, hogy állandóan következetes cselekvést eredményez – ebben az esetben a *tökéletesség* eszméje lesz valósá;

3. ha az individuum mások érdekeit is figyelembe vesz cselevése 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 hétköznapijában közvetlenül elérhető erkölcsösödést szolgálja a nevelési folyamat mindhárom egysége: a *kormányzás* (Unterricht), a *nevelő oktatás* (erziehender Unterricht) és a voltaképeni *vezetés* (mai kifejezéssel *erkölcsi nevelés*, Zucht) egyaránt.

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

I. A *kormányzás* a gyerek akaratosságának, „szilaj heveskedésének”, megtörését célozza, így tehát még nem nevelés, csak *felkészítés a nevelésre*. Legfontosabb eszközei a határozott célok elérése érdekében való foglalkoztatás, az állandó felügyelet, parancsok és tilalmak, a szabadságmegvonás, sőt legvégső esetben a testi büntetés. „Nem árt a fiúnak – írja Herbart a Pedagógiai előadások vázlatában –, ha visszaemlékezik arra, hogy kiskorában egyszer megvesszőzték.” (Herbart, 1914, II, 32)⁴² Szükség esetén az élelemmegvonást és a karcert (sötét szobába zárás) is megengedhetőnek tartja. A gyerekekkel való beszéd a kormányzás szakaszában „hideg, rövid és száraz” mondatokban történik.

II. Az *oktatás* (Herbart saját terminusa szerint a „nevelő oktatás”) már a jövőre, az erkölcsi fejlődésre irányul. A gyermek képzetállományának gyarapí-

42 „Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal Rute bekommen zu haben.”

tása nemcsak az elsajátított ismeretek mennyiségét növeli, a tudást gazdagítja, hanem *akarátát, 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 oktatásemélet középponti problémája a *gyermek érdeklődése*, amelynek felkeltésére és fejlesztésére nagy gondot fordít. E nélkül nem lehet a tanítási anyagot megfelelően elsajátíttatni, éppen ezért az érdeklődés az oktatás legfőbb előfeltétele, mindemellett eredménye is, mivel akkor is megmarad, amikor a konkrét tananyag már kihullott az emlékezetből. Sokoldalú, kiegyensúlyozott érdeklődés kialakítása a cél.

III. A *vezetés (erkölcsi nevelés)* az oktatással párhuzamosan végbemenő tevékenység, ezzel teljeseedik ki a nevelés folyamata. Az oktatással karöltve alakítja ki a gyermekben az *erkölcsi belátást*, az etikai meggyőződést, amelynek segítségével az egyén a benső világa részévé vált erkölcsi eszmék fényében cselekszik. Ez az *erkölcsi autonómia szintje*.

Vizsgáljuk már most meg azt a gyermekideológiát, amely az egyes herbarti fő fogalmakhoz, nevelési területekhez kapcsolódik! Ez pontosan kirajzolódik azokból a célmeghatározásokból, amelyek az egyes fő kategóriákra vonatkoznak.

1. A fő fogalmak közül az első a *kormányzás*, melynek célja Herbart szerint a gyermekekre jellemző féktelenség, heveskedés (Ungestüm) megtörése, a volta-képpen nevelés feltételeinek megteremtése: „Erkölcsi akarat nélkül születik a gyermek e világra, híjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az Általános pedagógiában (Herbart, 1913, I, 248).⁴³

A fogalmazás – és a belőle kibontakozó ideológia – 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

43 „Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses.” (Herbart, 1913, I, 248)

a *rend* kialakulását a lélekben, így kétségessé teszik a szülő és a nevelő későbbi pedagógiai erőfeszítéseinek sikerét is. Végző soron pedig a gyermek jövőendő magasrendű értékekkel felruházott személyiségének kiformalódását 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.⁴⁴ Melyek lehetnek az eszmetörténeti gyökerei ennek a gyermekideológiának? Ennek kiderítésére térjünk vissza egy gondolat erejéig Herbart antropológiájához. Eszerint a gyerekek születésekor olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek *nem méltók az emberhez*, mint erkölcsi értékekkel felruházott lényhez (például: féktelenség, szilaj vadság). Figyelembe véve a német „Ungestüm” szó kettős jelentését – 1. féktelenség, hevesesség, 2. féktelen, heves ember – értelmezzük Herbart szavait másképp: a gyermek lelkében születésekor jelen van egy primitív ösztönlény, egy kis „vadember”. (Tegyük hozzá: ez az „Ungestüm” egyáltalán nem azonos a korszak romantikus írói által érintetlen természetessége miatt idealizált „nemes vadember”-rel, aki „bon sauvage” vagy „der edle Wilde” néven gyakran szerepel a korszak utazási regényeiben.) Ezt a vadembert pedig mindenképpen el kell távoztatni a gyermek lelkéből.

Ha ez már megtörtént, akkor derül ki, hogy feszítő *hiányállapot* is jellemzi ezt a gyermeki lelket. A meglévő hiányokat (magasrendű értékek, rendezettség) sürgősen pótolni kell, különben a gyerekek visszaesnek az „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*.⁴⁵

Vége meglelhetjük a gyökereket: tipikus „aufklérista” gyerekszemlélet ez, amely – mint már láttuk – *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 tö-

44 „...wilder Ungestüm [...] muß unterworfen werden...” (Herbart, 1913, I, 249).

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

kéleltetéséhez, mert *az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka*. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbjátható a neveléssel. Ez egy jövődő, 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. Hogyan alapozza meg Herbart gyermekideológiai felfogása az oktatásról szóló tanítását? 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 fejleszthetők, bővíthetők magát az érdeklődést is. A *nevelő oktatás* szakaszában Herbart a gyermeket olyan lényként kezeli, aki a sokszínű tudás megszerzése révén válik a társas közösség számára hasznos állampolgárrá, értékes erényekkel felvértezett emberré. A gyerek „hiánylény-mivoltát” itt a *tudás hiányában*, de a tudás megszerzésére való *képesség meglétében* ragadja meg. Herbart az ismeretek átadását, a tananyag prezentálását egy aprólékosan kidolgozott rendszer segítségével kívánja a pedagógusok számára megkönnyíteni. Az oktatás folyamatát a *világosság, asszociáció, rendszer és módszer* formális fokozatára tagoló koncepciója jól ismert, ennek hatása ma is tetten érhető a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

3. Ami végül a *vezetés, az erkölcsi nevelés fő feladatát* illeti, a nevelés elsődleges célja itt a *karakterképzés*. A nevelői stílus és hangnem itt már megváltozik: „Az erkölcsi nevelés eredendően közvetlen viselkedés, semmi más, mint barátságos bánásmód.” (Herbart, 1914, II, 80) A gyermeket „jó irányba terelgető” nevelői magatartás azonban ezen a szinten is jellemző marad: „Az erkölcsi nevelés, a vezetés visszatart a rossztól, szabályokat ad, kereteket határoz meg; gondoskodik arról, hogy a kedély [itt: a lélek, a pszichikum] nyugodt és tiszta legyen. Ezt részint jutalmazással, részint pedig büntetéssel éri el, és azzal, hogy a növendéket idejében emlékezteti teendőire és figyelmezteti hibáira.” (Herbart, 1914, II, 88-89) A gyermeknek tehát folyamatosan szüksége van a felnőtt, a szülő, a nevelő irányítására, útmutatására. Csak a „visszatartó, szabályozó, kereteket megadó”

nevelő hatás révén válhat a zabolátlan, akaratoskodó gyermekből fegyelmezett, rendezett felnőtt. Olyan állampolgár, aki könnyen megfelel az elvárásoknak, s így jól be tud illeszkedni saját kora társadalmi viszonyainak szövedékébe.

2.7. Romantika és romantikus gyermekkép

Egyoldalú lenne a gyermekképek rekonstruálására irányuló törekvésünk, ha a felvilágosodás gyermekképe mellett nem beszélnénk a kisgyermekről, a kisgyermekkorról alkotott mentális kép másik jelentős archetípusáról, a romantikus gyermekképről. A népiskolák tanítói, majd később az óvodák pedagógusai számára írt kézikönyvekből rekonstruálható gyermekképben ez utóbbinak az elemei is felfedezhetők a 18-19. század fordulójától kezdve (Pukánszky, 2005a).

Érdeemes felfigyelnünk arra a különbségre, amely a romantika – mint stílustörténeti irányzat – gyermekképe és a romantikus gyermekkép – mint ettől a korszaktól elkülönítetten is értelmezhető gyermekeszmény – között kimutatható. A romantikus gyermekeszmény pedagógiai eszmetörténeti, gyermekkor-történeti, illetve történeti antropológiai jellegű vizsgálata az 1990-es évektől kezdve lett az eszmetörténészek, pedagógiatörténészek kedvelt kutatási témája. Főleg német szerzők publikáltak alapműveket ebben a tárgykörben.

A 19. századi romantika gyermekképének sokoldalú és alapos pedagógiai eszmetörténeti, gyermekkor-történeti értelmezését nyújtja *Sophia Meike Bader* A gyermek és a gyermekkor romantikus eszménye – „Az elveszett ártatlanság keresése” című monográfiája („Die romantische Idee des Kindes. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld”, 1996). A romantika korában fogantatott gyermekkép „irodalmi antropológiai” feltárását és elemzését *Yvonne-Priscilla Alefeld* végezte el Isteni gyermekek – „A romantika korának gyermekiség-ideológiája” című könyvében („Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik”, 1996). A 18-19. századi romantika korától elszakadó, a romantikus gyermekszemléletet egyetemes felfogásmóddá avató gyermekkép elemzés új paradigmáját nyújtja *Heiner Ullrich* „A gyermek mint teremtő eredet – Tanulmányok a romantikus gyermekkép teremtéséről és a pedagógiai gondolkodásra gyakorolt hatásáról” („Das Kind als schöpferischer Ursprung.

Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogischen Denken”, 1999).

Mint arra már utaltunk, *Heiner Ullrich* azt az új eszmetörténeti paradigmát kifejező állítást bizonyítja be könyvében, hogy a jelenkori gyermekképnek vannak olyan – a legrégebbi történeti korszakokban is kimutatható, majd újra és újra felbukkanó – előképei, gyökerei, amelyek a gyermekhez, a gyermekkorhoz való empatikus viszonyulásban manifesztálódnak (Ullrich, 1999, 21). Ennek a gyermekképnek központi motívuma a gyermek személyiségének autonóm és integráns egységként való 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, gyermekesgről való gondolkodás történetében.

Ullrich tehát „romantikus gyermekkép”-nek (romantisches Kindbild) nevezi ezt az egyetemes, történeti korokon és kultúrákon „átívelő” ideológiai képződményt, amelyre már a mítoszteremtésbe is átcsapó gyermekeszményítés jellemző. Melyek ennek a kultúrafüggetlen romantikus gyermekmítosznak a jellemző vonásai? A következetes és „hideg” racionalizmussal szemben álló teremtő fantázia, a világ érzelmi alapokon álló befogadására és megismerésére való képesség, a gyermekvilág mitikus vonásokkal való felruházása, és megbonthatatlan egészes egységként való felfogása. A gyermekekkel való megértő, empatikus foglalkozás még a gyermekvilágtól már eltávolodott, a felgyorsult élettempó sodrásában kiüresedett, „megkövült” lelkű felnőttet is hozzásegítheti a világ elveszett teljességének újrafelfedezéséhez, a megfogyatkozott, megcsappant alkotóerő életre keltéséhez és végső soron a lelki megifjodáshoz.

A romantikus gyermekkép tehát nemcsak a stílustörténeti korszakként felfogott 18-19. századi romantikához köthető, gyökerei messze nyúlnak a gyermekről, felnőttéről való gondolkodás történetének ősi rétegeibe, és hatása ma is kimutatható a gyermekről alkotott társadalmi-mentális képekben. A romantikus gyermekkép tehát része jelenkori mentalitásunknak. A nyolcvanas évek végén például *Dieter Lenzen* már a gyermekesség „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, 1985, 357)

A „Gyermek Megváltóról” alkotott, ma is élő mitikus gyermekképnek a legfőbb eszmetörténeti előzményei körül itt most két eszmetörténeti előképet emelünk ki. A fentebb már idézett Heiner Ullrich hívja fel a figyelmet arra, hogy a romantika gyermekképének mentalitástörténeti előzményei között vannak azok az európai kultúra történetében bűvópatakként elő-előbukkanó gyermekkultusz-attitűdök is, amelyek az újplatonikus-gnoszikus filozófia alapjain nyugszanak. Ezek egyik érdekes manifesztációját képezik a Kr. sz. 2-3. században „Corpus Hermeticum” címen felbukkanó filozófiai szövegek, melyeknek szerzője a hagyomány szerint Hermész Trismegisztoz volt: „Tekints fiam a gyermek lelkére, amely még nem tapasztalta meg a saját lényegétől való elszakadást. Nézd a gyermek kicsiny és tökéletes testét, amelyet még nem kerítettek hatalmukba a szenvedélyek, s amely még a világlélekhez kötődik. A gyermek lelki-testi fejlődésével ez az ősi szépséges harmónia elenyészik. Az ősi szép és jó felejtése a szenvedélyek bűnéhez vezet.” (Közli: Ullrich, 1999, 60-61) A materiális világ bűneivel még nem szennyezett gyermeki lélek már itt, ebben a korai filozófiai szövegben felmagasztosul és példaképpé válik a felnőttek számára. A gyermek olyan kultikus személy lesz, akit követve a világi bűnöktől terhes felnőtt lelkek ismét eljuthatnak az ősi „kozmosz harmóniához”.

A német romantika írói és költői közül többen fogalmaztak meg a fentebb bemutatott gyökerekhez szervesen kapcsolódó gondolatokat a gyermekről és a nevelésről. Ez a gyermekkép gyökeresen más, mint a felvilágosodás ideológiájára épülő kép a minden áron „javítandó-fejlesztendő-nevelendő” hiánylény-gyermekről.

A német romantikusok műveikben gyakran érzékeltetik a gyermek természetközelségét és az ebből fakadó kimeríthetetlen energiákat úgy, hogy csírához vagy felfelés előtti bimbóhoz hasonlítják őket. *Johann Gottfried Herder (1744-1803)* írásaiban gyakran a növényvilágban keres párhuzamot ahhoz,

hogy az egyes emberi életkorok egymásutánosságát érzékletessé tegye: „...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.” (Herder [1777-1913], 1967, 215, idézi: Ullrich, 1999, 118)

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 óvás- és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madáréletébe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia.” (Arndt, [1805], 1904, 42)

A német romantika másik ismert alakja, *Jean Paul Richter* (1763-1825) is szívesen alkalmazza a természet-metaforát a gyermeki fejlődés érzékeltetésére. „Levana avagy neveléstan” (1807) című könyvének bevezetőjében a kisgyermekkor („bimbókor”) lelki érzékenységéről ír. A kisgyermek lelke olyan, mint a még fel nem feshő bimbó: ekkor van szüksége a legnagyobb figyelemre és érzelmi melegségre. Az az égbolt, amely alatt minden virágba borul, nem más, mint a vidámság és a boldogság (Ullrich, 1999, 228). Jean-Paul Richter panteisztikus világképében a kisgyermek már szinte szakrális alakot ölt: „csodálatos, ismeretlen angyal” ő, aki elhozza a civilizáció elgépiesedett világában szenvedő ember számára a megváltást.

A gyermeki lélek tehát maga a megtestesült romlatlanság. A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredendő ártatlanságot fenntartva segítse a zavartalan önkibontakozást. Követni kell a gyermek természetes ösztöneit, egyéniségének megnyilvánulásait. Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenkiben ott rejtőzik egy tökéletes emberideál, amelynek megvalósítására törekszik. Ennek az emberideálnak a csírái individuális lehetőségként élnek az emberben úgy, mint a márványtömbben a kész szobor: „Az ideális ember egy »antropolit« formájában születik e világra, akinek testrészeiről le kell törni az őket fogva tartó kőgyűrűket, azért, hogy azok maradékától magától is meg tudjon szabadulni.” A nevelés tehát egyfelől az ideális ember megszabadítása az őt „antropolit” formájában fogva tartó gátjaitól; másfelől pedig azoknak a gyermekben szunnyadó erőknek a kibontakoztatása, amelyeknek maguk is kifejlődésre törnek (idézi: Ullrich, 1999, 228).

A romantika gyermekideológiáját továbbfejlesztő szerzők közül kiemelkedik *Friedrich Fröbel* (1782-1852), akinek gondolatvilágában Rousseau és Pestalozzi hatása tükröződik. A gyermek ártatlannak születik, és romlottá azáltal válik, hogy megbomlik az ember és természet közötti eredendően fennálló harmónia. A pedagógia ne legyen direkt, normatív módon előíró, hanem kövesse a gyermek önkibontakozását, és óvja meg a gyermeket a káros hatásoktól. A fejlődést támogató, „követő nevelés” így segíti a visszatérést az ősi egészséges-séghez, az ember-természet-istenség harmóniájához.

Fröbel gyermekértelmező pedagógiai ideológiája szerint a gyermekkor értékekben jóval gazdagabb periódusa az ember fejlődésének, mint a felnőttkor. A felnőtt lelke kiüresedik, karaktere elszürkül: „Halottak vagyunk, minden halott, ami körülvesz bennünket, üresen kong minden tudásunk, üresek vagyunk gyermekeink számára, majdnem minden, amit kimondunk, kong az ürességtől, tartalmatlan, élettelen...” Lelki megújulást, életet és energiát a felnőtt a gyermekekkel való foglalkozásból nyerhet: „Siessünk! Engedjük magunkat eljutni gyermekeinkhez! Engedjük, hogy megtöltsenek bennünket étellel! Élünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek. [...] Tanuljunk gyermekeinktől... Élünk a gyermekeinknek: így hoznak ők számunkra békét és boldogságot.” (Idézi: Ullrich, 1999, 251-252)

A gyermeki lélek alkotóereje három tevékenységformában nyilvánul meg a legkifejezőbbben: a beszédben, a játékban és a képzeletben. A játék Fröbel rendszerében kitüntetett szerepet kap: az „isteni egésszel” való egyesülés eszköze lesz. A gyermek játék közben éli át legintenzívebben saját létezésének totalitását: érző, gondolkodó és cselekvő lény lesz egyszerre. Az eredendő ártatlanságot a megromlott társadalmi viszonyok tönkretelhetik, a gyermekben szunnyadó isteni kihasználhatatlanul maradhat, felnőttkorra teljesen elenyészhet. Ennek elkerülésére teremti meg Fröbel a „gyermekkert”-et (Kindergarten), amelyben a kettőtől hét éves korú gyermekek egy közösségben élnek, fejlesztő eszközökkel foglalkoznak és mozgásos, illetve szerepjátékokat játszanak. A német pedagógus fejlesztő eszközei (gömb, henger, kocka stb.), amelyeket „adományoknak” nevez, voltaképpen egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai, amelyek az ember, a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek ezekkel önfeledten játszik, nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fejlődik.

Fröbel társadalomreformeri elképzeléseket is dédelgetett a gyermekkert-mozgalom terjesztésével. Szándéka szerint az gyermekkert-óvoda lesz az újra megtalált „földi paradicsom” a gyermekek és szüleik számára egyaránt. A felnőttek lelki vezetőivé pedig saját gyermekei lesznek úgy, hogy a velük való együttes játék során hozzásegítik őket eltompult érzekeik, elfásult lelkük étellel való megtöltéséhez. A gyermekkert ezért nemcsak a nevelés eszköze lesz, hanem a családi élet megújítója, és – ezen keresztül – a társadalmi bajok orvossága is (Pukánszky, 2005b).

A német romantikus pedagógia képviselői egy sajátos „retrográd fordulat” képviselőiként jelentek meg a gyermekről, a nevelésről való gondolkodás történetében. Felfogásuk szerint a gyermek az ősi romlatlan természethez közeli romlatlan teremtményként születik, akinek végtelen eneriáiból a felnőtt is táplálkozhat. A gyermek így lesz a felnőtt megmentője egy felgyorsult élettempót diktáló civilizálódó, gépiesedő világban. A megújulás azonban csak akkor valósulhat meg, ha a felnőtt elfogadja a gyermeket egyrangú félként, és nem annak korrigáló-javítgató-tökéletesítő (perfektibilizáló) nevelésére törekszik. A felvilágosodás pedagógiai törekvésével szemben a romantika fogalmazza meg először a gyermeket követő, őt középpontba helyező pedagógiai alapvető téziseit.

2.8. Gyermekgondozási, nevelési szokások a 18. század Európájában

2.8.1. A gyermek életben maradásának esélyei

Az 18. század során Európában az életkörülmények lassanként biztonságosabbá váltak. Már egyre ritkábban sújtotta az emberiséget a „pestis, éhínség és háború” kivédhetetlen hármassorscsapása. Az *Arthur Imhof* által eredendően „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 következtében és a gyermekkori himlő

elleni sikeres harc következtében egyre kevesebb kisgyermek és csecsemő halt meg. (A század elején vezették be a betegség kórokozóival való oltást, az inokulációt.) Hozzájárult a csecsemők életkilátásainak javulásához a lányok iskolázásának, oktatásának egyre nagyobb mérvű elterjedése, az anyák körében végzett felvilágosító tevékenység.

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

Imhof interpretációja szerint a „bizonytalan lét” is hozzájárult ahhoz, hogy az anyák – a mai kor embere számára legalábbis olyannyira meghökkentő – egykedvűséggel vették tudomásul kisgyermekük elvesztését. Hozzájárul ehhez az 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 azt a képet, amelyet – az első fejezetben bemutatott – Shorter-féle anyai szeretethiány-elmélet rajzol a tradicionális társadalmak szülői mentalitásáról és gyermekszemléletéről.

Az, hogy egy csecsemő abban a korban megérte a pubertáskort, *több tényezőtől* függött. Még mindig fontos szempont maradt a csecsemő *neme*: az elhanyagolásból adódó „burkolt csecsemőgyilkosság” (Shorter, 1986) áldozatai között több volt a lány. Hasonló szerepet játszott az is, *hánnyadikként* jött világra a gyerek: az elsőszülöttek mindenképpen kiváltságot élveztek. Ha *törvénytelen* gyerekeknek született általában megpecsételődött a sorsa: a „kitévést” 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 kivált-

sága a polgári és nemesi köröket illette meg, az alsóbb néposztályok gyermekei továbbra is veszélyeztetettek maradtak. Augsburgi textilmunkások családjában például még az 1870-es évek elején is kiugróan magas, mintegy 65 százalék volt az egy éven aluli csecsemők 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 „dajka-helyzetről”. Párizs lakossága ekkor 800 000 – 900 000 fő. Az évente születő mintegy 21 000 csecsemő közül alig 1000 újszülöttet szoptat saját édesanyja, mintegy 1000 csecsemőt házi-dajka táplált a szülői házban. Ez a két csoport volt a legszerencsésebb. A fennmaradó 19 000 csecsemő került vidékre szoptatós dajkához, de az ő helyzetük sem volt egyforma. Ha szüleik tehetősebbek voltak, a Párizs körüli települések dajkáihoz adták gyermeküket, ezek száma 2000 – 3000. A többséget messzi falvakba vitték (Shahar, 2000, 103; DeMause, 1989, 60 és Badinter, 1999, 51). Ehhez jöttek még a „kitett”, elhagyott, lelencházban elhelyezett újszülöttek, akiknek számáról nincs pontos adat. (Egyre több nagyvárosban működtek már árvaházak, gyermekmenhelyek. Londonban például 1741-ben alapítanak 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 ugyannak 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 segéd-

nek 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 a újszülöttek tettek meg a messzi vidéken lakó dajka házáig: „Közülük a legszegényebbeknek először az utazás borzalmas megpróbáltatásait kell elszenvedniük, amíg vidékre érkeznek. Egy orvos, Buchan szerint alig fedett kocsikba zsúfolják össze őket, ahol olyan sokan vannak, hogy a szerencsétlen dajkák kénytelenek gyalog követni őket. [...] Egyik helyen egy kerítőnő hat gyermeket szállít kicsiny kocsiban, 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 tudják meg, mi történt vele. Megint mászor egy időse 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 széles körű 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)

Elvétve az asszonyok úgy döntöttek, hogy maguk táplálják csecsemőjüket, azonban sokszor környezetük heves ellenállásába ütköztek, amely többnyire megvető gúnnyal is párosult.

2.8.2. Megszabadulás a gyermektől

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

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

Ariès azzal érvel, hogy a bentlakásos intézetek 18. századi elterjedése voltaképpen a szülők figyelmének felébredését jelzi gyermekeik iránt, egyre fontosabb számukra a gyermek, mindenekelőtt a „jól nevelt gyermek” (Ariès, 1987, 198). Hiszen ezek a folytonos felügyeletet és szigorú fegyelmet biztosító zárt intézmények legfontosabb feladatuknak ekkor már nem csak a tudományokba való bevezetést, az elvont ismeretek átadását tartják, hanem a viselkedés formálását, a nevelést.

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

A gyerekek – tudatos vagy ösztönös – távolítása azonban egyre inkább párosult egyfajta szülői felelősségérzettel. Erre utalnak azok a gyermekekhez intézett levelek, amelyekben az apák jó tanácsokkal, intésekkel látják el fiaikat. Gyakran buzdítják őket arra, hogy kössenek hasznos barátságokat, hiszen kollégiumi társaik a jövőben „prelátusok, kardinálisok, generálosok vagy más

fontos férfiak lesznek”, így a jövőben ezekkel a kapcsolatokkal „szerencsájüket alapozhatják meg” (Aymard, 1999, 489). A társadalmi kapcsolatok kialakítására való buzdítás így mégiscsak egyfajta szülői figyelem meglétére utal. Shorter és Badinter tézise az elutasító anyai attitűdről tehát nem tekinthető általános érvényűnek.

2.8.3. *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 csecsemőmortalitás visszaszorulása sajátos módon a szülések *ritkulását* vonta maga után. (Ennek a jelenségnek egyszerű biológiai magyarázata van: az életben maradó csecsemők szoptatásának időtartama alatt a fogantatás valószínűsége sokkal kisebb, így a nők ritkábban esnek teherbe.)

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

Imhof kutatásainak eredménye szerint a protestáns vallásfelekezethez tartozó (elsősorban kálvinista) családok nagysága átlagban jóval alatta maradt a

katolikus családokénak. Ez összefüggésbe hozható azzal a vallási paranccsal, amely a kálvinista szülőket kötelezte arra, hogy felelősséget vállaljanak gyermekeik sorsáért, jövőjéért. Így Imhof tézise szerint az átlagosan kisebb kálvinista családokban a gyereket szülei jobban táplálták, több gondot fordítottak nevelésére, taníttatására. Ezek szerint léteznie kellett valamiféle családtervezésnek és születésszabályozásnak, amely a protestáns hit talaján terjedt el. A katolikus családok ezzel szemben a sok gyermekek születésében az Úr akaratának beteljesülését látták, s nem törekedtek a gyermekek számának korlátozására.

Imhof németalföldi festők képeit hívja segítségül az eltérő családnagyság szemléltetésére (Imhof, 1992, 92-95). (Érdekes, hogy a kálvinista kétgyermekes meghitt családmodell illusztrálásához éppen egy Jan Steen-képet választ. Steen ugyanis tősgyökeres katolikus család sarja, és egész festői oeuvre-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.

Figyelemre méltó a gondolatmenet, amely a zsánerfestészet egyes alkotásai alapján kísérel meg párhuzamot vonni vallásfelekezeti, családnagyság és nevelési stílus között. Magam részéről mégis túláltalánosítónak tartom a feltételezést, miszerint a korabeli nagy létszámú katolikus famíliákban kevésbé szoros érzelmi kötelékek alakultak volna ki, mint a kálvinista kis-családokban.

2.8.4. A változások okai

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

1. Új családtípus alakul ki. Az Imhof által leírt jótékony változásoknak köszönhetően – melyek között elsősorban a higiéniai viszonyok és a táplálkozás javulása, a városias infrastruktúra kiépülése szerepel – a 18. század vége felé már egy új típusú család van kialakulóban. Az életkilátások javulása átrendezi a családtagok életkori viszonyait. Fokozatosan eltűnnek a nagy életkori különbségek miatt „össze nem illő párok”: az emberek egyre kevesebb hányada házasodik hitvestársa halála után újra, így a házaspárok életkora egyre jobban közeledik egymáshoz. Ebből a 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 életkoruk alatt kevesebb gyermeknek adnak életet.

A terhességek gyakoriságának csökkenéséhez még egy sajátos jelenség járult. Nyugat Európában az 1600-as évektől az 1900-as évek végéig terjedő időszakban viszonylag későn kötöttek házasságot az emberek. *Anderson* adatai szerint ez az életkor a vidéken élő férfiak esetében 27-28, nők esetében pedig 25-26 év (*Anderson*, 1980, 18). Ennek köszönhetően a nők, még akkor is, ha termékeny időszakuk végéig folyamatosan 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 családtípusa, az úgynevezett nukleáris (vagy konjugális) család, más szóval a „kiscsalád”. Ennek kötelékében már csak a szülőket és házasulatlan gyermekeiket találjuk. A viszonylag kevesebb számú gyermekre pedig több szülői figyelem, törődés jut, így a gyermekkor fokozatosan felértékelődik.

Imhof 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 vonzerő. A házastárs kiválasztásakor egyre többször játszik döntő szerepet a „romantikus szerelem” (Imhof, 1983, 29; Anderson 1980, 49). (Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy ebben a korszakban, egészen a 19. század végéig a felső- és középosztálybeli szülők erőteljes nyomást gyakoroltak gyermekeikre a párválasztás tekintetében.)

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

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

3. *A gyermek szerepe ezért felértékelődik a családon belül,* az újkori szülő egyre nagyobb gondot fordít gondozására, nevelésére. Úgy tűnik, megszakad az ördögi kör, az ismétlési kényszer, amely a szülőket korábban arra hajtotta, hogy maguk is elkövessék gyermekeikkel szemben mindazokat a visszaéléseket, ame-

lyeket saját gyermekkorukban ők is elszenvettek. Lassanként csökken a motiváció, amely korábban fizikai eltávolításra, kitevésre, verésre, szexuális abúzusra és ijesztgetésen alapuló lelki terrorra készítette a szülőket (Nyssen, 1997, 233).

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

2.8.5. A nevelés közügye: a pedagógiai pamfletirodalom felvirágzása

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

A kicsikre terelődő figyelem háttérében nem egyszer meglehetősen prózai okokat találunk. Az államelmélettel és gazdasági kérdésekkel foglalkozó racionalista elmélkedők új szempontot vezetnek be: a hasznosságét. Amíg a középkorban az ember mint lélekkel bíró lény jelent meg a gondolkodásban, az újkori filozófusok egy része azt is vizsgálja, hogy az egyén munkájával mennyi hasznot hajt a társadalom számára. Angliában például kiszámították az embe-

rek értékét foglalkozásuk alapján. Egy matróz – hasznosságát tekintve – felér több paraszttal, néhány művész viszont sok matrózzal egyenértékű (Badinter, 1999, 127). Elterjed a felfogás, miszerint egy állam erejét népessége adja: „dolgozó és védelmező karok” sokaságára van tehát szükség.

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

Ez a spártai nevelési program, amelyet szerzője a társadalom perifériájára szorult kitett csecsemők számára dolgozott ki, jól ellenpontozza a tizenharmadik században egyre erőteljesebben megjelenő egyéniségkultuszt. 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 nyomta rá bé-

lyegét 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.

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

3.1. A magánszféra kialakulása

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

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

A kiformálódó és megerősödő *polgári kiscsalád* (nukleáris család) lesz a civil társadalom talpköve, amely garantálja a természetes morál érvényesülését. A család a monogám házasságra épül, amelyet a partnerek kölcsönös egyetértésben, szabad elhatározásukból kötnek. Az új családeshemény nem zárja ki a romantikus „szerelmi házasság” lehetőségét, de nem ez a tipikus. Az érzelmek köteléke, a „házastársi szeretet” általában fokozatosan alakul ki a házasságkötés

után. A család tehát egy olyan társadalmi képződmény, amelyet erős materiális, racionális és egyre erősödő emocionális kötelékek tartanak egyben. A házasság intézménye így morális kategóriává válik, amely a család tagjai számára önmagában is feltétlen tisztelet tárgya lesz.

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

A „ház urának”, az apának a szerepe tehát meghatározó maradt a családon belül annak ellenére, hogy a francia forradalom törvényei jelentős mértékben korlátozták korábbi teljhatalmát. (Megszüntették az apa rendelkezési jogát nagykorú gyermekei fölött, az örökségből való kitagadás atyai jogát stb.) A továbbélő apai hatalomra jellemző, hogy Franciaországban például 1896-ig kötelező volt az atyai beleegyezés a huszonöt év alatti fiúk vagy lányok házasságához. Ugyanígy érintetlen maradt az a jog, amely alapján az apák „alapos indokok fennállása estén” a bíróságtól kérhették gyermekeik bebörtönzését. Az elzárás tizenhat éves korig egy hónapig terjedhetett, tizenhat éves kor és gyermek nagykorúsága között pedig akár fél év is lehetett. Azok a gyerekek, akiket az apai indítvány alapján vettek őrizetbe, hasonló elbánásban részesültek, mint a gonosztevők (Perrot, 1999, 128-129).

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

Bizonyos körökben a nők gazdasági természetű háttérbe szorítása a század folyamán csak fokozódott. Polgári családoknál korábban még gyakran előfordult, hogy asszonyok kereskedő vagy kézműves férjeik mellett részt vállalhattak

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

Ákár 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 hétköznapok munkamenetének precíz megszervezése. Ő felügyelte a cselédeket, kínos gonddal felügyelt a bevásárlásokra, hiszen neki is el kellett számolnia „urának”. Állandóan ügyelnie kellett a rendre, tisztaságra, a gondos időbeosztásra. Ha véletlenül nem akadt dolga, akkor kézimunkával, esetleg olvasással tölthette szabadidejét.

Felértékelődött az anyaság: polgárcsaládokban a gyermek száma a 19-20. század fordulójáig emelkedő tendenciát mutatott. (Európa lakosainak száma 1850-ben 265 millió fő, a századfordulóra pedig elérte a 400 millió főt.) Az alfabetizáció terjedésével Európában egyre több nő tanult meg olvasni. Sokan közülük gyermeküket is maguk tanították. A szűkre szabott szabadidő kedvelt foglalatosságai közé tartozott a regények és az egyre nagyobb számban megjelenő újságok, társasági lapok olvasása. Ezek a folyóiratok gyakran tudósítottak a „magasabb körök” életének hétköznapjairól, 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 ésszerűségre törekvés, a komfort és kényelem iránti vágy, valamint az arisztokrácia fényűzése utáni sóvárgás. A tehető polgárcsaládok otthonain belül jól kirajzolódtak az egyes családtagok „felségterületeinek” körvonalai. A legtöbb teret az apa birtokolta. Egyes szobák csak az ő rendelkezésére álltak, mint például a billiárd-, a

dohányzó-, a könyvtár- és a dolgozószoba. (A dolgozószobát a nők akkor sem használhatták, ha önálló keresőként ők maguk is értelmiségi munkát végeztek.) A szalonban a férfiaké volt a központi hely, míg az asszonyok a szoba szélére húzódtak. Az ebédlőben az asztalfőn az apa ült, az ételből ő vett először. A hitvesi hálószoba gyerekek előtt zárt terület maradt, ide csak különleges alkalmakkor léphettek be. E titkokkal övezett hely intimitása jól jelképezi azt az igényt, amely a 19. században a magánszféra sérthetlensége iránt fogalmazódott meg. (Ilyesfajta elkülönülés a korábbi évszázadokban természetellenesnek tűnt volna.)

Egyes szerzők éppen a szülők intimitásigényének 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 cseleedszoba 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 célnak sem nélkülöző változatainak megjelenése a Grimm-testvérek munkássága nyomán.)

3.2. A gyermeklét új elemei

Az új gyermekbútorok születése is jelzi a gyermek szerepének egyre hangsúlyozottabb felértékelődését a 19. században. A kicsik egyre inkább a család középpontjába kerültek. Nemcsak a velük kapcsolatos szülői érzelmek intenzitása fokozódott, hanem egyre inkább úgy tekintettek rájuk, mint a család egzisztenciális létének zálogára, a jövő biztosítékára. A gyermek – főként a fiúgyermek – mint a család folytonosságának letéteményese azt a képzetet keltette a szülőkben, hogy hatalmuk van az idő, az elmúlás fölött. Stendhal rezignáltan ezt írta apjáról: „Nem emberként szerettem 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 fokként fejlenek; kezdő iskolások, kik tanítványokká fejlenek, a nélkül, hogy megszűnnének 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 érzelmeit 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 hétköznapiakra 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 meg nem értés és gyanakvás falába ütköztek. A pubertást – akárcsak Rousseau – kritikus szakasznak tekintették orvosok, pedagógusok és szülők egyaránt. Doktori értekezések tucatjai születtek 1780 és 1840 között a serdülő fiúk és lányok „rossz szokásainak” gyógymódjáról. Az ifjúkort a közfelfogás egyre inkább egy olyan életszakasznak tekintette, amely potenciális veszélyeket rejt nemcsak 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 „eltévelyedéseinek” szolt, 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 átfarmálódása 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 anyaideál.

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 léphették át.

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

Rousseau, aki még hevesen tiltakozott a szoros pólyázás ősi gyakorlata ellen, elégtétellel nyugtázhatta volna, hogy a 19. század édesanyái már egyre ritkábban folyamodtak a „pólya zsarnokságához”. Bár az is tény, hogy ezen a téren

országokként jelentős eltérések tapasztalhatók. A német és az olasz csecsemőket például még a század második felében is szorosan pólyázták.

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

Az új korszak anyái már aggódó szeretettel figyelik gyermekeik testi-lelki fejlődését, baj esetén egyre többen fordulnak orvoshoz. A kisebb-nagyobb gyermekbetegségek komoly nyugtalanságra adnak okot. A szülők ekkor már nem rejtik véka alá félelmeiket, leveleikben, naplójukban 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 országokként jelentős fáziseltolódásokat tapasztalhatunk. Az alsóbb társadalmi osztályokban az új szemléletmód csak megkésve tört magának utat. A helyzet meglehetősen elmentmondásos 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). Mindemellert 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 elő-

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

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

3.5. Irodalmi naplók a gyermeknevelésről

3.5.1. Ernest Legouvé

A gyermekneveléssel foglalkozó írások között új műfaj jelenik meg a 19. században: a gyermeküket otthon, családi körben nevelve oktatógató 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 szépírókat, színpadi szerzőket éppúgy, mint neveléstudós egyetemi tanárt. Az előbbire jó példa *Ernest Legouvé (1807-1903)* francia író, akadémikus, az utóbbira pedig a kolozsvári egyetem első pedagógiaprofesszora, *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”, „Tündérujjak” és az *Eugène Labiche*-sal közösen írt „Tücsök a hangyáknál”). A színház mellett élénken foglalkoztatták kora társadalmának aktuális problémái is. A *Collège de France* falai között 1948 tavaszán hetente több száz hallgatója volt előadássorozatának, amelyben a nők történelmi szerepéről, társadalmi helyzetéről és jogairól beszélt. Kifejtette, hogy a francia forradalom és ennek nyomán a napóleoni jogrendszer adós marad a nők jogainak egyértelmű megfogalmazásával. Legouvé erőteljes támadást intézett az idejétmúlt, patriarchális jogrendszer ellen, amikor a „különbözők egyenlőségének” alapelvét hirdette. Ennek alapján sürgette nők társadalmi emancipációját, jogaik kodifikálását, és ezzel szoros összefüggésben az intézményes leánynevelés rendszerének fejlesztését.

A nők művelődéstörténetével foglalkozó előadásai nyomán több könyvet írt, ezek közül az „Histoire morale des femmes” (1849) magyarul is megjelent *Feleki József* fordításában („A nők erkölcsi története”). Hasonlóan nagy sikert aratott későbbi műve, amely „La femme en France au XIX. siècle” („A nő szerepe a 19. századi Franciaországban”) címen látott napvilágot 1864-ben.

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 fiktív napló, egy apa naplója gyermeke nevelésének hétköznapjairól. Legouvé így fogalmazza meg vizsgálódása tárgyát: „Egy lelket választottam színterül eszmém kifejtésére, egy atyai lelket örömeivel, zavarával, ijedelmével; 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, sajátságos érzéssel bír az igazság iránt és abban hajthatatlan...” (Legouvé, 1878, 110).

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

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

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

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

„A könyv kiesett kezemből, a maga borzasztó nagyságában most vettem először észre tudatlanságomat és a mint a leesett könyv félig nyitva lévő lapjára tekinték, gépiesen olvastam el címét: Utazás Indiában és Chinában. – Különös – gondolám – igyekszem megtudni a Chinában történeteket és nem tudom, hogy a fujtató, melyet minden pillanatban használok, miért éleszti a tüzet, melynek melegét naponként érzem! Mi hát az a fujtató? – kérdelem magamtól. Honnan kerül elő a fogója, mely tartja; az oldala, melyhez a fogó erősítve van; a festett papír, mely oldalát borítja? Ki készíti a könyvet, melyet olvasok, a papírt, melyre irok? Miképen? Hol? Mióta? Egymást követte a sok kérdés, – egymást 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, szégyenteljes feleletemért: »mit tudom én«!

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

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

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

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

Az esszében szereplő édesapa nevelői arculata az „utazások” során jelentősen átforgul, 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 szemek, kérdezősködéseik, hallgatásuk, várakozásuk oly külön nyelv alkotására ösztönöznek bennünket, mely a tárgyakat kényszer erejével ülteti át lelkükbe; világosnak és érdekesnek kell lenni egyaránt; egyszerűsíteni kell mindent, a nélkül, hogy valamit elhagyanánk; mindenekelőtt képzelőtehetségükhöz kell beszélni.

A gyermekeknél főtehetség a képzelődés. Az ész csirájában van meg ben-

nük, még csak jövőben fog kifejlődni; emlékezetük fogékony az eszmék és a tények elfogadására, de nem elég erős azok megtartására is. Kevés erőfeszítéssel sokat tanulnak, de könnyen sokat is felejtnek, minek oka abban rejlik, hogy általánosságban csak a szerzett ismeretekre ügyelünk, holott a gyermekek soha sem szerzik az ismereteket, hanem csak elfogadják.

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

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

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

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

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

– Hogyan! – kiálta a gyermek megrémülve.

– Emlékezel még a szerencsétlen üvegművesre, kinek szemeit kiegészítte a kemence lángja. Tanuld meg, hogy egyetlen egy foglalkozás sincs, melynek ostora ne volna, egyetlen egy munkás sincs, ki foglalkozása közben életével ne játszanék. Nemcsak a cserepezőket értem, kik a háztetőről lezuhanhatnak; a kőműveseket, kii kőhalmaz alatt lelhetik halálukat; kőfejtőket, kiket egy felrobbanás megcsonkíthat; bányászokat, kik egy beszakadás következtében elveszhetnek; ácsokat, kik leesnek a magasból, ha állványuk összedől; nem beszélek előtted a sok ezer megsebzésről, mit e rettenetes szerszámok kezelése naponként okoz; sem a fáradtság és nélkülözés sok ezer betegségről, melybe e tulságos durva munkák ejtenek... nem!... nem ezekről akarok beszélni! Állapodjunk meg ama békés foglalkozásoknál, melyeknek hasznos művei naponként kézzel foghatók [...] Látod az ablakon azt a csinos zöldeskék kelmét? Ennek készítőit folytonosan üldözi egy borzasztó betegség: a sorvadás, melyben öreg szomszédnőnk is meghalt; a festett papír készítőit az arsenikum, – a szobafestőket az ólom, – a tükrök cinezőit a higany fenyegeti a megmérgezéssel; a kristálymetszők gyakran mellbetegségben, az aranyozott szegek készítői végelgyengülésben halnak el; a selyemgubókat lemotoláló asszonyok ujjai megrepedeznek a fekélytől; a vegytani gyufagyártók gyakran elvesztik ínyüket és a felkötésre használt rongyok által álkapcájukat is; végre, kik gépek körül dolgoznak, magokban e gépekben gyakran legborzasztóbb ellenségüket találják: a rémesen pusztító kerek fogai között szétszaggatott testük és összezúzott tagjaik a legvéresebb lapjait képezik a munkásosztály vértankönnyének! Láthatod ebből, hogy a kényelem, mely körülvesz, fájdalom között jó létre; az az egyszerű pompa, mely téged elbűvöl, a nyomor szülötte! [...] Lebegjen szüntelen előtted, hogy kiknek köszönheted a kényelmet és az egyszerű pompát. Soha ne dőlj ágyadra a nélkül, hogy meg ne emlékezzél annak készítőjéről, kinek talán magának ágya sincs; soha ne ülj a kandalló mellé a nélkül, hogy meg ne emlékezzél annak készítőjéről, a ki talán maga fázik; végre népesítsd be e kis szo-

bát mind ama ismeretlen barátokkal, kik ezt alkalmas helylyé varázsolták munkára és édes öröme egyaránt; gondolj néha atyádra is, kinek te vagy egyedüli gondolata: eképen legyen reád nézve e szoba örök tanítója a szánalomnak, hálának és gyöngédségnek!” (Legouvé, 1878, 35-38)

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

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

Emlékszünk *Rousseau* Emillel tett kirándulására, melynek során az agyagkacsával bűvészkedő vásári mutatóványos lesz az, aki katartikus élményhez jutatta a fiút: Nevezetesen úgy, hogy előbb hagyja, hogy a mutatóvány rejtélyét megfejtő fiú a mágnesércdarab segítségével maga felé vonzza a vízen úszó bábút, majd másodszor leleplezi a tömeg előtt találékonyságával tetszelegni akaró gyereket. A magamutogató önteltség jellemhibája felé vezető ösvényről így egy csapásra a helyes út felé tereli a fiút. Ebben a kirándulásban a *Rousseau* által teremtett „nevelési helyzetek” (ahogyan mai szóhasználattal neveznénk) egyike jelenik meg. Akárcsak a Montmorency erdőben való tévelygés, kiútkeresés, ez sem valódi élethelyzet,

nem „spontán történet-sorozat”, hanem aprólékosan kigondolt és előre megrendezett szituáció. Így tesz *Legouvé* is: a tanítás során úgy rendezi el, úgy tálalja az elsajátításra váró ismereteket, hogy ezekhez kapcsolódóan mindig adódjon alkalom az *erkölcsi értékek felmutatására*, a morális tapasztalatokat nyújtó beszélgetésekre.

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

3.5.2. *Legouvé-recepció Magyarországon*

3.5.2.1. *Hegedűs István és Binder Laura*

Legouvé nevelési írásai erőteljesen hatottak saját koruk olvasóközönségének felfogásmódjára, gyerekekről alkotott képére. S hogy ezek az olvasók nem csak 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. Gyermekeké kell válnia, hogy megértse azt a kinzó szót, melyben a gyermeki lény legőszintébben nyilatkozik: Miért?” (Hegedűs, 1875, 34). A házitánítói-házinevelői szerepet ettől a pillanattól önként magára vállaló édesapa ezek után – jó pedagógusként – folyton búvárkodik: készül, hogy fiát méltó módon taníthassa. A tanító célzatú beszélgetések voltaképpen játékos képzeletbeli utazások: kirándulások, melyek során a gyerek megismeri a szobában található használati tárgyak és eszközök (pl. kandalló, ablaküveg) előállításának módját.

A magyar szerzők gyerekekkel kapcsolatos gondolkodásmódjának átformálódását bizonyítja Hegedűs egy másik cikke is, amely 1877-ben jelentetett meg ugyanebben a lapban. Ez az újabb *Legouvé*-parafrázis a szülői gyöngédség és a tekintély kapcsolatát vizsgálja, s benne a szerző megfogalmazza az új nevelői stílus egyik lényeges vonását: „Bizonyára könnyebb volt hajdan atyának lenni, mint manapság [...] Ma alkotmányos apák vagyunk, még pedig azon súlyosbító körülménnyel, hogy nincsenek felelős minisztereink. Minden tettünket, minden szavunkat meglátolják, mint valami budget-tételeket...” (Hegedűs, 1877, 46). Érzékletes szembeállítása 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 rejtelseibe (Binder, 1880; lásd: Nóbik, 2002). A tanítás során megjelennek a már jól ismert és bevált módszerek: séta a természetben, beszélgetés a világ jelenségeiről, magyarázattal egybeszöve. A türelmes édesanya gyerek értelmi fejlettségi szintjéhez alkalmazkodva, könnyen emészthető adagokba porciózva tálalja kislányának a tudományt, aki így könnyedén, szinte észrevétlenül építi fel a világra vonatkozó 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-gondolkodójának, *Felméri Lajosnak (1840-1894)* a széles nagyközönség számára írt műveiben. A kolozsvári egyetem első pedagógiaprofesszora (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 Német-

országban. 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 kétkötetes munkát írt tapasztalatairól „Az iskolázás jelene Angolországban” címen.

Kolozsvárott kezdett hozzá egyre nagyobb ívű tudománynpszerűsítő munkásságához. Előadásokat tartott, a széles olvasóközönségnek szánt folyóiratokban publikált cikkeket szülőknak, 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 lapja”-ban „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 kezd 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 elkezdesz peripatetikus philosoph módjára járkálni, s íme gyermekeid, minden jegyváltás nélkül hozzád csatolják üres (t. i. szellemileg üres) kocsijokat. Te vagy mozdony, és mozdonyvezető egy személyben. A vonat menete alkalmával – mint tudjuk – a második, harmadik 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. Megindúlhattok bátran üres zsebbel, mert pénzhajhász vendéglősek, lelkiismeretlen pinczerek nem fogják utatokat megkeseríteni; sem a határszéli motozásoknak kitéve nem leszte, 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 embereknek egyik regnagjobb 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 kirándulásokat 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

kezdezt, a felhők csattogni, szikrázni kezdettek, mintha valamely cyclops-óriás velők pipára akart volna gyujtani, aczél- és kovaként saruén őket egymáshoz, taplónak bizonyosan ami ódon iskolánk épületét akarván felhasználni. Zoltánt, ismerősöm elemi iskolát ép akkor végzett fiát, hirtelen beűzte az udvarról a vihar.

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

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

A p a. Mindjárt meglátom igazad van-e? Add ide kezedet. Lásd, van a te testedben egy kis szivattyu, 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 kamaráknak, és pitvaroknak nagyon jól záródó ajtóik is, melyeket *bilentyűknek* 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*, becsesebb részét a *vérgolyók* alkotják. Ezek a golyók, mintha csak az örökös bujdosásra kárhoztatott Kain tarisznyájából kikerült pénzdarabok volnának, örökös útban vannak a test csatornáin, az (ütés vér-) *ereken*. Hogy társaságban utaznak, természetes; kényelmesebb és kellemesebb mindig ismerősökkei és rokonokkal utazni. Főállomás a szív. Ha a szív váró-termek, a pitvarok megteltek utazókkal, megnyílnak az indóházakba nyíló ajtók, s egy pillanat alatt minden útas hajón van. Erre a kamarák falai összeszorúlnak, az ajtók kitáruznak, s minden háromszori csöngetés nélkül útra indul a vízi vonat, ki egy, ki más irányban: A szívnél a háromszori csöngetést a várótermek, az indóház kiürülése és az erre következő rendkívül rövid ideig tartó szünet (pauza) helyettesíti, a miket együtt egy szivverésnek hívunk. Az útra kelt vérgolyók egy része dél felé tart, a déli csatornán, hogy a test Alföldjének rónáit megöntözze, a béledényeket, a gyomort stb. megitassa, kiséperje, kitisztogassa. A másik rész

pedig északra megy, a nyak 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 emlékezteti az olvasót. Olyan tanításra, amely az egész lelket mozgósítja, s nem csupán az értelem csiszolására tör. *Legouvé* emellett különös gondot fordít az erkölcsi problémák felvetésére is, *Felméri* e munkája esetében a morális nevelés nem kap ilyen hangsúlyt. A *Legouvé* által bemutatott apa voltaképpen tiszteletre méltó amatőr a természettudományok világában: maga is állandó tanulásra szorul, hogy fiát taníthassa. *Felméri* főhőse viszont (bécsi politechnikumi oklevéllel a zsebében) kiváló szakértője a tudományoknak, nemcsak az élettant ismeri és tudja szemléletesen tanítani, hanem – ahogyan az a cikk folytatásából kitűnik – lebilincselően tudja szemléltetni a fizika (fénytan, mechanika stb.) különféle jelenségeit is (Felméri, 1877).

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a gyermek, a *gyermekkor iránti* érdeklődésnek *fokozódása*, a gyermek egyéniségéhez alkalmazkodó tanítási módszerek felbukkanása és terjedése Magyarországon is elkezdődött, még mielőtt a tradicionális reformpedagógiai irányzatok teret hódítottak volna. Újra 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 eszmetörténeti előzményei sokkal mélyebbre nyúlnak vissza, és így célszerűbb a gyerekekkel kapcsolatos újfajta indíttatású, „gyerekközpontú” szemléletmódot egy, a pedagógia története során már a reneszánsztól kezdve elő-előbukkanó, egymáshoz laza szállal kötődő „reformmotívum-láncolat”-ként értelmezni (Oelkers, 1992).

A fenti példák talán elegendőek arra, hogy érzékeltessék: *az apák szerepe a 19. századi polgári családmódeljében megváltozott*. A változás kettős, egymással ellentétes irányú mederben haladt. Társadalmi okok miatt ismét megjelentek az autoriter, távolságtartó apai 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. „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 a 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 megszerzésére, a gyermekek fölötti felügyelet teljes körű kiépítésére való törekvés (Foucault, 1990, 233-264).

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

A német szerző gyermekellenes „fekete pedagógia”-ként mutatja be a fi-

lantropista és a felvilágosodás korabeli pedagógia java részét. „Bálványokat döntöget”, amikor korábban kikezddhetetlennek hitt pedagógiai tekintélyek munkáinak visszásságait tárja az olvasó elé.⁴⁶ 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 teremő tevékenység hatékonyságát fokozandó pedig szükség van az iskolai nevelés kiterjesztésére a tanórán és iskolán kívüli életterre is. A korabeli iskolában Rutschky szerint kérelhetetlen harc folyik a gyerek egyénisége ellen. Ennek fő eszköze a gyakori testi fenytés, amely mellett a pedagógus más eszközökkel is (megszégyenítés, rossz érdemjegyek adása stb.) nap mint nap kifejezésre juttatja korlátlan hatalmát (Rutschky, 1988).

Rutschky igazát látszik igazolni a tény, hogy noha a pedagógiai szakírók túlnyomó többsége a 18-19. században már elítélendőnk tartotta a verést, sok szerző mégis megengedte vagy legalábbis eltúrta 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 fenytésről. „Ó bárcsak ne kellene a büntetésről írnom” – írja előbb, majd részletekbe menő aprólékos műgonddal tárgyalja a fenytés 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, elővigyázatlanság vagy veszélyes cselekedetekre való hajlam esetén a vesszővel való büntetés, ritkán bár, de akkor megfelelő erővel és lehetőleg szemtanúk nélkül alkalmaz-

⁴⁶ Érdekes, hogy az általa citált szerzők közül Rousseau hiányzik, noha – mint arra Carl-Heinz Mallet is rámutat – az „Emil”-ben több olyan okfejtés olvasható, ami a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolható.

ható. A fenyítést a szülő vagy annak távollétében egy arra felhatalmazott szolgál végezze.” (Basedow, [1771], 1913, 25) Basedow hangsúlyozza, hogy a büntetés egyéb módozatait illetően nehéz 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 fájdalma hatására változtatnak magatartásukon. Ismét mások csak a rövid, de „heves” testi fenyíték hatására jobbulnak meg. Hirtelen felindulás hatására azonban ne verjük a gyereket, várjuk meg amíg lehiggadunk, és ismét az értelem irányítja cselekedeteinket. A testi fenyítés végrehajtásának eszköze, a vesszőköteg soha ne legyen a gyerekek játékszere. Tartsuk elzárva, ha éppen nincs szükség használatára. A verést tehát megengedhetőnek tartja a német filantropista pedagógus, ezzel szemben a „sötétséget”, a „magányt” és az „elzárást” nem tartja megfelelőnek, mivel „nem javítják meg a gyereket, viszont káros előítéleteket alakítanak ki benne” (Basedow, [1771], 1913, 25).

Érdemes figyelni arra, hogy a büntetési módozatoknak az elemzésekor Basedow – az egyik legismertebb filantropista, tehát „emberbarát” pedagógus – egyáltalán nem tarja emberhez méltatlan eljárásnak a vesszőzést. (Ezzel természetesen nincs egyedül, hiszen szélsőséges esetben még az olyan nagy nevelő egyéniségek is megengedhetőnek tartották a verést, mint Comenius, Francke vagy Pestalozzi.) Basedow a büntetésnek ezt a módját tehát kifejezetten hasznos módszernek tarja, leírja a körülményeket, amelyek között alkalmazható.⁴⁷ A sötétzárkát sem azért tartja elvetendőnek, mert lelki sérülést okozhat a gyerekeknek, hanem azért, mert „nem javítja meg”, tehát nem hatékony.

Mielőtt a nevelésről elmélkedő korabeli szerzők elvei fölött pálcát törnénk, érdemes egy pillantást vetni a kor tényleges nevelési gyakorlatára, a „pedagógiai valóság”-ra is, amely a mai olvasó számára még meghökkentőbb lehet. Basedow ugyanis a számára elfogadhatatlan „nevelési ceremóniákról” is szót

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

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 hátrázottság, amellyel egy ismert korabeli pedagógia szakíró, *Szvorényi József*⁴⁸ foglal állást a fenyíték kérdésében: „A szoktatás [...] mindjárt a gyermek életének első havaiban vegye kezdetét. Állhatatosan ismételtessék előtte, a mire nevelni kell; és viszont, szigorúan tartassék távol, a mire szoknia nem szabad. És a szoktatásnak, fél éves gyermeknél, egy-egy komoly hangú szóval, sőt – ha szükség – a megfelelően osztott erélyesebb legyintéskével is érvényt lehet már szerezni. Igen, a maga idején, helyén és módján használt ütéske sokszor csodát művel a 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 „ütéskének” 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.

3.7. Iskolakritika és pedagógiai reformok

A 19. században kiépülő és hatalmas tömegeket befogadó iskolarendszerek túlszűfolttsága, a megfelelő feltételek hiánya az évtizedek során mind több anomáliát hozott a felszínre. Az iskolát egyre hevesebb kritikák érték különböző körökből. Német földön már 1836-ban megjelent egy cikk egy korabeli újságban, a „Medizinische Zeitung” című lapban. *Karl Ignatz Lorinser* orvos ebben a tanulmányában („Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen”, azaz: „Az iskolai egészségvédelemről”) a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet (Plake,

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

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 gátolja 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 óráközi szünetek időtartamát is. Szóba került a testnevelés iskolai tanításának bevezetése is, ám erre akkor még nem került sor. Mindenesetre javasolták, hogy a tanulók arra alkalmas tanárok vezetésével – tanítás után – önkéntes sportfoglalkozásokon vegyenek részt (Manoff, 1899).

Egy breslauer 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 igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájás, az orrvérzés, az emésztési zavarok és az ún. „szűkmellűség” mind olyan betegség szimptomái, amelyet az iskola okoz. A század végén a diákok körében elharapódzó öngyilkossági sorozatot is a túlterhelés számlájára írták.

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

mivel amúgy is a lelki erők pazarlása jellemzi ezt a korosztályt (Wendt, 1883).

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

Az iskolakritika felerősödésével párhuzamosan más folyamatok is elkezdődtek. Fokról fokra átalakult az emberek gondolkodásmódja, megváltozott a mentalitás, az emberről, az ember feladatáról, az életről, a társadalomról alkotott felfogás. Egyszer 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.

Egyszer inkább pusztá retorikai fogássá válik a „fáradhatatlan hivatásvégzés” korábban még megrendíthetetlennek vélt etikai tartalma. A *Rousseau* által megfogalmazott, s az ő korában még talajtalannak bizonyuló eudaimonista *boldogságetika* ismét felbukkan, most már kézzelfogható közelségbe hozva az evilági boldogulás ígéretét, 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 örömök kiapadhatatlan forrása.

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

lannak 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 kortárs csoport véleménye. A gyermekek társadalmi szerepe egyre növekszik, a szülők egyre fontosabbnak tartják színvonalas nevelésüket-iskoláztatásukat (Riesmann, 1983).

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

A megszülető, kibontakozó és ezer szálra bomló *reformpedagógia* irányzatainak sokasága üzent hadat a protestáns örökségű evilági askétizmus mentalitásának. A „régis pedagógia” céljai között az engedelmességre, pontosságra, szerénységre, szorgalomra, kitartásra, a szükségletek elfojtására való nevelés szerepelt. Az „új nevelés” ezzel szemben a múzsai nevelés fontosságát hangsúlyozza, felfedezi a testkultúrát, a sportot és – Rousseau után ismét – újra felhívja a figyelmet a lélek fejlődését jótékonyan segítő fizikai munkára (Pukánszky, 2000).⁴⁹

A 19-20. század fordulója előtti évtizedekben új filozófiai és pszichológiai irányzatok bontakoztak ki, s ezek együttesen nagymértékben elősegítették a gyermekkép átformálódását. A „régis iskola” elvárásaihoz illeszkedő gyermekkép (amelynek sajátosságai leginkább a tananyagot mechanikusan elsajátító, jól alkalmazkodó, szorgalmas tanuló jellemző vonásaival ragadhatóak meg) egyre inkább a támadások keresztútjába került. A passzív, befogadó tanulói attitűdöt előnyben részesítő „hagyományos” nevelést a kultúra- és iskolakritikusok egyaránt heves kritikában részesítették. Az olyan új irányzatok, mint például a

49 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).

pozitivizmus, a pragmatizmus, a kísérleti és gyermeklélektan friss eredményeinek hatására létrejött a gyermekről felhalmozódó tudást laza szálakkal egységbe szervező gyermektanulmány (pedológia). E diszciplína eredményei, valamint a századforduló egyéb pedagógiai reformmozgalmai (mint például a művészetpedagógia) együttes hatására kialakuló „új gyermek” típusának személyiségjegyei közé sokkal jobban illik az iskolai munkában való aktív, „együtt gondolkodó” részvétel, a művészetek iránti fogékonyság és alkotókedv, a hagyományos tekintélyek megkérdőjelezése, új utak keresése. De az új gyermekkép jellemzői nemcsak az iskolai munka kontextusában írhatók le, hanem tágabb összefüggésekben is. E szemlélet szerint a gyermek minőségileg más, mint a felnőtt, s ez a lényeges különbség személyiségének pszichés struktúrájában, életkori és egyéni sajátosságaiban is megnyilvánul. Az új felfogás szerint „a gyermeknek önálló világa van, sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal” (Németh, 1996, 16).

A formálódó új gyermekkép sajátos módon mitikus elemekkel is gazdagodott. Miután a gyermekből kiinduló pedagógia („Pädagogik vom Kinde aus”) még nem minden esetben rendelkezett egzakt tudományos alapokkal, a hiányok pótlása a vágyak és remények fogalmazódtak meg, s ez jó lehetőséget adott a mítoszteremtéshez. Mítoszok születtek a gyermek veleszületett szépérzékéről és eleve adott erkölcsi érettségéről (Oelkers, 1992, 75).

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

A századforduló reformpedagógusai programadó műveikben szívesen állították szembe a régit az újjal, a túlhaladottat a korszerűvel. Eközben olykor túlzásokra is ragadtatták magukat, mint például Ellen Key, svéd tanítónő, aki „A gyermek évszázada” című, 1900-ban kiadott nagysikerű könyvében a régi

iskola teljes elsöprését sürgeti: „Özönvíznek kell következni a pedagógiában, és akkor csak Montaigne-t, Rousseau-t, Spencert és az új gyermekpszichológiai irodalmat szabad majd a bárkába bevinni!” (Key, 1976, 145)

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

4. Gyermekképváltozatok a huszadik században

4.1. 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 esztendőt? Szakemberek egész sora tette fel ezt a kérdést a 20. század végén világszerte megrendezett konferenciákon és az ezek eredményét összegző tanulmányokban.⁵⁰ 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 nagy hatású mű, amely katalizátorként segítette az új nézeteket valló pedagógusok gyermekfelfogásának széles körű 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

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

maradt: a hétköznapi gyermekképben az elfogadó és a távolságtartó attitűd elemei keveredtek.

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

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

Újjáéledt a rousseau-i ihletettséű 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 önállótlaná váltak. A szülőkhöz kapaszkodó, a kortársak között nehezen boldoguló gyermekek jelenléte azután ismét táplálta a „gyermeki tisztaság” romantikus mítoszáat.

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 „piesesztálra 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 büneik 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 keresztényszocializmus ideológiáját népszerűsítő gyermek és anya alakjának idealizált harmóniája éles kontrasztot alkot azoknak a gyermekeknek a sorsával, akik nem sokkal később pusztultak el a holokauszt, a háború poklában – ugyancsak a náciizmus következtében.

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

A huszadik század első évtizedeiben, a gyermekmítoszok 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 alapon 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.

1905-ben *Alfred Binet* és *Theophile Simon* a francia oktatási minisztérium megbízásából kidolgozták az intelligenciatesztet. Céljuk az volt, hogy kiszűrjék az értelmi fogyatékos gyermekeket, meghatározzák a „mentális deficit” mértékét, és speciális osztályokba telepítsék át őket. A vitathatatlan gyakorlati eredmények, a jó hasznosíthatóság és az új módszerek bevezetésével együtt járó

eufória mámorában kevesen vették észre, hogy az egzakt mérések tárgya nem a gyermeki lélek lényeges sajátossága, hanem csak a felszín. Hosszú időnek kellett még eltelni ahhoz, hogy kísérletek történjenek az a gyermekekre vonatkozó experimentális ismeretek szintetizálására, a gyermeki lélek egészes sajátosságainak megragadására.

4.2. A behaviorizmus gyermekképe

A gyermeki léleknek a mítoszoktól való megfosztása jól tetten érhető a behaviorizmus, a viselkedéslélektan irányzatához kötődő kisgyermeknevelési módszerek sajátosságaiban. Ez a tendencia az Egyesült Államokból indult, de világszerte széles körben elterjedt.

Nem véletlen, hogy a behaviorizmus az Egyesült Államokból indult világhódító útjára. Az amerikai embert a századfordulón a cselekvés, a próbálkozás jellemzi, nem pedig a töprengés és lelki vívódás. Az amerikai kultúra aktivitás-központúsága jó háttérrel biztosított a tömegtermelő nagyipar kialakulásához. Az iparosok, üzletemberek pszichológiai tudást igényelnek, olyat, amelynek révén irányítani tudják az embereket. De hozzájárult a behaviorizmus népszerűségéhez az amerikai nagyváros „olvasztótégely-jellege” is: a különböző etnikumú emberek számára az amerikai normáknak megfelelő viselkedés biztosította a boldogulás lehetőségét (Pléh, 1992, 147-148).

A behaviorizmus atyja, *John Broadus Watson* (1887-1958) amerikai pszichológus, Chicagóban folytatta egyetemi tanulmányait, *John Dewey*, a híres pragmatista-instrumentalista filozófus-pedagógus irányításával. 1908-tól lett professzor a baltimore-i John Hopkins Egyetemen, ahol lélektani laboratóriumot vezetett. Kutatási területe ekkor még a patkányok útvesztő-tanulása volt. Később otthagya az egyetemet, az akadémiai világot és reklámszakemberként helyezkedett el.

Egyetemi éveiben Watson a pszichológiát egyszerűen viselkedéstudományként határozta meg, s ennek jegyében végezte a gyermekekkel kapcsolatos kutatásait is. 1915-től kezdte el a csecsemők viselkedésének kutatását: lejegyezte reakcióikat, filmre vette mozdulataikat, kondicionálta viselkedésüket. Reklámszakemberként is jól hasznosította a viselkedéskutatás terén szerzett tapasztalatait: megfigyelte, hogyan befolyásolja az emberek vásárlási szokásait az áru megvétele által okozott öröm (Hardymont, 1998a, 290). A klasszikus kondicionálás módszerét is alkalmazta: a reklámozott terméket párosította egy-egy híres személyiség képével.

Watson – kortársaitól eltérően – nem tartotta káros jelenségnek a születési ráta csökkenését. Szerinte kevesebb gyerekre van szükség, de azok legyenek jól neveltek. A legjobb az volna – írta –, ha a szülők egy időre felhagynának a gyermeknemzéssel, amíg megfelelő mennyiségű gyermeknevelési tapasztalat fel nem halmozódik.

Az általa elképzelt ideális csecsemő „könnyen kezelhető”, jól alkalmazkodik környezeté elvárásaihoz:

„Boldog gyermek? Olyan, aki sohasem sír, hacsak – szemléletesen szólva – valóban bele nem szúrnak egy tűt, aki belefeledkezik a munkába és a játékba, aki hamar megtanul anélkül úrrá lenni a környezetében adódó apró nehézségeken, hogy rögtön anyjához, apjához, dadájához vagy más felnőttökhöz szaladna, aki olyan szokások tárházát alakítja ki, amelyek segítségével átvészeli a sötét, esős napokat, aki udvarias, választékos és tiszta, s így a felnőttek szívesen töltik vele napjaiknak legalább egy részét; egyszóval olyan gyermek, aki anélkül tud a felnőttek világában élni, hogy szüntelenül magára akarná vonni a figyelmüket, aki megeszi, amit elé tesznek, és nem kérdezősködik pusztán azért, hogy megnyugtassa a lelkiismeretét, aki pihen és alszik, amikor lefektetik, aki lemond kétéves szokásairól, ha beköszönt a harmadik életév, és olyan felkészülten érkezik a serdülőkorba, hogy ezáltal csak meghosszabbítja termékeny gyermekéveit, és aki végül olyan munkabírással és érzelmi vértetben lép a felnőttkorba, hogy minden nehézséggel könnyedén megbirkózik.” (idézi: Hardymont, 1998a, 291)

Watson a századforduló gyermekközpontúságából eredő dédelgetést, babusgatást száműzni akarta a gyerekszobából. A szülői érzelmek „lehűtésére” törekedett, úgy vélte, hogy a túl sok affektív megnyilvánulás káros a csecsemőnek. Szerinte a huszadik század elején az anyák „halálra csókolgatták” a kicsinyeket. Felidézett emlékeiben egy kétórás autótutat, amelynek során az anya, a nagymama és a pesztonka harminckétszer csókolta meg a kisbabát (Sommerville, 1985, 213). Az ilyen magatartás ártalmas, mivel a gyerek emocionális fejlődésének megakadályozásához, az anyától való túlzott érzelmi függőség kialakulásához vezethet.

„Kezeld úgy [a gyermeket], mintha kis felnőtt lenne” – írja „A csecsemő és a gyermek lelki gondozása” („Psychological Care of Infant and Child”, 1928) című könyvében: „Öltöztess, és gondosan, körültekintően fürdesd. Viselkedésed mindig objektív és jóságosan szigorú legyen. Soha ne ölelgesd, de engedj, hogy az öledbe üljön. Ha kell, a homlokán csókold meg egyszer, mikor jóéjszákát kíván. Reggel fogj kezét vele.” (Watson, 1928, 1972, 81-82)

Az idézetből látható, hogy Watson a szülőt józan, érzelemmentes, távolságtartó szakemberré akarta nevelni, aki megfelelő lélektani tudással felvértezve fog hozzá a neveléshez. A gyermek – felfogása szerint – inkább „kis felnőtt”, mintsem babusgatásra, kényeztetésre vágyó teremtmény. A helyesen nevelt gyermek problémamegoldó képességei töretlenül fejlődnek, és egyben „tökéletes társas lényé” válik (Hardyment, 1998a, 291).

Watson nevelési tanácsai széles körben befolyásolták a szülők gondolkodását, de saját családjában felemás fogadtatásra találtak. Felesége nem tartotta magát szigorúan a behaviorista elvekhez, és gyakran mutatta ki szeretetét fiai iránt. Az apa magatartása azonban következetes maradt. Nem esett nehezére a tartózkodó nevelői magatartás, mert – ahogyan James fia írja – „képtelen volt saját érzéseit kifejezni és azokkal megbirkózni”. Az a Watson-fiú, akit apja gyermekkorában „soha meg nem csókolt, és soha nem vett fel”, később úgy ítélte meg, hogy a behaviorista tanokhoz való merev ragaszkodás a nevelés terén „a későbbi életben nagyon sok nehézséget okozhat” (idézi: Thorne és Henley, 2000, 353).

A behaviorizmus alapelveit a csecsemőgondozás terén praktikus tanácsok egész rendszerévé transzformálta *Frederick Truby King*, aki Új-Zélandon vezetett pszichológusképző központot. Az ottani farmerek munkáját vizsgálva megdöbbentette a borjúk magas elhullási aránya, s ezt összefüggésbe hozta a higi-

éniai körülmények hiányosságaival. Az addig vödörből etetett állatokat ezután Truby King tudományos módszere alapján táplálták, s a siker nem maradt el.

Ennek alapján az eljárást a csecsemők étkeztetésére is kiterjesztette. Truby King munkatársai sorra felkeresték az anyákat. Arra biztatták őket, hogy szoptassák maguk gyermekeiket, és megismertették őket egy újfajta, tehéntejből és adalékanyagokból álló gyermektápszerrel. A propaganda hatásosnak bizonyult: öt éven belül évi ezerrel csökkent a az Új-Zélandon egyébként igen magas gyermekhalandóság.

A jól alkalmazkodó, ideális „Truby King-csecsemő” tulajdonságait pszichológus lánya, Mary a következőképpen foglalta össze „Gyermekgondozás” című könyvében: „Az igazi Truby King-baba kilenc hónapos koráig anyatejen nevelkedik, ezután pedig lassan és fokozatosan, a szilárd ételekhez vezető út első lépéseként áttér az emberi fogyasztásra alkalmas tejhez hasonló tejre... A Truby King-baba, ritka kivételektől eltekintve, születésétől kezdve négyóránként kap enni, éjszakánként pedig egyáltalán nem eszik. Annyit van a friss levegőn, illetve napon, amennyit csak lehet, és megfelelő időt alszik. Neveltetése élete első hetében kezdődik, azoknak a jó szokásoknak a megalapozásával, amelyek majd egész életén át végigkísérik.

Az igazi Truby King-baba nem kövér, húsa kemény, bőre makulátlan, a szeme ragyogó, és elég egy pillanatra kézbe vennünk, hogy megcsodálhassuk izomtónusát. Szülei nem nevető és gügyөгő játékszernek kezelik, amellyel hiúságuk örömére vendégeik előtt dicsekedhetnek. Ennek ellenére mégis ő a világon a legboldogabb, amikor természetből adott játékaival: kezével és lábujjaival szórakozik. Élénken érdeklődik mindazon csodálatos és új dolgok iránt, amelyek a keze ügyébe és a látóterébe kerülnek, és életerőtől duzzad, akárcsak az udvaron játszadozó kölyökkutya.

Ha az időjárás engedi, a szabadban alszik és rugdalózik, vagy legalábbis a lelegevősebb hálósobában, esetleg a verandán, ahol függöny védi a huzattól. Miután túljutott a reggeli, a fürdetés és a „biliztetés” szokásos ceremóniáján, egész délelőtt alszik. Ha a kétórai étkezése előtt kicsivel korábban ébred, csak azzal hívja fel magára a figyelmet, hogy picit, tömzsi kalimpáló lábai kikandikálnak a babakocsiból, amelyben lendületesen hintázik.

A tökéletesen boldog és csodaszép Truby King-baba tehát reggeltől estig csak örömet szerez magának és az egész családnak. Édesanyjának sem dolgoznia, sem aggodalmaskodnia nem kell túl sokat, egyszerűen azért, mert tudja, hogy ha a természet törvényeit józan észére hallgatva követi, gyermeke gyönyörűen fog gyarapodni.” (idézi: Hardymet, 1998a, 294)

A behaviorizmus gyermekképében egy régi attitűd fogalmazódik újjá. Ismét megjelenik a „jól nevelt gyermek” imázsa, aki nem okoz gondot szüleinek, könnyen alkalmazkodik a megváltozott helyzetekhez, és később a társadalomba is képes nagyobb megrázkódtatások nélkül beilleszkedni. Józan gondolkodású, szüleinek, tanárainak engedelmeskedik, nem lázadozik és általában tartózkodik a szélsőséges érzelmektől.

Ez a szemléletmód a hagyományos puritánus gyermekszemlélettel ötvöződve széles körben elterjedt, és olyan mélyen beivódott a közgondolkodásba, hogy a mai gyermekattitűdökben is éreztetni hatását.

4.3. A szófogadó gyermek

A távolságtartó attitűd és a szigorú normák alapján szerveződő életmód határozta meg a gyerekek hétköznapi életét a századfordulót követő évtizedek polgári családjaiban. Tovább élt a 19. században kialakult nukleáris családmóddal, és továbbra is érvényesek voltak azok az értékek, amelyek az ezen belüli szereposztást meghatározták. Ezt a szemléletmódot közvetítik a századfordulón kiadott nevelő célzatú írások, tankönyvek és olvasókönyvek is. Ezek szerint a család feje az apa, aki munkájával megteremti a család életéhez szükséges anyagi javakat. Az édesanya az apa feltétlen támasza, a háztartást vezeti és a gyermekeket neveli. Mindkét szülő arra törekszik, hogy gyermekeiket jóra tanítsák, ezért iskolába és templomba küldik őket. A gyerekek számára a legfontosabb követendő norma a szülők tisztelete és a nekik való feltétlen engedelmesség. Megköszönik szüleiknek a sok jót, amit értük tettek, és örömet segítenek, hogy örömet okozzanak nekik (idézi: Berg, 2000, 25).

Ez a felfogás a kialakítandó felnőttet látja a gyerekekben. Olyan hiányokkal és lehetőségekkel felruházott lénynek tekinti, akit következetes formálás, nevelés

és oktatás – s ha kell szigorú fegyelmezés – útján kell a felnőtt életre felkészíteni. Az előkészület fontos az egyén, a család és a társadalom szempontjából egyaránt. Elsősorban a polgári családokat foglalkoztatja egyre jobban gyermekeik jövője, ezért egyfajta felügyelettel elegyített védeettséget biztosítanak számukra. (A főúri-arisztokrata családokban továbbra is divat a gyereket magánnevelőre bízni vagy bentlakásos intézetbe küldeni, a parasztság és munkásság köreiben pedig munkájukra már egészen kicsi koruktól kezdve számítanak.)

A jól nevelt, illedelmes, engedelmes gyermek ideálja – amely a 19. században már széles körben elterjedt – a 20. század első felében továbbra is uralkodó marad. Mellette azonban bizonyos polgári körökben megmaradt a gyermektanulmányi mozgalomból és a századfordulós reformpedagógiai kezdeményezésekből táplálkozó szemlélet. Eszerint a gyermek kibontakoztatásra váró képességek sokaságával rendelkező kreatív teremtmény, akiben a zsenialitás tüze parázslik. A „formáló-betagozó” és a „kibontakozást segítő” nevelői attitűd tehát párhuzamosan egymás mellett élt, de néhány évtizedig az előbbi dominanciája érvényesült, míg az utóbbi javarészt a reformpedagógiai elvei alapján működő iskolák falai közé húzódtott vissza.

A „jó gyerek”, aki a hétköznapi életben jól viselkedik és az iskolában is az elvárásoknak megfelelően tanul, kiérdemli szülei szeretetét. Lelkiismerete is megnyugodhat, szemben azokkal, akik engedetlenek, „rosszak”. Rájuk számonkérés és büntetés vár, lelkifurdalással, félelemmel. A büntetésvégrehajtó szerep többnyire az apára várt, aki emiatt ismét az autoritás megközelíthetetlen magaslatára emelkedett. A fenyítő apa – fennmaradt önéletrajzok tanúsága szerint – könnyen válhatott rettegett apává, akit egy idő után már áthághatatlan érzelmi szakadék választott el gyermekeitől (Berg, 2000, 25).

Papp Jenő írja 1934-ben egy erkölcsi kérdésekkel foglalkozó esszéjében az – úgymond – „agyondédelgetett” – gyerekről: „Ahhoz eléggé ziláltak voltunk, hogy a magunk erkölceit ne tudjuk rendben tartani. De hogy még a gyerekeinket sem engedték egy kissé ráncba szedetni, az mindenesetre több mint jellemző reánk nézve. Mindenki felszisszent, ha egy gyereket elnadrágolt a tanító. Embertelenséggel és gyilkossággal vádolták meg Pestalozzi szegény utódját, reája zúdítva a pedagógia, a kultúra és a szülői harag minden átkát. Pedig valamennyiünket elverték legalább egynehányszor in illo tempore, és ebből csak hasznunk származott.” (Papp, 1934, 133) A túlságosan engedékeny nevelés

tehát elpuhult nemzedéket eredményez. A szülők járuljanak hozzá gyermekeik szigorú iskolai fegyelmezéséhez, mely esetenként a testi fenytéket is jelentheti. A sorok közül kiérezhető egyfajta szemrehányás: a vesztes háborút éppen egy ilyen „agyondédeltetett” generáció okozta. A jövő azonban gyermekeink kezében van, őket következetes, szigorú neveléssel kell felkészítenünk a rájuk váró nagy feladatokra, ami – ismét a mögöttes jelentéstartalomra figyelve – akár a területi revízió is lehet.

A korabeli magyar középosztály köznapi életre vonatkozó mentalitását, értékeit jól tükrözi az a kézikönyv is, amelyet családayáknak szántak szerkesztők (Szegedy-Maszák és Stumpf, 1934). A kötet címe: „A magyar úriasszony otthona”. Ebben a „korszerű kislakás” célszerű berendezésére vonatkozó számtalan tanács mellett az asszonyok „az otthon szellemi életének” alakítására vonatkozóan is iránymutatást kapnak. E témakörben kerül sor a gyermeknevelés kérdéseire is. A rendszeretetre, pontosságra nevelés már a gyermek életének első percétől fogva elkezdődhet. A fejezet szerzője, *Zichy Rafaelné* írja, hogy a kisgyermek a pontosságot a „gyomrán keresztül tanulja meg”, a „szabályos időközökben való étkeztetés” révén. A kisgyermek babusgatása kifejezetten káros: „Az anya túlzott gyengédségből kényezteti el gyermekét, és ezzel alapját veti annak, hogy az később nem bizonyul edzettnek és életrevalónak a bajokkal és kellemetlenségekkel szemben, melyek minden életben előfordulnak.” (Zichy, 1934, 197) Az idézett magyar források is arra utalnak, hogy a két világháború közötti korszak gyermekképe a felnőttiségre tudatosan készülő, szófogadó és fegyelmezett gyermek iránti elvárásokban ölt leginkább testet. Ezek az elvárások jól tükrözik a korabeli középosztály értékrendjét, és összhangban vannak az európai keresztény nevelési ethosz évszázados hagyományaival.

Általában elmondható, hogy a 20. század húszas-harmincas éveiben lezajló társadalmi-politikai változások Európában és az Egyesült Államokban egyaránt kedvező talajt nyújtottak azoknak az elvárásoknak a meggyökerezéséhez, amelyek a gyermektől kötelességtudást, fegyelmezettséget, jól alkalmazkodóképességet vártak el. A negyvenes évek második felének, a második világháború utáni fellélegzésnek kellett bekövetkeznie ahhoz, hogy ebbe a gyermekképbe ismét új színek keveredjenek.

4.4. Az önérvényesítő gyermek

Az új, gyermekközpontú szemlélet térhódítása az 1940-es évek második felében kezdődött. Az a gyermekkép, amely a reformpedagógiai elvek szerint működő iskolák falai között már a századforduló előtti évtizedekben kialakult (az első „Új Iskola” 1889-ben létesült Angliában, a Rochester melletti Abbotsholme-ban), a hétköznapi, családi élet színterén belül csak a 20. század második felében kezdett szélesebb körben elfogadottá válni. (A gyermek iránti attitűd nagyobb tömegek esetében tapasztalható változásának ez az üteme egybevág azzal a modellel, amelyet deMause munkáiból már ismerünk.)

Az angolszász gyermekfelfogás alakulásában sajátos cezúráként értelmezhető *Benjamin Spock* (1903-1998), amerikai gyermekgyógyász-pszichológus „Csecsemőgondozás és gyermeknevelés” („Common Sense Book of Baby and Child Care”, 1946) című könyvének megjelenése. A kötet rendkívül népszerű lett a rákövetkező évek során: 42 nyelvre fordították le, 50 millió példány kelt el belőle. Ráadásul Spock műve számos kiadásával együtt hamar követőkre talált a csecsemőgondozás és gyermeknevelés témájával foglalkozó szerzők körében.

Jól tetten érhető a két korszak és a bennük felerősödő két gyermekfelfogás közötti különbség: A behaviorista gyerekkép jól megfelelt a két világháború közötti nyugtalan időszak mentalitásának, amely könnyen beilleszkedő, hatékony embereket akart nevelni. Olyanokat, akik – ha kell – katonaként állnak helyt egy újabb háborúban. A második nagy világgéést követő periódus szabadabb légköre, kiegyensúlyozottabb viszonyai, gazdasági fellendülése már új gyermekfelfogást igényeltek. Az amerikai gyermekgyógyász-pszichológus tömegekhez szóló, népszerű könyve szerencsés időpontban született, és így nagymértékben elősegítette azt a változást, amely a negyvenes évek végétől kezdődően lezajlott a gyermekkor megítélésében. A szabadabb szellemű felfogás, mely szerint a gyermek szeretetre vágyó, törődést igénylő lény, akitől elsősorban nem követelni kell, hanem segíteni önkibontakozásában, egyre szélesebb körben vált általánossá.

Spock, noha kínos gonddal ügyelt arra, hogy az elvont pszichológiai szak kifejezéseket ne használja könyvében, mégis nagy mértékben támaszkodott két olyan meghatározó pszichológus egyéniségre, mint *Jean Piaget* és *Sigmund Freud*. Nagy érdeme, hogy kettejük elvont tanait népszerű, közérthető nyelve-

zettel tudta közvetíteni a szülők tömegei felé.

Érdekes ellentmondás figyelhető meg itt a családi és az intézményes nevelés fejlődésének irányvonala között. A negyvenes évekbeli Egyesült Államok iskoláiban ugyanis visszaszorulnak a korábban olyannyira népszerű reformpedagógiai törekvések, és átadják helyüket egyfajta neopozitivistá, „tudomány- és tantervközpontú” felfogásnak (Németh, 1996, 141-142). A családi nevelésben viszont helyet kaptak a reformok.

Spock könyve közvetlen hangon szólítja meg a szülőket, és arra biztatja őket, hogy „természetes” módon gondozzák-neveljék gyermekeiket. Lejárt a behaviorista elvek ideje, már nem a magán uralkodó, érzelmeit elfojtó, de „higiénikus” csecsemő volt az anyák vágya, hanem a „gyengéden szeretetteljes, impulzív, ellátásra szoruló és (lehetőleg) sziporkázóan intelligens” baba lett az ideál (Hardyment, 1998b, 311).

Spock teljesen új alapokról indít. Gondolatai forradalmiaknak hatnak, egy olyan korban, amelyben az emberek még zsigereikben érzi a „jól neveltté válás” útjának gyermekkori kínjait: „Nem kell félni attól, hogy szeresse, hogy örömét lelje a szülő a vele való együttlétben. Minden újszülött igényli, hogy mosolyogjanak rá, beszéljenek hozzá, játsszanak vele, dédelgessék – gyengéden, szeretettel – éppen úgy, ahogy igényli a vitamint és a kalóriát. Így válik olyan emberré, aki szeret másokat és élvezni tudja az életet. *Az a gyermek, aki nem kap szeretetet, érzéketlen felnőtté válik.*” (Spock, 1977, 13) E sorok valóban felszabadító erejűek: a szülő végre nyíltan kifejezheti gyermeke iránti érzelmeit, nem kell lelkifurdalást éreznie, ha babusgatja, dédelgeti a kicsit. Sőt, az is kitűnik belőlük, hogy a legfontosabb nevelő-gondozó eszköz ez a szülői szeretet, amelynek serkentő hatása elősegíti a gyermek testi-lelki fejlődését.

Egyfajta sajátos „gyermekszoba-hedonizmus” volt kialakulófélben: ami jó a babának, az jó a mamának is. A cél az, hogy a kisbabával eltöltött idő kényszerű kötelesség legyen számukra, hanem az élvezetek forrása.

Spock hatása e kérdés tekintetében messze sugárzott térben és időben egyaránt. Egyik követője, *Penelope Leach* írja „Picik és kicsik” („Baby and Child”, 1977) című könyvében: „Ez az egész könyv úgy tekint Önre és

gyermekére, mint olyanokra, akik egymásnak kölcsönösen élvezetet nyújtanak. Ami szórakozás neki, az szórakozás Önnek is. Az Ön szórakozása őt még jobban szórakoztatja, és minél jobban szórakoznak mindannyian, annál kevesebb problémájuk lesz.” (idézi: Hardymont, 1998b, 313)

Penelope Leach egyébként dr. Spocknál is következetesebben vezeti végig az engedékeny, gyermekközpontú attitűdöt gyermekgondozási tanácsaiban. Spock ugyanis bizonyos esetekben – mintegy védve a szülők nyugalomhoz való jogát – már kevésbe engedékeny. A könyv későbbi kiadásaiban már a „konzervatív” gyermeknevelési tanácsadókhöz hasonló álláspontot foglalt el például az újszülött és a néhány hetes csecsemő éjszakai sírása tekintetében. Itt már szó esik elkényeztetett csecsemőről, aki éjjel nem engedi aludni szüleit. A tennivaló: ha nincs a sírásnak más oka, csak a csecsemő akaratossága, akkor erről néhány napon keresztül a szülő ne vegyen tudomást: „A gyerekek meg kell tanulnia, hogy semmit nem ér el azzal, ha felébred és sír.” (Spock, 1977, 232) Napi húsz-harminc percnyi sírás után a csecsemő elhagyja ezt a rossz szokását. Azt azonban fontos hangsúlyozni, hogy Spock ezt a módszert csak akkor engedi, amikor a sírás minden egyéb oka kizárható. Egyébként is Spock figyel a sírás különböző fajtáira, olyan jelzésnek tekinti, amelyet elemezni kell, hogy megtaláljuk a kiváltó okát. E téren sem úgy jár el, mint a behavioristák, akik egyszerűen le akarják szoktatni róla a gyereket.

A sírás és a kényeztetés kérdéseiben elfoglalt álláspont egyébként jó indikátor, amelyből a szerző gyermekattitűdjére vonatkozóan is következtetéseket vonhatunk le. Spock ezek szerint az engedékenységi-korlátozás tengely végpontjáról indul, majd fokozatosan a „mérsékelt középutas” megoldások felé halad. Leach viszont következetesen engedékeny. De az ellenpóluson is találunk szerzőket (elsősorban gyermekorvosokat), ami azt jelenti, hogy a kezdeti eufória után a század második felében ismét elő-előbukkan a jól nevelt, szófogadó gyermek imázsa.

A második világháború utáni Amerikában a Spock-könyv sikere egy nagyszabású demográfiai fellendülés kezdetével kapcsolódott össze. Ez volt az ún. „baby-boom” időszaka.

Az ötvenes évek Amerikájának közvéleményében a magánélet szférája ismét fontos szerephez jutott. A tömegkommunikációs eszközök által közvetített

ideológia szerint a házasságkötés alapja a romantikus szerelem, a tipikus kiscsalád az egyenrangú felek érzelmekkel és észérvekkel megalapozott kapcsolatára épül, a család életén belül – a munka mellett – fontos szerephez jut a közösen eltöltött szabadidő, a sexualitás és a gyermek. Az amerikaiakat befolyásolta ez az ideál: az 1945-1964-ig terjedő „baby-boom” időszaka alatt 76 millió gyermek született az Egyesült Államokban. Ez az időszak kedvezett a Spock által hangoztatott ideák terjedésének.

A gyermek a legfontosabb értékek közé került. Egy 1953-ban végzett felmérés szerint a megkérdezett 18-24 éves amerikai nők kifejezetten a gyermekszülést és -nevelést tartották a családi élet legfőbb céljának. Ez a felfogás érvényesült a hatvanas évek elejéig. A gyermek olyannyira fontossá vált az emberek életében, hogy a gyermekteleneket kezdték szájalomra méltónak és deviánsnak tartani (Tyler May, 1999, 584).

A háború utáni időszak nemcsak a családanyák „reneszánszát” hozta magával, hanem a családapákét is. A férfiak fokozatosan elvesztették a századfordulón még gyakorolt patriarchális jogaikat a családon belül. Amíg a század első felében – főleg az otthontól egyre jobban eltávolodó munkahely miatt – háttérben maradtak a család belső életében, addig az ötvenes évektől kezdve megváltozott az apa szerepéről kialakított kép. „Apukának” lenni – ez egyre inkább a férfiasság kritériumának számított.

Sajátos paradoxon, hogy a gyermeknevelés hétköznapi teendői az ötvenes években még mindig elsősorban a családanyákra hárultak, az apák inkább a szabályokkal teli „férfias külvilág” képviselői maradtak a gyermekek számára.

Ez a viktoriánus korra emlékeztető szereposztás csak a hatvanas években változik meg, amikor a nők tömegesen állnak munkába. (Figyelemre méltó adat, hogy az Egyesült Államokban 1950-ben a családanyáknak még csak 25%-a volt dolgozó nő, de ez az arány 1988-ra 60%-ra emelkedett.) Ettől fogva egyre gyakrabban fogalmazódik meg a dolgozó nőkben a nehezen feloldható dilemma, hogy a gyermeknevelést részesítsék-e előnyben vagy karrierjük építésével valósítsák meg önmagukat.

* * *

Mi jellemzi korunk gyermekről alkotott felfogásmódjait? Létezik-e gyermekkor manapság? Mint arra az első fejezetben már utaltunk, több szerző ír a „gyermek-királyok” csillagának leáldozásáról. Egyesek szerint a hatvanas évek óta a gyerek általában már kisebb szerepet játszik a szülők életében, mint a megelőző korokban (Ariès, 1980, 649-650). „Valami történt, ami eltorzította a gyermekorról alkotott képet” – írja *Marie Winn* a „gyermekkor nélküli” gyerekekről szóló könyvében (Winn, 1990, 18). A kötet végén egyenesen egy új középkor eljövetelét jósolja, ijesztő próféciája szerint megszűnik a különbség a gyermekés és a felnőttkor között: „Nem sok kétség férhet ahhoz, hogy a hatvanas évek óta a gyerekek – minden korábnál sokkal jobban – hasonlatossá váltak a felnőttekhez. A mai gyerekek nemigen látszanak gyerekeknek: a ruhájuk, a beszédstílusuk, az ismereteik és a mindennapi viselkedésük mind ezt bizonyítja.” (Winn, 1990, 272)

Neil Postman ezzel szemben megfordítja a képletet, amikor „gyermekszinten megrekedt felnőttek” korszakáról beszél (Postman, 1999, 115-136). Olyan emberekről, akik a vizuális forradalom, a sok TV-show és reklám hatására gyermeki szintre esnek vissza, vagy nem is fejlesztik ki magasabb értelmi és emocionális képességeiket.

A szomorú végeredmény a két látélet esetében ugyanaz: elmosódik a határ gyermekkor és felnőttség között. Mindkét szerző az amerikai kultúra totális kudarcaként értelmezi a gyermekkor eltűnését, „felolvadását”. Félő azonban, hogy a globalizáció hatására az öreg kontinens sem menekülhet ettől a félelmetes fátumtól.

Irodalom

- Anderson, Michael (1980): *Approaches to the History of the Western Family 1500-1914*. Macmillan Press, London.
- Apáczai Csere János (1976): *Válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ariès, Philippe (1960): *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil, Paris, 1960. Magyarul a *Gyermek, család, halál* című kötetben. Gondolat, Budapest, 1987.
- Ariès, Philippe (1980): Two Successive Motivations for the Declining Birth Rate in the West. *Population and Development Review*. 6. 645-650.
- Arisztotelész (1994): *Politika*. Gondolat, Budapest.
- Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi Etika*. Európa, Budapest.
- Arndt, Ernst Moritz [1805], (1904) *Fragmente über Menschenbildung*. Nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Miesner. Langensalza.
- Arnold, Klaus (1980): *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Assmann, Aleida (1978a): Werden was wir waren. Anmerkungen zur Geschichte der Kindheitsidee. In: Dihle, A. et al. (Hrsg.) (1978): *Antike und Abendland*. Bd. XXIV. Berlin, New York. 98-124.
- Assmann, Aleida (1978b): Wordsworth und die romantische Krise: Das Kind als Vater. In: Tellenbach, H. (Hrsg.) (1978): *Das Vaterbild im Abendland*. II. Stuttgart. 48-61.
- Augustinus, Aurelius (1987): *Vallomások*. Fordította: Városi István. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Aymard, Maurice (1999): Freundschaft und Geselligkeit. In: Ariès, Philippe, Chartier, Roger (Hrsg.) (1999): *Geschichte des privaten Lebens*. 3. Band. Bechtermünz Verlag, Himmerberg bei Wien.

- Baader, Meike Sophia – Jacobi, Juliane – Adressen, Sabine (Hrsg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes” und seine Wirkung.* Beltz, Weinheim u. Basel, 2000.
- Badinter, Elisabeth (1998): *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17-20. században.* Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Badinter, Elisabeth (1998): *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17-20. században.* Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Bain, A. (1912): *Neveléstudomány.* I-II. Fordította: Szemere Samu. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Budapest.
- Bakonyi Anna: *Inányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén.* Budapest, Tárogató Kiadó, 1995.
- Bálint Alice (1932, 1990): *A gyermekszoba pszichológiája.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Bálint Alice (1941): *Anya és gyermek.* Pantheon, Budapest.
- Bárány Ignác (1866): *Tanítók könyve. Rendszeres kalauz a nevelés és tanítás vezetésére, az elemi iskola tantárgyainak kezelésére, s a tanítóknak az irodalom terén való haladására.* Írta Bárány Ignác, a peti kir. kath. férfitanító-képezde tanára. Pest, Lauffer Vilmos tulajdona.
- Bardócz Pál: *A magyar kisednevelés vezérkönyve.* Budapest Székesfőváros Házinyomdája, 1928.
- Barth, Suzanne (1994): *Jungfrauenzucht.* Literaturwissenschaftliche und pädagogische Studien zur Mädchenerziehungsliteratur zwischen 1220 und 1600. Verlag für Wissenschaft und Forschung, Stuttgart.
- Bartos Tibor (1989): Franklin Benjámín. In: *Franklin Benjámín számadása életéről.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Basedow, Johann Bernhard [1771], (1913): *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.* Köhler Verlag, Leipzig.
- Beély Fidél (1848): *Alapnézetek a nevelés, és leendő nevelő, s tanítóról különös tekintettel a tan' történeti viszontagságra, és literatúrájára.* Írta Beély Fidél, Pannonhegyi Szent Benedeki Pap, a' Magy. Tud. és Frauendorfi Kertművelő Társaság Tagja, a Bakonybéli Apátságban a' Nevelés Szép, s Oklevéltan' Tanára, és Tek. Veszprém Vármegye Táblabírája. Pozsonyban, Nyomatott Schmid Ferencz és Busch J. J. Betűivel, 1848.

- 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.
- 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): *Metablica of Leer der veranderigen. Beginselen van een historische psychologie*. Nijkerk. (Metablica, az ember átváltozása. Egy történeti pszichológia alapvonalai.)
- Bilibok Péterné, Sebestyén Istvánné és Zibolen Endre: *Első óvodáink életéből*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1984.
- 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.
- Burucs Kornélia (1997): Gyermekmunka. *História*, 5-6. szám.
- Campe, Joachim Heinrich (1789): *Väterlicher Rath für meine Tochter*. Ein Genestück zum Theophron. Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet. Erster Theil. Tübingen.
- Chyzer Béla (1909): *A gyermekmunka Magyarországon*. Az Országos Gyermekvédő Liga Kiadása, Budapest.
- 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.

- Comenius, J. A. (1959): *A látható világ*. Magyar Helikon, Budapest.
- Comenius, Johannes Amos [1623], (1990): *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*. Bibliaiskolák Közössége, Budapest.
- Comenius, Johannes Amos [1632], (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Budapest.
- 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.
- Csete Balázs: (1993): *A jászkiséri gyermek élete a születéstől a házasságig*. Szolnok, Jász-Nagykun-Szolnok megyei Múzeumok Igazgatósága.
- Delumeau, Jean (1997): *Reneszánsz. Európa kultúrtörténete*. Osiris, Budapest.
- DeMause, Lloyd (1974): The Evolution of Childhood. In: DeMause (1974, szerk.): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York. Magyarul in: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (1998, szerk.): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, 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 (1990): The history of child assault. In: *The Journal of Psychohistory*, 18 (1) 1-29.
- DeMause, Lloyd (1998): A gyermekkor története. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkort története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 13-41.
- 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.
- Draskovits Pál: *A magyar kisdadnevelés és kisdedővönöképzés története és jelen állapota*. Közlemények a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. Szombathely, Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, 1940.
- Ehrmann, Marianne (1784): *Philosophie eines Weibs*. URL: <http://www.links.it/e/ehrmann.htm>
- Elias, Norbert (1982): *Über den Prozess der Zivilisation I-II*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt (Main). Magyarul: *A civilizáció folyamata*. Gondolat, Budapest, 1987.
- Erasmus (1913): *A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere*. Fordította: Péter János. Budapest.
- 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.
- Erdész Ádám, (2001): *Az „igaz” történet és a fikció közötti határvonal bizonytalanná vált. Beszélgetés Gyáni Gábor történésszel. Bárka*, 3. szám, 80-85.
- Erdődi János [1881] (1889): *Neveléstan tanítóképző-intézeti növendékek, tanítójelöltek és tanítók számára*. II. rész, Neveléstan. Írta: Erdődi János, tk. igazgató. Második, átdolgozott kiadás, Budapest, Kiadja Lauffer Vilmos.
- Erikson, E. (1963): „Eight Stages of Man”, in: *Childhood and Society*, New York.
- Fehér Erzsébet (1985): *Tóth Pápai Mihály és pedagógiakönyve*. In: *Tóth Pápai Mihály: Gyermekek nevelésre vezető út-mutatás a' s. Pataki Helvetia Confessiot tartó Collégiumban tanító ifjúság számára*. Kassa, 1797. Reprint: Miskolc, 1985.
- Fehér Erzsébet (1995): *Az első hazai pedagógia tankönyv*. In: Fehér Erzsébet (1995): *Preceptorok és tanítók*. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 7-21.
- Fehér Erzsébet (1995): *Preceptorok és tanítók*. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

- Fehér Katalin (1991): Egy magyar nyelvű pedagógiai kézikönyv 1791-ből. *Magyar Könyvszemle*, 1-2. szám, 129-132.
- Fehér Katalin (1997): Beély Fidél és a bakonybéli bencés tanárképzés. *Magyar Pedagógia*, 97, 3-4. szám, 235-245.
- Fehér Katalin (2001): *Sajtó és nevelés a felvilágosodás kori Magyarországon*. OPKM, Budapest.
- Fehér, Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Felden, Heide von (2001): „Weiberhasser” und „Liebling des weiblichen Geschlechts”? Zur Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen in Deutschland. URL: <http://www.pestalozzianum.ch>
- Felkai László (1983): A budapesti gyakorlógimnázium munkája és a tanárképzés története a XIX. század második felében. In: *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 263-303.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felméri Lajos (1875): Útazás a szobában. *Néptanítók Lapja*, VIII. Buda-Pest. 38-42.; 225-227.; 247-248.; 267-270.; 291-292.; 316-319.; 344-346.; 366-369.; 384-387.; 400-402.; 421-426.; 440-445.
- Felméri Lajos (1877): A természettan elemei a játéktéren. *Néptanítók Lapja*, X. 10-14.; 33-37.; 65-71.; 21-125.; 196-201.; 213-219.; 408-413.; 436-440. 478-481.; 496-499.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Második, javított kiadás. Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.
- Fertig, Ludwig (1984): *Zeitgeist und Erziehungskunst*. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1660 bis 1900. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor
- 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.
- Franklin Benjámín (1989): *Számadása életéről*. Európa Könyvkiadó, 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 Frigyes: *Műveiből*. Fordította: Peterich Béla. Pécs, Dunántúl Egyetemi Nyomdája, 1928.
- Fröbel, Friedrich (1973): *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- Fröbel, Friedrich: *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum. URL: http://www.froebelverein-keilhau.de/html/die_menschenerziehung.html 1826, 1973.
- Fröbel, Friedrich: *Kleinere Schriften zur Pädagogik*. Leipzig, Koehler Verlag, 1914.
- Furnivall, J. (1868): Guide to manners for boys, from The Babees Book. 16-24. URL: <http://icg.fas.harvard.edu/~chaucer/special/lifemann/manners/childbk.html>
- 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, Hidelberg bei Wien. 313-332.
- Ginzburg, Carlo (1976): *Il formaggio e i vermi*. Giulio Einaudi, Torino. Magyarul: *A sajt és a kukacok*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1991.
- Glatz Ferenc (szerk.) (1997): Gyermek a történelemben. *História*, (Tematikus szám), 1997. 5-6. sz.
- Greven, Philip (1977): *The Protestant Temperament. Patterns of Child-rearing, Religious Experience, and Self in Early America*. Alfred A. Knopf, New York.

- Habók Anita: Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe. Neveléstörténet, 2007. 4. 1-2. sz. 245-255.
- 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.
- Hardyment, Christina (1998a): A győzedelmes behaviorizmus. In: In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 287-310.
- Hardyment, Christina (1998b): Álomgyerekek. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 311-345.
- Hawes, Joseph, M. és Hiner, Ray N. (2000): *Looking for Waldo: Reflections on the History of Children and Childhood in the Postmodern Era*. URL: <http://www2.h-net.msu.edu/~child/conference/hiner.htm> 2002. április 2.
- Hegedűs István (1875): Menj, nincs időm! *Család és Iskola*, Nevelés és oktatásügyi szakközlöny szülők, nevelők, kisdiednevelők, tanítók és a nevelésügy barátai számára. Kiadja a Kolozsmegyei Tanító-testület. I. 33-34.
- Hegedűs István (1877): Gyöngédség és tekintély. *Család és Iskola*, III. 29-31., 38-40., 46-48., 53-54.
- Hegel, Georg, Wilhelm, Friedrich (1928): Grundlinien der Philosophie des Rechts. In: Hegel, G. W. F. (1928): *Sämtliche Werke*. Bd. 7. Stuttgart.
- 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): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. In: Willmann – Fritsch: *Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften*. Osterwieck – Leipzig, 1913. I. kötet, 233-234.

- Herbart, Johann Friedrich (1913-1919): *Pädagogische Schriften, I-III*. Herausgegeben von Willmann, Otto und Fritzscht, Theodor. Dritte Ausgabe, Osterwieck - Leipzig.
- Herbart, Johann Friedrich (1913-1919): *Pädagogische Schriften, I-III*. Herausgegeben von Willmann, Otto und Fritzscht, Theodor. Dritte Ausgabe, Osterwieck - Leipzig.
- Herder, Johann Gottfried [1877-1913], (1967): *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Bernhard Suphan. Hildesheim. (Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1877-1913.)
- Hoffmann, Franz (Hrsg.) (1986): *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus*. Volks und Wissen Verlag, Berlin.
- Holmes, Urban, Tigner (1968/69): Medieval Children. In: *Journal of Social History*. 2. 164-172.
- Hoyles, M. - Evans, P. (1989): *The politics of childhood*. Journeyman Press, London
- Hunt, David (1970): *Parents and Children in History. The Psychology of Family Life in Early Modern France*. New York.
- Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- 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.
- 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.
- Kákosy L. (1993): *Ré fiaí*. Budapest.
- Kant (1991): A gyakorlati ész kritikája. Fordította: Berényi Gábor. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kant, Immanuel (1991): *A tiszta ész kritikája*. Fordította: Berényi Gábor. Gondolat, Budapest.
- Kant, Immanuel [1803] (1901): *Über Pädagogik*. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- Kéri Katalin (szerk.): *Távoli tájak, ismeretlen gyermekek*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pécs, 1997.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kleecck, Mary Van (1908): Child Labor in New York City Tenements. In: *Charities and the Commons*, 1908. jan 18. URL: <http://tenant.net/Community/LES/kleecck9.html> (2001. márc. 19.)
- Kleper, Scott, J. (é. n.): *Social abandonment of children in renaissance Italy and England*. Url: <http://www.stanford.edu>
- Komáromi Gabriella (2000): Megtört a jég. *Élet és Irodalom*, XLIV. évf., 13. szám.
- Komoróczy Géza (1983): *Fénylő ölednek édes örömében*. A sumer irodalom kistükre. Budapest, Európa.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti kérdései*. OPKM, Budapest.
- Ladurie, Emmanuel La Roy (1994): *Montaillou, village occitan de 1294-1324*. Éditions Gallimard, Paris, 1994. Magyarul: Montaillou, egy okszitán falu életrajza. Osiris, Budapest, 1997.
- Ladurie, Le Roy (1997): *Montaillou*. Osiris, 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.

- Larass, Petra (Hrsg.) (2000): *Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes 1900-1999*. Franckesche Stiftungen, Halle.
- Legouvé, Ernest (1878): *Atya és fiú a tizenkilencedik században*. Fordította: Feleki József. Franklin Társulat, Budapest.
- Lenzen Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit*. Rowolts Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Lenzen, Dieter (1989): Kindheit. In: Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. 2. Reinbek, 845-859.
- Lesnyánszky András (1832): *Didaktika és methodika* avagy a tanításnak közönséges tudománya és a tanítás módgyának tudománya. Írta Lesznyánszky András. Nagy-Váradonn, Tichy János Könyvnyomtatóintézetében.
- Levi, G. - Schmitt. J-C. (1996): *Geschichte der Jugend*. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Locke, John (1690): *An Essay Concerning Human Understanding*. URL: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/Projects/digitexts/locke/understanding/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] (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Mutschenbacher Gyula. Kiadja a Kath. Középiszkolai Tanáregyesület, Budapest.
- Locke, John: [1693] (1771): A' Gyermeke' Nevelésről, Mellyet, Lock János, Egy Ángliai nagy Tudományú Philosophus, és Orvos Doktor Ángliai 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'sváratt, Nyomt. a' Reform. Coll. Betüivel. 1771. Esztend.
- Lubrich Ágost (1875): *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis középtanodai tanterv*. Irta Garamszeghi Lubrich Ágost m. kir. egyetemi tanár. Budapest, Lampel Robert bizománya.

- 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.”
- 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.
- Lüth, Christoph (2001): *Emberi jogok, értelem nevelés és egy posztmodern kritika. A német és a francia felvilágosodás koncepciói a francia forradalom hatóságában*. Kézirat.
- 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.
- Magyar Adél (2017): Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből. Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Main, Gloria, L. (2000): *Naming children in early New England*. URL: <http://lonestar.texas.net/~mseifert/puritan14.html> (2000. március 19.)
- 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.
- Mészáros István – Németh András - Pukánszky Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 2. kiadás.
- Mészáros István (1977): A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelésselméletben. In: Nagy Sándor (szerk.): *Vizsgálatok a nevelés- oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai közlemények, 18*. Tankönyvkiadó, Budapest. 147-172.

- Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814-1900 között. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 38-57.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1984): Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777-1830 között. *Pedagógiai közlemények*, 26. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (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 (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, Budapest.
- Miller, Alice (1980): *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Molnár Mária: A közös kisdednevelés családias jellege. In: Nagy László, Beke Manó és Kovács János (szerk.): *A II. Országos és Egyetemese Tanügyi Kongresszus naplója. I. kötet. A kongresszus története*. Az összes-ülések és a szakosztályok naplója. Budapest. 1898, 523-528.
- Montaigne, Michel de [1580], (1913): *Pedagógiai tanulmányai*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Birkás Géza. Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Montaigne, Michel de [1580], (1983): *Esszék*. Ford.: Oláh Tibor. Kriterion, Bukarest.
- Muller, P. (1973): *Childhood's changing status over the centuries*. In: Brockman, L. M. - Whiteley, J. H. - Zubak, J. P. (Eds.): *Child development: Selected readings*. McClelland and Stewart, Toronto, 2-10.
- Musgrove, Frank (1998): Az otthon és az iskola történelmi jelentőségű konfliktusa. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 257-266.
- Mutschenbacher Gyula (1914): John Locke élete és pedagógiai gondolatai. In: Locke: *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Mutschenbacher Gyula. Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület,

- Budapest, 1914. 5-36.
- Natorp, Paul (1909): *Philosophie und Pädagogik*. Marburg.
- 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 – Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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 (2000): A katolikus tanárképzés történetéből. *Vigilia*, május.
- Németh András (2002): A magyar neveléstudomány katolikus hagyományai. In: *Hagyomány és megújulás a magyar közoktatásban*. Neveléstörténeti füzetek, 19. OPKM, Budapest, 2002. 75-93.
- Németh András (2002): A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 2. szám, 22-32.
- Németh András – Skiera, Ehrenhard (2018): Az életreform múltja és jelene. Elvágódás az érzelmi ridegség elidegenedett világából – új irányok és helyszínek, világnézeti koncepciók, társadalmi hatások. In: Németh András – Skiera, Ehrenhard (szerk., 2018): *Rejtett történetek – a életreform mozgalmak és a művészetek*. Műcsarnok, Budapest, 18-70.
- Neumann, Norbert (1993): *Lerngeschichte der Ugrzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Nóvik Artilla (2002): Gyermek a dualizmus iskolái és a család hatókörében. *Iskolakultúra*, március, 16-20.

- Nóvik Attila (2017): Feminization and professionalization in Hungary in the late 19th century. Women teachers in professional discourses in educational journals (1887-1891). *Espacio Tiempo y Educación*, 4. 1. szám, 1-17.
- Nyssen, Friedhelm - Janus, Ludwig (1997) (Hrsg.): *Psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Beiträge zur Psychohistorie der Eltern-Kind-Beziehung. Psychosozial Verlag, Gießen.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa Verlag, Weinheim und München. Zweite Auflage.
- Oppolzer, Siegfried (1967): Das Kind in der Erziehungslehre John Lockes. In: Holtkemper, F. J. (Hrsg.) (1967): *Pädagogische Blätter*. Heinrich Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Rattigen, 141-167.
- Papp Jenő (1934): *Magyarország erkölcsrajza. Korunk kritikája*. Káldor Könyvkiadó Vállalat, Budapest.
- 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.
- Perrot, M. (Hrsg. 1999): Geschichte des privaten Lebens. Bd. 4. Bechtermünz Verlag, Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Farkfurt am Main.
- 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.
- 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.
- Péter Katalin (1996): A gyermekek első tíz esztendeje. In: Péter Katalin (szerk.): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. Budapest.
- Péter Katalin (1999): Jobbágy gyermekek a kora újkori Magyarországon. *Műhely*, 22. 5-6. szám, 141-153.
- Péter Katalin (szerk.) (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

- Petschauer, Peter (1989): The Childrearing Modes in Flux: An Historian's Reflections, *Journal of Psychohistory* 17 (Summer 1989): 3.
- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster - New York.
- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*.
- Platón (1984): *Összes művei*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet*. Gondolat, Budapest.
- 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.
- 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 - Németh András (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (1984): Egy feledésbe merült magyar pedagógus – Zákány József (1785-1857) kísérlete az első neveléstani rendszer megteremtésére. *Pedagógiai Szemle*, 34, 11. szám, 1099-1105.
- Pukánszky Béla (1988): Két tanítói kézikönyv a múlt század első feléből. *Acta Academiae Paedagogicae Szegediensis, 1987-1988*. Series Paedagogica et Psychologica. 55-67.
- Pukánszky Béla (1998): Szilasy János neveléstana. In: Szilasy János: *A' nevelés tudománya*. II. kötet. Az OPKM hasonmás kiadványai, Budapest, 347-354.
- Pukánszky Béla (1999a): „Utazás a szobában” – Gyermekeiket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, 1. szám, 97-106.
- Pukánszky Béla (1999b): Gyermeknevelési elképzelések a 19. században. *Műhely*, 5-6. szám, 169-174.

- Pukánszky Béla (1999c): Schneller István morálanropológiai rendszere. *Iskolakultúra*, 12. szám, 40-51.
- Pukánszky Béla (2000a): A gyermek évszázadának hajnalán. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 21-33.
- Pukánszky Béla (2000c): *Személyiségpedagógia elméletben és gyakorlatban*. Habilitációs értekezés. Kézirat, Debrecen.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásában. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (2001, szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 423-432.
- Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, 28. Pécs.
- Pukánszky Béla (2005b): A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 14. 4. szám, Tél. 703-715.
- Pukánszky Béla (szerk., 2000.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest.
- Pukánszky Béla (szerk., 2003): Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla: *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs, Iskolakultúra könyvek, 28. 2005a.
- Quintilianus (1913): *Szónoklattan*. Budapest, Franklin-Társulat.
- Ratio Educationis* (1981). Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Richter, Dieter (1987): *Das fremde Kind*. Zur Entstehung des Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Fischer Verlag, Frankfurt am Main..
- Riesmann, David (1950, 1961): *The Lonely Crowd*. Yale University Press, New York. Magyarul: *A magányos tömeg*. Harmadik kiadás. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1983.
- Robertson, Priscilla (1998): Az otthon mint fészek: A középosztály gyermekora a 19. századi Európában. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 267-286.

- Roboz Pál (1948): *A kisgyermek nevelése*. Hungária Könyvkiadó, Budapest.
- Ross, James, Bruce (1998): A középosztálybeli gyermekek a városiasodó Itáliában a 14. századtól a 16. század elejéig. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 139-175.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762], (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Györy János. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás.
- Rutschky, Katarina [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.
- Schama, S. (1988): *The Embarrassment of Riches*. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age. Fontana Press.
- Schiffler, Horst - Winkeler, Rolf (1985): *Tausend Jahre Schule*. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Besler Verlag, Stuttgart, Zürich.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1902): *Pädagogische Schriften*. Mit einer Darstellung seines Lebens von C. Platz. Dritte Auflage. Herman Beyer & Söhne, Langensalza.
- Schur, E és Thomalla, K.: *Seine Majestät das Kind. Eine Ratgeber für Mütter, solche die es werden wollen und alle, die das Kind lieben*. Berlin, 1928.
- Sennett, Richard (1998): *A közéleti ember bukása*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Shahar, Shulamith (1990): *Children in the Middle Ages*. London-New York, Routledge. Magyarul: *Gyermekek a középkorban*. Fordította: Pukánszky Katalin. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Shorter, Edward (1975): *The Making of the Modern Family*. Basic Books, Inc. Publishers, New York. Németül: *Die Geburt der modernen Familie*. Reinbek, 1977.
- Shorter, Edward (1977): *Die Geburt der modernen Familie*. Reinbek. 196-234. p.
- 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.
- Simkin, John: Punishment in factories. In: Spartacus Educational Website. URL: [http:// www.spartacus.schoolnet.co.uk/IRpunishments.htm](http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/IRpunishments.htm) (2001. márc. 19.)

- Sommerville, C. John (1982): *The Rise and Fall of Childhood*. Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi.
- Spaemann, Robert (1978): Roesseaus „Emile”: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24, 1978. 823-834.
- Spock, Benjamin (1945): *Common Sense Book of Baby and Child Care*. Duell Sloan, New York.
- 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.
- Stein, Arthur (1927): Pestalozzi und die Kantische Philosophie. Tübingen.
- Stone, Lawrence (1974): *The Massacre of the Innocents*. In *New York Review of Books*, 21, 25-31.
- Szabocs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest, 2000. 66-76.
- Szabolcs Éva (1991): A család- és gyermekkortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 90. 3-4. sz. 170-184.
- Szabolcs Éva (1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. *Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE, Budapest.
- Szabolcs Éva (1998) Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 253-260.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868-1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2002): *Gyermekkortörténet – új elméleti megfontolások*. Kézirat.
- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868-1906*. Gondolat, Budapest.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szántó Konrád (1987-88): *A katolikus egyház története*. I-II. Ecclesia, Budapest, 2. kiadás.
- Szapor Judit (1987): Egy vasárnapi történész: Philippe Ariès (1914-1984): In: Philippe Ariès: *Gyermek, család halál*. Gondolat, Budapest, 1987, 415-420.
- Szegedy-Maszák Aladárné - Stumpf Istvánné (934): A magyar úriasszony ott-

- hona. Az otthon kultúrája. A Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége kiadása, Budapest.
- Szent Biblia*. Fordította: Károli Gáspár. Brit és Külföldi Biblia Társulat kiadása, Budapest, 1927.
- Szilasy János (1827): *A' Nevelés' Tudománya*. Írta Szilasy János, szombathelyi egyházi megyebeli áldozó pap, az egyházi tudományok doctora, és Szombathelyen a' keresztény erkölcs', a' lelki pásztorság' 's nevelés tudományának tanítója. I-II. kötet, Budán, a' Királyi Magyar Fő Oskolák' betűjével.
- Szinnyei József (1891): *Magyar írók élete és munkái*. Budapest.
- Szvorényi József (1890): *Gyakorlati tanácsok a házi és nyilvános nevelés körében. Anyák és nevelők tanulságára, népszerű előadásban*. Franklin Társulat, Budapest.
- Tátrai Zsuzsanna (1997): Falusi gyermekélet Magyarországon 1867-1948. *História*, 1997. 5-6. sz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Geschichte der Erziehung*. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa Verlag, Weinheim, München.
- The Little Children's Little Book (c. 1480) In: Furnivall, J. (1868): Guide to manners for boys, from The Babees Book. 16-24. URL: <http://icg.fas.harvard.edu/~chaucer/special/lifemann/manners/childbk.html>
- Thorne, Michael és Henley, Tracy (2000): *A pszichológia története. Kapcsolatok és összefüggések*. Glória Kiadó, Budapest.
- Tomka Béla (2000): *Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában*. Osiris, Budapest.
- Tóth Pápai Mihály [1797], (1985): *Gyermek nevelésre vezető út-mutatás a' s. Pataki Helvetia Confessiot tartó Collégiumban tanító ifjúság számára*. Kassa. (Reprint: Miskolc, 1985)
- Tucker, M. J. (1998): A gyermek mint kezdet és vég: gyermeknevelési szokások a 15-16. századi Angliában. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 211-232.
- Tyler May, E. (1999): Mythen und Realitäten der amerikanischen Familie. In: Prost, A. - Vincent, G. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens. Band 5*. Bechtermünz Verlag, Coyright: Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1993.

- Gesamtherstellung: Wiener Verlag, Himberg bei Wien. 557-602.
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Vág Ottó: *Az óvodai nevelés története Magyarországon*. I. rész. Az első óvodától a Terjesztő Egyesület megalapításáig (1828-1936). Miskolc, Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, 1994.
- Vajda Zsuzsanna - Pukánszky Béla (1988): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (1997): Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 3. szám, 285-300.
- Vajda Zsuzsanna (2000): Gyermekfelfogás és gyermekkor a történelemben. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest, 2000. 80-101.
- Vasas Samu (1993): *A kalotaszegi gyermek*. A személyiségfejlődés népi hagyományai Kalotaszegen. Kráter Kiadó, Budapest.
- Veczko József (2000): *A gyermek- és ifjúságvédelem alapjai*. APC-Stúdió, Gyula.
- Velkey László (1984): *Gyermekeink gondozása, nevelése*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Vincze, L. (1991): „Appendix” neveléstörténeti munkákhoz. (A „fekete pedagógia” történetéből.) *Magyar Pedagógia*, 3-4. sz. 195-214.
- 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 tanuló' számára készült 's a' Magyar Tudós Társaság által másod rendű Marczibányi Lajos-jutalommal koszorúzott pályamunka. I-II. kötet. Írta Warga János, prof., 's a' Magyar Tudós Társaság levelező tagja. Budán, a' Magyar Királyi Egyetem' betűivel, a' Magyar Tudós Társaság költségén.
- Warga János (1843-44): *Neveléstan*. Kézikönyvül felsőbb nevelő intézetekbeni hallgatóknak, valamint magános használatul nevelőknek és értelmes szülőknek. I-II. kötet. Kecskeméten, Szilády Károly kiadása.

- Warga János (1860): *Nevelés- és oktatástan kézi könyve*. Mindkét hitv. evang. theologicum semináriumok és praeparandiák számára. Valamint magános használatra is. Harmadik újra dolgozott kiadás. Írta Warga János, a Nagy-Kőrösi helv. hitv. Főgymnasium igazgatója, a Magyar Tudós Társaság tagja. Pest, kiadja Osterlamm Károly.
- Warmington, B. H. (1967): *Karthágó*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Watson, John Broadus (1928, 1972): *Psychological Care of Infant and Child*. Arno Press, New York.
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1974): *Die deutsche Familie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1991): *Die Kinderstube*. Insel Verlag, Frankfurt am Main.
- Weick, Ed (2000): *Ordinary History*. URL: <http://members.eisa.com/~ec086636/coping.htm>
- Wendt, Gustav (1883): *Die Gymnasien und die öffentliche Meinung*. Karlsruhe, 2. Auflage.
- Winn, Marie (1981): *Children without Childhood*. Panthon Books, New York. Magyarul: *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest, 1990.
- Wittmann Lázár (1876): *A gyermekápolás rövid kézikönyve, tekintettel a hazai viszonyokra*. Franklin Társulat, Budapest.
- Zámolyi Varga Mihály (1882): *A házi nevelés példákban előadva*. Szülők, nevelők s különösen községi népkönyvtárak számára. Franklin Társulat, Budapest.
- Zibolen Endre (1984): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zichy Rafaelné (1934): A gyermek szellemi és lelki neveléséről. In: Szegegy-Maszák Aladárné - Stumpf Istvánné (1934): *A magyar úriasszony otthona. Az otthon kultúrája*. A Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége kiadása, Budapest. 197-200. p.
- Zolnay, Vilmos (1983): *A művészetek eredete. Pokoljárás*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 2. bővített kiadás.

Summary

The topic of the book is about the historical changes in the social, mental image of the child and the main educational ideals of the history of the European pedagogy. The processing is essentially historical and comparative. In the first chapter of the book, the author reviews the historiography of the childhood history so far. In the second chapter, the children's picture of the most important individuals of the history of pedagogy and philosophy between the 15-19th century is presented. The third chapter deals with the social history and childhood history of the nineteenth century. Finally, in the fourth chapter, some twentieth-century children's pictures are reviewed, which influence the theory and practice of today's pedagogy too.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Pukánszky Béla
Gyermekkép és nevelés –
Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében

Recenzenti / Szakmai lektorok:
Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.
Dr. habil. Nóbik Attila, PhD.

Redaktor / Szerkesztő:
Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: TAMM - Téglás Attila
Tlačiareň / Nyomda: MAPS-CONSULTING Kft. ,Pécs
Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2018
Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-290-0