



Albert B. Gábor

A nevelés történeti és elméleti alapjai

egyetemi jegyzet





A kiadványt „A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése” (TÁMOP - 4.1.2.-08/1/B-2009-0003) című pályázat keretében a Kaposvári Egyetem készítette

ISBN 978-963-9821-44-6

Szerző:

Albert B. Gábor

Lektor:

Kéri Katalin

Kiadja:

Kaposvári Egyetem
H-7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.

Felelős kiadó:

Martinkó József
pályázati koordinátor

2011

TARTALOM

Bevezető.....	5
I. BEVEZETÉS A NEVELÉSTÖRTÉNETBE.....	11
1. A neveléstörténet fogalma.....	11
2. A neveléstörténet tudomány-rendszertani helye, kapcsolódási pontjai.....	11
3. A diakrón és szinkrón megközelítésű kutatások	13
4. Mivel foglalkozik a neveléstörténet-írás?	13
5. A neveléstörténet-kutatás forrásai.....	15
Felhasznált irodalom és hivatkozott források:	18
II. AZ ÓKORI ÉS A KÖZÉPKORI NEVELÉS.....	21
1. Ókor: a nevelés a politika és a retorika része	21
2. A becsben tartott gyermek	24
3. A korai keresztény nevelés	25
4. A középkori nevelés intézményrendszere.....	27
5. Középkori nevelés Magyarországon.....	29
6. A középkor gyermekképe.....	30
7. A reneszánsz nevelés- és műveltségelmélete	30
8. Művelődés és nevelés: a magyar humanizmus és reneszánsz.....	33
9. Nevelés a középkori iszlámban	34
Felhasznált irodalom és hivatkozott források.....	36
III. NEVELÉS AZ ÚJKORBAN (XVI–XVIII. SZÁZAD)	37
1. Reformáció és katolikus megújulás	37
2. A magyar nevelés a reformáció és a katolikus megújulás idején.....	39
3. A pedagógiai realizmus: Comenius pedagógiája	42
4. Apáczai Csere János és az enciklopédikus szintézisteremtés	44
5. A fény százada, az ész diadala.....	45
6. A gyermek hasznossága	46
7. Locke és Rousseau	47
8. Pestalozzi és a neohumanizmus	50
9. Oktatásügy és iskoláztatástörténet a Habsburg Birodalomban a XVIII. század második felében.....	52
Felhasznált irodalom és hivatkozott források.....	56

IV. NEVELÉS, OKTATÁS A XIX–XX. SZÁZADBAN	57
1. A modern pedagógia kialakulására ható társadalmi, ideológiai, közoktatás- és felsőoktatás-politikai változások a XIX. században	57
2. Herbart.....	60
3. Életreform és reformpedagógia	62
4. Miguel Unamuno és Janusz Korczak	68
Felhasznált irodalom és hivatkozott források.....	70
V. OKTATÁSPOLITIKA -ÉS ISKOLÁZTATÁSTÖRTÉNET	
MAGYARORSZÁGON A XIX. SZÁZAD ELSŐ FELÉTŐL 1945-IG	72
1. Az oktatási törvényhozás története a XIX. században.....	72
2. Művelődéspolitikai a XX. század első felében.....	75
Felhasznált irodalom és hivatkozott források.....	80
VI. A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNY FEJLŐDÉSE A XIX. SZÁZAD ELEJÉTŐL 1945-IG....	81
1. A pedagógusmesterség kialakulása és fejlődéstörténete	81
2. A pedagógia önálló tudománnyá válása, rövid egyetemi tanszék-történeti kitekintés....	83
3. A hazai reformpedagógiai mozgalom.....	86
Felhasznált irodalom és hivatkozott források.....	87
VII. A MAGYAR OKTATÁSÜGY 1945 UTÁN.....	88
1. A demokratikus átmenet (1945–48)	88
2. Oktatásügy a szocializmus idején.....	88
Felhasznált irodalom és hivatkozott források.....	93
VIII. ISKOLÁK, TUDÓS TANÁROK, REFORMEREK A HAZAI AGRÁRIUMÉRT	94
1. Előzmények: Agrárvilág Magyarországon.....	94
2. Az első agrárreformerek a XVIII. században és a XIX. század első felében	94
3. Agrár szakképzés –és szakoktatás történet a kiegyezés után	99
4. Darányi Ignác az agrártárca élén	100
5. A gazdaképzés új formája: a hazai népfőiskolai mozgalom	101
6. A felső mezőgazdasági iskolától a szakközépiskoláig	102
7. Agrárképzés a felsőoktatásban. Agrárképzés Kaposvárott	102
Felhasznált irodalom és hivatkozott források.....	104
Ábrák jegyzéke	105
Képek jegyzéke.....	105

BEVEZETŐ

Kedves Hallgató!

Az agrármérnök tanár jelöltek számára készült *A nevelés történeti és elméleti alapjai* című jegyzetet olvassa. Ugyanakkor a BA szakon a tanító- és óvodapedagógus jelöltek, andragógusnak, informatikus könyvtárosnak készülő hallgatók is haszonnal forgathatják, a tananyag elsajátítása nagyban megkönnyíti a vizsgára való felkészülésüket.

A nevelés elméletéről történeti nézőpontból értekezni önmagában is nehéz feladat. Néhány ív terjedelemben neveléstörténetről újat írni pedig szinte lehetetlen vállalkozás. A hazai neveléstörténet jeles képviselői közül többen monografikus szinten már áttekintették a hazai és egyetemes neveléstörténet legfőbb eseményeit, a főbb pedagógiai gondolkodók munkásságát, eszmetörténeti és a praxisra gyakorolt hatását.

A szerző sokat gondolkodott azon, hogy a neveléstörténet kánonjából mi az, ami elhagyható, és az általános nevelés- és művelődéstörténeti összefüggések bemutatása mellett a neveléstörténet szak- és képzésspecifikus vonatkozásai közül mi az, amit célszerű a tananyagba beilleszteni. Mindenesetre a jegyzet, melyet kezében tart, egy korábban elkészített online tananyag kiegészítése, bővített, átdolgozott, aktualizált, könyv alakban megjelenő formája. Ugyanakkor az online tananyagban számos önellenőrző kérdést, feladatot is talál, mely szintén megkönnyítheti a felkészülését.

Igyekeztünk szélesebb történeti (néhol művelődéstörténeti) alapozását, egy-két esetben egyháztörténeti kitekintését adni a neveléstörténeti eseményeknek. A neveléstörténeti témák – így a pedagógia- és iskoláztatástörténeti események, a fontosabb oktatásügyi dokumentumok, törvények, rendeletek, valamint az elméletalkotó tevékenységük révén jelentősebb filozófusok és pedagógusok – kiválasztásánál mindenképpen sorvezetőként használtuk a Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla által írt egyetemi jegyzetet (1999), de haszonnal forgattuk a Gáspár László – Kelemen Elemér szerzőpáros által írt *Neveléstörténet problémátörténeti alapon* című monográfiát is (1998). Igyekeztünk a neveléstörténetet ért új kihívások, új témák és módszerek közül néhányat beépíteni munkánkba. Ugyanakkor kicsit „antikvárius” történészszemmel közelítve, a ma már klasszikusnak tekinthető munkákat sem szerettük volna elhagyni (SIMONYI, 1980; KOSÁRY, 1983).

Az alapvető neveléstörténeti folyamatok, összefüggések tényismertetése mellett külön figyelmet szenteltünk az 1960-as, 1970-es évektől a neveléstörténet ismeretrádiuszát szélesítő család- és gyermekkor-történeti kutatások néhány mozzanatára. Az Ariès, Imhoff, Badinter nevéhez fűződő gondolatokat Pukánszky Béla munkájára hagyatkozva ismertetjük (PUKÁNSZKY, 2001). A neveléstörténetet művelődéstörténeti szempontból is vizsgáljuk, számos a nevelést befolyásoló, tágabban értelmezett művelődéstörténeti hatásösszefüggésre is igyekszünk rámutatni. A hagyományosan Európa-centrikus egyetemes történeti elemzés csak néhány esetben egészül ki más kontinensek nevelés- és művelődéstörténeti ismeretanyagával. E témák érintésekor Kéri Katalin munkáira hagyatkoztunk. Több gondolatot, összefüggést vettünk át Nagy Péter Tibortól, különösen az oktatás és minőség, valamint az oktatás és nyelv összefüggéseit, változásait illetően (NAGY PÉTER TIBOR, 2002).

A jegyzet első fejezete általánosságban a nevelésről, a neveléstörténet-írás mai helyzetéről, kihívásairól, a megközelítési módokról, valamint a neveléstörténet újszerű témáiról és módszereiről szól. A fejezet megírásakor Kéri Katalin *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába* című kötetére (KÉRI, 2001) támaszkodhattunk. A tanulásfelfogás változástörténetéről szóló kitekintéshez Nahalka István tanulmánya adott hasznos fogódzót (NAHALKA, 1997). A neveléstörténet-írás új és kurrens témáinak feldolgozásához a Pukánszky Béla által szerkesztett kötet (2008) mellett a múlt évi Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadások közül is válogattunk, a 2000 utáni professziós folyamatok kutatástörténeti áttekintésénél Nagy Péter Tibor írásából szemezgettünk. A fejezet végén külön részletezzük a felhasznált és hivatkozott források listáját.

A könyv második fejezete az ókori és középkori nevelés, az ókori klasszikusok, valamint a keresztény nevelés korszakát öleli fel. Csupán érintjük az ókori Kelet civilizációit, főként Mezopotámiát és Egyiptomot, egy-két gondolat erejéig az ókori Kínát, itt is elsősorban a nevelés- és gyermekszemlélet sajátosságait állítva a középpontba. Röviden szólunk az ókori klasszikusokról, a görög és római nevelési eszményekről, a híres pedagógus-filozófusok munkásságáról. Szókratész, Plátón és Arisztotelész, továbbá a római Quintilianus munkásságának bemutatása, e történelmi személyek pedagógiai elméleteire és praxisra gyakorolt hatása áll ismertetésünk középpontjában. A korai kereszténység témaköre a klerikus műveltség kialakításának, Szent Ágoston nézeteinek bemutatását teszi lehetővé. A tankönyv második fejezetét a klerikus neveléstől a XII. században történt fokozatos eltávolodás, a lo-

vagi nevelés és az egyetemi oktatás, majd a humanizmus és reneszánsz bemutatása zárja. A humanizmus és reneszánsz egyetemes és magyar vonatkozásainak ismertetése mellett külön figyelmet fordítunk a reneszánsz művelődéstörténeti hatásrendszerére, az antik művek terjedését szolgáló közvetítő csatornák bemutatására. Utóbbinál Simonyi Károly klasszikus munkájára hivatkozunk (SIMONYI, 1980). Egyetemes történeti példa Feltre, Castiglione, Vives, Rabelais, Montaigne és Erasmus munkássága, magyar vonatkozása, Hunyadi Mátyás udvara. E fejezet összeállításakor HOFFMANN (2008), KÉRI (1996), RITOÓK (1979), PUKÁNSZKY–NÉMETH (1996), LE GOFF (2000), SIMONYI (1980), VINCZE (1991) munkáira hagyatkozhattunk, a magyar humanizmus és reneszánsz történeti áttekintéséhez a *História* című folyóirat 2008/10. tematikus számában megjelent írásokat is beépítettük munkánkba.

A harmadik fejezet az újkor (XVI–XVIII. század) neveléstörténetét, a reformációtól a neohumanizmus irányzatáig terjedő egyetemes és magyar neveléstörténeti időszakaszt veszi górcső alá. Részletes elemzést adunk a reformáció és a rekatolizáció időszakáról, Luther neveléseszményéről, a jezsuita iskolarendszerről, Pázmány Péter munkásságáról. A harmadik fejezetben külön részletezzük Comenius és Apáczai Csere János pedagógiai hitvallását. Ezt követi a felvilágosodás neveléseszménye, Locke és Rousseau gyermekfelfogása, a pedagógiára gyakorolt hatása, végezetül a neohumanizmus és a svájci pedagógus, Pestalozzi munkásságának ismertetése, valamint a Habsburg-oktatásirányítás XVIII. századi története. Luther életrajzához, munkásságához Graham Tomlin 2003-as, a katolikusok iskolaszervezetéhez Mészáros 2000-es munkáját, Rousseau gyermekszemléletéhez Pukánszky tanulmányát (2005), a felvilágosodáshoz Pierre Chaunu klasszikus monográfiáját, az első pedagógiai sajtóvitához Fehér Katalin tanulmányát (1999), a magyar neveléstörténeti részekhez Kardos József és Kelemen Elemér munkáját (1996), a XVIII. századi Habsburg oktatási modernizációs kísérletek bemutatásához Ugrai János közelmúltban megjelent írását (2010) hívtuk segítségül. Az oktatáspolitikai és nyelv kapcsolatrendszeréhez Nagy Péter Tibor 2002-es kötetének *Oktatáspolitikai és nyelv* című fejezetéből vettünk át megközelítési módokat. Magyarné Sztankovics Ilona 1999-es neveléstörténeti összefoglalója is támaszt jelentett a fejezet összefoglalásakor.

A *Nevelés, oktatás a XIX–XX. században* című egyetemes történeti fejezet a XIX. század átalakuló társadalmi, gazdasági viszonyai között végbemenő nyugat-európai közoktatás-politikai modellek jellemzésével foglalkozik, nemkülönben Herbart, valamint a re-

formpedagógia és életreform-mozgalom sajátosságaival. A fejezet megírásakor Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (1999) monografikus feldolgozása mellett kisebb terjedelmű neveléstörténeti összefoglalókat is figyelembe vettünk (FEHÉR, 2002; MAGYARNÉ SZTANKOVICS ILONA, 1999). Herbart munkásságának bemutatásához azt a Mikonya György-tanulmányt (2008) vettük alapul, amely a Herbart-recepció historiográfiai kutatásait elemzi, a reformpedagógia eseménytörténetéhez, az irányzat főbb képviselőinek bemutatásához pedig Németh András munkájára (1996) hagyatkoztunk. Fontosnak tartjuk jelezni, hogy a 2000-es évek elejétől – főleg Németh András és munkatársai – számos új kutatási eredményt publikáltak a témában. Ezek az új kutatások az 1890 és 1914 között kialakuló ún. életreform-mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolattörténetére és hazai recepciójára irányulnak. A fejezetben bemutatjuk az industrializmus és a modernizáció által megváltozott társadalmi, gazdasági viszonyokat, az individuális válaszreakciókat, az ún. emancipációs mozgalmakat. S hogy mindez milyen kényszerítő erővel hatott az oktatásban megjelenő reformpedagógiai irányzatokra. A reformpedagógiai irányzatokat és azok főbb képviselőit ezt követően a kronológia rendezőelve alapján ismertetjük. Az életreform és a reformpedagógia témájának feldolgozásához hasznos adatokkal szolgált az *Iskolakultúra* – e témával foglalkozó – 2005/2-es tematikus száma, s ugyancsak hasznos áttekintést olvashatunk a német internátusi nevelésben megvalósuló reformpedagógiai újításokról Mikonya Györgynek köszönhetően (2003). E fejezet végén két -, kevésbé a figyelem középpontjában lévő, hatását tekintve ugyanakkor európai aurával bíró - tudós, Unamuno és Korczak munkásságát érintjük. Unamunohoz Kéri Katalin írását, Korczak bemutatásához a Magyar Pedagógiai Társaság Korczak munkacsoportjának adat-összefoglalását vettük alapul.

Az ötödik, hatodik és hetedik rész a magyar neveléstörténet – különösen oktatás- és iskoláztatástörténeti, másrészt neveléstudomány-fejlődéstörténeti – mozzanatait tárja fel a XIX. század első felétől 1945-ig, majd 1945-től a XX. század végi rendszerváltozásig. A korábban már említett neveléstörténeti összefoglalók mellett hasznos információkkal szolgál a Kardos József és Kelemen Elemér által írt – és gazdag képanyaggal illusztrált – jubileumi kötet, Németh Andrásnak a magyar pedagógiai historiográfia fejlődéstörténetéről készített elemzése, a debreceni egyetem tárgyalásánál pedig a Brezsnnyánszky László és Fenyő Imre által szerkesztett 2004-ös kötet. Az ötvenes évek szocialista rendszerének történelemszemléletéhez Mód Aladár klasszikus munkáját (1943) is felhasználtuk, az 1945 utáni rendszer tényösszefoglalásához Sáska Géza (2008), történelemszemléletéhez, his-

toriográfiai áttekintéséhez Glatz Ferenc (1988), Szabolcs Éva (2008) írása, valamint Ujváry Gábor (1996) kötetének bevezetője ad fogódzót.

Az utolsó fejezetben az agrármérnök-tanár szak- és képzésspecifikus neveléstörténeti vonatkozásairól is írunk. E fejezet kidolgozásakor korabeli felső mezőgazdasági tankönyvekre, továbbá Estók János, Fehér György, Gunst Péter, Varga Zsuzsanna munkájára (2003) támaszkodtunk. Tessedik bemutatásakor Kosáry klasszikus művét (1983), ötvenes évekbeli megítéléséről Szabolcs Éva tanulmányát (2008) tekintettük irányadónak. Megbízható adatismertetést kaphattunk a Kollega Tarsoly István főszerkesztésében napvilágot látott Magyarország a XX. században IV. kötetéből, Glatz Ferenc összeállításában és szerkesztésében megjelent „A magyarok krónikája” munkájából, valamint Szávai Ferenc Gazdaképzési rendszerek c. monográfiájából (1996)

A tananyag a neveléstörténet nagyobb periódusainak, kultúrtörténeti egységeinek bemutatására vállalkozik, általánosságban a kronologikus elrendezési elv, azaz a legrégebbi időktől napjainkig ívelő séma szerint dolgozza fel a fontosabb neveléstörténeti eseményeket. A fentiekből kitűnik: neveléstörténeti áttekintésünkkel elsősorban másodlagos történeti forrásokat használtunk.

A kötet szerzője reméli, hogy a neveléstörténet adatrengetegéből sikerül egy – a hallgatók számára is - „fogyasztható”, tanulható tananyagot kézbe adni. Ezt a célt szolgálja a tananyag elrendezése: a nagyobb betűszedésű törzsanyag apró betűs anyagrészekkel való kiegészítése, a szöveg képillusztrációja, a fontosabb személynevek vastagon kurzívvval, a fogalmak, szakszavak, fontosabb helynevek dőlt szedéssel jelölése. Ugyanakkor az olvasmányosság érdekében a fontosabb személyneveket fejezetenként csak egyszer jelöljük vastagon szedve, A jegyzetben szövegszerűen, majd az egyes fejezetek végén alfabetikus sorrendben feltüntetett könyvészeti források (felhasznált, egyben hivatkozott források) után olvasása, az alapvető neveléstörténeti szakirodalomban való tájékozottság elvárható és elvárando követelmény a hallgatók részéről.

A képek válogatásánál a „hasznossági” elvek mellett multiperspektivikus szempontokat is figyelembe vettük. Hasznosság alatt azt kell érteni, hogy ahol lehetett, kerültük a neves szerzők, neveléstudósok, művelődéspolitikusok önálló portréját. Ezért közöltük pl. Raffaello



„Az athéni iskola” című híres festményének, Platón és Arisztotelészt közösen ábrázoló részletét, vagy együtt, egy képen bemutatva, a XIX. század két meghatározó oktatáspolitikusát, Eötvöst és Trefortot. Igyekeztünk a neves tudósokról olyan illusztrációkat beemelni, melyek munkásságukhoz szorosan kapcsolódnak. Deweyt gyermekek között ábráztuk, Klebelsberget a könyvtárszobájában. Az oktatással, neveléssel kapcsolatos életképet is felhasználtunk illusztrációként: pl. Felbiger-féle módszer. Az egyetemi tanszéktörténet szempontjából fontosabbnak ítélt személyekről is adtunk válogatást, a tanárképzésben oly nagy szerepet játszó Kármán Mór mellett, Fináczyról és Karácsony Sándorról mutatunk képet.

A képanyagban a Kaposvári Egyetem múltja is prioritást élvez. Ahol lehetett – és ez hagyományából eredően az agrárképzés és a tanítóképzés területe – a neveléstörténet kaposvári vonatkozásait is igyekeztünk kiemelni. Mindez a képanyagban is megmutatkozik: 1981-es fotó a hetvenes években az egykori tanítóképzőben oktató Zsolnai Józsefről, továbbá az agrármérnök képzésben maradandót alkotó Guba Sándorról és Horn Artúrról. E jegyzet tehát kísérlet. Kísérlet arra, hogy röviden, „emészthetően” egy „hallgatóbarát” tananyagot adjon az olvasó kezébe, a neveléstörténet eseményeiből több mindenre ráírányítsa a figyelmet, tovább gondolkodásra –és olvasásra ösztönözzön.

Köszönti Önt, kedves olvasó, a kötet szerzője.

I. BEVEZETÉS A NEVELÉSTÖRTÉNETBE

1. A neveléstörténet fogalma

A nevelés egyrészt pedagógiai, másrészt történeti kategória. Annyiban pedagógiai, hogy történelmi koroktól függetlenül a nevelés hozzájárul az egyén személyiségfejlődéséhez, életvezetési képességeinek kialakításához, szocializációjához. Persze mindez történelmi koronként változik, hiszen a nevelés eszményei, intézmény- és eszközrendszere térben és időben más-más sajátosságokat mutatnak.

Amennyiben a tanulásfelfogás fejlődéstörténetét vizsgáljuk, **Hans Aebli** nyomán megállapíthatjuk, hogy az ókori–középkori tanulásfelfogást a tanító előszó útján történő ismeretátadása, valamint a *tekintélytiszteltet* és a dogmákba vetett megrendíthetetlen hit határozta meg. Megkérdőjelezhetetlen tekintélynek számított *Arisztotelész tanítása*, a *ptolemaioszi világmép.*, az *eukleidészi geometria*, később a *Biblia* tanai. A tanuló passzív befogadója az ismereteknek és elfogadja a tekintély rendszerének. A XVII. században **Comenius** pedagógiai forradalma hoz áttörést a tekintélyre és dogmákra épülő ókori, középkori tanításfelfogáshoz képest, hiszen – bár a tanuló még passzív szereplője a nevelés folyamatának – a *módszer* és a *szemléltetés* már kezdi feltörni a tanítás zárt kereteit. A XIX–XX. századi *reformpedagógia* már a tanulót állítja a tanítás középpontjába. Nem a tananyag elsajátítása lesz a fontos, hanem a tanulók tevékenykedtetése révén a képességfejlesztés, a személyiségformálás. **Ellen Key** könyve, az 1900-ban megjelent *A gyermek évszázada* igazi áttörést hozott. **Nahalka István** szerint létezik egy negyedik tanuláselméleti paradigma: a XX. század közepén a *kognitív tudományok*, a számítógép-tudomány, a *nyelvelmélet*, az *etológia*, a *tudományelmélet* keltik életre a *konstruktivizmust*, amely immár a tanulásfelfogás változástörténetének negyedik, újabb forradalmi szakasza. A tanulás eszerint megkonstruált tudás. (L. BÖVEBBEN NAHALKA, 1997/1)

Láthatjuk, hogy az ókortól máig milyen hosszú utat tett meg a tanulásfelfogás. A pedagógia a hajtóerő, a megoldást viszont a történelem adja. A neveléstörténet így a pedagógia által felvetett problémákra, kérdésekre keresi a történelmi választ; a neveléstörténetet olykor a pedagógiatörténet vagy a történeti pedagógia fogalmával azonosítják.

2. A neveléstörténet tudomány-rendszertani helye, kapcsolódási pontjai

Kéri Katalin 2001-es munkájában részletes áttekintést nyújt a stúdium tudomány-rendszertani helyéről. **Bereczky Sándor** 1976-os munkája a neveléstörténetet még a *pedagógia segédtudományának* tartja, **R. Várkonyi Ágnes** (2000) a tág értelemben vett

művelődéstörténet, mások a *társadalomtörténet* részének tekintik. Kéri Katalin a neveléstörténetet maga is a *művelődéstörténet* részeként értelmezi. Egyetértve Kéri Katalinnal, mi is a művelődéstörténet részeként mutatjuk be a neveléstörténetet, amely több tudomány eredményeit egyaránt felhasználja. Így merít a vallástörténet, a természettudományok, a művészettörténet, a jogtörténet, a gazdaságtörténet, mint tudománytörténetek, továbbá a néprajz, a kulturális antropológia, a szociológia, a történelemtudomány, a pszichológia, a statisztika, a demográfia stb. új kutatási eredményeiből. (KÉRI, 1996)

Egy-egy kor pedagógiai műveinek vagy nevelési eszményeinek megértését segítik a korabeli irodalmi alkotások. **Petőfi Sándor** *A jó tanító* című versét olvasva teljes életnagyságban elevenedik meg előttünk a kor néptanítója, akinek „Zrínyijét még valamikor Árpád idejében készítették” és, aki „nem szívelt egyebet, mint pincei harmatot”. Persze a neves költő megmosolyogtató sorai óvatos forráskritikát igényelnek. A neveléstörténeti kutatások nem nélkülözhetik a jogtörténet számos eredményét sem. Gondoljunk csak az oktatást befolyásoló jogi szabályozásra (a törvényekre)! S vajon a gazdaságtörténet szempontjai nélkül meg lehet-e érteni a nevelés történetét? **Philibert Schmitz** belga bencés rendi történész – európai kolostori és levéltári forrásokra alapozva – hét vaskos kötetben tárta fel a Szent Benedek-rend tizennégy évszázados történetét és annak máig tartó civilizációs hatását. A rend civilizációs tevékenységének középpontja az emberi erőfeszítés, a tevékeny munka volt. **Schmitz** szerint minden civilizáció akkor dőlt romba, amikor nem az emberi erőfeszítés, a tevékeny munka állt a termelés középpontjában. Így történt ez **Szent Benedek** korában a rómaiakkal is, amikor a rabszolgák számára a munka már csak haszontalan időtöltés volt. A bencések álltak a kora középkorban a kereskedelem, a mezőgazdaság és az ipar élére. Vajon került volna olaj a templomi lámpásokba az olajfaligetek nevelésére alkalmas mezőgazdasági birtokok művelése nélkül? Vajon a szentmiséhez rendelkezésre állt volna a bor a szerzetesek aktív szőlőművelése nélkül? Vajon megérthetjük-e a bencés iskolák működését a szerzetesek korabeli gazdasági, kereskedelmi tevékenységének ismerete nélkül? A válasz kézenfekvő: nem. (L. SZÖNYI ZSUZSANNA ISMERTETÉSÉT. SCHMITZ PHILIBERT, A BENCÉSEK CIVILIZÁCIÓS TEVÉKENYSÉGE. 2006)

A neveléstörténet „művelése” nagyobb *kultúrtörténeti egységek* meghatározását is szükségessé teszi. Egy-egy nagyobb kultúrtörténeti egységen belül (például barokk) a kor hangulata, annak légköre (lásd **Jaspers**) is folyamatosan változik. A korabeli nevelés- és műveltségismény kialakulására másként hatott a barokk korai szakasza és annak fénykora.

Összefoglalva: a neveléstörténetet, mint művelődéstörténetet érdemes értelmeznünk.

3. A diakrón és szinkrón megközelítésű kutatások

A neveléstörténet megkülönböztet *diakronikus* és *szinkronikus* vizsgálódásokat. A diakronikus megközelítés egy adott pedagógiai probléma kronologikus, történeti vizsgálatát, a szinkronisztikus megközelítés egy neveléssel kapcsolatos kérdés szisztematikus, pedagógiai elemzését jelenti. A diakrón vizsgálódás számba veszi a neveléstörténet nagyobb periódusait, kultúrtörténeti egységeit.

A szinkronisztikus megközelítés *összehasonlító neveléstörténeti kutatások* folytatását jelenti. Ebben az esetben azt vizsgálja a neveléstörténet, hogy például a gyermekekről alkotott kép milyen volt a XVIII. századi Franciaországban, Angliában vagy az elmaradottabb Oroszországban. A szinkrón megközelítés *problématörténeti csomópontok* kijelölését is megköveteli. Ha például egy adott iskola történetét elemezzük, egy adott kor dokumentumainak összességét, a naplókat, a korabeli jegyzőkönyveket, az évkönyvet, a gyereklétszám alakulását stb., azok *hatásösszefüggéseit* is vizsgáljuk.

4. Mivel foglalkozik a neveléstörténet-írás?

A neveléstörténet-írás egyrészt a *neveléstudomány történeti alakulásával*, másrészt a *neveléstörténet történetével* foglalkozik. A neveléstudomány-történeti kutatások kedvelt területe napjainkban a *professziókutatás*, a *pedagógusszakma szakmásodásának* vizsgálata. Mi jellemezte a tanítóképzés évszázados történetét? Hogyan jött létre a középiskolai tanárság, mint szakmai professzió, és mi jellemezte a középiskolai tanárság életviszonyait, jövedelmének alakulását? Az egyes hazai egyetemi pedagógiai tanszékek milyen körülmények között jöttek létre, hogyan fejlődtek, milyen neveléstudományi kutatásokat folytattak?

Nagy Péter Tibor összefoglalása alapján tekintsük át nagy vonalakban, a teljesség igénye nélkül a 2000 óta folyó fontosabb hazai neveléstudomány-történeti kutatásokat! A *tanítóképzés évszázados történetét* **Donáth Péter** és munkatársai dolgozták fel. A tanítóképzés külön konferenciátéma volt 2003-ban. Több tanulmány is napvilágot látott a témában **Lányi Katalin**, **Kelemen Elemér**, valamint a Kaposvári Egyetem egykori tanára: **Kékes Szabó Mihály** tollából. A középiskolai tanárság kérdésével többen foglalkoztak; most **Ladányi Andor** könyvét, **Mann Miklós** szervezet- és intézménytörténeti munkáját, a legfrissebb szak-

irodalmi termésből pedig **Keller Márkus** monográfiáját (2010) említjük meg. Az *egyetemi pedagógia történetét* **Németh András** munkáiból ismerjük, az egyes egyetemek történetét **Breznyszky László** és munkatársai (Debrecen), Németh András (Budapest), valamint **Pukánszky Béla** (Szeged) tárták fel. Többen is foglalkoztak az *oktatásügyi kongresszusok történetével* (például Kelemen Elemér) s a *magyar egyetemi neveléstudomány* kérdéseivel, a *reformpedagógiával* (Németh András), az *osztrák–német folyamatokkal* (Németh András), valamint az *életreform-mozgalommal* összefüggésben. Kiemelkednek a **Herbart-kutatások** (Pukánszky Béla, **Mikonya György**, **Kiss Endre**), valamint az intézményi kereten kívüli témák (például a *gyermektanulmányi mozgalom*) vizsgálata. A *neveléstudomány 1945 utáni fejlődését* **Sáska Géza** és **Szabolcs Éva** írásaiból ismerjük.

A neveléstörténet-írás a *neveléstörténet történetével* is foglalkozik. A Pukánszky Béla által szerkesztett kötet *historiográfiai* áttekintést ad, de az *Országos Neveléstudományi Konferenciák (ONK)* neveléstörténeti szekcióinak témái is fontos információkkal szolgálnak. A 2010. évi ONK-konferencián a hazai pedagógiatörténeti kutatások újabb irányzatai között az alábbiakkal találkozhattunk: *tudománytörténeti*, *professzió- és elít kutatások* (előadói Donáth Péter, Nagy Péter Tibor, Németh András és **Bíró Zsuzsanna Hanna**), *pedagógiai narratológia* (előadói **Golnhofer Erzsébet**, Szabolcs Éva, **Mészáros György és Baska Gabriella**). Továbbra is kurrens kutatási téma a *reformpedagógia és életreform-mozgalom* vizsgálata (**Boreczky Ágnes**, Németh András, Pukánszky Béla, **Pethő Villő**), reneszánszukat élik a *pedagógiai képkutatások* (Kéri Katalin, **Kopp Erika**, **Tészabó Júlia**, **Schwager Gizella**) valamint a *gyermekkor- és nő kutatások* (Pukánszky Béla, Szabolcs Éva, Kéri Katalin, **Nóvik Attila**).

A neveléstörténet kialakulásának kezdeti (XIX. századi) szakaszát oktatáspolitikai, iskola-történeti, a tanító- és tanárképzéssel kapcsolatos témák jellemezték. Ez a témaválasztás a XX. századra kibővült. Mára a *problémaelemzéssel és -történettel kapcsolatos témaválasztás*, a *problématörténeti hatásvizsgálatok* kerültek a neveléstörténet fókuszába.

Néhány újszerű neveléstörténeti téma a fentieket kiegészítve. Monografikus szinten, komplex módon, történeti, szociológiai és statisztikai módszerekkel dolgozta fel az állam-egyház kapcsolatát Nagy Péter Tibor (2000, 2002). Említést érdemelnek a *történeti ikonográfiai* (**Basics Beatrix**, 1998, Géczi János 2008, 2010.), a *tankönyvkutatások* (**Dárdai Ágnes**,

2002), a *genderkutatások* (Kéri Katalin, 2008, **Pető Andrea**, 2003, **Kereszty Orsolya**, 2011), az egyetemes neveléstörténetben az új, Európán kívüli civilizációkkal, főként az *iszlám neveléstörténettel* foglalkozó írások (Kéri Katalin). A 2010-es ONK-konferencián külön szimpózium rangjára emelkedett a *Fiume a dualizmus kori magyar oktatástörténetben* című kutatás. A téma opponense a Kaposvári Egyetem docense, **Simonné Pallós Piroska** volt.

5. A neveléstörténet-kutatás forrásai

Míg a neveléstörténeti kutatások első szakaszában (a XIX. században) a források tartalmi vizsgálata került a kutatások középpontjába, addig ma a szerző személyiségének, indításának bemutatása legalább annyira fontos, mint a forrás tartalma. Sőt, az írott dokumentumok mindenhatóságával szemben már a személyes emlékezet, az *oral history* is kedvelt kutatási forrásnak tekinthető.

Vegyük számba mindenképp a neveléstörténeti kutatások folyamatát!

Ha valaki (egyetemi hallgató vagy neveléstörténész) neveléstörténeti jellegű téma kutatásába kezd, mindenképp tisztában kell lennie azzal, hogy egy időben és térben távol eső *pedagógiai jelenség rekonstruálására, interpretálására* vállalkozik. Tudnia kell, hogy a kutatási témájához szükséges és nélkülözhetetlen forrásokat hol találja meg (*kutatási lelőhely*). A források lelőhelye: *állami, megyei és egyházi levéltárak, kéziratárak, könyv- és dokumentumtárak, hang- és filmtárak vagy internetes tárolóhelyek*. Ha kutatásunk tárgya egy Pest megyei településen található iskola történetének feldolgozása, eredeti forrást a *Pest Megyei Levéltárban* találhatunk. Amennyiben pedagógiai jellegű téma kutatásába kezdünk, a nagy országos könyvtárak (*Országos Széchényi Könyvtár, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, MTA Könyvtára*) mellett a terület legfontosabb szakkönyvtárába: az *Országos Pedagógiai Könyvtárba és Múzeumba* vezet az utunk. Ha magyarországi tankönyvkutatásokat, tankönyvtörténeti kutatásokat folytatunk, az *OPKM Tankönyvtárban* leljük meg a témánkhoz szükséges tankönyveket. Ugyanezt nemzetközi téren a *braunschweigi tankönyvkutató központban* tehetjük meg. Értékes filmanyagot találunk a *Magyar Nemzeti Filmarchívumban*. A világ legnagyobb könyvtára (katalógusrendszere interneten is elérhető) a washingtoni *Kongresszusi Könyvtár*.

Persze a kutatómunka elején a választott téma addig megjelent *könyvészeti forrásbázisá*val is célszerű tisztában lenni. Annál kínosabb nincs, mint amikor többéves kutatómunka után derül fény arra, hogy a témát korábban már feldolgozta valaki. A kutatás elején *kellő önreflexió*val tisztában kell lennünk saját képességeinkkel is. Amennyiben például **Ürményi József** tanügy-igazgatási munkásságát vizsgáljuk (ő az 1777-es *I. Ratio Educationis* megalkotásában vállalt szerepet), elengedhetetlen a német és latin nyelv beható ismerete.

A levéltári, kéziratári kutatómunkához a kutatóhely munkatársától kaphatunk segítséget. (*fondjegyzékek, repertóriumok áttekintése nélkülözhetetlen*).

A források között *elsődleges és másodlagos forrásokat* különböztetünk meg. Elsődleges és másodlagos források közé sorolhatók az *írá*sos és *tárgyi emlékek*, valamint a *szóbeli hagyományok* (visszaemlékezések). Ugyanakkor fontos leszögezünk, hogy *ugyanaz a forrás lehet elsődleges és lehet másodlagos is*. Mindez a feldolgozás módjától és a kutatott témától függ.

Elsődleges források a *korabeli gondolkodók, neveléstudósok művei*, az *egykorú vallásos művek* (*Biblia, Korán*), a *törvények, különféle jogszabályok, iskolai dokumentumok* (*naplók, bizonyítványok, iskolai évkönyvek*), a *korabeli sajtótermékek, kvantitatív jellegű források* (például *statisztikák, demográfiai összeírások*), a tipikus középkori történeti források (*gesta, krónika, királytükör, évkönyv stb.*).

Amennyiben az iszlám nevelésrendszerét választjuk kutatási témának, a *Korán* – mint elsődleges forrás – ismerete, tanulmányozása nélkülözhetetlen. **István** király **Imre** herceghez írt nevelési tanácsaihoz az *Intelmek* (műfaját tekintve királytükör) áttanulmányozására van szükség. Iskolatörténetet nem lehet írni az adott iskola *évkönyveinek* – mint elsődleges forrásnak – áttanulmányozása nélkül. A XVI–XVII. századi *útleírások* alapján fény derülhet a korabeli műveltségviszonyokra is. Így **Bertrandon de la Broquière** lovag útleírásai elsődleges forrásnak tekintendők a XVII. század viszonyainak megismeréséhez. Amennyiben az ókori gyermekszokásokat elemezzük, a fennmaradt *tárgyi emlékeket* (a *korabeli gyermekjátékokat*) vizsgáljuk meg. A *szóbeli források* (*interjúk, riportok, személyes visszaemlékezések, újabban a fotóinterjú, mint új módszer és forrás*) – igen sokszor az írásbeli emlékek kiegészítéseként – teszik teljessé a kutatómunkát.

A másodlagos források közé tartoznak a *neveléstörténeti kézikönyvek, jegyzetek* (általában a *könyvészeti források*), a kutatási segédletek (*bibliográfiák, életrajzi lexikonok*), a *neveléstörténeti olvasókönyvek*.

Nézzünk egy példát! Amennyiben **XIV. Lajos** korának művelődéstörténeti viszonyaiba, öltözködési szokásaiba szeretnénk bepillantást nyerni, az alábbi kép másodlagos forrásnak tekinthető. (A rajtot egy 1965-ös brit középiskolai történelemtankönyvben illusztrációként használták.)

A rajz XIV. Lajost (a Napkirályt) ábrázolja az öltözködés előtti és utáni állapotában. Az öltözködés előtt Európa vezető nagyhatalmának uralkodója átlagos külsővel jelenik meg, ami az uralkodó esendőségére, „hús-vér” emberi mivoltára világít rá. Ugyanez a rajz mindjárt elsődleges forrássá válik, amennyiben kutatásunk tárgya az, hogy miként tükröződnek a művelődési viszonyok az ötvenes, hatvanas évek brit közép-



1. kép: The clothes make the king

iskolai tankönyveiben. És vajon az ókor tanulmányozásához eredeti forrásnak tekinthető-e **Raffaello** *Az athéni iskola* című világhírű festménye, melynek középponti része a két filozófusóriást, **Platónt** és tanítványát, **Arisztotelészt** ábrázolja? A válasz egyértelmű: nem, hiszen a festmény sok évszázaddal később, a reneszánsz korában készült.

Annak eldöntése, hogy *elsődleges vagy másodlagos történeti forrást* vizsgálunk-e, valójában már a *forráskritika* része. Az elsődlegesség-másodlagosság elemzését magának a forrásnak az *eredetiségkritérium* szerinti vizsgálata követi (*eredeti-e vagy másolat, hiteles-e vagy hamisítvány*). Az eredetiségkritérium szerinti elemzés a *forrás születéstörténetére* (idejére), *keletkezésének körülményeire*, a *forrás* (például levél) szer-



2. kép: Az athéni iskola (részlet: Plátón és Arisztotelész)

zójének kilétére irányul, valamint arra, hogy a forrás milyen körülmények között került az adott levéltár (vagy más szerv, közgyűjtemény stb.) állományába, és hogyan őrződött meg az idők során. Az eredetiségkritérium szerinti (külső) forráskritikát a belső forráskritika követi, mely a forrás tartalmi hitelességvizsgálatára kell, hogy irányuljon. Itt egyéb körülményeket is meg kell vizsgálni a forrást más forrásokkal összevetve. (A forrás szerzője igazat mondott-e, személyes részese volt-e az adott eseménynek, amelyről tudósított, tévedett/tévedhetett-e, elhallgathatott-e fontos mozzanatokat a közölt eseményről, milyen volt maga a kor, amelyben a forrás megszületett, stb.)

A forráskritika következő lépése a neveléstörténeti esemény interpretálása, a forrásokból leszűrt következtetések felelősségteljes megfogalmazása. Ma már nem csupán a megtalált adatok közlése a feladata a neveléstörténeti kutatást végző szakembernek, hanem az is, hogy a hallgatóság, az olvasóközönség számára értelmezze az adatokat, s újrakonstruálja a történelmi eseményt. Mindezt (a szaknyelv követelményei alapján) érthető formában kell közölnie az olvasóközönséggel.

Felhasznált irodalom és hivatkozott források:

- Basics Beatrix (1998): Történeti ikonográfia. In: *A történelem segédtudományai*. Szerk. Bertényi Iván. Pannonica–Osiris, Bp. 40–50.
- Brezsnyánszky László (2007, szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat, Budapest.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg-Campus Kiadó. Bp.-Pécs.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Geoffrey Williams: Reformation to Revolution. In.: *Portrait of World History*. Book II. London, Arnold, 1965.
- Géczi János (2008): Ikonológia- ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In.: Pukánszky Béla (szerk.) (2008): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Bp. 180-193.
- Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet. Iskolakultúra könyvek*. Veszprém, Budapest.
- Kelemen Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Iskolakultúra*, 18. 1–2. sz. 50–57.

- Keller Márkus (2010): *A tanárok helye: a középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében magyar-porosz összehasonlításban.*
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, **13.** 3.sz. 17–24.
- Kereszty Orsolya (2011): *„A Nő és a Társadalom” a nők művelődéséért. (1907-1913).* Bp. Magyar Tudománytörténeti Intézet.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába.* Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel – Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914.* Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pécs.
- Kéri Katalin (1996): *Neveléstörténet.* Janus Pannonius Tudományegyetem Természettudományi Kar, Országos Rendőr-főkapitányság Oktatási és Kiképző Központ, Pécs–Bp.
- Kiss Endre (2002): A herbarti pedagógia filozófiai alapjairól. *Iskolakultúra*, **12.** 5. sz. 44–52.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lányi Katalin (2008a): A tanító a történelem sodrában. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 3. sz. 121–127.
- Mann Miklós (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. *Iskolakultúra*, **14.** 6–7. sz. 166–170.
- Németh András (2001): A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen. *Magyar Pedagógia*, **101.** 2. sz. 213–238.
- Németh András (2002): A hebartianizmus recepciója a pesti egyetemen. *Iskolakultúra*, **12.** 5. sz. 5–17.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron, *Iskolakultúra*, **7.** 2. sz. 21–33.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-s években. *Iskolakultúra*, **21.** 1. sz. 3–8.
- Pető Andrea (2003): *Hungarian Women in Politics 1945-1951,* Columbia University Press, East European Monographs Series, p240.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra*, **15.** 2. sz. 26–37.
- R. Várkonyi Ágnes (2000): Vázlat a művelődéstörténet helyzetéről. In: *Iskolakultúra*, **10.** 4. sz. 32–37.

Sáska Géza (2008): A gyermektanulmányozás és az alkalmazott lélektan az 1945 utáni politikai fordulatokban. *Iskolakultúra*, **18.** 1–2. sz. 3–23.

Szabolcs Éva (2006): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőihez fog szólni”. Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia. *Educatio*, **15.** 3. sz. 609–622.

Schmitz, Philibert, A bencések civilizációs tevékenysége. Szőnyi Zsuzsa ismertetése.

Vatikáni rádióban elhangzott műsor. https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:vgHNcv0sdQIJ:www.ahogy lehet.info/documents/szonyis schmitz.doc+%22sz%C5%91nyi+zsuzsanna%22+A+benc%C3%A9sek+vatik%C3%A1ni+r%C3%A1di%C3%B3&hl=hu&gl=hu&pid=bl&srcid=ADGEESgl_ynFlonJVY3uRky2zx6g2HAfTqCMwJIEAX_8LMQ-5VPaF-0Rk4m0qqRbqof7kHmbTFBOrK_2kpxztHwhMtPI_wVRZN27AoghWG6yV91qF03MkOaEHKWIlzMPWnJwuUTudMZ&sig=AHIEtbTqecprUlnEYthGC8ZRLNpjzIRcw

További ajánlott irodalom

Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Bp.

Jáki László (1993): *A magyar neveléstörténet forrásai*. OPKM, Bp.

Mészáros István (1996): *A magyar iskolatörténet kronológiája, 996–1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

Pukánszky Béla – Vajda Zsuzsa (szerk.) (1998): *A gyermekkor története*. Eötvös Kiadó, Bp.

Szabolcs Éva (1993): Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Szerk. Falus Iván. Keraban, Bp.

II. AZ ÓKORI ÉS A KÖZÉPKORI NEVELÉS

1. Ókor: a nevelés a politika és a retorika része

Bár az önálló európai neveléstudomány megteremtésére irányuló első kísérletek a XIX. század elejére nyúlnak vissza, a neveléstörténet és a pedagógiai gondolkodás története gazdag hagyományokkal rendelkezik.

Míg az őskorban az ún. beavató emberek, a *gyógyító-nevelő sámánok* látták el a „nevelés” tevékenységét (amely a gyakorlati feladatok mellett az ősi hiedelemvilág megismertetését is jelentette), az ókorban a *nevelés már állami feladat* volt, és főként a *politika* részeként jelent meg. A folyam menti civilizációknál, *Mezopotámiában* vagy *Egyiptomban* az *írnok* a bonyolult munkaszervezés lebonyolítója, a társadalom megbecsült tagja volt, az írnokká válás valódi társadalmi felemelkedést jelentett. A *sumérek* (az első mezopotámiai civilizáció) művelődés- és neveléstörténeti hatása óriási, hiszen a Kr. e. IV. évezredben az ő nevükhöz kapcsolódik az írástudók képzését szolgáló ún. *írnokképző templomiskolák* létrehozása. Az ókori *Egyiptom* államapparátusának működtetése is az írnokokra várt, a piramisok, a királysírok építésekor a munkaszervezés, a létszámadatok ellenőrzése, a bérek kifizetése az írnok hatásköre volt. Az ókori Kelet államaiban a tanítás még nem önálló foglalkozás, kezdetben a tudós papok, később a tudós írnokok végzik ezt a feladatot. Az írnokiskolában közvetített pedagógiai tartalom a társadalmi hierarchiát szigorúan elfogadó, speciális tudás elsajátítását szolgálta.

A *kínai mandariniskolában* az írás megtanulása összetett intellektuális és művészi feladat volt, a *császárhűség* kifejezési formája. Aki el akarta nyerni a császár jóindulatát, megtanult írni. Ugyanakkor az írástudás egyfajta *udvari műveltség* elsajátítását is jelentette.

A *görögöknél*, majd a *rómaiaknál* a nevelés már nem papok vagy tudós írnokok, hanem „világiak” kezében volt, a tanítás *magánoktatás* keretében folyt. Kezdetben ezt a feladatot általában *felszabadított rabszolgák*, az antik korban *vándortanítók* látták el. A pedagógus szavunk is görög eredetű (*paidagógosz*), bár jelentése megtévesztő, hiszen nem a tanítót, hanem a gyermeket kísérő *idős rabszolgát* nevezték így.

A Kr. e. VIII–IV. századi Spártában a nevelés fő célja a jó katona képzése volt. Hétéves kortól a gyermeket elszakították a családjától, és katonai táborban nevelődött. Az írni-olvasni tudásnál fontosabb volt a lakonikus tömörséggel való kifejezés képessége (a *lakonikus beszéd*), a *fegyelem*, az *idősek tisztelete*. A katonai táborban lezajlott szertartások (ámulásig tartó korbácsolás, sajtlopás) mind az edzettségre nevelést szolgálták.

Spártával ellentétben, Athénban a Kr. e. VI–V. században a jó *poliszpolgárrá* válást tekintették a nevelés fő céljának. A Kr. e. 336 (**Nagy Sándor** uralkodásának kezdete) és Kr. e. 30 (Egyiptom elfoglalása) közötti ún. *hellenisztikus* korban sajátos műveltségeszmény alakult ki, amely a *világra való nyitottságban* és a *kozropolitizmusban* öltött testet. Ebben a korszakban görögnek már nemcsak azt tekintették, aki görögnek született, hanem azt is, aki elsajátította a görög műveltséget. A hellenisztikus korszak kiemelkedő gondolkodója, a rétoriskola alapítója **Isokratész** (Kr. e. 436–338), aki felismerve a kultúra és műveltség egységt teremtető erejét, óriási hatást gyakorolt Nagy Sándorra. Isokratész rendületlenül hitt az *ékesszólás* jellemformáló hatásában, úgy vélte, aki helyesen beszél, az helyesen gondolkodik, és erkölcsösen is cselekszik. A *hellenisztikus korszak* uralkodói pártolták a kultúrát, a korszak híres könyvtára, az *alexandriai könyvtár* a könyvgyűjtés fellegvárának számított.

Az ókori filozófusok a nevelést szintén a politika részének tekintették. A *szofisták*, a korszak *vándortanítói*, *bölcsői* a közéletben sikeres emberek képzését tekintették a nevelés fontos céljának. **Szókratész** (Kr. e. 469–399) a prótagoraszti tételt átvéve ismételte, hogy „minden dolog mértéke az ember”. **Platón** (Kr. e. 428/7–348/7) *Az állam* című művében három társadalmi réteget különböztet meg: a filozófusok, a katonák és a kétkezi munkások rétegét. A filozófusokra a bölcsesség, a katonákra a bátorság, a kétkezi munkásokra pedig a józan-ság és önmérséklet a leginkább jellemző. Filozófusokra és katonákra kidolgozott képzési rendszere az elemi, a középfokú és a felsőfokú képzésből állt. Az elemi képzésben Platón a jól megválogatott mesék olvasását, középszinten a matematikát, a felsőfokú képzésben harmincéves kortól a dialektika tanítását tekintette fontosnak. Platón szerint az állam vezetésére csak az a személy alkalmas, aki betöltötte az ötvenedik életévét.

Platón tanítványa, Nagy Sándor nevelője, **Arisztotelész** (Kr. e. 384–322) – Szókratész és Platón mellett a klasszikus nyugati filozófia hagyományának megteremtője – Athénban

tanított. (Tanítványai séta közben hallgatták mesterük tanítását.) Fiának szánt művében, a *Nikhomakhoszi etikában* Arisztotelész a boldogság megszerzését tekintette a legfontosabb célnak, melyet az erényes étellel azonosított. A nevelés legfontosabb célja a görög filozófus szerint éppen ezért az erényes polgárok nevelése. Arisztotelész azt vallotta, hogy az erény minden emberben fejleszthető. Az önuralom, az igazságosság, a bátorság tekinthető erkölcsi, az okosság, a belátás vagy az éleselméjűség pedig szellemi erénynek. A nevelésben Arisztotelész kiemelt jelentőséget tulajdonított a zenének, mely a katarzis megszerzésében és az indulatok levezetésében egyaránt nagy szerepet játszik.

Míg az ókori Athénban a *művelt poliszpolgár* nevelése, addig az ókori Rómában a *vir bonus* (erkölcsös ember) kiművelése volt a nevelés legfőbb célja, az olyan emberé, akit sajátos római virtus jellemzett, s aki képes volt a Római Birodalmat megvédeni, határait tágítani. A római nevelés Kr. e. VIII. és Kr. u. V. század közti története három korszakra osztható. A nemzeti-családi nevelés korát (a kezdetektől Kr. e. 300-ig) az iskolai oktatás elterjedésének időszaka (Kr. e. 300-tól Hellász meghódításáig), majd a császárság idején (Kr. e. 146– Kr. u. 476) a birodalmi iskolák létrejötte követte.

A római nevelés legnagyobb képviselője **Marcus Fabius Quintilianus** (35-től a század végéig) a *Szónoki képzés tizenkét könyve* című művében a gyermekek környezetével, a *gyermeknevelés* kérdéseivel foglalkozott. Mindenekelőtt a gyermeknevelésben szerepet vállaló szülők, dajkák és tanítók műveltségét és helyes beszédük fontosságát hangsúlyozta. Az olvasást és a görög nyelv tanulását már az iskoláskor előtt elkezdhetőnek vélte, ugyanakkor az iskolai tanulást az otthoninál hasznosabbnak tekintette. A korban igen divatos fegyelmezési eszközt, a verést mélyen elítélte: „Én az olyan tanítványt szeretem, kit a dicséret emel, a dicsőség boldogít, s ha legyőzik, sír.” (Quintilianus: *Szónoklattan*. I. köt. Budapest, 1913. Idézi MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY, 1999: 40.). Quintilianus pedagógiájának központi gondolata a szónokképzés. A jó szónok – a római neveléstudós szerint – nemcsak művelt, de erkölcsös ember is (*vir bonus*).

2. A becsben tartott gyermek

Az ókori Keleten a gyermeket *nagy becsben tartották*. A gyermeknevelés legfontosabb célja az *örök érvényű normák elsajátítása*, az *isteni igazságok megismertetése* volt. Az ókori egyiptomiak élénk érdeklődést tanúsítottak a gyermek kiszolgáltatottsága, sebezhetősége iránt. *Óvták a csecsemőket, tiltották a csecsemőgyilkosságot, nem használták a pólyázást*. A városállam vagy a birodalom fennmaradása a gyermek tudásától, műveltségétől függ – hirdették a felnőttek. Legfontosabb céljuk az volt, hogy a gyermek minél előbb felnőtté váljék. Az ókori spártaiak is igen nagy gondot fordítottak a gyermeknevelésre. Az apát az életképes csecsemő felnevelésére kötelezték (a satnya, életképtelen csecsemőt letaszították a *Taigetosz hegyről*), az egyiptomiakhoz hasonlóan nem ismerték a pólyázást, az önállósághoz való szoktatást fontosnak tartották. *A sírást már kisgyermekkorban tiltották*. Az athéniak igen nagy gondot fordítottak a *gyermek jellemképzésére*, a cél, mint említettük, a jó poliszpolgár kialakítása volt.

Mivel játszottak a görög gyermekek? A játék a gyermek számára komoly valóság lehetett. Egy Kr. u. II. században élő, **Pollux** nevű szerző részletes leírást közölt a különféle gyermekjátékokról. Az ókori görög gyerekek leginkább a labdajátékokat kedvelték, de népszerű játéknak számított a kötélhúzás vagy a kacsázás is. Ez utóbbi azt jelentette, hogy a gyermekek a vízen nem lapos kavicsokat, hanem cserépdarabokat ugrattak. A cserép szintén közkedvelt játékeszköznek számított a görög gyermekeknél. A cserepesdi korabeli fogócska volt. A cserép egyik felét fekete szurossal kenték be, ezt éjjelnek, az üres oldalát pedig nappalnak nevezték. Miután a gyereksereg két csoportra oszlott, megállapodtak abban, hogy melyik csapat az éjjel, és melyik a nappal. A játék vezetője eldobta a cserepet, majd aszerint, hogy az melyik felére esett, elkiáltotta magát, hogy „éjjel” vagy „nappal”. Amelyik felére esett a cserép, azok lettek a fogók, és ezzel megkezdődött a fogócska. (L. BÖVEBBEN RÍTOÓK, 1979, 32-33.)

A *gyermekkor-történeti kutatások*, elsősorban **Lloyd J. Boorstelmann eszmetörténeti munkája** nyomán ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy a gyermekképre, a gyermekről való gondolkodásra mint kulturális képződményre kell tekinteni. Eszerint a gyermek megítélése a mindenkori politikai, gazdasági viszonyok függvénye. Az antik civilizációkban korántsem a gyermek egyéni képességeinek kifejlesztése volt a cél, hanem az, hogy a gyermeknek szolgálnia kell az istenek akaratát, meg kell felelnie a család és az állam elvárásainak.

A gyermeket igen sokszor feláldozták az isteneknek. Vajon a legféltettebb kincs, a gyermek feláldozásáról volt szó, vagy valami másról? Torz képet kapunk az ókori gyermek-

képről, ha nem vázoljuk fel a gyermeknevelés árnyoldalait. **Plutharkos** leírásából tudjuk: *Karthagóban* gyermekeket áldoztak fel az isteneknek. Az áldozat bemutatása pedig úgy történt, hogy a gyermek torkát átvágták és az anyának zokszó nélkül kellett végignéznie gyermeke feláldozását. Amennyiben az anya elsírta magát, abban az esetben a gyermek áldozatot nem tekintették érvényesnek és a gyermek vételárát is vissza kellett fizetni. Az ókori Hellaszban a gyermeket nem tekintették édes tehernek, sokkal inkább tehernek számított. Érdemes a gyermekáldozat mögöttes tényezőire is rámutatni. Ezek szerint az ókori görögöknél a gyermeket tehernek tekintették a szülők. A gazdag athéni polgár családtervezésébe nem fért bele a több gyermek, egy-két gyermeknél a vagyon, a föld megfelelő arányban öröklődött. A család ugyanakkor *ne pauperizálódjék* - vallották. A kemény anyagi érdekek mellett a gyermekekről való lemondást sikerült is megideologizálni: egyrészt az életképtelen gyermekekről könnyebb volt lemondani (a Taigetoszra az életképtelen spártai csecsemő kitevése a közösség együttes döntése alapján történt), másrészt az isteneknek is ez volt az akarata. Sőt, „munkaerő-gazdasági” szempontból a lánygyermekről könnyebben mondtak le a szülők, mint a társadalmilag hasznosabb fiú munkaerőről. Ugyanakkor az előbbi *karthagoi* példánál maradva, a gyermekáldozatot végrehajtó mágus – hogy ne veszítse el a híveit – menekülő útvonalat is hagyott magának, hiszen bármikor az anyára foghatta a gyermekáldozat sikertelenségét, azzal, hogy az mégsem zokszó nélkül nézte végig a szertartást, így vétett az istenek akarata ellen.

Az ókor folyamán az életképtelen, fogyatékos gyermekekkel sem tudtak mit kezdeni, a társadalom a fogyatékos gyermeket haszontalannak, szégyenletesnek tekintette. A kor hangulata a legjobb gondolkodókat is befolyásolta. Arisztotelész például azt vallotta, hogy a csenevész gyermekeket nem kell felnevelni, míg Seneca helyeselte a beteg gyermek megölését. Az ókori Rómában mindennaposak voltak a gyermekek elleni szexuális bűncselekmények, az ókori görögök pedig a fiúgyermeket gyakran fiúbordélyházba adták. (BŐVEBBEN VINCZE, 1991.195-214)

3. A korai keresztény nevelés

Henri Pirenne belga történész, az *Annales iskola* képviselője – szemben a marxista történetírással, mely a középkor kezdetét 476-hoz, a Nyugatrómai Birodalom bukásához köti – a VII–VIII. századot tekintette korszakhatárnak. Pirenne szerint 476 után a birodalom

gazdasági egysége nem szűnt meg, a római pénznem, az aransolidus még évszázadokon át a mediterrán térség fizetőeszköze maradt. A Nyugatrómai Birodalom igazi bukását az arab hódítás idézte elő.

A korai keresztény szellemű nevelés tehát ezer szállal kötődik az antik (görög és római) gyökerekhez. Egyrészt már 476 előtt is, a Kr. u. II. században működtek a keresztény szellemű nevelést megvalósító ún. kathekéta iskolák. (A kathekéta a keresztény gyülekezetbe belépett felnőttek oktatója volt.)

Ilyen híres kathekéta iskola működött Alexandriában a Kr. u. II–III. században, melynek egy ideig a keleti egyháztanító: **Origenész** volt a vezetője. Origenész tanításában igyekezett összhangot teremteni a klasszikus antik (hellén) műveltség és a keresztény teológiai gondolkodás között. Kezdetben nem volt nehéz az antik műveltségeszmét és a keresztény értékeket összekapcsolni, a későbbiekben – főként a korai egyházatyák tanításaiban – azonban élesen bírálni kezdték az emberközpontú, humanizmusra épülő, a földi létet középpontba állító pogány műveltséget.

A klasszikus kultúra elítélői közé tartozott a keresztény etika kiemelkedő képviselője, **Szent Ágoston** (354–430), *Hippó* püspöke. Ágoston műveltségét pogány iskolákban szerezte, fiatal korában maga is kicsapongó életet élt. Később egy látomás hatására áttért a keresztény hitre, és a IV. század végétől a nyugati keresztény egyház egyik legelismertebb vezetője lett. Szent Ágoston a görög kozmoszfelfogással szemben a világegyetemet nem öröknek, hanem Isten alkotásának, az embert pedig Isten képmásának tekintette. Szent Ágoston szerint két ember él bennünk, a lelki és a testi. Míg a lelki ember az örök igazságok keresésére képes, addig a testi ember tudása az e világi (földi) dolgokra irányul. Szent Ágoston szerint a tudás, a tudományok elsajátítása csak abból a szempontból fontos, hogy a megszerzett ismeretanyag mennyiben szolgálja a Biblia megértését. A megértéshez persze elengedhetetlenül fontos a héber és görög nyelvtudás, a természettudományos ismeret, az asztronómia, a történelmi tudás vagy a retorikai ismeretek. Tanításába így tudatosan építette be az antik műveltség számos elemét.

Szent Ágoston nagy hatást gyakorolt a középkori gyermekkép (emberkép) kialakulására azzal, hogy neki tulajdonítják a gondolatot, mely szerint a gyermek születésekor ösztönei

által *eredendően bűnre hajlamos*. A nevelő feladata, hogy a bűnös természetet ne engedje szabadjára, a nevelőnek folyamatos harcot kell folytatnia a gyermek bűnös hajlamai ellen. Ezért Szent Ágoston pedagógiájának középponti eleme az *akaratra nevelés*.

4. A középkori nevelés intézményrendszere



3. kép: Szent Benedek

A középkor műveltség- és nevelésezsményét a *vallásos világ-kép* hatotta át. A középkori ember a túlvilági boldogsághoz, az üdvözüléshez képest a földi életet siralomvölgynek tekintette. A lelki megtisztuláshoz és a túlvilági üdvözüléshez aszketikus életmódra volt szükség. Folyamatosan jöttek létre a volt birodalom területén az első kolostorok és szerzetesrendek, melyek a magas kultúra és szellemi művelődés középpontjai voltak. A szerzetesek rendelkeztek az írás és olvasás ismeretével, vallásos tárgyú könyveket (például a szentek csodás életéről szóló legendákat) másoltak, kódexeket rajzoltak, de kulcsszerepet játszottak a héber, görög, arab nyelvű szövegek fordításában, ezáltal az antik hagyományok átörökítésében is.

529 táján a *Monte Cassino* hegyen alapított kolostort **Nursiai Szent Benedek**. A Róma és Nápoly között létrejött kolostorból indult el „hódító útjára” a bencés rend, mely szerte Európában számos helyen alapított kolostorokat. Szent Benedek kolostorát szigorú szabályok irányították (fizikai munka, napi kétszeri étkezés, imádkozás, a Szentírás és a szent könyvek tanulmányozása). A szerzetesek óriási hatást gyakoroltak a középkor gazdasági életére, a középkori ember a szerzetesektől tanulta el a rendszeres munkavégzést.

A Kr. u. V. századtól alakul ki a hét szabad művészet, mely a korai keresztény műveltség oktatási tartalmának tekinthető. A hét szabad művészet a triviumból (tárgyai: grammatika, retorika, dialektika), illetve a quadriviumból (tárgyai: aritmetika, geometria, asztronómia és muzsika) állt.

A frankok arabok feletti poitiers-i győzelme után a VIII–IX. században létrejöttek az első európai államok. Az államszervezés maga után vonta az egyházszervezést, megalakultak az első plébániai iskolák. A városiasodás, majd a hispániai félszigeten és Itálián keresztül muszlim közvetítéssel Európa többi részére is eljutott muszlim és görög nyelvű munkák igényt támasz-

tottak a tudomány és a tudás intézményesítésére. Ennek köszönhető a városi katedrálisok mellett az első székesegyházi iskolák megalapítása, valamint az önálló értelmiségi réteg kialakulása (egyik képviselője a XII. században élt **Abelard**, a híres párizsi tanár).



4. kép: A Sorbonne épülete

A középkori egyetemek létrejöttének első hulláma a XI–XII. században Nyugat-Európához kapcsolódik. *Bolognában a XI., Párizsban, Oxfordban a XII., Cambridge városában pedig a XIII. században* nyíltak meg az egyetem kapui. Az egyetemi testületek kialakulásának kezdetét – **Jacques Le Goff**, a francia történetírás kiemelkedő képviselője szerint – a céhek kialakulásához hasonlóan sűrű homály fedi. Az autonómia megszerzését az egyházi és a világi hatalom elleni harcban tudta megszerezni.

Álljon itt egy példa a világi hatalom elleni küzdelemre Le Goff munkájából, a szerző szó szerinti idézésében: „Párizsban az egyetem a diákokat és a királyi rendőrséget szembeállító, 1229-es véres események nyomán szerzi meg véglegesen az autonómiát. Egy verekezés közben a királyi rendőrök megölnek több egyetemistát. Az egyetemi testület legnagyobb része sztrájkba kezd. Orléans-ba teszi át székhelyét. Két éven át szinte egyetlen előadás sem hangzik el Párizsban. Csak 1231-ben indul be újra az egyetemi élet, amikor Szent Lajos és Kasztíliai Blanka ünnepélyesen elismerik az egyetem függetlenségét, megújítják és kiszélesítik a Fülöp Ágost által 1200-ban adott privilégiumokat.” (LE GOFF, 2000: 94.)

A Szent Sír felszabadítására megindult keresztes hadjáratok kialakították a középkor tipikus alakját, a lovagot. Létrejött egy sajátos kultúra és műveltség, a lovagi. A lovagok vallásos nevelést kaptak, de nagy gondot fordítottak testi edzettségük fejlesztésére is. A lovagi kor új viselkedési etalont is teremtett, a nőt megvédelmező, erkölcsös lovag alakját alkotta meg (innen a lovagias elnevezés).

A középkori városok és a középkori kereskedelem kialakulásával létrejöttek az első városi iskolák. A középkor tipikus érdekvédelmi szervezete: a céh sajátos szakmai képzést teremtett meg, az itt dolgozó inas többévi tanulás (inasévek) után legénnyé (segéddé) vált. A mesterré válást szigorú szabályok rögzítették (például az ún. mesterremek megalkotása).

A középkori társadalom legkiszolgáltatottabb rétege a jobbágyosság volt. A jobbágyokat főként a családban nevelték; nevelésük elsősorban arra terjedt ki, hogy a mezőgazdaság, a földművelés minden fortélyát elsajátítsák.

5. Középkori nevelés Magyarországon

Az Árpád-korban (1001-1301) az iskolázás elsősorban a kolostorokhoz kapcsolódott. A középkori keresztény nevelés intézményesülése **Szent István** király nevéhez fűződik. Első királyunk több kolostort létesített a *bencés szerzetesek* számára. Az első kolostori iskola a mai Pannonhalmán működött.

A kolostorok missziós tevékenységének sikere elsősorban oktatásuk minőségétől, valamint a rend nagyságától függött. Ezért a szerzetesrendek nagy erőket mozgósítottak az iskolaalapításra. A XIII. században a *domonkosoknak* és az *Ágostonrendűeknek* is volt iskolájuk Magyarországon. A fiúk tanítása a latin olvasással kezdődött, majd az írással, számolással folytatódott. Magasabb szinten a hét szabad művészet oktatása folyt. A magyarországi iskolázás fejlődéstörténetének következő állomása a *káptalani iskolák* létrejötte a XIV. században. Ezekben az iskolákban a diákok többsége még mindig papnak készült, de már megjelentek azok a tanulók is, akik világi pályára készültek. A káptalani iskolákban a tanítót *magisternek* hívták.

Az első fennmaradt neveléstörténeti források között tartjuk számon István királynak fiához, **Imre herceghez** írt *Intelmek* című művét.

A lovagi kultúra a XII–XIII. században bontakozott ki Magyarországon.

Az egyetemalapítás is fáziskéséssel történt Nyugat-Európához képest; az Anjou-dinastiából származó **Nagy Lajos** a közép-európai egyetemalapításokkal egy időben (Prága: 1348, Krakkó: 1364, Bécs: 1365), 1367-ben Pécsen létesített egyetemet. Ezt követte **Luxemburgi Zsigmond** óbudai egyeteme 1395-ben.

Mi határozta meg az oktatás minőségét a középkori Magyarországon? Biztosan nem az adott társadalmi környezet, az oktatás akkori „fogyasztói”, hanem az, hogy a korabeli magyarországi szerzetesi iskolák milyen nyugati kapcsolatrendszerrel rendelkeztek, hogyan, miként alkalmazkodtak a nyugati normákhoz. (L. NAGY PÉTER TIBOR, 2002: 63.) Álljon itt egy egyháztörténeti példa mindezek alátámasztására: a pannonhalmi bencés kolostor nyugati normák szerinti szerveződése. Már kisiskolás tanulmányainkból ismert: **Géza** fejedelem

érdeme annak a felismerése, hogy a magyarság útja a nyugati kereszténységhez való csatlakozás. Ennek érdekében 972-ben követséget küldött **Ottó** német-római császárhoz, melyben nyugati térítő papokat kért Magyarországra. Az eredmény: a püspökké felszentelt **Brúnó Sankt-Galleni szerzetes** és **Pilgrim passau-i érsek** missziós tevékenysége. A pannonhalmi Szent-Mártonhegyi bencés monostor építése még Géza idején kezdődött, **Márton** kultuszát viszont a mainzi érsek alá tartozó Brúnó hozta magával.

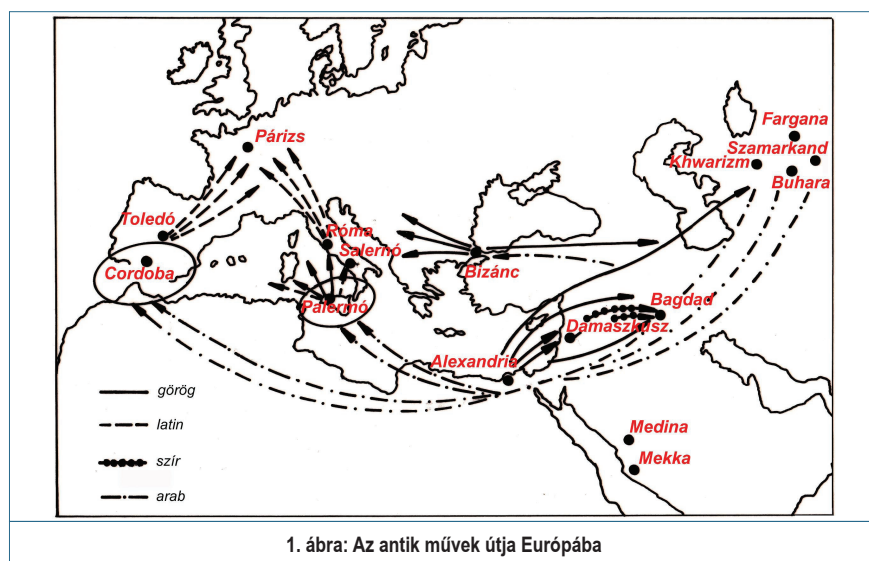
6. A középkor gyermekképe

Míg az ókorban a gyermeket nagy becsben tartották, a középkor évszázadaira ebben a tekintetben nagy visszafejlődést tapasztalunk. A járványok, a közegészségügy alulfejlettsége miatt *nagy volt a gyermekhalandóság*. A gyermek halálát a középkori ember meglehetősen nagy apátiával vette tudomásul. Nem is beszélhetünk önálló gyermekorról, a középkor első századaiban a gyermeket *miniatűr felnőttnek* tekintették. A csecsemőt sokszor dajkára bízták, aki nem a legnagyobb gondossággal látta el a feladatát. Nem ment ritkaságszámba, amikor a dajka a csecsemőt szorosan bepólyázta, mint ahogyan az sem, hogy a nyugtalan csecsemőt ópiumcseppekkel igyekezett megnyugtatni. Nem csoda, ha nagy volt a csecsemőhalálozás is. Bár a keresztény egyház sokat tett a gyermekvédelemért, igen gyakoriak voltak a *gyermekgyilkosságok*. 374-ben született az első *gyermekgyilkosság-ellenes egyházi törvény*. Folyamatosan terjedt el az ún. *kitevés intézménye*: a felesleges gyermeket szülei magára hagyták. A középkori egyház védte a gyermeket, a kitett gyermeket kolostorokba vitték, szerzetesnek nevelték őket. Az egyház gyermekvédő tevékenységének köszönhető az első lelenházak alapítása.

7. A reneszánsz nevelés- és műveltségesezménye

A középkor tekintély- és dogmarendszerét a XIV. század új stílusirányzata, a *reneszánsz* sem feszítette szét. A *reneszánsz újjászületést* jelent, a vele párhuzamosan kialakuló új embereszményt pedig *humanizmusnak* (= emberközpontúság) nevezzük. Az új irányzat a XIV. században Itáliában jött létre, majd innen terjedt szét a kontinensen. Virágkorát a XV. században élte, a reneszánsz kései szakasza pedig – párhuzamosan a reformációval – a XVI. században bontakozott ki. Az új korszak abszorbeálta a szellemi energiákat, az új ideál keresését pedig az ókorban vélte megtalálni (*antikimáda*). Elterjedésében nagy

szerepet játszott a XV. század közepén a *könyvnyomtatás*, hiszen az írásbeliség révén az új eszmék igen gyorsan válhattak mind szélesebb néprétegek számára elérhetővé. A reneszánsz a *földi élet szépségeit* (természet, szerelem stb.), az egyén szabadságvágyának kiteljesedését, az *életörömrre törekvés* fontosságát hirdette, s a XVI. századtól a haladás legfőbb gátjának a középkor eszmerendszerét tekintette. A reformáció irányzatával ugyanakkor békésen megfert, hiszen továbbra is a Bibliát tekintették a legfőbb tekintélynek.



1. ábra: Az antik művek útja Európába

Vajon az antik kultúra milyen közvetítő csatornákon jutott el Európába? **Simonyi Károly** klasszikus munkája (1981) segítségével térben is kövessük nyomon az antik kultúra európai útját (lásd: a fenti térkép)! Mindenekelőtt: maga a Nyugat milyen értékeket örökölt át az antik hagyományokból? **Nagy Theodorik** gót király híve, **Boëthius** (480–525) ez irányú tevékenysége elévülhetetlen. Az utolsó római és az első skolasztikus – ahogyan emlegették – az antik szerzők műveinek latinra fordításában játszott óriási szerepet. Boëthiusnak köszönhetően a nyugati latin világ számára elérhetővé vált **Arisztotelész** néhány logikai műve vagy **Eukleidész** *Elemei*. (A hét szabad művészet elnevezés is tőle származik.) Boëthius fáradozása ellenére a nyugati világ az ezredfordulón csak igen felületesen ismerte a görög szerzők munkáit. Az antik világ örökségének másik közvetítői az *arabok* voltak, s a legfontosabb közvetítő terület Hispánia. A híres arab egyetemeken, *Salamancában* vagy *Toledóban* igen magas színvonalon oktatták a görög tudományt, az antik örökséget. Végül, de nem utolsósorban azoknak a *bizánci tudósok*-nak köszönhető az antik kultúra átörökítése, akik Konstantinápoly törökök általi elfoglalása (1453) után Európába, főként Itáliába menekültek. Az *antik kultúra és tudomány hagyatékát gyűjtő, azt rendszerező, lexikonkészítő bizánci tudósok* óriási szerepet játszottak az itáliai reneszánsz kialakulásában. Elég, ha **Cosimo Medici firenzei Akadémiájára** gondolunk, ahol bizánci tudósok tanítottak.

Az új eszme az irodalomban, a művészetek és a tudomány területén is éreztette hatását. A középkor és újkor közötti átmenetet jelentette **Dante** *Isteni színjátéka*. A reneszánsz kor kiváló költője **Petrarca** és **Boccaccio**, ekkor alkotott **Raffaello**, **Michelangelo** és **Leonardo**.

A kor kiemelkedő pedagógiai gondolkodói **Vittorino da Feltre** (1378–1446), **Rotterdami Erasmus** (1469–1536), **Baldassare Castiglione** (1478–1529), **Juan Luis Vives** (1492–1540), **François Rabelais** (1494?–1553) és **Michel de Montaigne** (1533–1592).

A reneszánsz kor új gyermekszemlélete a mantuai örgrófok udvarában alakult ki. Vittorino da Feltre szeretetteljes családi légkörben nevelte iskolájában **Gonzaga** gróf és más társadalmi rangú szülők gyermekeit. Vittorino da Feltre az e világi és a túlvilági élet összeegyeztethetőségét hirdette nevelésművében. A *Vidámság házában* (így nevezték reneszánsz kori iskoláját) emberközpontú szeretetet, az ókori klasszikusokra alapozott műveltségismertetést hirdette. A tanulás során fontosnak tartotta a *vidámságot, a játék és a mozgás örömeit*. A reneszánsz kori iskola prototípusának tekinthetjük Vittorino da Feltre iskoláját.

A kor elismert neveléstudósa, a németalföldi humanista, Rotterdami Erasmus (1469–1536) is foglalkozott a gyermeknevelés kérdéseivel. A *Gyermekek erkölcsös és tudományos nevelése* című 1529-ben megjelent munkájában azt hirdette, hogy a gyermekkor az alaktalanság időszaka, és a nevelő feladata, hogy emberi alakot formáljon a gyermekből. Felvetette, hogy a gyermeknevelés kérdésében a szülők felelőssége másra nem ruházható át. Szigorúan kritizálta az iskolamestereket is. Őri családok gyermekei számára *illetmentkönyveket* írt, melyekben a vallásos és értelmi nevelés kérdéseivel, továbbá a testtel kapcsolatos illemszabályokkal (helyes testtartás, mozgás) foglalkozott. Illetmentkönyvében a helyes ruházatra, a templomi viselkedésre, az étkezésre, a társas kapcsolatokra is kitért. A *Gyermek illő magatartásáról* című könyvében (1530) a civilizált viselkedés belső habitusának kialakítását tekintette fontos feladatnak. Elismertségét bizonyítja, hogy a pápa bíborosi széket ajánlott számára.

A főúri udvarok férfi- és nőideáljának nevelési teendőivel foglalkozott az urbinói herceg szolgálatában dolgozó Baldassare Castiglione gróf. Azt hirdette, hogy az udvari körökben a korabeli főúr egyszerre rendelkezzen középkori lovagi erényekkel és humanisztikus műveltséggel.

A spanyol származású tanító: Juan Luis Vives pedagógiai rendszeralkotó művében a nevelés alapkérdéseiből indult ki, és ebből vezette le didaktikai rendszerét. Vives már szervezeti kérdésekkel is foglalkozott (például a tanítók javadalmazása, az iskolaépítés kérdései). A spanyol tanító tanításában az oktatást két szakaszra osztotta. A gyermek 7–15 év közötti kora az *ismeretszerzés elsajátításának*, a *nyelvtanulásnak* az ideje (latin, görög és anyanyelv), míg a 15 és 25 év közötti életkor a *tárgyi tanulásé*. Vives fontosnak tartotta, hogy a tanulás második szakaszában már a *pszichológiai, érzékszervi alapozás* is szerepet kapjon.

A francia reneszánsz kiemelkedő képviselője François Rabelais. A memoriterre épülő, hosszú és életidegen oktatási módszerek helyett Rabelais korszerű humanisztikus elveket hirdetett. A sokoldalú reneszánsz ember képzését tekintette fontosnak, az oktatás során a gyermek a *tapasztalatokból gyűjtse gyakorlati ismereteit*.

Michel de Montaigne – korát meghaladóan – szintén a korszerű tudás megszerzését hirdette. Nem a kész ismeretek elfogadását, hanem az összefüggések meglátását szorgalmazta tanításában. Fontosnak tekintette, hogy az ismeretek épüljenek be a gyermek személyiségébe.

8. Művelődés és nevelés: a magyar humanizmus és reneszánsz

Már Luxemburgi Zsigmond, még inkább Hunyadi Mátyás idején megfigyelhető a reneszánsz és humanizmus magyarországi kialakulása és elterjedése. Az antik műveltséggel rendelkező Hunyadi Mátyás korának ismert és elismert reneszánsz uralkodója volt. A mai Mátyás-kép kialakítása **Galeotto Marzio** olasz humanistának köszönhető, aki a magasztos jellemű Mátyásról számos anekdotát örökölt meg *Mátyás királynak kiváló, bölcs, tréfás mondásairól és tetteiről* szóló munkájában. Mátyás olasz humanistákkal vette körül magát; felesége, **Beatrix** is itáliai származású volt, ahogy neves történétírója, **Bonfini** mester is. (Utóbbi írta meg Magyarország krónikáját a kezdetektől 1496-ig). E munka jelentette egészen a XIX. század elejéig a magyar történelem alapjait. A magyarországi humanizmus és reneszánsz megteremtésében nagy szerepet játszott **Pietro Ranzano**, **Janus Pannonius**, valamint Mátyás nevelője: **Vitéz János**.

A szlavóniai kisnemesi családból származó Vitéz számos egyházi tisztséget töltött be, **Hunyadi János** kormányzósága idején váradi püspök, később esztergomi érsek lett. Vitéz János korának igazi humanista főpapja, bár maga soha nem járt Itáliában, mégis az itáliai műveltség magyarországi megalapozójának tekinthetjük. Váradi püspökként óriási könyvtárat alapított. A könyv- és képtár a korabeli humanista műveltség szimbólumai közé tartozott, a hatalomhoz elengedhetetlenül fontosnak tekintett kulturális presztízst jelentette (lásd például a Corvina-gyűjteményt!).

Mátyás nevelőjeként Vitéz megszerettette az uralkodóval a művészeteket és a tudományt, de ezen túl is óriási szerepet játszott a fiatalok nevelésében. Az 1460-as években az itáliai *peregrináció* kialakítása fűződött a nevéhez, számos fiatal tanulhatott a veronai **Guarino** iskolájában. Sok kisnemesi, sőt tehetséges mezővárosi jobbágyi származású fiatalot karolt fel, pallérozott, akik közül nem egy magas állami tisztséghez jutott (lásd **Váradi Péter** későbbi kancellár társadalmi felemelkedését). Vitéz János szabadidejét a tudománynak, az antik műveltség megszerzésének áldozta, antik művek szövegeit javította, az antik forrásokat széljegyzetekkel látta el. Számos konfliktus alakult ki közte és Hunyadi Mátyás között. A mélyen törökellenes Vitéz például hosszú távon nem nézte jó szemmel Mátyás nyugati, különösen cseh hadjáratait. Vitéz pozsonyi egyetemalapítási kísérlete tiszavirág-életűnek bizonyult, a főpap politikai bukása maga alá temette. Viszont számos reneszánsz műemlék jött létre Magyarországon, egyebek közt a visegrádi királyi palota vagy – a késő reneszánsz korból – a nevezetes *Bakócz-kápolna*.

Az oktatás minőségét a reneszánszkori Magyarországon – a középkorhoz hasonlóan – a nyugati – elsősorban itáliai – kapcsolatrendszer határozta meg. A káptalani és plébániai iskolák szellemiségét a XVI. századra áthatala a humanizmus. A bolognai egyetem mintájára jött létre például a *budai dominikánus-klostrom*, mely magas szintű főiskolai tanfolyamként működött és jogosult volt egyetemi fokozat kiadására is.

9. Nevelés a középkori iszlámban

Nem véletlenül tekinthető a *muszlim civilizáció* az antik kultúra egyik legfontosabb közvetítő csatornájának. Neveléstörténet-írásunk legnagyobb hibája a kizárólagos Európa-központúság, csak az utóbbi évtizedekben – elsősorban **Kéri Katalin** jóvoltából – fordult az érdeklődés az iszlám művelődés- és neveléstörténete felé.

Milyen neveléstörténeti források állnak rendelkezésre az iszlám művelődés- és neveléstörténet tanulmányozásához? Egyrészt a muszlimok szent könyve, a 117 szúrából álló *Korán*, mely főként az iszlám életvitellel foglalkozik, másrészt az a *hagyománygyűjtemény*, mely **Mohamed** cselekedeteiről szól. De ezenkívül igen sok irodalmi mű is rendelkezésre áll.

Az *iszlám civilizációnak* az európai nevelés- és művelődéstörténetre gyakorolt hatását górcső alá véve megállapíthatjuk, hogy mind a középkori európai egyetemek kialakulását, mind számos európai tudós (**Aquinói Szent Tamás**, **Apáczai Csere János**) gondolkodását befolyásolta. Magyarországon a XX. század orientalistái foglalkoztak behatóan az *iszlám civilizációval* (**Goldziher Ignác**, **Germanus Gyula**). A hazai neveléstörténet-írás első képviselőinek legnagyobbja, **Fináczy Ernő** középkori neveléstörténeti munkájában foglalkozott az iszlám neveléstörténettel. A hosszú csöndet főként történészek törték meg, akik elsősorban a török hódoltság kapcsán kezdtek behatóan foglalkozni az iszlám civilizációval, annak művelődéstörténeti vonatkozásaival (lásd **Sudár Balázs** írásait).

Az iszlám vallást – mely a tudásra épül – a VII. század elején Mohamed tanítása teremti meg. Lényege: egy az Isten, **Allah**, és az ő prófétája **Mohamed**. Alaptanításai között kell megemlíteni a napi *ötszöri imádkozást*, a *vallási adót*, a *Mekkába történő zarándoklatot*, valamint a *böjtöt (ramadán)*. Az iszlám vallásnak számos neveléstörténeti vonatkozása fedezhető fel. Például a túlvilági életbe vetett hit, melyre a gyermekeket nevelésük során tudatosan készítik fel. A gyermeknevelésben fontos szerepet játszik a család, kitüntetett szerepe van az apának. Mohamed tanításai között kell megemlítenünk a permanens tanulás elvét, ahogyan fogalmazott: „*a bölcsőtől a sírig*”.

A középkori iszlám iskolák a VIII–IX. században jöttek létre. Megkülönböztetjük az alapfokú iskolákat (*maktáb*), a középszintű iskolatípust (*medresze*), végül a *felsőfokú tanulási központokat*. A muszlimok az oktatás és nevelés szigorú rendjét valósították meg, a legjobb diákokat jutalmazták (*közösség előtti tevelovaglás*), támogatták a diákok utazásait, a könyvtárak gazdag könyvvállománya szintén a műveltség hordozója volt.

Felhasznált irodalom és hivatkozott források:

- Hoffmann Zsuzsanna (2008): Görög nevelés és műveltség a hellenizmus korában. *Magyar Pedagogia*, 108. évf. 3. sz. 271–282.
- Kéri Katalin (2010): *Allah bölcsessége. Bevezetés az iszlám középkori nevelés- és művelődéstörténetébe*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- Kéri Katalin (1996): *Neveléstörténet*. Janus Pannonius Tudományegyetem Természettudományi Kar, Országos Rendőr-főkapitányság Oktatási és Kiképző Központ, Pécs–Bp.
- Le Goff, Jacques (2000): *Az értelmiség a középkorban*. Osiris, Bp.
- Pálosfalvy Tamás (2008): *A magyarországi humanizmus kezdetei. Vitéz János (1410-es évek eleje - 1472). História, Mátyás és kora. 10.*
- Pirenne, Henri (1983): *A középkori gazdaság és társadalom története*. Gondolat, Bp.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Ritoók Zsigmond (1979): Mit játszottak a görög gyerekek? *História*, 1. 4. sz. 32-33.
- Simonyi Károly (1981): *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat, Bp.
- Vincze László (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz (A „fekete pedagógia” történetéből). *Magyar Pedagogia*. 31. évf. 3-4. sz. 195-214. (1991)

III. NEVELÉS AZ ÚJKORBAN (XVI–XVIII. SZÁZAD)

1. Reformáció és katolikus megújulás



5. kép: Luther Márton

1517-ben **Luther Márton** (1483–1546) 95 pontból álló téziseit ki-függesztette a wittenbergi vártemplom kapujára. Ezzel az aktu-sal indult el a XVI. század nagy hitújító mozgalma, a reformáció.

Milyen társadalmi-politikai okok vezettek a reformáció és a ka-tolikus megújulás kialakulásához? A reformáció három ilyen okra vezethető vissza. Egyrészt a XVI. századra megváltoztak az egyházzal szembeni elvárások, a közbenjáró egyház he-lyett mindinkább a lelkipásztori egyház igénye teremtdött meg. Az egyház és állam viszonya is gyökeresen megváltozott. A XVI. századi dinasztikus Európa megváltozik, a dinasztiák lassan felis-merik nemzetállami érdekeiket, ami a Rómától való függés lazításában és a saját egyházuk be-folyásuk alá vonásában nyilvánul meg. Az állami és az egyházi adminisztráció a könyvnyomtatás által szervezettebbé, hatékonyabbá válik. (L. MOLNÁR, 2005, 12-16.)

A társadalmi/politikai okok mellett fontos megemlítenünk azokat a hatásokat, melyek sze-repet játszottak Luther Márton életében. E hatások közül hármat érdemes megemlítenünk. Egyrészt erfurti jogi tanulmányait otthagya Luther *Ágoston-rendi szerzetesnek* állt. A szer-zetesi élet meghatározó volt Luther életében, akárcsak a *wittenbergi egyetem* szellemisé-ge és az egyetemen folyó *teológiaoktatás*.

Wittenbergben a skolasztikus teológia új útjával, a *nominalisták* tanításával ismerkedett meg Luther. Elsősorban **Gabriel Biel** tübingeni teológus tanai hatottak rá. Szemben **Szent Ágoston** követőinek nézeteivel, akik az *üdvigazsággal* kapcsolatban azt vallották, hogy az ember tehetetlen, és az üdvö-zülésben Isten kegyelme számít, Biel azt hirdette, hogy az ember is tehet kisebb morális cselekede-teket az üdvözülésért. Végezetül Lutherre nagy hatást gyakoroltak **Rotterdami Erasmus** nézetei és maga a reneszánsz. Erasmus azt hirdette, hogy a középkori teológia romlott tanítása és a körülmé-nyes latin helyett a Szentíráshoz és a korai egyházatyák tanításaihoz kell visszatérni.

A reformáció kirobbanásának közvetlen oka a *búcsúcédulák árusítása* volt. A búcsúcédu-lák vásárlása igen fontos szerepet töltött be a középkori vallásos ember életében, amit az motivált, hogy a kor embere rettegett a pokoltól. Luther viszont azt hirdette, hogy a bűnt csak Isten bocsáthatja meg, és egyedül csak a hit üdvözít.

Luther – bár eretnokséggel vádolták – óriási hatással volt a tanítványaira. Tanítása az oktatás minden szintjére kiterjedt. A leendő teológusok (tudósok) számára a latin, görög, héber nyelv ismeretét írta elő, hiszen a teológusok feladata a *Biblia* és az *Újszövetség* eredetiben való olvasása. Luther nevelési nézetei szerint a plébánosok a humán kultúra hordozói, a latin nyelv ismerete mellett a klasszikus szerzők olvasása kötelező számukra. A köznépnek az anyanyelvi írás-olvasás elsajátítását írta elő Luther, hiszen a legfőbb feladat a Biblia anyanyelven történő olvasása.

Luther kortársa volt **Philipp Melancthon**, a wittenbergi egyetem humanista professzora. Heidelbergben filozófiát és teológiát tanult, Tübingenben, majd Wittenbergben oktatott. Melancthon kiváló iskolaszervező pedagógus volt, nevéhez kapcsolódik a szász, majd a württembergi választófejedelemség tanrendszereinek kidolgozása. Pedagógiájában arra tett kísérletet, hogy miként ötvözze a reformáció szigorú erkölcsi nevelési normáit a reneszánsz antik műveltségismertével.

A katolikus egyház megújulása a XVI. század közepén kezdődött (*tridenti zsinat*: 1545–63). E megújulás a katolikus egyház szervezeti, igazgatási átalakítását, működési programjának és iskolahálózatának kiépítését eredményezte. A *jezsuiták missziója* révén a reformok a szerzetesek körében is elterjedtek. Az iskolatörténet első központi tanterve, a főként jezsuita rend iskoláiban használatos, 1599-ben napvilágot látott *Ratio Studiorum* volt. A jezsuita világtanterv Nyugat-és Közép-Európában, de az Európán kívüli világban is a XVI-XVII. század fordulójától mintegy évszázadon keresztül töretlenül érvényben volt. A *Ratio Studiorum* a katolikus hit alapján közvetített korszerű műveltséget, elsősorban a protestáns kihívásokra adott választ. A *világtanterv* meghatározta a katolikus iskolák szervezetét és műveltséganyagát. Alsó szinten a tanulók az elemi ismereteket anyanyelven sajátították el (népiskola). A középszint a 10-16 éves fiúk számára a gimnáziumi, majd a 16-18 évesek számára az akadémia bölcséleti tagozatának elvégzését kínálta. A gimnázium tananyag együttesében a *humanista hatás* érvényesült, a diákok klasszikus szerzők műveit latin és görög nyelven olvasták, poétikát, retorikát tanultak. Fontos tantárgy volt a matematika is. Az *akadémia bölcséleti tagozata* további humán műveltség elsajátítását kínálta, így a történelemét, a földrajzét, a matematikáét, valamint a fizikáét. (Ez utóbbi az akkori természettudományos ismeretek teljességét foglalta magában). A felső szinthez az *akadémia felső tagozata* (a teológiaképzés), valamint az *egyetemek jogi, orvosi és teológiai fakultásai* tartoztak.

A *Ratio Studiorum* meghatározta az újkori művelődésideált, hiszen a nem papi pályára készülő, *világi katolikus értelmiségiek* számára az akadémia bölcséleti tagozatának elvégzése jelentették tanulmányaik betetőzését, a kor általános műveltségének megszerzését, ugyanakkor a *papi hivatást* választók számára lehetőség kínálkozott a további szakképzés megszerzésére, a speciális tanulmányokat jelentő felső szint elvégzésére. (L. RÉSZLETESEN MÉSZÁROS, 2000: 102-104.)

2. A magyar nevelés a reformáció és a katolikus megújulás idején

A reformáció és a katolikus megújulás neveléstörténetének időszaka egybeesik a három részre szakadt ország történetével. Az 1526-os mohácsi csatavesztést követően az ország politikailag két részre szakadt: a bárók **Habsburg Ferdinándot**, a köznemesek pedig **Szapolyai Jánost** választották uralkodónak. Kettejük belharcát használta ki a török, aki 1541-ben elfoglalta Budát, amivel gyakorlatilag három részre szakadt az ország. Az északnyugati rész Magyar Királyság néven Habsburg, középső része Török Hódoltság néven török fennhatóság alá került. A keleti országrészt Erdélyi Fejedelemségnek hívták. 1541 után a központi kérdés a török kiűzésének gondolata volt.

Társadalmi, vallási berendezkedését illetően a három országrész eltérő sajátosságokat mutatott. A reformáció Mohácsot követően 1570-ig szakadatlan lendülettel terjedt, azt a katolikus egyház nem támadta. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy a reneszánsz emberközpontúsága a katolikus papság körében is kedvező fogadtatásra talált, másrészt számos katolikus főpap életét vesztette a mohácsi csatában.

A magyar iskolaügy fejlődésére mind a protestantizmus, mind a katolicizmus nagy hatással volt. A lutheri reformáció főként a szabad királyi városok polgárai körében, a kálvinizmus a mezővárosokban, valamint az erdélyi fejedelemség területén terjedt. Erdély a XVI–XVII. században Európa-szerte ismert volt vallási türelméről, vallásszabadságáról. A katolikus egyházzal az evangélikus és a református egyház is egyenjogúságot élvezett.

A *protestantizmus terjesztésének* egyik legfontosabb eszköze a kollégium típusú iskola volt. A XVI–XVII. században a Királyi Magyarországon gombamód szaporodtak a protestáns kollégiumok. Debrecenben, Kolozsváron, Pápán, Sárospatakon működött híres protestáns kollégium. Az evangélikus iskolák Bátfán, Eperjesen, Győrben, Késmárkon, Körmöcbányán, Sopronban működtek. A protestáns kollégiumokban a nevelés célját az

egyéniileg átélte vallásosság elsajátításához igazították. E cél elérésének érdekében a latin, görög és héber nyelv oktatását, a humanisztikus műveltség megszerzését, valamint a skolasztikán alapuló új típusú teológiai oktatást hirdették. A protestáns kollégiumokban nagy figyelmet fordítottak az anyanyelvű műveltség elsajátítására. Ebben jeleskedett **Hel-tai Gáspár** (1510–1574), korának híres prédikátora és nyomdásza. Nagy szerepet játszott a magyar helyesírás szabályainak kialakításában, német és latin nyelvű munkák magyarra fordításában. Munkatársaival 1565-re fordította le a Bibliát. Jelentősek még **Sylvester János** és **Károli Gáspár** magyar nyelvű bibliafordításai is.

Az Erdélyi Fejedelemség a XVII. század első felében, főként **Bethlen Gábor** és **I. Rákóczi György** fejedelemsége idején élte aranykorát. Bethlen – aki a Habsburgok ellen bekapcsolódott a harmincéves háborúba – Erdély területét hét vármegyével és Kassa városával tudta gyarapítani.

Bethlen Gábor Gyulafehérvárott európai színvonalú akadémiai tagozattal rendelkező kollégiumot hozott létre. Miután ezt a XVII. század második felében a török lerombolta, Nagynyeden alakult újjá.

A *katolikus megújulás* a XVI. század második felében bontakozott ki, elsősorban a humanista történetíró, **Oláh Miklós** esztergomi érsek irányítása alatt. A katolikus megújulás a *nagyszombati zsinattal* bontott zászlót. Ez a zsinat döntött a katolikus népiskolák megszervezéséről. Az egyszerű falusi és városi lakosok gyermekei ezekben a népiskolákban elemi ismereteket sajátítottak el. Azok számára, akik nem tudtak eljutni a katolikus népiskolákba, maradt a helyi plébános vezetésével működő ún. *vasárnapi katekizmusoktatás*. A közép- és felsőfokú oktatás megszervezésében a *jezsuiták* jártak élen. **Báthory István** erdélyi fejedelem (és lengyel király) idején Erdélyben folyamatosan nyíltak a *jezsuita gimnáziumok*. A jelentősebbek közülük: Gyulafehérvár, majd Kolozsmonostor, később Kolozsvár. A jezsuita gimnáziumokban a filozófiai és teológiai tanulmányok mellett a humanisztikus műveltség elsajátítása volt a legfontosabb.

Pázmány Péter (1570–1637) a XVII. század első felében lépett fel reformjaival. Köznevelés-politikai reformelképzelését a kor legfontosabb politikai-társadalmi problémájának, a török kiűzésének felismerésével összhangban alkotta meg. Meggyőződése volt, hogy a törököt csak a keresztény nemzetek összefogásával, Habsburg vezetéssel lehet kiűzni

Magyarországról. Ezért ellenezte az erdélyi fejedelem Habsburg-ellenes harcait. Pázmány célja a római katolikus egyház erősítése, népének, nemzetének felemelése, de *nem erőszakos térítés, hanem nevelés útján*.

Pázmány Péter *jezsuita szerzetesből* 46 évesen lett a *magyar római katolikus egyház primása*. Óriási nemzetközi tanítási tapasztalattal rendelkezett. Filozófiát adott elő a *grazi jezsuita egyetemen*. Főként **Francesco Suárez** volt rá nagy hatással.

A római katolikus egyház megerősítését a katolikus iskolahálózat fejlesztésével látta megvalósíthatónak Pázmány Péter. Számos *jezsuita gimnázium* nyitotta meg kapuit (Győr, Sopron, Gyöngyös). *Korszerűsítette a papnevelést*, a nagyszombati papnevelő intézetben tudós papok képzése folyt. Annak érdekében, hogy a tudós papok közül minél többen szerezzenek nemzetközi tapasztalatot, szorgalmazta azok külföldi: bécsi, grazi, olasz, prágai tanulmányait. Pázmány fontosnak tartotta a leánynevelést is, 1627-ben Pozsonyban volt az angolkisasszonyok apácarendje. Korszerűsítette a népoktatást, s nevéhez fűződik a *Nagyszombati Jezsuita Egyetem* megalapítása (1635). Pázmány oktatáspolitikája a tekintélyelv és a racionális ötvözetére épült. A szigor – nála – megértéssel és szeretettel párosult.



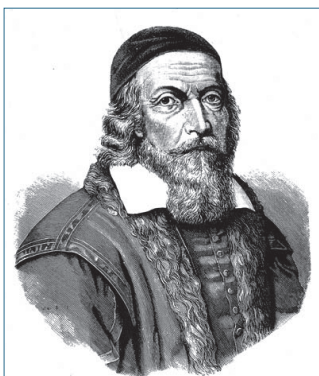
6. kép: Pázmány Péter

A jezsuiták mellett a *piaristák* is jelentős szerepet játszottak a magyar nevelésben. Céljuk a szegény gyermekekkel való törődés volt. Korszerű oktatást vezettek be a XVII. század második felétől kezdve Magyarországon. A hagyományos humanisztikus oktatás mellett a természettudományos képzésre – főleg a matematika és fizika oktatására – nagy figyelmet fordítottak. **Newton** fizikája elsőként a piaristák közvetítésével jutott el Magyarországra.

Mi határozta meg az oktatás minőségét a reformáció és a katolikus megújulás korában? A választ **Nagy Péter Tibor** segítségével adjuk meg. A protestáns iskolák élén külföldi nagy műveltségű tanárok álltak. Az oktatás célja olyan diákok képzése volt, akik a nyugat-európai protestáns egyetemeken megállják a helyüket. Ezért a viszonyítási pont, a külföldi referencia-

csoport mindenképpen a nagy hírű *Wittenbergi Egyetem* volt, de *Göttingen* és *Bázel* is fontos célpontnak számított. A protestáns iskolák mindenben - tananyagválasztásukban, minőségükben - követték a nyugati normákat. A partikularendszer minőségi kontrolljává pedig helyben *Debrecen* és *Sárospatak* vált. Az iskolafenntartást tehát nem a helyi igények, hanem *Debrecen* és *Sárospatak*, valamint a mögöttük álló protestáns *Északnyugat-Európa* határozta meg. A jezsuita iskolarendszer – válaszként – a nemzetközi *Ratio Studiorum* alapján szerveződött. Az oktatás tartalmát, az iskolafokozatokat, a szervezetet a jezsuita világtanterv szabályozta. (NAGY PÉTER TIBOR, 2002: 64.). A XVII-XVIII. századra azonban a helyi társadalom műveltség-igénye felerősödött, az iskola-és egyházvezetés azonban mind görcsösebben ragaszkodott a nemzetközi normák alapján meghatározott tradicionális felekezeti megőrzéséhez. A felvilágosodás századában – Magyarországon a Habsburg felvilágosult abszolút uralkodók idején – egyre kevésbé volt fenntartható az oktatást, nevelést felekezeti belügyként kezelni.

3. A pedagógiai realizmus: Comenius pedagógiája



7. kép: Comenius arcképe

A pedagógiai realizmus – a **Comenius** nevével fémjelzett XVII. századi új pedagógiai irányzat – filozófiai megalapozása **Bacon** és **Descartes**, természettudományos megalapozása főként **Kopernikusz** és Newton nevéhez kapcsolódik. Az angol filozófus, Francis Bacon (1561–1626) a megismerés forrásának a tapasztalást tekintette. Descartes (1596–1650) *Értekezés a módszerről* című művében a racionalizmus alapjait fogalmazta meg.

A cseh-morva származású pedagógus, Comenius (1592–1670) Pázmány Péter kortársa volt, de Pázmánnyal szemben Comenius politikai hitvallása a katolikus- és Habsburg-elle-

nességben öltött testet. Pedagógiai elveit is e politikai küldetésének rendelte alá. Élete szervesen összekapcsolódott a korszak nagy vallásháborújával, a harmincéves háborúval (1618–48).

Európa első összeurópai háborújába valamilyen módon szinte minden ország bekapcsolódott, aminek az az oka, hogy a XVII. század elejére kialakult számos európai válsággóc szinte egy időben robbant. A török jelenléte a Balkánon és Közép-Európában, nyugaton a spanyol-francia konfliktus, Kelet-Európában az orosz-lengyel-brandenburgi-svéd rivalizálás és mindenekelőtt a Német-római

Bírodalom területi széttagoltsága, vallási megosztottsága vezetett a kor vallásháborújához. A katolikus Habsburg császár és a protestáns német fejedelmek közötti küzdelem tétje: vajon létrejön-e a német egység Európában? A kor neves hadvezére, **Wallenstein**, aki korán áttért a katolikus hitre, a császár szolgálatába állt, és a Habsburgok győztes fehérhegyi csatája (1620) után megkapta Friedland hercegségét. Terve a német egység megvalósítása volt. A kiváló stratégia, akit a harcmezőn a szigorú racionalitás irányított, ugyanakkor hitt a csillagjóslásban. Wallenstein a manierizmus irányzatának számos személyiségjegyét hordozta. Kezdetben legyőzte a protestáns német fejedelmeket, majd **IV. Keresztély** dán király seregeit, az 1632-es lützeni csatában viszont alulmaradt **Gusztáv Adolf** svéd király csapataival szemben. Az 1648-as vesztfáliai béke évszázadokra konzerválta a Német-római Császárság széttagoltságát.

Comenius a harmincéves háborút személy szerint is nagy veszteségként élte meg, otthonát feldúlták, szüleit elvesztette. Hamarosan csatlakozott a huszita hagyományokat ápoló *cseh testvérek mozgalmához*, majd a fehérhegyi csatavesztés után a Habsburgok elől menekülve a cseh testvérekkel együtt a lengyelországi Leszno városába költözött. A Habsburg-ellenes népi mozgalom mellett Francis Bacon angol *materialista-empirista filozófus* és az *enciklopédikus törekvések* gyakoroltak nagy hatást a cseh–morva pedagógusra.

Comenius munkásságának lényege a *pánszofikus gondolat*, a tudományok teljességének megismerése, a világ összefüggéseinek feltárása. Pedagógiai elképzeléseit és tervezett iskolarendszerét a *Didactica Magna (Nagy Oktatástan)* című munkájában fogalmazta meg. Újszerű didaktikai-módszertani alapelveket dolgozott ki, melyek a következők voltak: *szemléletesség, tudatosság, rendszeresség, következetesség*, valamint a *tananyag koncentrikus elrendezése*. A szemléletesség a tapasztalatszerzést, a megismerés fontosságát, a tudatosság a tananyag logikusságát, a rendszeresség a tekintély elutasítását, a következetesség az életkori sajátosságok figyelembevételét, a tananyag mélységét és részletes kidolgozottságát jelentette. A tananyag koncentrikus elrendezése a tananyag koncentrikus bővítését jelentette (az egyszerűtől az összetettig, a közeleltől a távoliig).

Comenius *hitt az ember nevelhetőségében*, az értelmi, erkölcsi, vallásos nevelés felsőbbrendűségében. Wallensteinhez hasonlóan ő is a *manierizmus* jegyeit viselte, a reneszánsz optimizmusa, az ember és a világ közötti harmónia keresése és a manierista bizonytalanság kettőssége egyaránt fellelhető Comeniusban. Ugyanakkor a cseh–morva pedagógus a felvilágosodás előfutárának is tekinthető, hiszen hitte, hogy a neveléssel a társadalom bajai is orvosolhatók.



8. kép: A sárospataki református kollégium épülete

Comenius számos európai udvarban megfordult, járt Londonban, Svédországban, 1650 és 1654 között Sárospatakon telepedett le. Célja itt a *sárospataki kollégium újjászervezése*, egy magas szintű papnevelő intézet megteremtése volt. A sárospataki évek alatt Comenius megújította az oktatást, a klasszikus latin helyett hétköznapi latint oktatott, megreformálta a nyelvtanítás lényegét, az oktatásban bevezette a

drámajátékot (*Schola Ludus*), elkészítette hétéosztályos pánszofikus iskolatervét.

Comenius pedagógiája a nevelés új paradigmája a XVII. században. A tekintélyelvvel szemben a módszer, a tapasztalás, a szemléltetés kerül előtérbe, ugyanakkor a tanuló még mindig passzív szemlélője a tanításnak.

4. Apáczai Csere János és az enciklopédikus szintézisteremtés

Az *enciklopédikus szintézisteremtés* igénye a XVII. század második felében jelentkezett szerte Európában. Magyarországon **Apáczai Csere János** (1625–1659), a tudós erdélyi pedagógus nevéhez fűződik a *Magyar Enciklopédia* megalkotása. Apáczai Kolozsvárott, Gyulafehérváron, majd Európa neves egyetemein végezte tanulmányait. A *Magyar Enciklopédiában* korának tudományos ismeretanyagát foglalta rendszerbe. Tizenegy fejezetből álló műve humán és természettudományokkal foglalkozik.

Nagy érdeme a magyar tudományos nyelvezet megalkotása. Mint pedagógus, a széles enciklopédikus műveltség megteremtését tekintette feladatának. Fontosnak tartotta a széles néprétegek oktatását, nevelésszerményét a *puritán egyszerűség* hatotta át.

Szilárd elképzelései voltak az iskolarendszerről. A népiskolai oktatást Apáczai szerint a középiskola követi. A felső iskolában (más néven az akadémián) a tanulók tudománycsoportonként sajátítják el az ismereteket. Apáczai – a dinasztikus Európában – már nemzetben gondolkodott. Szerinte egy nemzet boldogulása, sorsa a jó tanítókon múlik.

5. A fény százada, az ész diadala

A felvilágosodás eszmeáramlata a XVII. század végén Angliában jött létre (**Locke**), majd a XVIII. században Franciaországban bontakozott ki (**Diderot, Holbach, D’Alambert, Rousseau, Voltaire, Montesquieu**), tetőpontját pedig a német felvilágosodásban érte el (**Kant**) a XIX. század elején.

Az új irányzat nem azt kérdezte, hogy milyen a világ, hanem azt, hogy megismerhető-e a világ, felvilágosítható-e az emberi elme. Ezért nevezik a XVIII. századot a fény századának, és mivel az új irányzat a tekintélyelvűséggel szemben a racionalizmust, az ész felsőbbrendűségét hirdette, a korszak az ész diadalának tekinthető.

Voltaire gúny tárgyává tette a feudális egyházat, Montesquieu *A törvények szelleme* című művében a hatalmi ágak (törvényhozói, bírói, végrehajtói) szétválasztásának szükségességét fogalmazta meg, Rousseau pedig meghirdette a népfelség elvét, mely szerint az uralkodó nem isteni eredetű, hatalmának legitimitációját a nép adja.

Mivel az *Enciklopédia* szellemisége a felvilágosodás korának gondolkodási korpusza, a korszak jobb megértése végett érdemes néhány gondolatot az *Enciklopédia* kapcsán megfogalmaznunk. Egyrészt az *Enciklopédia* az akkori világ ismereteinek összefoglalása, másrészt a kor nagy kiadói-üzleti vállalkozása. A mű szellemiségével alapjaiban kérdőjelezte meg a feudális abszolút monarchiák isteni eredetét, a feudális rendszer létjogosultságát, ugyanakkor mint kiadói-üzleti vállalkozást maga a francia uralkodó karolta fel.

Chrétien-Guillaume de Lamoignon de Malsherbes (ejtsd: malzerb) XV. Lajos idején a könyvkiadás felügyelőjeként, később, XVI. Lajos alatt miniszterként alapvetően segítette az *Enciklopédia* terjesztését. Malsherbes felismerte ugyanis, hogy az *Enciklopédia* európai terjesztése nemzeti ügy, a francia kultúra és szellemiség térhódítását is jelenti.

Az *Enciklopédia* alkotói, közreműködői a francia polgárság és haladó nemesség legnyitottabb képviselői voltak, akik az *Enciklopédia* köré tömörülve tehetségük és szorgalmuk révén valóságos polgári karriert futhattak be.

Diderot 1745-ben nyomorgó íróként kezdte pályáját, húsz év múlva neve, címe, évjáradéka volt. Az *Enciklopédia* szellemiségének köszönhető társadalmi és egzisztenciális felemelkedését. **Desmarests**, a névtelen és nincstelen matematikatanár életútja hasonló volt Diderot-éhoz. 1757-ben azt a feladatot kapta, hogy látogassa meg Franciaország posztómanufaktúráit, és készítsen felméréseket. 1786-ban Franciaország állami manufaktúráinak főfelügyelője lett. **Pierre Chaunu** francia történész szerint Diderot és Desmarests életpályája nem egyedi. (L. CHAUNU, 1998:464-465.)

6. A gyermek hasznossága

A XVII–XVIII. századról szólván mai értelemben nem beszélhetünk gyerekközpontúságról, sokkal inkább arról, hogy a gyermek megítélése a szülők és a társadalom elvárásai szerint alakult. Persze a korábbi évszázadokhoz képest változott a gyerekfelfogás, a spártai nevelési szigor helyett a gyermek – különösen a felsőbb társadalmi rétegekhez tartozóknál – *önálló individuummá kezdett válni*.

Elizabeth Badinter filozófus a párizsi gyermekhalandósági számadatokat vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy a korábbi századokban a *nagy gyermekhalandóságot az anyai szeretet és gondoskodás hiánya is előidézte*. **Kiss Áron** híres neveléstörténeti kézikönyvében egy XVIII. századi tudós orvos, **Veszprémi István** 1760-as munkájából idéz, s ugyanerre a társadalmi problémára figyelmeztet: „A mű a gyermekeknek 3 éves korukig való nevelésével foglalkozik, s a testi nevelésre ad igen hasznos utasításokat, s mint Rousseau két évvel később (1762), úgy ő is erősen kikel az oly anyák ellen, kik szükség nélkül gyermekeiket nem maguk szoptatják; figyelemre int a gyermekek körül forgolódo dajkák, cselédek s azok babonái és ijesztgető fecsegései ellen.” (Kiss, 1874: 34.) A XVII. századtól kezdve a XIX. századig *folyamatosan alakult ki a „gondoskodó anya” szerepe*, a gyermeket már nem miniatűr felnőttnek tekintették, az önálló gyermekkor létjogosultságot kapott.

Úri körökben a XVIII. században a felnőtt támogatását igénylő gyenge és törékeny gyermek képe élt. Ahogyan a XVII. században **Colbert** révén a merkantilista gazdaságpolitika a hasznosságra épült, úgy a gyermek is csak abból a szempontból számított értéknek, hogy *milyen hasznot hajtott a társadalomnak*, egy-egy ország uralkodójának. Ezért mai szemmel igencsak elszomorító a korabeli gondolkodás, mely szerint az utcára kített elhagyott árvákkal hogyan lehetne benépesíteni például a francia gyarmatokat, vagy feltölteni egy-egy uralkodó hadseregét.

A hasznosság elve áthatotta a családokat, az állami közigazgatást, tükrözte a kor hangulatát is. A széles néptömegek gyermekeire mint „nyersanyagra” tekintettek, különösen a felvilágosult abszolutista államok azt nézték, hogy milyen társadalmi hasznot jelent a gyermek. Persze a főúri családok magánnevelőket alkalmaztak, a gyermekközpontúság – nem a mai értelemben – a kényeztetést jelentette, hiszen a gyermeket mindentől óvni kell.

Arthur Imhof német történész a XVI–XVIII. század gyermekhalandósági adatait vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy a fel-felbukkanó gyermekgyilkosságokban nem a szándékosság, hanem a *szülők gondatlanságából eredő véletlen* játszotta a főszerepet. Imhof úgy gondolta, hogy a XVIII. század második felére a *viSSzaszoruló csecsemőmortalitás* a szülések ritkulásával párosult. A német történész a korabeli zsánerfestészet alapján a családnagyságok alakulását is megvizsgálta. Arra a következtetésre jutott, hogy míg a kisebb kálvinista családoknál a személyes kapcsolatokban a meghittség, a jóltápláltság, a derű, az egymás iránti nagyobb figyelem uralkodott, addig a többgyermekes katolikus családoknál ennek az ellenkezője volt megfigyelhető.

Imhof a házasságok alakulásánál egy újfajta trendet is megfigyelt. A korban egymáshoz jobban illő párok házasságkötése kezdett elterjedni, ami a családi viszonyok normalizálódását jelenthette, hiszen – mint Imhof állította – így nagyobb lehetett az érzelmi viszony kialakításának, az ún. *romantikus szerelemből táplálkozó frigynek* az esélye. Rousseau nőnevelési gondolatai szintén meghaladták saját korát, hiszen az elsők között foglalt állást a szerelmi házasságok mellett. (PUKÁNSZKY, 2005/9. 12)

7. Locke és Rousseau

John Locke (1632–1704) élete az angol polgári forradalom harmadik (restauráció) és negyedik (dicsőséges forradalom) szakaszához kapcsolódott.

A kereskedőcsaládban született Locke évekig Shaftesbury grófjának háziorvosa volt, a gróffal együtt a Stuart-restauráció idején politikai száműzetésbe kényszerült, és csak a dicsőséges forradalom idején térhetett haza a szigetországba.

Gondolkodására nagy hatással voltak Bacon, **Hobbes** és Descartes tanai. Politikai műveiben az angol király isteni és abszolút hatalma ellen emelt szót. Gyermeknevelésről alkotott nézeteit a *Gondolatok a nevelésről* című művében fogalmazta meg.

Pedagógiájának középpontjában a művelt angol úriember nevelése állt (= *gentleman-képzés*). Locke szerint az angol gentlemant jó modoráról, kifinomultságról, kimértiségéről, mozdulatainak összhangjáról, erényes vallásos érzületéről, egészséges életmódjáról lehet felismerni. Mindez a társasági élet külső szabályainak felismerését és a művelt úriember belső indíttatásának, attitűdjének elsajátítását egyaránt megköveteli. Az erényes élet kialakításához Locke nélkülözhetetlennek tartotta az *önfegyelemre nevelést*; a kisgyermek a *felnőttel szemben tisztelettudó* legyen. Az angol pedagógus csak végső esetben támogatta a testi fenytés eszközét. Locke a testnevelés fontosságát hangoztatta, a szokásos kényeztető nevelési elvekkel szemben az edzés, az *akaratra nevelés elsőbbségét* hirdette. A gyermek sokat tartózkodjon a szabad levegőn, helyesen táplálkozzon, rendszeresen tisztálkodjon.

Nevelési eszméi hűen tükrözik a hasznosság elvére épülő korhangulatot. A tanítás során a tananyag kiválasztása is a hasznosság elvét követte. Az alapkészségek (írás-olvasás) mellett a következő tárgyak elsajátítását tartotta célszerűnek: erkölcsstan, gyorsírás, könyvvitel, földrajz, történelem, csillagászat, jog, számtan, tánc, latin és francia nyelv. Ez utóbbi nem véletlen. Európában a XVI–XVII. század folyamán az oktatás anyanyelvűvé válik. Ezért alapvető cél, hogy a latin helyébe élő anyanyelveket állítsanak. Ahogyan Nagy Péter Tibor fogalmaz: „Az angol középosztály gyermeknevelési elképzeléseire meghatározó befolyást gyakorló Locke a XVII. század végén immár nem a latinnal, hanem a franciával kezdené az idegen nyelvek tanítását...” (NAGY PÉTER TIBOR, 2002: 87–88.) A praktikus ismeretek elsajátítása, két-három szakma megszerzése is fontos eleme volt pedagógiai nézeteinek. A gyakorlatias oktatást előbbre tartotta az elméletnél, az oktatási-nevelési folyamatban fontos szerepet szánt a gyakorlásnak, az ismeretek szórakoztató formában való elsajátításának.

Az *Értekezés az emberi értelemről* című művében fejti ki a *tabula rasa* (tiszt lap) gondolatát. Locke szerint a gyermek tiszta lappal jön a világra, és tulajdonságai a nevelés és egyéb környezeti hatások útján alakíthatók, formálhatók.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) a francia felvilágosodás egyik legnagyobb hatású gondolkodója volt.

Egy egyszerű, puritán gondolkodású órásmester fiaként született Genfben. Volt házitanító, foglalkozott zenei tanulmányokkal, aktív társadalmi életet élt, korának polihisztor lett, filozófiai, teológiai, pedagógiai műveltséggel rendelkezett. Fontosabb munkái: *Új Heloïse*, *Társadalmi szerződés*; *Emil, avagy a nevelésről*. Egyházi körökből heves támadás érte, *Emil* című könyvének nyilvános elégetése után bujdosott, Svájcban, majd Angliában telepedett le. Később Párizsba költözött, szerény körülmények között tengette életét, kottamásolást vállalt. 1778-ban magányosan hunyt el Ermenonville-ben.

Bár már Rousseau előtt is elfogadottá vált a gondolat, hogy a gyermek eredendően nem bűnös természetű lény, a legsarkosabban mégis Rousseau tanításában jelenik meg az a tétel, hogy *a gyermek jónak születik, és a társadalom teszi romlottá*.

A gyermekneveléssel kapcsolatos gondolatait az *Emil, avagy a nevelésről* című művében fejtette ki. A fiktív főhős Emil, Rousseau pedig Emil magánnevelője. A nevelés fő célja pedig az, hogy Emil boldog legyen. Rousseau pedagógiájának lényege az *e világi boldogság megszerzése*, eszköze pedig az, hogy Emilt a nevelése során praktikus tanácsokkal lássa el, filozófiai okfejtések révén vezesse rá a jóra. Rousseau a *természetes nevelés alaptételét* fejt ki az *Emil*ben. Ennek lényege, hogy *a gyermek alapvető szükségleteit kell a gondozónak, nevelőnek kielégítenie*, így óvakodnia kell a gyermek kényeztetésétől, vágyainak és kéréseinek válogatás nélküli teljesítésétől. „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle.” Ezért Locke-hoz hasonlóan Rousseau *fő nevelési célja a gyermek képességcsírájának kifejlesztése*.

Rousseau kemény társadalomkritikájára utal az, hogy a társadalom romlottsága miatt nem tartja szükségesnek a gyermek társadalomba való beillesztését. Korának nevelésfelfogásától eltérően – és ebben a tekintetben Rousseau meghaladja a korát – nem a hasznos, jó állampolgár nevelését tekinti fő célnak, hanem azt, hogy a gyermek mindenekeelőtt boldoggá váljék.

Rousseau nem a széles néprétegek gyermeknevelésével foglalkozott. Erős kritikát fogalmaz meg a szülőkkel, mint gyermekeik gondozóival, nevelőivel szemben. Bár a gyermeknevelésben az anya és az apa együttes munkáját tartaná ideálisnak, mégis megengedi az anya helyett a dajka, az apa helyett a házitanító jelenlétét. A leányneveléssel kapcsolatban Rousseau a legfontosabb feladatnak a leány nővé válását tekintette, a nő legfontosabb dolga pedig férjének odaadó kiszolgálása. A kor elvárásaival megegyezően a *tudós nők* (az ún. *kékharsnyák*) *tanulásvágyát ő is természetellenesnek tekintette*.

A Rousseau-kritikusok elsősorban az ún. fekete pedagógia miatt támadták a francia gondolkodót. A kritika középpontjában az állt, hogy Rousseau képtelennek tartja a gyermeket az önálló, kritikus gondolkodásra, a gyermeket érzelmei által befolyásolhatónak tekinti. Az *Emil*-ben a házitanító újabb és újabb „csapdákat” állít Emilnek. A módszer a helyzetteremtés. **Pukánszky Béla** ennek alátámasztására konkrét példát említ egyik tanulmányában. A kastély melletti séta közben a házitanító beszélgetést folytat Emillel az égtájakról. A geográfia láthatóan nem érdekli a gyermeket. Másnap a montmorencyi erdőben – a házitanító hathatós segítségével – eltévednek, s Emil kénytelen felidézni az égtájakról tanultakat. A felfedezés öröme és a boldogság hatja át Emilt, amikor felkiált: „Nini! Látom Montmorencyt!” A Rousseau-kritikusok által megfogalmazott *fekete pedagógia* lényege az, hogy Rousseau sem tekinti partnernek a gyermeket, a nevelés során az orránál fogva vezeti, ezért pedagógiája a korábbi évszázadok tekintélyelvűségének továbbélését igazolja.

8. Pestalozzi és a neohumanizmus

A XVIII. század első felében alakult ki a *neohumanizmus* irányzata. Az új irányzat a gyermekek belső világának, erkölcsiségének humanizálását hirdette, az antik görög-római kultúra újjáélesztését, a klasszikus értékek átélése révén az ember harmonikus egésszé formálását. A *neohumanizmus*, az egyetemes embernevelés legnagyobb hatású képviselője a svájci **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746–1827) volt.

A zürichi születésű Pestalozzit – apja korai halála után – édesanyja nevelte. Filológiai–teológiai tanulmányokat folytatott a zürichi *Collegium Carolinum*-ban. Pestalozzi tagja lett a *Helvét Társaság* elnevezésű irodalmi egyesületnek, mely felolvasóestek, összejövetelek révén kapcsolódott be a közéletbe.

A svájci pedagógus életét annak szentelte, hogy a *szegény nép gyermekei alpműveltséget szerezzenek*, emberformáló elemi képzésben részesüljenek. Fontosnak tartotta azt is, hogy a megreformált népiskolai tananyag elsajátítása mellett a gyermekek *kétkezi munkát* végezzenek. 1769-ben *birrfeldi birtokán* gazdálkodni kezdett, majd felépítette mintagazdaságát (*Neuhof*). Itt mintegy negyven – többségében nincstelen, szegény sorsú – gyermeket foglalkoztatott. A gyermekek lentermesztéssel, gyapotfonással, szövéssel foglalkozkodtak, amivel Pestalozzi célja nem a kibontakozó kapitalista viszonyok közt oly kedvelt gyermekmunka révén a profitszerzés, a gyermek kizsákmányolása, hanem nevelésük

előmozdítása volt. A gyermekmunkával a svájci pedagógus a *munkára nevelést*, a paraszti létforma elsajátíttatását tűzte ki célul.

A francia forradalmi háborúk Svájcot sem hagyták érintetlenül. 1797-ben jött létre a Helvét Köztársaság a Direktórium vezetésével. A Direktórium tudományos osztályának vezetője Pestalozzit kérte fel arra, hogy a nincstelen gyermekek számára árvaházat létesítsen.

A *stansi árvaház* működtetése számos nehézségbe ütközött. Egyrészt a protestáns Pestalozzit a helybéli, főként katolikus lakosság nehezen fogadta be, másrészt nem volt könnyű megszerveznie a gyermekek együttélését, annak ellenére, hogy kísérletéhez a kormánytól anyagi támogatást és az orsolyiták Szent Klára-kolostorának egyik épületét is megkapta. 1799-ben azonban elvették és hadikórházzá alakították az épületrészt. Annak ellenére, hogy Pestalozzi mindkét kísérlete (*neuhofi szegénytelep*, *stansi árvaház*) kudarcot vallott, pedagógiai hatása óriási, hiszen a svájci pedagógus valójában egy új iskolatípus, az *intézeti-nevelőotthoni nevelés alapjait rakta le*.

Pestalozzi, miután rövid ideig a *burgdorfi elemi iskolában* végzett oktatómunkát, *Yverdonban* telepedett le, ahol a népiskolai pedagógia megújítására vállalkozott. Az idős mestert *Yverdonban* mindenhol látogatták, tanítványok, kortársak egyaránt (**Brunszvik Teréz**, **Várad Szabó János** és sokan mások). *Yverdon* korának híres nevelőintézetévé, a pedagógusmesterségre való felkészítés terepévé vált.

Pestalozzinak, bár elsősorban gyakorló pedagógus volt, és hatása is ebben mérhető leginkább, írói munkássága sem elhanyagolható. Írt tankönyveket (*Anyák könyve* – 1803; *A szemlélet ABC-je* – 1803), leghíresebb munkája mégis az 1781-ben napvilágot látott *Lénárd és Gertrúd*, mely hűen tükrözi a XVIII. század végi vidéki társadalom korhangulatát.

Egy Zürich környéki faluban játszódik a történet. A mű főszereplője Lénárd, a gyenge akaratú, jólelkű, de iszákos férj és Gertrúd, a feleség, négy gyermek édesanyja. Gertrúd kemény harcot vív férjével, hogy jó útra térítse, hogy a férj ismét a családjával törődjön. Közben pedig példamutató odaadással neveli gyermekeit.

A mű korának „bestsellereként” óriási sikert aratott, 1792-ben Pestalozzi a Francia Köztársaság Polgára címet is megkapta.

Pestalozzinak a gyakorlatra kifejtett hatása óriási: a XIX. század végén kibontakozó reformpedagógia is merített Pestalozzi gondolatiságából, másrészt a magyar pedagógiai gondolkodásra és a szakirodalom fejlődésére is hatott a svájci pedagógus munkássága.

Az első pedagógiai sajtóvita is Pestalozsihoz kapcsolódik. A svájci pedagógust elsősorban azzal támadták, hogy tanítása materialista alapokra épül, de azzal is, hogy munkáiban kevés az önálló eszme, gondolatai Rousseau-t és Comeniust idézik. A pedagógiai sajtóvitában **Kazinczy, Döbrentei Gábor**, Váradi Szabó János, **Folnesics Lajos**, **Schedius Lajos** vett részt. A sajtóvita közlése a neveléstörténet művelői számára újszerű forrásra irányította a figyelmet, ezért a téma historiográfiai vonatkozása sem elhanyagolható. A korabeli sajtó, a folyóiratok írásain, a szerzők interpretációs módjain keresztül esztétikailag is hasznos pedagógiaelméleti megnyilatkozások bemutatására is lehetőség nyílik.

9. Oktatásügy és iskoláztatástörténet a Habsburg Birodalomban a XVIII. század második felében

A XVIII. század második felében az addig uralkodó trend megváltozik. **Mária Terézia** (1740–1780) tanügyi reformjái az *állam az iskolaügyet és a kultúrát, művelődést egyházi üggyként kezelte*.

Közép-Európa megváltozott gazdasági, társadalmi helyzete, az új kihívások az oktatásügy modernizálását igényelték. Közép-Európában és Európa peremvidékein azért alakultak ki a felvilágosult abszolút monarchiák, hogy a felvilágosodás eszméit felhasználva modernizációt hajtsanak végre, és behozzák országuknak a Nyugattól való lemaradását. A felvilágosult abszolutista monarchiák politikájának kettősségét jól jellemzi, hogy egyszerre akarták a feudális hatalmi rendszert megszüldíteni és az évszázados hatalommegosztást újrászabályozni. Ez utóbbi célt szolgálta a közegészségügy megreformálása, a nemesi előjogok megnyirbálása vagy a jobbágyszabadság (lásd Mária Terézia úrbérrendeletét).

Ennek az újrászabályozásnak, ennek a modernizációs törekvésnek volt az egyik legfontosabb területe az oktatásügy. Egyrészt azért, mert a szomszédos, főként porosz hatalmi törekvéseknek csak korszerű (például katonai) oktatás révén lehetett gátat vetni, vagy legalábbis a riválissal lépést tartani, másrészt – ahogyan **Ugrai János** fogalmaz – „mert az iskolaügy az uralkodók abszolutisztikus hatalmát egyre kevésbé szolgáló, sőt, egyre inkább önjáróvá, s ezért az udvarokban zavaró tényezővé váló egyház kezében volt”. (UGRAI, 2010: 36.) Ezért az állam az iskolaügyet, az *oktatást* már nem kezelhette egyházi

ügyként, amelyet a felekezetek egymás közötti erőviszonya határoz meg, hanem *politikai kérdésnek kellett azt tekintenie*. **Anton Karl Martini** bécsi jogtudós szerint *az állam feladata a nevelés, célja a jó keresztény és az államhoz engedelmes alattvaló nevelése*. Az oktatás közügy lett, a sajtó kedvelt témájává vált, s Martini mellett többen is kifejtették az oktatásüggyel kapcsolatos véleményüket. Ezek közé tartozott Mária Terézia befolyásos kancellárja, **von Kaunitz** is.

Az oktatásügy újrászabályozására irányuló intézkedések szerteágazóak voltak. Kiépültek az állami tanügyigazgatás hivatalai, továbbá kísérlet történt a jezsuita univerzitások egyetemirányítási, kari-intézeti struktúrájának és a professzorok kinevezési rendjének megváltoztatására. Az *egyetemi modernizációs lépések* két célt szolgáltak: egyrészt a *jezsuita professzoroknak az ún. reformkatolikus irányzathoz tartozó tudósokra való lecserélését*, másrészt a gyakorlatorientált, azaz a *közjót inkább szolgáló egyetemi képzés bevezetését*. A felsőoktatás modernizálását célzó lépések elsősorban a bécsi egyetemet érintették, és kisebb eredményeket leszámítva *inkább kudarccal végződtek*. (UGRAI, 2010: 37.).

Ne lepődjünk meg ezen! Még a XVIII. század első felében is a tudományok hierarchizált rendszerében a tudományok csúcsán a teológiára irányult a fő figyelem és csak lépésről lépésre tudtak a különféle tudományok a teológiától elszakadni és önállósodni. Sőt a tudományok differenciálódása is igen hosszú folyamat eredménye. A mai kor embere számára furcsán cseng az, hogy a XVIII. században a fizika nem csupán a mai értelemben vett fizikai ismereteket tartalmazta, hanem jóval szélesebb gyűjtőfogalomként funkcionált: geológiai (pl. ásványtani) és biológiai (növény-és állattani) ismereteket egyaránt lefedett. (I. KOSÁRY, 1983: 138)

A népoktatás terén azonban egyértelmű sikereket ért el a Habsburg-kormányzat, ami **Johann Ignaz Felbiger** (1724–1788) német Ágoston-rendi szerzetes, a *sagani rendszer* kidolgozója megjelenésének köszönhető. Az 1770-es években kapott meghívást Mária Teréziától. Felbiger a *kisiskola-hálózat kialakításában* és fejlesztésében,



9. kép: A Felbiger-módszer korabeli illusztrációja

valamint a *népiskolai tanítóképzés alapjainak megteremtésében* vállalt úttörő szerepet. Ő teremtette meg az *együttes tanítást* (osztálytermi foglalkozás), valamint az oktatásban a *gondolkodtató kérdések alkalmazását*, a diákok jelentkezését, ő használta fel a közös olvasás fejlesztő hatását. A *sagani módszer* alapján az óra elején a tanító táblára írta az elsajátítandó tananyagot, így a növendék előre tudta, hogy mit fog tanulni. A Felbigerhez kapcsolódó *mintanépiskola* (más néven *normaiskola-együttes*) *alsó tagozata a három év-folyamból álló népiskola*, míg *felső tagozata a néptanítóképző* volt. Az osztrák népiskolák reformtervének kidolgozásával Felbiger a magyar népoktatás és a népiskolai tanítóképzés megújításához is hozzájárult.

Az 1777-es *I. Ratio Educationis* a tankerületek bevezetésével az iskolarendszer állami irányítását és felügyeletét vezette be. Az **Ürményi József** vezetésével létrejött új tanügyi rendelet szétválasztotta az alsó-, a közép- és a felsőfokú oktatást. *Alsófokon a tanítás nyelve már a magyar, közép- és felsőfokon a latin és a német nyelvet hangsúlyozták.* Az *I. Ratio Educationis* már a teljesítményelvűséget is szem előtt tartotta, hiszen a magasabb iskolai fokra csak megfelelő feltételek teljesítésével lehetett továbblépni. Bár a rendelet még mindig a *közjogi-alkotmányjogi ismereteket* preferáló *hagyományos lateiner műveltséget* tekintette az oktatás fő céljának, a humán ismeretek mellett a *reáliák* egyre nagyobb számú jelenléte már a *felvilágosodás szellemiségét* idézte.

Az oktatásügy újraszabályozása, az egyházi fenntartású oktatási intézmények monopóliumának felszámolása persze nem volt könnyű feladat, igen hosszú időt igényelt. Közép-Európa – benne a szorosán vett Magyar Királyság – fejlődése a XVIII. század elején végképp elszakadt a nyugat-európai fejlődéstől. És itt most nem csak a gazdasági-társadalmi fejlettségbeli különbségekre kell utalnunk, arra, hogy míg Nyugaton létrejön a manufaktúris ipar, vagy kapitalizálódik a mezőgazdaság, addig Magyarországon megerősödik a céhes ipar, és kialakul a második jobbágyság intézménye. Érdemes – ismét csak Nagy Péter Tiborra támaszkodva – az oktatáspolitikai és a nyelv alakulásának közép-európai sajátosságait is tanulmányoznunk. Míg Nyugat-Európában az oktatás – ahogyan azt Locke-nál leírtuk – már nemzeti nyelven folyt, addig Közép-Európában, így Magyarországon a latin továbbélése volt meghatározó. Az igen összetett okok közül kettőt különösen ki kell emelnünk. Egyrészt a belső népmozgások és betelepítések következtében soknemzetiségűvé vált Habsburg Birodalom már önmagában is akadálya volt annak, hogy a nemzeti nyelvű oktatásügy létrejöhessen. Másrészt pedig – „gyengébb hazai polgárság lévén – a magyarországi iskolaügy legfontosabb igazodási pontja az egyházi fenntartók voltak és nem a nemzeti nyelvűséget jobban igénylő iskolahasználói kör. Az egyházi hierarchiák pedig sem katolikus, sem protestáns oldalon nem érdekeltek a latin nyelvűség megszüntetésében.” (NAGY PÉTER TIBOR, 2002: 88.) Hiszen a latin az uralkodói elithez való tartozást, az egyházi elit műveltségmonopóliumát jelképezte.

Az oktatásügy újraszabályozásában az 1777-es Ratio Educationis egyértelmű határnak tekinthető, hiszen a polgárosultabb (felvilágosult) nemesség és az értelmiség törekvései nyilvánultak meg abban, hogy *sikerült a latin iskolától leválasztani a már magyar nyelven folyó alsófokú oktatást*. Ez a törekvés találkozott az oktatásügyet újraszabályozni kívánó kormányzat érdekeivel.

A Ratio Educationis megváltoztatta az oktatás minőségvonatkozását is. A régi évszázadokban a felekezetek által meghatározott műveltség színvonala csökkent, az egyháztörténeti és a teológiai stúdiumok visszaszorulása, helyette praktikus – a kor elvárásainak megfelelő – stúdiumok előretörése figyelhető meg. A XVIII. század már a gazdasági, jogi, kincstártani ismeretekkel rendelkező, felkészült hivatalnokok képzését igényelte.

Persze ne gondoljuk azt, hogy a felekezetek által meghatározott egyházi műveltség színvonalának csökkenése, az egyháztörténeti, vagy a teológiai stúdiumok rövid idő alatt visszaszorultak volna. Állításunk alátámasztására álljon itt példaként, **Kosáry** klasszikus monográfiájából (1983) a felekezeti egyháztörténet szakszerű művelésének néhány mozzanatára néhány adat. A késő barokk korban, a XVII. század végén indul meg az az egyháztörténeti gyűjtőmunka, mely a politikai és művelődési eseményeknek az egyház életével összhangban, a vallási ideológiának alárendelten történő feldolgozására irányult. Az egyháztörténeti (forrás)kutatások szervezettsége és európai kapcsolatrendszere mind a katolikus, mind a protestáns egyházaknál nyomon követhető. A katolikus egyháztörténet-írás első kiemelkedő képviselője **Hevenes György** (1656-1715), a bécsi *Pázmáneum* egykori rektora, későbbi rendtartományi főnöke az *antwerpeni jezsuiták* forráskutató munkáját alapul véve, a *bollandisták* anyagának magyar vonatkozásait, a *hazai szentek életét* állítja össze. Élvezi **Kollonich Lipót** esztergomi érsek politikai támogatását (Kollonich segít az elzárt egyházi és hivatali levéltárak megnyitásában), majd jezsuiták bevonásával, valóságos kutatógárdát verbuvál. Az *esztergomi érseki és káptalani levéltár* anyagának feltárásával, a *pozsonyi kamara régi iratainak* másolásával, a *vatikáni levéltárban folytatott kutatásokkal 140 kötetből álló kéziratos gyűjteményt hoz létre*. Hevenesit az ún. *jezsuita adatgyűjtő iskola* megalapítójaként tartanak számon. A jezsuiták által végzett adatgyűjtő munkát magasabb szintű összefoglaló munkák megírása követte. **Pray György** (1723-1801) az egyháztörténeti munkák mellett már világi történelem írásával is foglalkozott. Francia forrásokra és kínai évkönyvekre támaszkodva ír östörténeti munkát a hun-magyar rokonságról, középkori kötete pedig már szakszerű történeti munkának tekinthető. A protestáns történetírás fejlődésére és európai kapcsolatrendszerére is egy-két adat. A protestáns egyháztörténet-írás kiemelkedő képviselői: **Pápai Páriz Ferenc**, majd munkájának folytatója, a debreceni református lelkész **Debreceni Ember Pál**, továbbá a **Rákóczi-szabadságharc** szimpatizáló **Bél Mátyás** (1684-1749). Utóbbi a pozsonyi evangélikus líceum rektora és újjászervezője 1714 után, a XVIII. század első harmadában az egyháztörténeti kereteken túllépve már Magyarország államismertetének összefoglalására vállalkozik. A hazai protestáns (egyház)történet-írás –Bél Mátyástól függetlenül – az 1730-as években megismerkedik a német történetírói törekvésekkel is. **Schmeizel Márton** a *halléi egyetemen* már *államtudományi stúdiumot* hirdet, de ismeretes, az erdélyi szász evangélikus diákok peregrinációja (= külföldi egyetemjárása) is. (BŐVEBBEN KOSÁRY, 1983:144-150)

Az 1806-os *II. Ratio Educationis* a Habsburg-udvar és a magyar rendek kompromisszumaként jött létre. Az 1790/91-es rendi országgyűlés protestáns autonómiával kapcsolatos rendelkezéseinek figyelembevételével módosította az 1777-es tanügyi rendeletet. A tantárgyi rendszert racionalizálta, de annak tartalmi megreformálását nem valósította meg. A *II. Ratio Educationis* hat tankerületet alakított ki Magyarországon.

Felhasznált irodalom és hivatkozott források:

- Graham Tomlin (2003): *Luther és kora*. Scolar Kiadó, Bp.
- Fehér Katalin (1999): Sajtóvita Pestalozzi módszeréről 1817-ben. *Magyar Könyvszemle*, 1. sz. 97–103.
- Kardos József – Kelemen Elemér (1996): *1000 éves a magyar iskola*. Korona Kiadó, Bp.
- Kiss Áron (1874): *Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez*. Budapest.
- Kosáry Domokos (1983): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó.
- Kosáry Domokos (1996): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó. Bp. 3., kiegészített kiad.
- Magyarné Sztankovics Ilona (1999): *Neveléstörténet*. Comenius Bt., Pécs. 97–101.
- Mészáros István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat. Bp.
- Molnár Antal (2005): Luther Márton reformjai. *História*, 27. 9. sz. 12-16.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Pukánszky Béla (2005): Rousseau gyermekszemlélete és a „fekete pedagógia”. *Iskolakultúra*, 15. 9. sz. 3–16.
- Ugrai János (2010): Érvek és érdekek hálójában – vita Bécsben a szaktanári rendszer bevezetéséről. *Magyar Pedagógia*, 110. évf. 1. sz. 35–51.
- Veszprémi István (1760): *Kisded gyermekek neveléséről való rövid oktatás*. Kolozsvár.

IV. NEVELÉS, OKTATÁS A XIX–XX. SZÁZADBAN

1. A modern pedagógia kialakulására ható társadalmi, ideológiai, közoktatás- és felsőoktatás-politikai változások a XIX. században

A XIX. században végképp kitárultak Európa határai, a megváltozott társadalmi-politikai viszonyok a nevelésügyben is forradalmi átalakuláshoz vezettek. A napóleoni háborúk idején a forradalmi eszmék szerte Európában elterjedtek, és bár az 1814–15-ös bécsi kongresszuson I. Miklós orosz cár javaslatára a forradalmak és szabadságküzdelmek elfojtására megalakították az ún. Szent Szövetség rendszerét, a XIX. század első felében kialakult nagy eszmeáramlatok – a *liberalizmus* és a *nacionalizmus* – terjedésének nem lehetett ellenállni. A XVIII. század hatvanas éveiben Angliában kibontakozó *ipari forradalom* a XIX. század első felére Európára is áttért, kezdetben a könnyűipart, majd a nehézipart érintette, a XIX. század első felében a közlekedést is forradalmasította (lásd *Fulton* gőzhajója, *Stephenson* gőzmozdonya), végül a gépgyártás területén is gyökeres átalakulást eredményezett. Mindezek a változások nagymértékben átalakították az emberek élet- és gondolkodásmódját, a mindennapi érintkezés kultúrájának általános szabályait. A XIX. századra a közélet és a magánélet (a privát szféra) elvált egymástól, a férfi-női szerepek elkülönültek (a politikai életben feladatot vállaló férfi, a háztartást és gyermekeit gondozó anya szerepének elkülönülése). A gyermek fokozatosan a család jövőjét hivatott betölteni, még nem individuális, hanem közösségi szempontból, hiszen a gyermek a kialakuló nemzetállam tagja, ennél fogva a nemzet fennmaradásának, fejlődésének is a záloga.

A nemzeti fejlődés intézményesült modelljének talán legfontosabb eleme a népoktatási rendszerek megjelenése, amivel a XIX. században az európai iskolügy új korszaka kezdődött el. A művelődés és a közoktatás már nemzeti ügy, a társadalmi nyilvánosság fontos tere, így a politikai viták mindennapi témájává lépett elő.

A tanári mesterség professzióvá vált, ezzel együtt a családi nevelés háttérbe szorult. Az állam a tankötelezettség bevezetésével saját kezébe vette az oktatásügyet.

Ugyanakkor a XIX. századi oktatásügy első, a századfordulóig tartó fejlődési szakaszának fő sajátossága az *egymásmellettiség*, konkrétan az, hogy az elemi iskolai népoktatás és a középfokú oktatás nem egymásra épülve alakult ki. A *szervezeti keretek* és az *intézmény-irányítási és felügyeleti rendszer is különbözött egymástól*.

A közoktatási rendszer XIX. századi fejlődésének harmadik sajátossága pedig az, hogy az *elemi iskola nem kínált automatikus továbbtanulási lehetőséget a szegényebb, szélesebb*

néprétegek gyermekei számára. A középfokú oktatás a módosabb polgárság gyermekei számára volt nyitott, ami a műveltségi monopólium megszerzése révén hagyományos előjogaik átörökítését biztosította.

A modern európai közoktatási rendszerek kialakulására három ország oktatás- és iskoláztatáspolitikai modellje: az angol, a francia és a német modell hatott leginkább.

Anglia a XIX. században a *splendid isolation* (fényes elszigeteltség) politikáját valósította meg. Célja az európai hatalmi egyensúly megőrzése, gyarmatbirodalmának és tengeri hatalmának növelése volt.

A viktoriánus Angliában az iskolarendszert – a kontinentális hagyományokkal ellentétben – a *decentralizáltság*, a *széttagoltság*, az iskolák *helyi önállósága*, a magánszemélyek, egyesületek, helyi önkormányzatok felügyelete és működtetése jellemezte.

Igen elterjedt volt a **Bell–Lancaster**-féle monitoringrendszer, az idősebb és tehetségesebb tanulók bevonása az oktatómunkába. Ők segédtanítókká válva segítették a munkát, s ez nagyobb létszámú osztályokban is lehetővé tette a tanítást. Az erősen liberális Anglia sokáig ódzkodott attól, hogy az állam beleszóljon az oktatásba. A társadalmi elit gyermekei zártkörű elítéképítő magániskolákban vagy egyetemeken tanultak tovább, de a szélesebb néprétegek számára csupán az 1870-es *Education Act* biztosította az iskolába járás lehetőségét, mely állami iskolák létrehozását írta elő 5–14 év közötti gyermekek számára. A kötelező iskolába járás egy évtized múlva válik valóra, az elemi oktatás pedig csak 1891-ben lesz ingyenes.

A XVIII. században a Német-római Császárságot az 1648-as vesztfáliai béke óta a feudális és területi széttagoltság jellemezte. A Német-római Császárság 1806-os megszűnése és az 1815-ös bécsi kongresszus sem változtatott ezen az állapoton. A Német Szövetség – ahogyan ekkortól nevezték – ismét számos törpe fejedelemségből állt. A Német Birodalom két örököse a Habsburg Birodalom és Poroszország volt, kettejük politikai rivalizálása 1740-től 1871-ig tartott.

A XVIII. századi Poroszországban a népiskolai oktatás a *pietisták* kezében volt, az általános iskolakötelezettséget (6–13 év) először **II. Frigyes** 1763-as rendelete szabályozta. A középfokú oktatás fejlődése is a XVIII. század végén indult el. Megjelentek az egyetemi felkészítést elősegítő gimnáziumok, majd a XIX. században a korabeli polgári iskolák, va-

lamint az új típusú középiskolák (reáliskolák). Ez utóbbi az általános képzés mellett szakirányú ismereteket, képzéseket biztosított, másrészt a leányok számára is megteremtette a tanulás lehetőségét.

A német oktatási rendszer szellemiségét a XIX. század elején a *neohumanizmus* irányzata hatotta át. A Berlini Egyetem 1810-ban nyitotta meg kapuit.

A Német Császárság kikiáltása után (1871) hódító útjára indult a *porosz közoktatási rendszer*, mely több északi országot, de a magyar oktatásügy fejlődésére is nagy hatást gyakorolt.

A Habsburg Birodalom területén található egyetemek – mindenekelőtt a bécsi universitás – mellett a német egyetemek a magyarországi diákok számára is fontos tanulási célirányt jelentettek az újkorban. 1737-ben Hannoverben nyitotta meg kapuit a *Göttingeni Egyetem*, a híres Georgia Augusta. Nevét az angol királyi trónra emelkedett hannoveri dinasztiából származó **II. György** király nevéől kapta. Az uralkodó elhatározta, hogy gazdagságával és kiváló oktatóival a német területek mintá egyetemét kelti életre *Göttingenben*. (Szögi, 2001:200.) A XVIII. század második felében és a XIX. század első harmadában számos országból érkeztek ide diákok. Szellemisége miatt. Ahogyan Puskin Anyeginjában **Vlagyimir Lenszkijről**, olvashatjuk: „Neve Vlagyimir Lenszkij, Lelke: göttingai szellem neveltje”. Beszédes sorok ezek. A hazai peregrinusok (=külföldi egyetemjárók) számára – Göttinga – ahogyan a magyar diákok nevezték – protestáns német célegyetem lett. A napóleoni háborúkban vesztes Poroszországban – mint fent már írtuk - 1810-ben nyitotta meg kapuit – **Wilhelm von Humboldt** révén – a berliini egyetem. Tanszabadsága és a *Göttingenben* már kipróbált szemináriumi rendszere révén a *berliini universitás* a XIX. század közepére már a német területek legkeresettebb egyetemévé nőtte ki magát. (A HAZAI ÚJKORI PEREGRINÁCIÓ TÖRTÉNETÉHEZ BŐVEBBEN SZÖGI, 2001).

A francia oktatásügy elsősorban a déli államokban (Olaszország, Spanyolország, Portugália) talált követőkre. Napóleon bukását követően a Bourbon-restauráció ismét az egyház fennhatósága alá rendelte az iskolaügyet, az igazi előrelépés – **Jules Ferry** közoktatásügyi miniszternek köszönhetően – 1881-ben történt az *általános, ingyenes, kötelező és világi elemi iskolarendszer* létrejöttével.

A modern pedagógia kialakulására befolyással bírt a XIX. század tudományos fejlődése is, mindenekelőtt a pozitivizmus kialakulása, így első jelentős képviselőjének: **August Comte-nak** (1798–1857), valamint a **szociáldarwinizmus** képviselőjének: **Herbert Spencernek** (1820–1903) a munkássága. A pedagógia a XIX. századig főként a **teológia** (a XVIII. századtól), a XVII–XVIII. századtól kezdve a *filozófia* keretei között, annak alrendszeréként, a XIX. század elejétől – **Immanuel Kant** pedagógiai jellegű előadásaitól számítva – az **antropológia keretei között** működött tovább (az ember erköl-

csösségének tana). **Ernst Christian Trapp** (1745–1818) , - aki 1779-től az első német pedagógia-professzor volt Hallében - új, empirikus alapokon nyugvó tudomány leírására, **Vinzenz Eduard Milde** (1777–1853) pedig a *katolikus pedagógia* kiváló képviselőjeként a vallásos szemléletű tudományos pedagógia megteremtésére tett kísérletet.

2. Herbart

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) filozófiai, etikai és pszichológiai alaposzttságú pedagógiai rendszerét a XIX. század első felében dolgozta ki. A pedagógia fejlődésére, a klasszikus középiskolák mindennapi életére gyakorolt hatása óriási, bár ez a hatás csak Herbart halála után, tanítványai révén kezdett kibontakozni.

Nézzük fontosabb életrajzi adatait! Jómódú német családból származott, édesapja jogtanácsos volt. A *Jénai Egyetemen* természettudományos stúdiumokat, filozófiát és jogot hallgatott. *Bermben* magántanító, *Göttingenben* doktorál, ugyanitt magántanár. A *königsbergi egyetemen* a pedagógia és filozófia professzora. A königsbergi egyetem gyakorlóiskolájában leendő magántanárok és leendő gimnáziumi pedagógusok felkészítésével foglalkozik, később újból Göttingenben tanít. Fontosabb munkái: *Általános pedagógia* (1809); *Pedagógiai előadások vázlatja* (1835).

Herbart a pedagógiát a *filozófia és a lélektan függvényeként* értelmezte; míg a nevelés célját a filozófia, addig az eszközöket a lélektan határozza meg. A legfőbb nevelési cél Herbart szerint a *gyermek erkölcsi magatartásának kiformálása*, melynek eléréséhez a nevelés folyamatának három szakaszát különböztette meg. Az első szakasz a *kormányzás*, mely a nevelés előkészítő szakaszának tekinthető. A jellemformálás, a fegyelmezés, a gyermek „szilaj heveskedésének”, akaratosságának letörése biztosíthatja a nevelő és a szülő tekintélyét. A kormányzás eszköztárába az állandó felügyeletet, az utasításokat, a büntetéseket sorolja. Csak legvégső esetben tartja kívánatosnak a gyermek testi fenytését. A gyermeki érdeklődés felkeltése tartozik a nevelés második szakaszához, az *oktatás*-hoz. Hogyan lehet a gyermek érdeklődését az ismeretek és az emberi kapcsolatok iránt kialakítani? – ez a kérdés foglalkoztatta a német gondolkodót. Az ismeretek iránti érdeklődés konkrét tárgyakra (empirikus), elméleti kérdésekre (spekulatív), valamint esztétikai jelenségekre (esztétikai) irányulhat. Az emberi kapcsolatok iránti érdeklődés vonatkozhat az egyes emberre (= szimpatikus érdeklődés), a közösségi (szociális érdeklődés) és a túlvilági (vallási érdeklődés) kapcsolatokra egyaránt. Herbart tantárgyi rendszere is e két érdeklődési körre épül. Az empirikus érdeklődés felkeltésére a természettudományos

stúdiumok alkalmasak (fizika, kémia, földrajz, természetrajz), a spekulatív érdeklődés felkeltésére a nyelvtan, a logika vagy a matematika, míg az esztétikai érdeklődés felkeltésére a művészetek vagy az irodalom. Az egyes emberi kapcsolatok iránti érdeklődés felkeltése az anyanyelv és az idegen nyelvek révén, a szociális érdeklődés a történelem és a társadalmi ismeretek által válik valóra. A vallási érdeklődés felkeltését a hittan tantárgy biztosítja.

Az oktatással egy időben zajló tevékenység a *vezetés*, a nevelés folyamatának harmadik szakasza. Cél: a gyermekben kialakítani az erkölcsi meggyőződést. A kemény szigor a nevelés új eszközei, a tapintatosság, a gyengédség és a jó kedély váltják fel.

Herbart és követőinek pedagógiája a mai napig megosztja a pedagógus-közvéleményt. Vannak „Herbart-hívők”, és akadnak kemény kritikuskai is a német pedagógusnak. Ellenzői a merev oktatási rendszert, a poroszos rendteremtést látják Herbart pedagógiájában.

Nézzük meg Herbart szellemiségét a pozitív, a semleges és a negatív vélemények együttes ismertetésével **Mikonya György** nem szó szerinti interpretálásában (MIKONYA, 2008: 123–125.), a teljesség igénye nélkül! Kritikuskai sokszor nem egészében ismertetik Herbart munkásságát, hanem egyes részeit kiragadva értelmezik azt. Sokan a német pedagógusban napjainkig is a rendteremtőt látják, holott ő csupán a felvilágosodás zűrzavara után képviseli a rendet. Gyakran megfélekedünk arról, hogy Herbart a végletekig tiszteli a gyermeket, óva int mindenféle tanulói kísérletezéstől. Herbart különbséget tesz a nevelés művészete és a nevelés tudománya között. Ez sokszor elkerüli a figyelmünket. Herbart a nevelés tudománya és gyakorlata közé egy köztes elemet, a pedagógus ügyességét illeszti be. A legsúlyosabb vádak egyike, mellyel Herbart művét illetik, hogy pedagógiai gondolatai a középiskolára vonatkoztathatók, a népiskolákra kevésbé. Erre **Wesely Ödön** hívta fel a figyelmet. Munkásságának viszont egyik legnagyobb erénye az, hogy *a maga korában tudományos rendszert alkotott*. Rendszere, mint a fentiekben már írtuk, *etikai, filozófiai és pszichológiai megalapozottságú* volt, ugyanakkor a pszichológia tudományának gyors fejlődése és az új felismerések már nem épültek be a herbarti koncepcióba. A pedagógiai közvélemény nem tett lényeges különbséget mester és tanítványai gondolatai, főként módszerei között, holott a Herbart-tanítványok között is lényegi véleménykülönbségek keletkeztek.

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy a német gondolkodót maga a kor termelte ki. A felvilágosodás boldogságesszménye után már a hivatali precizításra törekvő, erkölcsös, nemzetben gondolkodó német állampolgár nevelése volt a fő cél. A pénzfelhalmozást erénynek tekintették, az alapvető szempontok közé került, hogy a szülő mit örökít gyermekére, s hogy miként képviseli a nemzeti értékeket. Ebbe a rendszerbe szervesen simul bele Herbart pedagógiája.

3. Életreform és reformpedagógia

A *reformpedagógia* az 1880-as években megjelenő, a századfordulón kibontakozó irányzat, mely a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekedett. A Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban megjelent új irányzat a gyermeki szabadságot, a gyermeki önkormányzatiságot, a csoportmunkát, a munkaiskolát, a projektoktatást, mint időálló értékeket helyezte a tanítás középpontjába. Általánosságban a reformpedagógiai irányzatok fejlődése az európai diktatúrák kialakulásáig tartott. A második világháború idején – talán történelmileg érthető okok miatt – a nevelés kérdése háttérbe szorult. Ugyanakkor a századfordulón és a XX. század első évtizedeiben létrejött reformpedagógiai irányzatok, mozgalmak közül számos a mai napig él, működik.

A legújabb nemzetközi és hazai kutatások (lásd **Németh András**, Mikonya György, Kiss Endre, Pukánszky Béla, továbbá a Flensburgi Egyetemről **Ehrenhard Skiera**, valamint **Andreas von Pronczynsky** kutatásait) a reformpedagógiát a századfordulón kibontakozó életreform-mozgalommal hatásozszefüggésben vizsgálják. A XIX. század végére egy új civilizációs alapzat jött létre Európában, de az Egyesült Államokban is, mely gyökeresen megváltoztatta az emberi kapcsolatrendszereket, *civilizációs szokásokat*, a mindennapi érintkezés kultúráját. Az *indusztrializmus* gyors előretörése, a nagyvárosiasodás felbontotta a kialakult emberi kapcsolatrendszereket, felerősítette az egyén részéről a *társadalommal szembeni elidegenedés* érzését. A puritanizmust fokozatosan felváltotta a *haladás, fejlődés mindenhatósága*, a *materiális és szellemi fogyasztásra való ráhangolódás*. Ehrenhard Skiera az elidegenedés számos összetevőjét vizsgálva hívta fel a figyelmet a fokozottan jelentkező teljesítménykényszerre, a pontos időbeosztás szükségességére. Beköszönött az „*óra uralma*”. (Pukánszky Skiera 2004-es tanulmányára hivatkozik. PUKÁNSZKY, 2005: 26.)

Emile Durkheim, a híres francia szociológus a XIX. század második felének francia társadalmát vizsgálta a hagyományos társadalmi-emberi kapcsolatok szétesésének, az öngyilkosságok növekvő számának, a hagyományos normák fellazulásának okait keresve.

Az Amerikai Egyesült Államokban a XIX. század közepétől – az 1848-as kaliforniai aranyláz kirobbanásával – vált közzismertté az „*USA a lehetőségek hazája*” fogalom. Új emberideált, viselkedési mintát kerestek az Egyesült Államokban, teret nyert az elv, miszerint a karrier, az életben való boldogulás a saját tehetségtől, teljesítményüktől függ. Ahogyan a XIX. század első felében a Rousseau-hoz köthető boldogság-egszményt, mint korhangulatot a hivatali precizitáshoz kapcsolódó puritán egyszerűség ideája váltotta fel, a XIX. század végén „az ember a saját sikerének a záloga” elv kezdett terjedni a társadalmakban.

A társadalmi-gazdasági változások az egyén válaszreakcióit váltották ki. Szerzte Európában megjelentek az ún. *emancipációs mozgalmak*, az *egyéni útkeresések*, az új életforma

keresésére irányuló *romantikus utópiák*, melyekben a *természethez, az ember természetességéhez való visszatérés volt a közös motívum*. A kiútkeresés a *természetgyógyászat, a szabad levegős testkultúra, az alpesi vándorlás, a festészet, a zene mindennapi igényének megteremtésében* is megnyilvánult. **Karl Wilhelm Diefenbach** – ahogy Pukánszky találóan jellemezte: a festő, az alpesi vándor és természetpróféta – és tanítványa, **Hugo Höppener** óriási eszmei hatást gyakorolt az *életreform-mozgalom* kialakulására (PUKÁNSZKY, 2005: 27.). Ugyancsak számos művész (ún. alpesi vándorpróféta) menekült el a nagyvárosi élet visszásságai elől. Kultikus zarándokhellyé vált a Monte Verità elnevezésű kolónia, ahol új reforméletmód kidolgozásával kísérleteztek.

A kor embere egyre érzékenyebbé vált a világ alakulására. A *világra való érzékenység, a szépség és esztétikum előtérbe kerülése* a mindennapi életben nagy hatást gyakorolt a *művészetpedagógiai irányzatok* elterjedésére. Ezek az egyéni emancipációs törekvések kényszerítő erővel hatottak a pedagógiai szakirodalomban csak reformpedagógiaként emlegetett irányzatokra.

Tekintsük át a kronológiai rendezőelv alapján a fontosabb reformpedagógiai irányzatokat és azok képviselőit!

Az amerikai emberideálra épülő új pedagógiai–pszichológiai irányzatok között kell megemlíteni a pragmatizmus irányzatát, melynek **John Dewey** (1859–1952) volt a legnagyobb képviselője. Az amerikai tudós hitvallása: „Az iskola maga az élet.” A Michiganben, majd Chicagóban tanító Dewey pedagógiája a herbarti hagyományokkal, a herbarti könyviskolával való szakításra épült. Dewey szerint az iskola legfőbb feladata az ismeretszerzés készségeinek elsajátítása, a gyermeki cselekvés, az önálló erőfeszítés.

A pragmatista nevelésfelfogás azt hirdette, hogy a gyermek csak a cselekvés során találkozhat megoldásra váró, konkrét problémahelyzetekkel. Számos könyve jelent meg Deweynek, így *Az iskola és a társadalom* című munkája, melyben a szerző az iskolát olyan helynek („laboratóriumnak”) tekintette, ahol a gyermek az otthoni környezettel, a természettel, a tudománnyal (például a kutatásokkal), valamint az üzleti élet, a termelés világával találkozik.



10. kép: John Dewey

A másik pedagógiai–pszichológiai irányzat a gyermektanulmányi mozgalom volt. Vezetője **Edouard Claparède** (1873–1940). A szerzőnek 1905-ben jelent meg *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia* című munkája. Nevéhez fűződik a *pedológia* diszciplína kidolgozása, minden, ami a gyermekre vonatkozik (*gyermekpszichológia, gyermekfiziológia, kísérleti pedagógia* stb.).

Mind az életreform-mozgalom, mind a reformpedagógia foglalkozott a gyermeki eszménnyel, a nagyvárosi élet elterjedéséből adódó nevelői feladatokkal. A reformpedagógiai mozgalom kialakulását sokan **Ellen Key** svéd tanítónő radikális iskolakritikájához kötik. A *Gyermek évszázada* című könyve önmagában is új korszakot nyitott az oktatástörténetben. A korának nevelésfelfogását ostromozó tanítónő a gyermeki fejlődés sajátosságait szem előtt tartó nevelési módszerek és új típusú nevelői magatartás szükségét hirdette, mivel a hagyományos iskola (a herbarti iskolára gondolt) kiöli a gyermek önállóságát és természetes tudásvágyát. Gyermekhez méretezett iskolára van szükség – hirdette.

A nagyvárosi iskolák megváltoztatására is számos reformelképzelés született. A **Cecile Reddie** (1858–1932) által alapított *New School* nyomán nemcsak Angliában, de más országokban is megjelentek az új, bentlakásos elitképző magánintézmények. A *New School* megálmodója Edinburghben kémiát, matematikát, fizikát tanult, majd Göttingenben doktorált. 1901-ben írta meg *His Origin and Character* című munkáját, amelyben a korábbi nevelési módszerek kritikáját fogalmazta meg. Nem a helyesírási alapok magoltatását tekintette a nevelés fő céljának, hanem annak megtanítását, hogy a tanulók hogyan éljenek. „Az iskola legfőbb feladata, hogy a gyermeknek bemutassa és értelmezze a közvetlen környezetet, és arra képesítse őket, hogy ennek tevékeny alakításában részt vehessenek.” Mindezt a fegyelem és szeretet kombinációja révén lehet elérni. (MIKONYA, 2003: 21.) Megjelenik az öntevékeny munka, fellazulnak a tanár-diák kapcsolat korábbi formái, a tanár már nem a mindentudó, hanem az idősebb barát szerepének kell, hogy megfeleljen.

Az angol bentlakásos intézmény mintájára **Hermann Lietz** német pedagógus a XIX. század végén szintén létrehozott egy mindössze hat tanulóból álló intézményt, mely mára igencsak kinőtte magát (tizennyolc intézményben mintegy négyezer tanulót foglalkoztat). Hermann Lietz intézményét Landerziehungsheimnek nevezte, mely mára gyűjtőfogalommá vált. Utal a „Land” szóra, a vidékre, az „Erziehung” kifejezés a nevelés elsődlegességét jelenti az oktatással szemben, míg a „Heim” az otthonosságot, a családi légkört, a családi nevelés néhány elemének átvállalását szimbolizálja. (MIKONYA, 2003: 9.)

Az orosz reformpedagógia gyökerei a nagy író, **Tolsztoj** munkásságához és gondolatvilágához, a reformpedagógiai gondolkodás szárnypróbálgatásai az 1905 és 1917 közötti időszakhoz kapcsolódnak. A szabad nevelés gondolatának orgánuma, a *Szvododnoje voszpitanije* (*Szabad nevelés*) a két forradalom közötti időszakban biztosított fórumot a szabad nevelés híveinek. 1906-ban nyitotta meg kapuit a „*Szabad gyermekek háza*” elnevezésű intézet.

A reformpedagógiai irányzatok között kell megemlítenünk a művészetpedagógiai irányzatot, a **Georg Kerschensteiner** nevéhez fűződő ún. *munkaiskolát*. Ez utóbbi a szélesebb néprétegek oktatását szolgáló népiskolaként működött, s a *diákok közösségi életének megszervezését és a jövőendő élethivatásra való felkészítést* tekintette fő feladatának.

Maria Montessori fiziológiai és pszichológiai kutatásokra épülő nevelési rendszerét is érdemes górcső alá venni. Kezdetben értelmi fogyatékos gyermekek gyógyításával foglalkozott, majd ennek hatására kezdték foglalkoztatni a pedagógiai kérdések. Főként **Fröbel** tanításai hatottak rá. 1907-ben Róma egyik külvárosi negyedében nyitotta meg *Casa dei Bambini* elnevezésű óvodáját 3–6 éves gyermekek számára. A *Gyermekek házában* a gyermekek szabadon cselekedhettek. Rousseau-i gondolatokra épülő pedagógiájának éppen ez adta meg az értelmét: hagyjuk a gyermeket önállóan cselekedni, a cél a gyermeki szabadság és öntevékeny cselekvés előmozdítása. Erről értekezett *A tudományos pedagógia módszere* című művében is. A gyermeki cselekvés a gyermek képzettársítása, érzékszervi fejlesztése és saját gondolkodása révén alakul ki. A gyermeki szabadság mindenfajta tevékenységet megenged, ami a másik gyermek tevékenységét nem sérti. A kisgyermek cselekvésének két feltételét határozta meg Montessori: egyrészt a *gyermekre méretezett használati tárgyak*, bútorok, tevékenységi tér, másrészt a *fejlesztő eszközrendszer* (például síkidomok összeválogatása az alak-forma érzékeléséhez, színkártyák a szín-érezékeléshez stb.). A Montessori-óvodák tipikus tevékenységi formája az önfegyelemre szoktatás (csendgyakorlat) és a ritmikus mozgás.

Míg a reformpedagógia korai szakasza a gyermeki egyéniség kialakítására összpontosított, az irányzat második szakasza a közösségi életforma kialakításának igényével bővült. E második szakasz másik jellegzetes sajátossága az volt, hogy felmerült az irányzat világmozgalommá szerveződésének igénye.

Az Osztrák–Magyar Monarchia állampolgára volt az a **Rudolf Steiner** (1861–1926), akinek a nevéhez a Waldorf-iskola létrehozása fűződik. Rudolf Steiner gondolkodására nagy hatással volt **Nietzsche** és **Wagner**, a német kultúrákritika két meghatározó képviselője. Személyisége napjainkig széles körben hat, ugyanakkor munkássága óriási vitákat váltott ki. Steiner matematikai-természettudományos tanulmányokat folytatott, filozófiából doktorált. Sokszínű életművének területei: kidolgozta a biodinamikus mezőgazdasági technológia rendszerét, foglalkozott természetgyógyászattal, gyógypedagógiával, a szociális kérdések kezelésének problémáival és pedagógiával. (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY, 1999: 228.)

Iskolaalapító munkássága 1919-ben kezdődött, amikor egy stuttgarti cigarettagyár, a Waldorf-Astoria igazgatója arra kérte, hogy a gyár dolgozóinak gyermekei részére a szabadság filozófiájára épülő iskolát nyisson. Az új iskolatípus az állami oktatástól teljesen független és autonóm volt, szellemét a szabadság filozófiája, az antropológia gondolata hatotta át.

Steiner pedagógiája két felfogáson alapult: egyfelől a nyugati és keleti filozófiák és istenhit, másfelől az *antropológia*ra épülő embertan hatottak rá. Steiner azt hirdette, hogy a nevelés alapfeladata nem fogható meg kizárólag a materializmus eszközeivel. A test születése előtt van egy szellemi létezés, ahová az egyed halála után visszatér.

Rudolf Steiner a *gyermekfejlődést négy hétéves szakaszra* osztotta. A születéstől a fogváltásig terjedő 0 és 7 év közötti időszak a fizikai szervek kialakulásának ideje. Fontos az ingergazdag környezet, hiszen a gyermek ebben a korban kritika nélkül veszi át a felnőttek tulajdonságait, értékvilágát. Ebben az időszakban fontos a gyermek számára a biztonságérzet, a szeretetteljes környezet. A gyermek fejlődésének második, 14 éves korig tartó szakasza az éntudat kialakulásának időszaka. Ez fejlődik folyamatosan világtudattá. A gyermek számára fontos a példakövetés. A 14 és 21 éves kor közötti harmadik periódus a testi átalakulás, az autonóm ítéletalkotás és fogalmi gondolkodás elsajátításának időszaka. Az emberi teljesség a 21 és 28 év közötti periódusban bontakozik ki.

A Waldorf-iskolák megálmodója az államtól, önkormányzattól és egyháztól teljesen független, a *szülők-tanulók-tanárok viszonyrendszerén* alapuló tizenkét évfolyamos, egymásra épülő iskolában gondolkodott. Az iskolákat *családias légkör* hatja át, *gyakorlati világuk a gyermeki létforma napi ritmusát követi*. A napjainkban is működő Waldorf-iskolákban nincs

feleltetés, osztályozás és buktatás. Az ilyen iskola fő jellemzője az *epochális oktatás*, egy-egy műveltségterület másfél hónapig történő tanulása. A Waldorf-iskolák kiemelt szerepet szánnak a munkának, s a szülőket is igyekeznek bevonni az iskola életébe.

A közösségi iskolakoncepciók sorát a **Celestin Freinet** (1896–1967) nevéhez fűződő ún. Freinet-iskolákkal kell folytatnunk. Ő az 1920-as évek végén nyitotta meg a gyerekek szabad cselekvésére alkalmat adó iskoláját. Az intézményben a tanító nem tanított, hanem a gyermekekkel közösen *műhelymunkát* folytatott. Az iskola légkörét az *életszerűség* hatotta át, a tanító együtt sétált tanítványaival, és a séta közben lehetőség nyílt a látottak megbeszélésére. Szegény sorsú, főként falusi gyermekek számára olyan népiskola létrehozásában gondolkodott, ahol a tanulás mozgatórugója a gyermeki kíváncsiság és a tapasztalatszerzés.

A németországi Jénában az 1930-as évek elején egy sajátos profilú iskola kezdte meg működését, melynek megszervezője **Peter Petersen** (1884–1952) volt. A tanulók nem születésük ideje szerint kerültek az osztályba, hanem ún. alapszintek szerint. Ezekben az alapszintekben 7–9 éves, 10–12 éves, 12–14 éves és 14–16 éves fiúkból és lányokból álló, 30–40 fős vegyes csoportok kaptak helyet. Peter Petersen iskolájában a *játékos módszerek*, az *kétkezi munka*, az *ünnepek* (születésnapok, névnapok) megtartása került az oktatás-nevelés középpontjába.

Ugyancsak a reformpedagógia második periódusához kapcsolódik a Dalton-módszerű iskola tervezete. Kidolgozója az amerikai **Helen Parkhurst** (1887–1957), aki az amerikai Dalton városában hozta létre iskolatípusát. A hagyományos osztálytermek helyett ebben az iskolatípusban szaktantermeket alakítottak ki. Az egyes műveltségterületek elsajátításához számos tanulási eszköz állt rendelkezésre. A *tanulás individuális* volt, a tanuló a *saját képességeihez és tanulási tempójához* igazítottan önállóan végezte el a rábízott feladatot.

Az 1917-es oroszországi forradalom után a reformpedagógia legjelentősebb képviselőinek egyike **Pavel Blonszkij** (1884–1941) marxista pedagógus volt. Nevéhez fűződik a *szocialista munkaiskola* megalapítása. Igen népszerű volt a németországi baloldali értelmiségiek és pedagógusok körében. Kijevben pszichológiát és filozófiát tanult, 1913-tól a moszkvai egyetemen ezeket a tárgyakat tanította. Munkáiban a marxizmus társadalomkritikájára, va-

lamint az amerikai és európai reformpedagógiai elképzelésekre építkezett. A szovjet rendszer a harmincas évek közepén – a sztálini személyi kultusz megerősödésekor – a szovjet kommunista ideológiának rendelte alá a pedagógiát. Az angolszász reformpedagógiai irányzatokat és **Dewey** pedagógiáját az 1936-os gyermektanulmány-ellenes párthatározat megszületésével szorították vissza teljesen.

A szovjet pedagógia hivatalos irányzata a harmincas évek közepétől **Anton Szemjonovics Makarenko** (1888–1939) munkásságához kapcsolódott. Makarenko 1920-ban *Harkov* városa mellett a társadalomból kivetett bűnöző fiatalok számára hozta létre a *Gorkij-telepet*. A telepen diktatórikus, paternalista nevelés folyt, így csak külsőleg lehet párhuzamot vonni a reformpedagógia első periódusában létrejött közösségi iskolatípusokkal. Az individualista, egoista törekvések letörése csak a *közösség diktatúrája* révén valósulhat meg, hirdette a szovjet pedagógus, akinek munkássága az ötvenes–hatvanas években a kelet-közép-európai országok pedagógusai számára viselkedési etalonná vált.

4. Miguel Unamuno és Janusz Korczak

A főként angolszász és német orientációjú neveléstörténet-írás ez idáig kevés figyelmet szentelt az Európa más területein felbukkanó tudósi életpályákra, holott ezek között is találunk európai aurával rendelkező, hatását tekintve Európán túlmutató, nevelés- és művelődéstörténeti szempontból tanulságos életutakat. Ezek közé tartozott **Miguel Unamuno** és **Janusz Korczak** életútja is. **Kéri Katalin** kutatásai nyomán, írásait követve érdemes egy pillantást vetnünk a *Tormes-parti Athén* tudományos életére, különösen **Miguel Unamuno** (1864–1936) munkásságára. Annál is inkább, mert a több mint 750 éve működő, a Tormes partján fekvő *salamancai egyetem* tudósok sorát „termelte ki”. Az egyetem szellemisége a spanyol hódítás következtében a *latin-amerikai kontinensre* is eljutott, így művelődéstörténeti hatása túlmutat Európán. Másrészt Miguel Unamuno, korának kiemelkedő pedagógusa, a salamancai egyetem egykori rektora – a reformpedagógiai irányzat számos képviselőjével ellentétben,



11. kép: Miguel Unamuno

mégis azok kortársaként – nem filozófiai–pedagógiai elméletalkotó tevékenységéről, hanem gyakorlati tanításáról és szerteágazó, gazdag irathagyatékáról vált nevezetessé.

Szemezgessünk tanításából, szerteágazó tevékenységeiből Kéri Katalin írása nyomán! Unamuno, a *baszk tudós* egész életét szülőföldje, a *Baszkföld iránti szeretete és katolikus meggyőződése* vezérelte. Liberális gondolkodású volt, a politikai diktatúrákat mélységesen elítélte. A húszas években szembehelyezkedett a **Primo de Rivera**-féle diktatúrával. Levelekből, naplókából, költeményekből, pedagógiai írásaiból álló igen gazdag irathagyatéka a neveléstörténet-írás számára valóságos kincsesbánya. Saját neveltetésére való visszaemlékezései a gyermekkor-történeti kutatások számára is sok adalékot tartalmaznak. *Legjobb iskolának a gyermekközösségben való nevelkedést tartotta.* A nevelésben a nádpálca is fontos segédeszköz volt, a tanítók a diákokat „pulykakakasoknak” nevezték. Persze a tanárok is kaptak ragadványneveket, az egyik – folyton kámforszagot árasztó – oktatójukat „Don Higiénának” csúfolták.

A baszk tudós kemény hangon bírálta az egyetemi oktatás hagyományos, a diákokra oda nem figyelő lelketlen módszereit is. A *szemináriumokat tudományos műhelyeknek tekintette.* Ő maga a legszívesebben arra a professzorára emlékezett vissza, aki a legkevesebbet beszélt a saját tantárgyáról. „Híres módszere abban állt, hogy megtiltotta az összes nyelvtankönyv használatát, és a görög nyelv oktatását oly mértékben leegyszerűsítette, hogy a második tanév befejezése után még szótárral sem tudott senki sem fordítani, a legjobb tanulót is beleértve. (...) Ennek ellenére ő volt az, aki megszerettette velem e *tantárgyat*, melyből ma élek. (...) Áradt belőle a hellén szellem, habár tárgyával nem sokat törődött; ember volt ő a javából, s ez többet ér, mintha valaki egyetemi professzor.” (KÉRI, 2003)

A mai napig is a gyermeki jogokért való küzdelem élharcosának tekinthetjük a lengyel Janusz Korczakot (1878-1942).

A varsói születésű orvos, pszichológus és pedagógus orvosi tanulmányai után bejárta Európa híres egyetemeit, Berlint, Londont, Párizst, 1905 és 1906 között Mandzsúriában harcolt, de tisztként részt vett az első világháborúban is. Árva gyermekek nevelésére szentelte az életét. Számos tudományos és közéleti szervezetnek volt tagja, szépirodalmi, publicisztikai és tudományos írása számottevő. Kiténtetett jelentőségűnek tekintette az anya-



12. kép: Janusz Korczak

gyermek kapcsolatot, azt vallotta, hogy az anya-gyermek között megvalósuló harmónia biztosítja a gyermek optimális fejlődését. Növendékeivel együtt a német nácik elhurcolták és a treblinkai haláltáborban halt mártírhalt. Korczak a gyermeki jogok érharcosa volt, jóval 1942-es halála után 1995-ben látott napvilágot magyarul „A gyermek joga a tiszteletre” c. munkája. 1982-ben jelent meg először a „Hogyan szeressük a gyermeket?” c. nevelői programműve. Magyarországon munkásságát a *Magyar Pedagógiai Társaság Korczak Munkacsoportja* ápolja. A varsói orvosra emlékezve „Hogyan szeressük a gyermeket? Korczak és magyar gondolkodók írása” címmel az *UNICEF Magyar Bizottság* kiadványaként 2011-ben kötet jelent meg **Takács István, Csillag Ferenc és Trencsényi László** szerkesztésében (2011).

Felhasznált irodalom és hivatkozott források:

Baska Gabriella – Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban, 1906–1918. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 5–12.

Az életreform-mozgalom hazai vonatkozásaihoz az *Iskolakultúra* 2005/2. tematikus száma.

Kéri Katalin: *Miguel Unamuno emlékezete (1864–1936)* [Miguel Unamuno emlékezete \(1864–1936\) \[pdf\]](#)

Kéri Katalin (2006): Unamuno emlékezete. *Neveléstörténet*, 2006/1-2. 215-224.

Kiss Endre (2005): Az életreform filozófiájának meghatározásához. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 12–17.

Mikonya György (2003): *Kiút vagy tévút? Reformpedagógiai újítások a német internátusi nevelésben*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp.

Mikonya György (2005): A magyar anarchisták iskolaügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 52–63.

Mikonya György (2008): A Herbart-recepció historiográfiai kutatása. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Bp.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya felolvasóülése. Budapest, 2003. december 3. (Letöltés: 2011. 08. 21.)

- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Németh András (2005): Reformpedagógia és életreform. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 3–5.
- Németh András (2005): A századelő magyar életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 38–52.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 26–38.
- Sztrinkóné Nagy Irén (2005): A női szerep változásai és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 63–69.
- Szögi László (2001): *Az évszázados universitas*. MF Könyvek 19 Professzorok Háza, Budapest.
- Takács István - Csillag Ferenc - Trencsényi László (szerk.) (2011): *Hogyan szeressük a gyermeket? Korczak és magyar gondolkodók írásai*. UNICEF Magyar Bizottsága, Bp.
- Tészabó Júlia (2005): A gödöllői művésztelep és a nevelés. *Iskolakultúra*. 15. 2. sz. 17–26.
- www.korczak.iweb.hu Magyar Pedagógiai Társaság Janusz Korczak munkacsoportjának honlapja. Szerkeszteti Simon Mária. (Janusz Korczak. Összeállította: Farkas Gergely László.)

V. OKTATÁSPOLITIKA -ÉS ISKOLÁZTATÁSTÖRTÉNET MAGYARORSZÁGON A XIX. SZÁZAD ELSŐ FELÉTŐL 1945-IG

1. Az oktatási törvényhozás története a XIX. században

A XIX. század első évtizedeiben a pedagógiai gondolatok nemcsak a nevelői körök, hanem a politika érdeklődését is felkeltették. **Imre Sándor**, a XX. század első évtizedeinek jeles szegedi pedagógia-professzora foglalkozott a XIX. századi nevelésügyi mozgalmakkal, főként **Széchenyi**, **Wesselényi** és **Eötvös** elképzeléseivel. Imre Sándor interpretálásában az alábbiak szerint alakultak e három neves reformpolitikus nevelésről vallott nézetei. Gróf Széchenyi István célja a kiművelt emberfők létrehozása volt. Gyakorlati és elméleti alkotásaival is nevelt. A Lánchiddal (a hídpénz bevezetésével) például a közös teherviselés eszméjét erősítette meg a társadalomban. Wesselényi Miklós báró, aki a nemzeti veszedelem gondolatából indult ki, két részre osztotta a magyar társadalmat: a joggal bírókra és a jogtalan néptömegekre. Mindkét társadalmi réteget műveletlennek tartotta. A joggal bírónak szerinte meg kell érteniük, hogy veszélyben vannak, ha sok a jogtalan. A tanulás fontosságát emelte ki, a művelődést, a nevelést nemzetvédő tevékenységnek tekintette. Báró Eötvös József az egyenlőség gondolatából indult ki. 1848-ban jogilag megvalósult az egyenlőség, most a gyakorlatban is ezt az egyenlőséget kell megvalósítani az oktatás révén. Széchenyi tehát a haladás, Wesselényi a nemzeti veszedelem, Eötvös az egyenlőség gondolatából kiindulva jutott el a nevelésről való gondolkodásig.

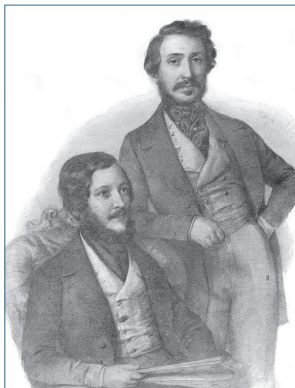
A reformkor művelődéspolitikai elképzelései (Széchenyi, Wesselényi, Eötvös gondolatai), számos vármegyei reformtervezet, valamint az egyre erősödő tanítóság mozgalmi nagymértékben hozzájárultak az egyház és az iskolaügy szétválásához. Mint korábban már leírtuk: a XVIII. század második feléig az állam az oktatásügyet az egyház belügyének, a felekezetek közötti küzdelem részének tekintette. A XIX. században végbemenő társadalmi, gazdasági változások, az oktatás és a műveltség megszerzésére irányuló társadalmi igény radikális iskolareform szükségességét hívta életre.

Báró Eötvös József (1813–1871) két alkalommal töltötte be a vallás- és közoktatásügyi miniszteri tárcát, először 1848-ban az első felelős magyar kormány, a **Baththyány**-kormány, másodszor pedig a kiegyezés után az **Andrássy**-kormány tagjaként.

Eötvös József a reformkorban kezdte politikai pályáját, a felvilágosodás és a szabadelvűség gondolatai hatottak rá, a centralista irányzat egyik meghatározó képviselője volt. Pedagógiai reformgondolatokkal az 1840-es évek elején kezdett foglalkozni. 1848. július 24-én terjesztette fel az országgyűlésnek a népoktatásról szóló törvényjavaslatát, melyben az iskolaállítást állami kötelezettségét, a községek által fenntartott iskolarendszer szükségességét, valamint a szülői felelősséggel össze-

kapcsolt tankötelezettség rendszerét kívánta létrehozni. A szabadságharc kirobbanása azonban megakadályozta azt, hogy a tervezet törvényerőre emelkedjék. 1851-ben külföldön írta meg *A XIX. század uralkodó eszméinek hatása az álladalomra* című állambölcseleti művét. A népoktatás terén igazi változást a kiegyezés (1867) utáni időszak hozott.

A középfokú oktatást először az *Entwurf* alakította át jelentősen. 1849-ben az elhíresült olmützi alkotmány szellemében született meg az osztrák kultuszminiszter, **Leo Thun** gróf nevéhez fűződő, csak Entwurfként emlegetett tanügyi rendelet. Kidolgozója **Franz Exner** prágai egyetemi tanár és **Hermann Bonitz** klasszika-filológus volt. Az Entwurf számos negatívuma ellenére modern középiskola-szabályzatnak tekinthető. Megteremtette a nyolcosztályos gimnáziumot és az érettségi vizsga intézményét. A latin és a filozófia, a hagyományos humán stúdiumok száma csökkent, ugyanakkor a reáliák (matematika, természettudományos stúdiumok) felértékelődtek. Az osztrák tanügyi rendelet előírta, hogy csak képesítéssel rendelkező tanárok taníthatnak. A neoabszolutizmus időszakának ellentmondása a tanügyi rendeletben is tetten érhető. Egyrészt számos modernizációs elemet találunk a rendeletben, másrészt viszont a német nyelvtudás kötelezővé tétele az uralkodóhoz lojális alattvalók kinevelését célozta, ami a nemzeti fejlődés akadályának tekinthető.



13. kép: Eötvös és Trefort

Az 1867-es osztrák–magyar kiegyezés után elérkezett az idő a magyar közoktatás polgári átalakítására, a megrekedt Eötvös-féle reformok befejezésére. A magyar oktatástörténet kiemelkedő jelentőséggel bíró jogdokumentuma az Eötvös József nevéhez fűződő *1868. évi XXXVIII. törvénycikk*. Ez a törvény 6–12 éves korig minden fiú- és lánygyermek számára *kötelezővé tette a mindennapi iskolába járást*. A távollétet büntette, a szegény szülők viszont tandíjmentességet élveztek. Bevezette a *kötelező tantárgyakat és óraszámokat*. Létrehozta a hatosztályos népiskolát, és *új iskolatípusokat vezetett be*: így a népiskolára épülő felsőbb népiskolákat, a négyosztályos polgári iskolákat, a

tanító- és tanítónőképző intézeteket. A római katolikus egyház népiskola-alapítási monopóliuma megszűnt, ugyanis népiskolát már állam, társulat, magánszemély is létrehozhatott. A törvénnyel biztosítottá vált az *egységes állami irányítás*. Eötvös bevezette a *tanfelügyeleti rendszert*, mellyel az ellenőrzés az állam hatáskörébe került.

1872-ben megszületett az ún. *ipartörvény*, 1884-ben pedig a *szervezett iparoktatás*. A *középiskolákról szóló 1883. évi XXX. törvénycikk* a klasszikus gimnázium mellett bevezette a nyolc évfolyamos reáliskolákat. A középiskola-típusok mellett a törvény a középiskolai tanári képesítés feltételeit is szabályozta. 1896-ban hozták létre a *leánygimnázium intézményét*. A XX. század elején is az általános műveltség megszerzésére, fegyelmezett gondolkodásra nevelték a tanulókat a klasszikus gimnáziumban. A munkafegyelem, a tekintélytisztelő, a rend és harmónia iránti igény került az oktatás homlokterébe. 1891-ben a parlament elfogadta a *kisdedővásról szóló törvényt* is.

Milyen volt tehát a századelő iskolarendszere? A négyosztályos *elemi népiskolából* – persze egy bizonyos társadalmi szint felett – megnyílt a továbbtanulás lehetősége. A városi kispolgárság, szakmunkás szülők gyermekei számára a *polgári iskola* jelentette a továbbtanulást. A negyedikes polgáris fiútanulók háromnegyede továbbtanult, közülük egy részük *felső kereskedelmi iskolában* (amely érettségi megszerzését jelentette), egy kisebb hányaduk (mintegy húszaduk) *középiskolában* folytatta tanulmányait. *Tanító-és óvóképző intézetbe* a polgári iskolából és a középiskolából (*gimnáziumból és reáliskolából*) érkeztek. Ugyanakkor a Trefort Ágoston minisztersége alatt elfogadott középiskolai törvény a középiskola-típusok között – már a társadalmi igényeknek megfelelően – a *klasszikus gimnázium* mellett a *reáliskolát* is számon tartotta. Míg a klasszikus gimnázium elvégzése a klasszikus humán műveltségeszmény elsajátítását és minden felsőfokú intézménybe automatikus felvételt jelentett, a reáliskolák elsősorban a műegyetemre, a gazdasági főiskolákra való továbblépés lehetőségét biztosították.

A XIX. században a kor minőségkritériumában is gyökeres változás ment végbe. Már az ötvenes években, a neoabszolutizmus idején új minőségi szempontként jelentkezett az állam fokozott elvárása az oktatás szereplőivel szemben. A nem állami – tehát elsősorban felekezeti iskolák – amennyiben nem akartak megfelelni az állam egyre szigorodó kritériumrendszerének, elvesztették az érvényes bizonyítvány kiadásához való jogukat. Az állami elvárások pedig folyamatosan nőttek: szigorú tantervpolitikája révén az állam előírja azt, hogy mit kell tanítani a nem állami iskolákban is. A VKM csak azokat a tankönyveket engedélyezi, melyek megfelelnek az állami tantervi előírásoknak. A *tanárvizsgáló bizottságok* szigorú paraméterek alapján kontrollálják azt, hogy csak megfelelő tanári képesítéssel lehessen tanítani (a nem állami fenntartású iskolákban is). Az 1883-as középiskolai törvény

alapján életre keltett új iskolatípussal, a reáliskolával -, mely ugyanolyan jogosítványokat kapott az államtól, mint a hagyományos humán gimnázium – az állam a hagyományos gimnázium tradicionális műveltségisményét kezdte ki és kényszerítette ezeket a gimnáziumokat arra, hogy a szabad versenyen kapitalizmus elvárásainak megfelelően korszerűsítsék tananyagrendszerüket. A történelem tanterv már intézményközpontú, és a XIX. század közjogi-alkotmányjogi eseményeinek tanítását írja elő. A központi elvárásnak meg kellett felelni, nem lehetett azt kiváltani a hagyományos középkor-centrikus történelemtanítás túlhangsúlyozásával.

A liberális oktatáspolitikai a statisztika eszközeit is felhasználta arra, hogy átláthatóvá, mérhetővé, kontrollálhatóvá tegye az iskolákat. A minden évben megjelent iskolai értesítők a legalaposabb bepillantásra adtak alkalmat, hiszen ezekből nyomon követhetővé vált a tanulói létszám, a tanárok képesítése, az elsajátítandó tananyag, a használt tankönyvek jegyzéke stb. Mindezt a korabeli fogyasztói piac – a szülők - is igazodási pontnak tekintették, arra, hogy gyermekeik számára a legmegfelelőbb iskolát választhassák.

2. Művelődéspolitikai a xx. század első felében

1918-ban, az első világháború végén szétesett az Osztrák–Magyar Monarchia, és forradalmak rázták meg Magyarországot. Az őszi forradalmat követően, 1919. március 21-én tanácskormány alakult Magyarországon. Míg az őszi forradalom idején **Nagy László** reformtervezete került a közoktatás megreformálásának, demokratizálásának középpontjába, a Tanácsköztársaság alatt a proletárdiktatúra eszközeivel tervezték létrehozni az egységes iskolarendszert. A Köznevelési Népbizottság tervezete szerint az átalakított köznevelési rendszer 3–6 éves kor közötti játékosiskolát (= óvoda), 14 éves korig kötelező és ingyenes nyolcosztályos népisiskolát, négyéves szakiskolákat és ötéves köznevelőiskolákat hozott volna létre. A felsőoktatást is átszervezték volna.

A Horthy-korszak (1920–1944) új külpolitikai irányelveket szabott meg. A Tanácsköztársaság internacionalizmusa helyett nemzeti politikát, megbékélés helyett Nagy-Magyarország békés, tárgyalásos területrevízióját tűzte ki célul. A kultuskormányzat a megváltozott viszonyokhoz igazodott. **Hanauer István** püspök a *Katolicizmus a történelemben* című, a Katolikus Tanácsok országos gyűlésén elhangzott beszédében a nemzeti történelem katolikus alapokra való helyezését, a katolikus szellemű oktatás elvét hangsúlyozta a felvilágosodással szemben.

A világháború és a forradalmak óriási szerepet játszottak az antiszemita hangulat felszításában, melynek eredménye az 1920:XXV. tc. A törvény a felsőoktatási intézményekben történő felvételnél nemzethűségi és erkölcsi szempontokat írt elő, meghatározta a felvételi keretszámokat, mely azt jelentette, hogy a felvettek arányának az országban élő „népfajok, nemzetiségek” arányát kellett követnie. A törvény elsősorban az izraelita felekezetű hallgatók felvételét korlátozta, ugyanakkor viszont gátat szabott az izraelita hallgatók egyetemi zaklatásának, az ellenük irányuló fizikai erőszaknak. Persze a *numerus clausus* törvény elfogadása – magára valamit adó politikus számára – igen nehéz feladat volt. Ha nem támogatja a törvényt, akkor társadalmilag kerül szembe a keresztény középosztállyal, fizikailag pedig a különítményesekkel, ha pedig elfogadja, a demokratikus nyugati normák és elvek alapján szalonképtelenné válik. Ezért a hazai mértékadó kormánypárti képviselők nagy része – így pl. a korszak legkiemelkedőbb kultúrpolitkusa, **Klebensberg Kunó** – nem vett részt a végszavazáson. A felvételi korlátozást 1928-ban oldották fel.

A húszas évek Klebensberg nevével fémjelzett közoktatás-politikáját a keresztény-nemzeti értékrend hatotta át. Az 1920. évi 114 233 V. sz. alatti VKM-körrendelet alapján a tanulók valamennyi alsó- és középfokú oktatási intézményben mindennap kötelező jelleggel mondták el **Papp-Vári Elemérné Hitvallás** című versét, mely „Magyar Hiszekegy”-ként a korszak nemzeti imádsága lett. A húszas években az oktatáspolitikai koncepciója a hagyományos középosztály társadalmi és politikai bázisszerepének átmentésén és a rendszer szolgáltatása állításán alapult.



14. kép: Gr. Klebensberg Kunó könyvtárszobájában (1932)

Klebensberg Kunó (1875–1932) 1922-től 1931-ig vezette a kultusztárcát. Oktatáspolitikájának lényege a kultúrfölény és a neonacionalizmus gondolata volt. Konzervatív kultúrpolitikája tudatos társadalomfejlesztésre irányult, egyszerre akarta a tömegképzést korszerűsíteni és az elitképzést megvalósítani. A keresztény-nemzeti ideológia lényegét jelentő neonacionalizmus szerint a nemzetet nem a kard, hanem a kultúra tarthatja egyben, és teheti ismét naggyá. Ezért tartották a korszakban a *kultusztárcát* a „hadügyi” tárcának.

Klebelsberg 1926-tól kezdődően óriási *népiskolai programot* hirdetett. A költségvetés mintegy felét fordították a népiskolai programra, melynek következtében négy év alatt közel hatszáz új iskola létesült. A miniszternek óriási szerepe volt az *analfabetizmus felszámolásában*. Modernizálta a középfokú oktatást is; 1924-es középiskolai reformja a gimnázium és a reáliskola mellé új iskolatípust teremtett: a *reálgimnáziumot*. Klebelsberg tudatosan törekedett az elitképzésre. Létrehozta a *Collegium Hungaricumok rendszerét*, a tehetséges kutatókat külföldi ösztöndíjjal segítette. *Egyetemfejlesztő tevékenysége* is példamutató, a Kolozsvárról Szegedre, Pozsonyból Pécsre telepített egyetemek létrehozása is az ő nevéhez fűződik. Bővítette a Debreceni Egyetemet, létrehozta a Testnevelési Egyetemet.

Támogatta az Eötvös József Kollégiumot, a francia Ecole Normale Superieure mintájára még a XIX. század végén létrehozott hazai elitképzés fellegvárát. Óriási erőfeszítéseket tett a hazai történettudományos kutatások érdekében, a bécsi levéltárak anyagainak megnyitásáért. A *Fontes-sorozat* kiadása is Klebelsberghez kötődik.

A századelőhöz képest Klebelsberg idején mennyiben alakult át az iskolarendszer? Az egyik szembeutó változás, hogy a klebelsbergi oktatáspolitikai a középiskola három típusát hozta létre: a *gimnázium* és *reáliskola* közé beillesztette a *reálgimnázium* intézményét. Az 1924-es középiskolai törvény egyrészt mindhárom iskolatípusban *egységesítette az ideológiai jellegű tantárgyak oktatását* (magyar irodalom és nyelv, földrajz, történelem), másrészt áthidaló, kompromisszumos megoldással sikerült kielégítenie a különféle fenntartói és szülői érdekcsoportokat. A hagyományos gimnáziumban (és leánygimnáziumban) a klasszikus ógörög, valamint a latin nyelv, a reálgimnáziumban a latin mellett az élő idegen nyelv, míg a reáliskolában az élő idegen nyelvek mellett a természettudományos stúdiumok voltak túlréprezentálva. Mindhárom oktatási típus iránt volt társadalmi (szülői) érdeklődés. A dualizmus kori liberális oktatáspolitikával szemben a klebelsbergi középiskolai törvény egyértelmű elmozdulást jelentett az *egyházak támogatása* irányába. Egyrészt a dualizmus korában a klasszikus ógörög nyelvtanulás folyamatosan visszaszorul a középiskolai oktatásban. Míg a XIX. század közepéig a latin nyelv tanulásának széles körű társadalmi támogatottsága volt, az ógörög legitimációja az antik eszményekkel, a neohumanizmussal, valamint a teológusképzés igényeivel kapcsolódott már csak össze. (NAGY PÉTER TIBOR, 2002: 92.). Klebelsberg — azáltal, hogy *megállította az ógörög nyelv visszaszorulását* - alapvetően változtatott a dualizmus kori oktatáspolitikán és ezzel a lépéssel az egyházak-

nak tett alapvető politikai gesztust. Másrészt az *oktatás helyett a valláserkölcös nevelés törvénybe iktatásával* Klebelsberg saját oktatáspolitikájának *világnézeti elkötelezettségét*, a keresztény értékrendet deklarálta.

Klebelsberg alatt – elsősorban Trianon hatására – a minőségi kritériumok is megváltoztak. Igazodási pont – mely az állami elvárásokban (a kultúrfőként programjában) mutatkozott meg – a békés területrevízió megvalósítása érdekében az élő idegen nyelveket beszélő, Európában otthonosan mozgó elit képzése lett. Ugyanakkor az egyházaknak tett gesztus értelmében – a modern élő idegen nyelvek helyett éppen a görögös-latinos reálgimnázium lett a legrangosabb és a társadalom uralkodó körei által a leginkább elfogadott iskolatípus Magyarországon (L. NAGY PÉTER TIBOR, 2002: 75.).

Amíg a húszas évek oktatáspolitikája elsősorban a hagyományos középosztályra épített, a harmincas évek **Hóman Bálint**tal fémjelzett kultúrpolitikája a parasztságot is a rendszer szolgálatába kívánta állítani. A rendszer keresztény nemzeti értékrendjét a harmincas évekre népi-nemzeti értékrend hatotta át. A harmincas évek elején kibontakozó népi mozgalom magyarságképe a történelmet már nem Nyugat-függő történelemként, hanem a magyarság függetlenségeszményének megvalósításaként képzelte el. A népiek függetlenségeszménye részben a kuruc hagyományokra támaszkodott, ennek értelmében az idegen hódítókkal és a társadalmi igazságtalansággal szembeni lázadást is jelentette.

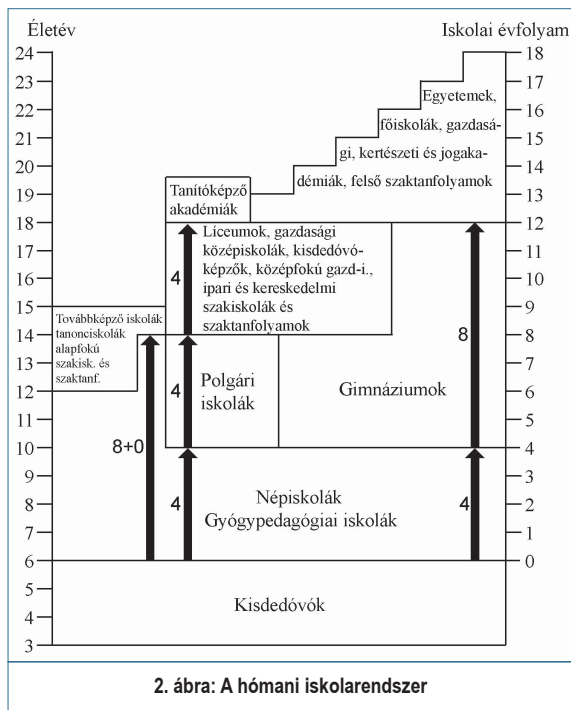
Hóman Bálint programja a nemzetté nevelést tekintette a legfontosabb feladatnak, amely még a vallásos neveléssel szemben is elsőbbséget élvezett.

Állításunk igazolására – Nagy Péter Tibor interpretálásában – nézzük meg azt, hogy a katolikus Báthory Istvánt, mint az 1936-os év iskolai eszményképét, központi, emblematis figuráját miként állította saját szolgálatába a politikai rendszer. „Báthory személye egyébként is jó analógia, hiszen hasonlóan Magyarország kormányzójához, ifjú éveit egy Habsburg uralkodó udvarában töltötte; azután a nemzeti ügyekért harcolt saját korának »világháborújában«; az akkori Habsburg-párt ellenzésével választották fejedelemmé... A lengyel kapcsolat is rendkívül aktuális, és az is, hogy Báthory egy erős magyar–erdélyi–lengyel államszövetséget akart alkotni, a hatalmas és mindenképpen pogányként leverendő keleti nagyhatalom és a túlzott hatalmi aspirációkkal rendelkező »német nagyhatalom« ellen.” (NAGY PÉTER TIBOR, 1992: 130.) A Báthoryt középpontba helyező koncepció nyílt szakítás a

szekfűi–klebelsbergi nemzetfelfogással, hiszen ez utóbbi – szintén Nagy Péter Tibort idézve – „a magyarság közép-európai szerepét a nemzetek feletti, valóban egyetemes közép-európai Habsburg-hatalomhoz való önkéntes, és ezért maga által meghatározott mértékű alkalmazkodásban látta. A Báthoryt és másutt III. Bélát, illetve a maga képére formált Szent Istvánt, esetleg Mátyást középpontba helyező hómáni koncepció ezzel szemben azt sugallja: a magyarság maga köteles a közép-európai egységet megteremteni, s köteles benne a vezető szerepet betölteni.” (NAGY PÉTER TIBOR, 1992: 130.)

1934-ben Hóman új, *egységes középiskolát* (gimnáziumot) hozott létre. Az egységes középiskola a *nemzetismeretre* épült, ezért a nemzeti tárgyak (történelem, magyar irodalom, földrajz, néprajz) tanulását tekintették a legfontosabbnak. Sor került a tanügyigazgatás centralizálására is, az 1940. évi XX. törvénycikkkel pedig megvalósította az egységes nyolcosztályos, mindenki számára kötelező népiskolát.

Összefoglaló táblázatunk a hómáni iskolarendszert ábrázolja. A klebelsbergi iskolarendszerhez képest az átjárhatóság tekintetében visszalépés mutatkozott, a rendszer megmerevedett. Bár a négyosztályos népiskola mellett megvalósult a 6 és 8 osztályos népiskola is, alapvetően az iskolaválasztási kényszer már 10 éves korban megmutatkozott. Nyolcosztályos elemi elvégzése után gyakorlatilag sehová sem vezetett az út, hiszen szakmát sem lehetett ez után tanulni, lévén ahhoz is polgári iskola elvégzése volt szükséges. A 4+4+4-es rendszer, négy elemi után a négy polgári, majd innen továbblépve valamilyen gazdasági/pedagógiai középiskola, mely az



elit egyetemekre, felsőoktatási intézményekbe jogosító érettségi bizonyítványt nem adott. Végül a 4+8-as rendszer, mely a négy elemi után az egységes gimnáziumba való továbbtanulást tette lehetővé, melynek elvégzése után lehetőség nyílt az elit felsőoktatási intézményekbe való bekerülésre is. (L. NAGY PÉTER TIBOR, 2002: 22.)

Felhasznált irodalom és hivatkozott források:

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Bp.

Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Bp.

Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

VI. A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNY FEJLŐDÉSE A XIX. SZÁZAD ELEJÉTŐL 1945-IG

1. A pedagógusmesterség kialakulása és fejlődéstörténete

A XIX. század első felében végbemenő társadalmi és gazdasági változások gyökeres fordulatot eredményeztek az oktatás területén. A nép egészére kiterjedő iskoláztatás hozzáértő és felkészült pedagógusok tömegeit igényelte. A műveltség megszerzéséhez már szűknek bizonyult a család vagy a közvetlen társadalmi környezet. A XIX. század elejéig még képesítés nélkül oktattak a tanítók. A tanítók mellett segédtanítók segédkeztek, akik akadémiai diákokból, mesteremberekből, s nem volt ritka, hogy leszerelt katonákból vagy hadirokkantakból verbuválódtak. Igen sokszor (és ez még a század első felében is általános volt) a tanítók a tanítás mellett egyházi feladatokat is elláttak, sőt az egyházi karrierhez (jegyző, kántor, sekrestyés) éppen a tanítóságon keresztül vezetett az út.

A XIX. században a modern pedagógusszakma (*professzió*) differenciálódása is végbement. 1828-ban nyílt meg **Brunszvik Teréz** Angyalkert nevű intézménye, ezt követte **Vargha István** tolnai óvóképzője 1837-ben. Mindez szakképzett óvodapedagógusokat igényelt. Az *óvodamozgalom*, az óvóképzők továbbfejlődésében (bár kialakulásuk angol mintára történt) óriási hatása volt a német **Fröbel**nek, aki már a XIX. század első évtizedeiben felismerte a család intézményének válságát és a régi, patriarchális háztartások felbomlását (SZABOLCS–RÉTHY, 1999). Fröbel érdeme annak a felismerése is, hogy a kisgyermek testi-lelki fejlődésére a kortárscsoporthal való korai találkozás, mindenekelőtt a játék építőleg hat. Az 1860-as évektől Fröbel magyarországi hatása óriási, ekkor kezdik beszerezni a könyveit, valamint játék- és foglalkozási eszközeit.

A magyarországi *nőnevelési mozgalom* életre keltésében **Brunszvik Teréz** mellett **Teleki Blanka**, **Fáy András** és **Zirzen Janka** nevét érdemes megemlítenünk. (Fontos megjegyeznünk, hogy maga Fröbel is fontos szerepet játszott a nőmozgalom kialakulásában.) A *népiskolai tanítóképzés intézményesülése* is a XIX. század első felében ment végbe. 1819-ben nyílt meg az *első önálló katolikus tanítóképző* (Székeskáptalan, majd Eger), 1840-ben pedig *királyi rendelet* szabályozta a katolikus tanítóképzők tananyagstruktúráját, valamint azt, hogy tanítónak csak tanítóképző intézeti végzettséggel rendelkező személyt lehet kinevezni. Persze a „falu mindenéséből” nem válhattak egyik napról a másikra szakemberré: a szakképzett tanítók továbbra is elláttak *népművelői feladatokat*, vagy a gyümölcskertészet meghonosításában vettek részt. (GÁSPÁR–KELEMEN, 1998: 53.)

A tanítói szaktudás intézményesülését jelzi az első metodikai segédletek, népiskolai útmutatók megjelenése is. **Simon Antal** *Igaz Mester* című munkája (1808), **Beke Kristóf** *Kézikönyv a magyar falusi mesterek számára* című útmutatója (1828) ezek közé tartozott. A professzionalizálódás folyamatát jól tükrözi, hogy a *Tudományos Gyűjteményben* folyamatosan jelentek meg a tanítás módjáról érkező pedagógiai írások. Kedvelt témája volt a lapnak az angol tömegoktatást szimbolizáló *Bell–Lancaster-féle módszer*.

A középiskolai tanárság csak a XIX. század második felében vált professzióvá. A középiskola átszervezése – mint már az előzőekben említettük – az 1849-es *Organisationsentwurf* bevezetésével vette kezdetét, majd **Eötvös** egyetemi reformjának részeként az ún. *tanárképezdék* (középiskolai tanárképző intézetek) felállításával intézményesült. **Trefort Ágoston** minisztersége idején, 1883-ban pedig törvény szabályozta a középiskola-típusokat, valamint a középiskolai tanári képesítés feltételeit. Ugyancsak Trefort idején nyitotta meg a kapuit – a francia *Ecole Normale Supérieure* mintájára – a hazai *elitképző intézet*, az *Eötvös Kollégium*. **Wlassics Gyula** idején, 1895-ben az egyetemek kapui az érettségizett lányok előtt is megnyíltak.



15. kép: Kármán (Kleinmann) Mór
(1843–1915)

A középiskolai tanárság szakmásodásának tehát fontos mozzanata volt a tanárképzők létrejötte. Eötvös Józsefnek köszönhetően már 1848-ban napvilágot látott az egyetemek bölcsész kara mellett működő tanárképző terve. E terv azonban csak 1870-ben, második minisztersége idején valósult meg.

A pesti egyetem bölcsész kara mellett önállóan működő *Középiskolai Tanárképző Intézet* megszervezése és tartalommal való megtöltése, a pedagógiai szakosztály létrehozása Herbart legodaadóbb magyarországi követője, **Kármán Mór** nevéhez fűződik. A pedagógiai szakosztály gyakorlati kérdésekkel foglalkozott, a pedagógiai készségek, képességek elsajátítása volt a legfontosabb feladata. Ennek érdekében jött létre az ún. *gyakorlógimnázium*.

A pesti tanárképző gyakorlóiskolájának mintájára 1936-ban nyitotta meg kapuit a Tiszántúl egyik legrangosabb középfokú intézménye, a *Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma*, melynek első igazgatója **Jausz Béla** volt.

A szakmai differenciálódás mellett – részben a közoktatás intézményrendszerének hatására – a pedagógusok létszáma is fokozatosan növekedett. Az 1867-es népoktatási törvény után a *létszámbeli növekedés* már számottevő. 1870 és 1880 között a tanítók, tanárok száma (ekkor még nem különült el a tanítóság és a középiskolai tanárság) 21 221-ről 30 505 főre emelkedett (GÁSPÁR–KELEMEN, 1998: 51.; forrásként: SZABOLCS, 1967: 267.).

Végül a pedagógusszakma tovább differenciálódott, és az egyes pedagógusszakmákon belüli *kvalifikációs szintek is folyamatosan emelkedtek*. (Például a tanítói pálya kezdetben tanfolyami, majd középiskolai, később akadémiai, végül főiskolai végzettséget követelt.)

2. A pedagógia önálló tudománnyá válása, rövid egyetemi tanszék-történeti kitekintés

Az 1820-as években a nevelés-oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó munkák láttak napvilágot, melyek közül kiemelkedik **Szilasy János** *A nevelés tudománya* címmel 1827-ben publikált összegző munkája. A XVIII. század második felében óriási az igény a katolikus és protestáns teológiától elkülönülő, rendszerező törekvésekre. A XVIII. század végétől kezdve a pedagógiát a papnevelő intézményekben, a tanítóképzőkben és az egyetemeken oktatták. Az egyetemek közül kiemelkedett a pesti, a szegedi–kolozsvári és a debreceni felsőoktatási intézmény, és ezek tudományos pedagógiai műhelyei, így most röviden kísérletet teszünk e műhelyek és jeles képviselőik bemutatására.

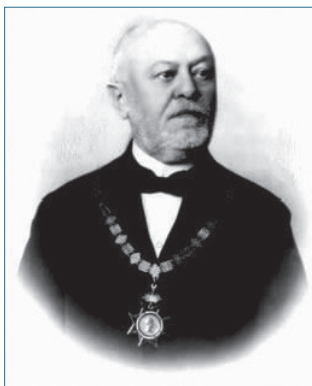
A PESTI EGYETEM pedagógiai tanszéke történetének első szakasza 1814-től 1867-ig tartott. A tanszék első professzor-vezetője 1814-ben **Krobot János** volt, kiemelkedő képviselője pedig **Szilasy János**.

A Szilasy János (1791–1859) nevével fémjelzett időszak a *katolikus pedagógia* továbbélésének ideje. A kiegyezéstől a századfordulóig tartó második szakaszra két irányzat küzdelme nyomta rá a bélyegét. **Lubrich Ágost** (1825–1900) a herbarti követőkkel szemben a *katolikus pedagógia* továbbélését szorgalmazta. Vele szemben fejtette ki nézeteit Kármán Mór (1843–1915), a *herbartiánus pedagógia* legnagyobb magyarországi követője. Kármán – akinek, mint írtuk, a tanárképző intézet létrehozásában volt óriási szerepe – az új gimnáziumi tanterv kidolgozásában is tevékenyen részt vett. Pedagógiájának középpontjába az *erkölcsi nevelést* állította.

Kármán tanterv-politikusi tevékenységének értékállósága nyomon követhető a szintén az ő nevéhez fűződő 1879-es középiskolai történelemtanterv elemzésével. Herbart követője oktatáspolitikailag a Deák–Eötvös által kikövezett úton haladva a középiskolai történelemtanítás célját az egyetemes történelem áttekintésében és a magyar történelem *oknyomozó és a művelődéstörténettel* egybekapcsolt megismerésében határozta meg. Az egyetemes történelem gyökerei Kármán gondolatvilágában a klasszikus ókorba nyúlnak vissza, az egyetemes történelem tanításának súlypontját viszont a kapitalista fejlődés tanulmányozása jelenti. A magyar történelmet – a korábbi, főként felekezeti történelemtanítástól eltérően – nem erkölcsi példatárként értelmezte, hanem a magyar történelem *intézménytörténeti áttekintését* jelölte ki feladatul. És bár az 1879-es tantervhez képest az 1899-ben vagy a húszas, majd a harmincas években keletkezett tantervmódosítások is változást eredményeztek, a Kármán-féle történelemtanterv 1945-ig ható koncepciója mégis megkérdőjelezhetetlen.

A századfordulótól a pedagógiai irányzatok sokszínűsége jellemezte a tanszék életét.

A *materialista irányzat* legfőbb képviselője **Szabó Ervin**, a *pozitívizmusé* **Pikler Gyula** és **Jászi Oszkár**, a *szellemtörténeti irányzaté* **Prohászka Lajos**, **Kornis Gyula**, **Weszely Ödön**, **Karácsony Sándor**. A *neoskolasztikus irányzatot*, a *katolikus pedagógiai gondolkodást* Prohászka Lajos, **Bognár Cecília** vagy **Várkonyi Hildebrand Dezső** képviselte. A *reformpedagógia* hazai követői között **Nagy László** nevét érdemes megjegyeznünk.



16. kép: Finácsy Ernő

A Pesti Egyetem pedagógiai tanszékének történetében három különösen kiemelkedő hatású pedagógiaprofesszor pályáivét kell bemutatnunk: **Finácsy Ernő**, **Weszely Ödön** és Prohászka Lajos munkásságát.

A Kármán-tanítvány Finácsy Ernő (1860–1935) 1901-től, Lubrich halála után három évtizedig látta el a tanszék vezetését. *Tudományos munkássága* mellett *tudományszervezői és felsőoktatás-politikai munkája* sem elhanyagolható: középiskolai tanár, minisztériumi tisztviselő (1885-től), 1891-től az Országos Közoktatásügyi Tanács előadója, később ügyvezető alelnöke, a

Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága Magyar Nemzeti Bizottság Külföldi Tanácsnok elnöke. Finácsy a neveléstudomány három alapozó *diszciplínáját* dolgozta ki: a *neveléstudományt*, a *neveléstörténetet* és a *didaktikát*. Őt tekinthetjük a *neveléstörténet-írás első jeles képviselőjének*. Nézzük meg fontosabb neveléstörténeti

munkáit lexikonszócikk-szerű felsorolásban: *Az ókori nevelés története* (1906); *A középkori nevelés története* (1914); *A renaissance-kori nevelés története* (1919); *A újkori nevelés története* (1927). Felfogása három forrásból táplálkozott: a Milde–Szilasy-féle katolikus *val-láserkölcsi pedagógiai felfogásból*, az *értékelméleti idealizmusból*, valamint a Kármán Mór nevéhez kapcsolható *herbartianus pedagógiai irányzatból*.

Weszely Ödön (1867–1935) a pozsonyi, majd a pécsi egyetem professzora, halála évében kerül a pesti egyetem pedagógiai tanszékére. Weszely a késő *herbartianus pedagógiai irányzatot* képviselte, és foglalta rendszerbe, részt vett a *gyermektanulmányi mozgalom* szervezésében, valamint a *kultúrfilozófiai alapon álló pedagógiai irányzat* megalkotásában. Prohászka Lajos *A pedagógia mint kultúrfilozófia* címmel megjelent munkájában (1929) kifejti, hogy a pedagógiának nem a gyerekből, hanem a műveltség fogalmából kell kiindulnia. Prohászka Lajos korának kiemelkedő neveléstörténésze, a harmincas, negyvenes években számos egyetemi neveléstörténeti kurzust hirdetett, kutatásának középpontjába az antik neveléstörténetet állította.

A KOLOZSVÁRI–SZEGEDI EGYETEMET 1872-ben alapították Kolozsvárott, 1921-ben került Szegedre. Első kiemelkedő pedagógiaprofesszora **Felméri Lajos** (1840–1894) volt. Munkáját a *gyermeklélektan* tanulmányozása határozta meg. A tanszék kiemelkedő tudósa volt **Schneller István** (1847–1939), aki a *szeretettelvűséget* helyezte tanítása középpontjába. Imre Sándor, a *nemzetnevelés elméletének* kidolgozója szerint az egyes ember (*individualizmus*) és az emberiség (*szociálpedagógia*) között van egy olyan keret, mely a nevelés művelésére a leghatékonyabb: ez a nemzet. Számos neves professzor tanított még a *Szegedi Egyetemen*, köztük a *fejlődés- és neveléslélektan* oktatója, a Sorbonne-on végzett bencés pap tanár: Várkonyi Hildebrand Dezső.

A DEBRECENI EGYETEM 1914-ben a *Református Kollégium* épületében kezdte el működését. A keleti országrész nagy múltú intézménye szintén dicsekedhetett néhány tudós tanárral. **Mitrovics Gyula** (1871–1965) nevelésfelfogása a debreceni és sárospataki kollégium protestáns hagyományaiban gyökerezett, de az első világháború után kialakult külföldi keresztény pedagógiai irányzatokat (például a münsteri katolikus pedagógiai intézet tanítását) is figyelemmel kísérte. 1933-ban írta meg fő művét *A neveléstudomány alapvonalai* címmel. Mitrovics 1918 és 1941 között vezette a tanszéket. Hatása mind a szaktudományra, mind

az utánpótlásra, mind a pedagógusképzésre számottevő. Nevéhez fűződik a pedagógiai tudományos tevékenység tanszéki beindítása; itt tanított magántanárként a neves evangélikus neveléstörténész, **Szeleényi Ödön** is. Mitrovics tanszékvezetése idején kezd el működni a *Protestáns Tanárképző Intézet*. A tanszékvezetői székben Mitrovicsot **Karácsony Sándor** (1891–1952) követte (1942–1950 között állt a tanszék élén), aki elődje irányvonalával szakítva, a *társaslélektanra* épülő pedagógiaelmélet megalapozásában játszott szerepet. Követőit, tanítványait (például **Kiss Árpádot**) *alexandriánusoknak* nevezték. Tanszékvezetése idején a *Tanárképző Intézet* gyakorlóiskolájában színvonalas pedagógiai munka folyt Jausz Béla irányításával. A *Debreceni Egyetemen* a Mitrovics- és Karácsony-féle műhelyekben folyó munka egyfajta „*debreceniséget*” is feltételez, a többi egyetemi pedagógiai iskolától különböző debreceni azonosságtudatot, amely a *protestáns háttérre*, a *népi irányultságra*, valamint a *kultúrmissziós tevékenységre* vezethető vissza (Kozma, 2004: 226–242.).



17. kép: Karácsony Sándor

Protestáns szerepvállalás alatt a református egyházhoz és annak történeti-kulturális hagyományaihoz való viszonyulást, a protestáns értelmiségi attitűd meglétét (például a függetlenségi hagyományokhoz való ragaszkodást, a monarchikus tradícióktól való távolságtartást, a társadalmi-szociális érzékenységet, a fokozott társadalmi felelősségvállalást) kell érteni. A népi irányultság nem más, mint az önerőre támaszkodás hangsúlyozása, a debreceni különállás és másság vállalása. A kultúrmissziós tevékenység egyetemi hivatást, a fiatalság felé fordulást, a protestáns hagyományok mellett az elitképzés fontosságát jelenti.

3. A hazai reformpedagógiai mozgalom

Magyarországon a XIX–XX. század fordulóján alakult ki a *reformpedagógiai mozgalom*, melynek legjelentősebb irányzata a Nagy László (1857–1931) nevéhez fűződő *gyermektanulmányi mozgalom* volt. A mozgalom vezéralakja a budai tanítóképző intézetben pedagógiát és pszichológiát oktatott, s élénken érdeklődött a *gyermekpszichológia* és a *kísérleti lélektan* kérdései iránt. A gyermekközpontú gondolkodás terjesztése végett alapított *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* vezetője volt. 1907-ben a társaság önálló folyóiratot jelentetett meg *Gyermek* címmel. Nagy László kutatási eredményei a budapesti állami tanítóképző intézet képzési rendszerébe is beépültek. Szembehelyezkedett a korabeli

herbartianus pedagógiai irányzattal, a gyermek fejlődési sajátosságait és érdeklődési körét messzemenően figyelembe vevő nevelés-oktatás kialakítását tartotta célravezetőnek. 1908-ban írta meg *A gyermek érdeklődésének lélektana* című művét. Sokan követték Nagy László irányelveit, **Domokos Lászlóné** budapesti iskolája (*Új iskola*) Nagy László pedagógiáján alapuló tanterv szerint működött.

Felhasznált irodalom és hivatkozott források:

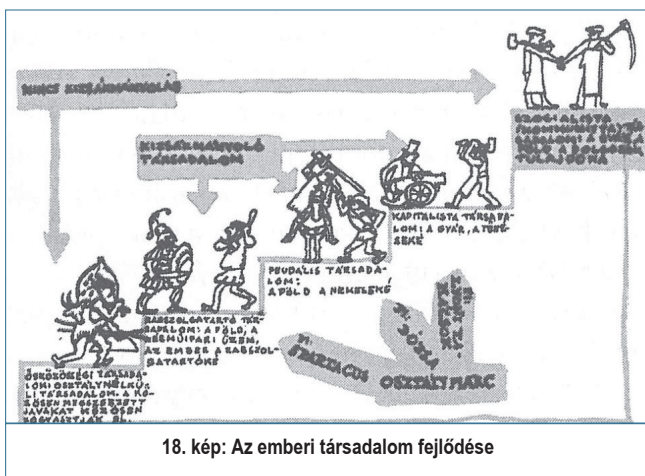
- Brezsnyánszky László (szerk.) (2007): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Gáspár László – Kelemen Elemér (1998): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. OKKER, Bp.
- Kardos József – Kelemen Elemér (1996): *1000 éves a magyar iskola*. Korona Kiadó, Bp.
- Kéri Katalin: *Neveléstörténet*. <http://kerikata.hu/publikaciok/text/render/nter4300.htm> (letöltés: 2011. 08. 17.)
- Kozma Tamás (2004): A debreceni iskola debrecenisége. 226-242. In: Brezsnyánszky László, Fenyő Imre (szerk.): *A debreceni iskola*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tan-szék.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Bp.
- Németh András (2008): A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as években. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Bp.
- Szabolcs Éva – Réthy Endréné (1999): Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. *Magyar Pedagógia*. 99. évf. 4. sz. 363–373.

VII. A MAGYAR OKTATÁSÜGY 1945 UTÁN

1. A demokratikus átmenet (1945–48)

A II. világháború utáni időszak közoktatás-politikáját a modernizálás és a demokratizálás eszméje vezérelte. Demokratizálás alatt azt értették, hogy az oktatás a széles néptömegek számára is elérhető. 1945-ben megszületett a modern tömegoktatás alapját biztosító – a polgári iskolát és a volt nyolcosztályos gimnázium alsó négy évfolyamát magába olvasztó – nyolcosztályos általános iskola. 1946-ban napvilágot látott az általános iskolai tanterv. Létrejöttek a népi kollégiumok; a rendszer mindent megtett azért, hogy a közép- és felsőoktatásból korábban kizárt alsóbb néprétegeket (munkásság, parasztság) megsegítse. Létrejött a négyosztályos gimnázium, az idegen nyelvek közti választás lehetősége – nem véletlenül – az orosz nyelvvel bővült. Átszervezték a felsőoktatást, amely a nők számára is elérhetővé vált, 1945-ben létrejött az Agrártudományi Egyetem. A demokratikus átmenet emblemikus figurája **Keresztury Dezső** vallás- és közoktatásügyi miniszter volt (1945–1947).

2. Oktatásügy a szocializmus idején



18. kép: Az emberi társadalom fejlődése

Már 1943-ban eldőlt, hogy Magyarország a Szovjetunió érdekszférájába kerül a világháború után. A rövid demokratikus kísérletet követően kiváló időpontnak tűnt a szovjet típusú politikai rendszer létrehozására 1948, az 1848-as forradalom centenáriumának megünneplése. Az országban – **Révai József**, a Magyar Dolgozók Pártja főideológusának irányításával – már egy új rendszer ideológiája alapján ünnepelték március 15-ét.

Érdemes röviden felvázolnunk a szocializmus korszakának történelemszemléletét, hiszen az 1948 és 1989/90 közötti szocialista időszaknak az oktatásügyet is nagymértékben meghatározó ideológiája erre épült. A szocialista történelemszemléletet **Mód Aladár** *400 év küzdelem az önálló Magyarorszá-
gért* címmel még 1943-ban megjelent könyve alapozta meg. Mód a magyarság történetét a független-
ségi harcok történetéből vezette le, a szabadságküzdelmeket pedig – a marxista történelemszemlé-
lethez igazodva – az osztályharcra azonosította. E szabadságharcok tengelyébe a Habsburg-ellenes
függetlenségi harcokat állította a szerző, amiről **Glatz Ferenc** találóan jegyzi meg: „Aktuális politikai
céltól vezetettve összekeverte a németellenességet (az aktualitást 1938–1945 között) a Habsburg-
ellenességgel (a történelemmel). Ez a mind a kommunista, mind a polgári baloldali publicisztikában,
politikai szlogenekben élő Habsburg-ellenesség találkozott a magyar közgondolkodás hagyományos
(elsősorban protestáns) kuruc kultúrájával.” (GLATZ, 1988: 250.) Megvalósult a nemzeti történeftelfo-
gás és a marxizmus tökéletes szimbiózisa, s a szintézis tökéletesen illeszkedett a kommunista párt
által megkonstruált és Révaihoz köthető új történelemszemléletbe. Úgy vélték, hogy ezzel gyorsan
sikerül szétoszlatni a kommunista párt nemzetietlenségéről a társadalomban általánosan elterjedt
nézetet is. Az oktatást – főleg az ötvenes, hatvanas években – erre a történelemszemléletre építet-
ték. Az 1970-es évek hetedik osztályos történelemtankönyvének rajzos ábrája kiválóan illusztrálja
az uralkodó szemléletet. A történelmi korszakokban kizsákmányolók és kizsákmányoltak alkották
a társadalmat, közöttük kíméletlen osztályharc bontakozott ki. A cél, hogy a kizsákmányolt osztály
forradalom útján megdöntse a fennálló rendszert. Két tökéletes társadalom volt, ahol nem létezett
kizsákmányolás: az egyik az ősközösségi társadalom, a másik pedig a kommunizmus (lesz), amely a
munkásság és parasztság győzelmével újból osztály nélküli társadalmat fog megvalósítani.

Az ötvenes években a köznevelés, közművelődés, közoktatásügy pártérdekeknek rende-
lődött alá. Az iskolák államosításával egy időben folyamatosan számolták fel a koalíciós
időszakban működő szervezetet, az *Országos Köznevelési Tanácsot*. Feladatait a *Vallás-
és Közoktatásügyi Minisztérium* látta el, amelynek elnevezése a szocializmus negyven
éve alatt többször is módosult. (1953 – *Oktatásügyi Minisztérium*, 1956 – *Művelődésügyi
Minisztérium*, 1974 – *Oktatási és Kulturális Minisztérium*, 1981 – *Művelődésügyi Miniszte-
rium*.) A szakmai irányítást a minisztérium háttérszervezete, a Mérei Ferenc által vezetett
Országos Neveléstudományi Intézet vette át. Az oktatásirányítás szervesen igazodott a
sztálini szocialista pedagógia irányelveihez, a *zsdanovi retorikához*, ezzel együtt a „rossz”,
a kapitalizmust elfogadó nyugati pedagógia elutasításához. A hivatalos oktatásirányításnak
nem volt már szüksége sem a Domokos Lászlóné vezette reformpedagógiára, sem Pro-
hászka Lajosra, sem Kiss Árpádra. Az ONI-n belül létrejött szakosztályok kutatásaikban is
igazodtak a fennálló rendszer ideológiájához.

A neveléstudomány meghatározó – többnyire idegen nyelvet beszélő, a középosztályhoz tartozó – személyiségei az ötvenes években ki- és lecserélődtek. „Természetesen néhányan (mint Tettamanti Béla, talán Jausz Béla) pálfordulással lecserélték korábbi politikai attitűdjüket, harcos hívei lettek az újnak, megtartva szakmaiságukat.” (SÁSKA, 2009: 117.) Új arcok jelentek meg a neveléstudomány palettáján, a neveléstudomány területén: **Ágoston György, Szarka József**, a neveléstörténet művelői között **Jóború Magda** vagy **Simon Gyula, Ravasz János, Felkai László**. Az új didaktika kidolgozása **Nagy Sándor** nevéhez kapcsolódik.

Szabolcs Éva dolgozatának segítségével – a teljesség igénye nélkül – tekintsük át a politikai rezsim által az ötvenes évek első felében támogatott neveléstörténeti kutatások témajegyzékét a kutatást vezető nevének feltüntetésével. A kutatási témák sokat elárulnak a rendszer ideológiai követelményeiről: 1848 pedagógiai mozgalmak (Ravasz János – ELTE); Debrecen közoktatásügye a XVIII. századtól a szabadságharcig (**Jausz Béla** – Debrecen); Komenski *Orbis pictus*-ának előszóval, jegyzetekkel ellátott kritikai kiadása (**Geréb György** – Szeged), Helvetius pedagógiai nézetei (**Nagy Istvánné** – ELTE Ped. Tanszék) stb. (SZABOLCS, 2008: 160–161.) Persze a magyar munkásmozgalom nevelésügyi kapcsolatainak és a Tanácsköztársaság iskolaügyének feltárását sem lehetett kihagyni a kutatott témák sorából. **Comenius, Helvetius** vagy **Eötvös** – mint saját koruk haladó képviselői – munkásságát tökéletesen lehetett igazítani a haladást, az állandó forradalmi fejlődést hangoztató politikai-ideológiai elvárásokhoz. Érdemes listát készíteni arról is, mit nem lehetett kutatni. Természetesen a kor legideologikusabb tudományából, a történelemtudományból hozunk példát. A **Horthy-korszak** mint „fasiszta rezsim” kutatása indexre került, Klebelsberg, a század első felének meghatározó reformkonzervatív kultúrpolitikusa a hatvanas évek elejéig a történelem süllyesztőjébe került. Most **Ujváry Gábor** historiográfiái áttekintéséből nézzünk néhány adalékot! 1949. március 27-én a Történelmi Társulat akkori elnöke és a párt főideológusa, Andics Erzsébet „kíméletlen, még saját köreiben is szokatlan durvasággal szólt általában a magyar – mindenekelőtt persze a két világháború közötti – történettudomány teljes csődjéről és eredménytelenségéről” (UJVÁRY, 1996: 11.). Igazságtalan és nagyon sommás kijelentése a napi politikához igazodott, amely ekkor „már nem a Klebelsberg képzelte, a »múltból tanulva a jövőt építeni«, hanem a múltat végképp eltörölve »új világot alkotni« szemléletben közeledett a történelemhez” (UJVÁRY, 1996: 11.). **Andics** az 1945 előtti történetírást feudálisnak és klerikálisnak tekintette. Az új rendszerbe **Klebelsberg** nem férhetett bele. Andics 1949-es Klebelsberg-ellenes megnyilvánulása után hosszú évekig írás sem jelent meg a magyar kultúrpolitikusról. **Balogh Sándor** 1959-es és 1962-es Klebelsberg-írása az első, amely azonban igen negatív képet rajzol a kultusztárcára egykori vezetőjéről, munkájának fókuszába Klebelsberg neonacionalizmusát állítva, azt tudatosan félremagyarázva. Ujváry interpretálásában nézzük, mit írt Balogh: „Nem egyszerűen a nacionalizmus egyik válfaja volt, hanem a fasiszta nacionalizmusa. Ideológiailag támasztotta alá azt a politikát, amely aztán Magyarországot alig több, mint egy évtized múltán történelme legsúlygyenteljesebb háborújába rántotta bele.” (BALOGH, 1959, 1962; UJVÁRY, 1996: 13.). Az analógia nyilvánvaló: Klebelsberg neonacionalizmusa fasiszta volt, és ez az ideológia hozzájárult a második világháborúban való magyar részvételhez. A hatvanas évek elején az egyetlen objektív írás külföldön láthatott napvilágot,

a *Collegium Hungaricum* utolsó igazgatójának, a *Fontes*-sorozat egyik szerzőjének, a Bécsben élő **Miskolczy Gyulán**ak tollából. Az elhallgatás nyomasztó csendjét Glatz írásai törték meg, aki a hatvanas évek végétől „akkoriban szokatlanul szókimondó, ráadásul ideológiai elfogultságoktól is mentes” (UJVÁRY, 1996: 14.) hangnemben írt Klebelsbergéről. A Németh-kormány majdani művelődési és közoktatásiügyi minisztere nyíltan tisztelte elődje munkásságát.

A **Rákosi-rendszer** idején a tervgazdálkodással egy időben tervszámokat vezettek be az egyetemi képzésben. A felsőoktatásba egyre több munkás- és parasztfiatal került be, igen sok esetben nem a teljesítmény, hanem a származás alapján.

A két világháború közötti és az 1945–48 közötti időszak pedagógiai mozgalmi (például a reformpedagógia) teljesen háttérbe szorultak, szovjet pedagógiai gondolkodók műveit fordították magyarra (különösen népszerű volt **Anton Szemjonovics Makarenko** életműve és a szovjet pedagógus munkássága), ezeket használták szervezőként, az oktatást felületes, propagandisztikus célzatú aktualizálások kísérték. Rövidre kapcsolt analógiák, árnyalatok nélküli, fehérre-feketre festett, kész „igazságok” emelkedtek törvényerőre az oktatásban. Az 1950-es új általános iskolai tanterv szemléletét is a fenti gondolatok hatották át.

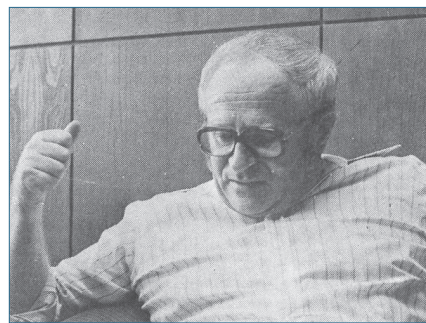
Változást eredményezett **Nagy Imre** kormányának (1953–1956) oktatáspolitikája. A Magyarországon megvalósult szocialista oktatásügy torzult vonásaira mutatott rá és adott *reformkommunista* alapú bírálatot a *Petőfi Kör* budapesti köznevelési vitasorozata. (1956 szeptembere és októbere), valamint 1956 októberének első hetében a *Pedagógus Szakszervezet* által rendezett *balatonfüredi tanácskozás*. Ezen a tanácskozáson az ötvenes évek hazai neveléstudományának reprezentáns képviselői vettek részt; a téma a hibák kiküszöbölésével az igazi és hiteles szocialista nevelés és a torzítás nélküli neveléstudomány lehetőségeinek feltérképezése volt.

Az 1956-os forradalom és szabadságharc idején az Oktatásiügyi Minisztérium tervbe vette a hazai iskolarendszer átalakítását, a tananyag revízióját, az orosz nyelv kötelező tanításának megszüntetését, a szabad vallásgyakorlat engedélyezését.

A forradalmat követően az 1958-as új művelődéspolitikai irányelvek ismét „a szocializmus győzelméért folytatott harcnak” rendelték alá a művelődést és a tudományokat.

Az 1961-es oktatási törvény főként az iskolatípusok terén hozott változásokat. A tankötelezettséget 16 éves korban határozta meg, a termelőmunkára való felkészítés érdekében pedig létrehozták a *szakmunkásképző intézeteket*. A szakmunkásképzők mellett 1960-ban új iskolatípusként jelentek meg a *szakközépiskolák*, melyek a szakmai képesítés mellett érettségi bizonyítvány megszerzésére adtak lehetőséget. A törvény értelmében napvilágot látott tantervek elsődleges célja továbbra is a szocialista erkölcs és világnézet erősítése, a szocialista ember személyiségformálása volt.

Újabb előrelépést, a szocialista oktatási rendszer lazulását eredményezte az *MSZMP 1972. évi párthatározata*, mely célul tűzte ki az 1961-es törvény módosítását. A párthatározat már a színvonal-emelést, az iskolák között egyre jobban érezhető színvonalbeli különbségek felszámolását, a tananyagcsökkentést, a gyermekek túlterheltségének enyhítését, az egyéni képességfejlesztést szorgalmazta. E párthatározat eredményeként látott napvilágot az *1978-as általános iskolai és az 1979-es középiskolai tanterv*, valamint e párthatározat nyitott teret a hetvenes és nyolcvanas években megindult *alternatív iskolakísérleteknek*. A Szentlőrincen **Gáspár László**, Törökbálinton **Zsolnai József** vezetésével megindított iskolakísérletek a szocializmus zárt kereteit feszegették, és a szocialista oktatásügy szigeteiként funkcionáltak. Zsolnai József – aki a hetvenes években a Kaposvári Tanítóképző Intézetben dolgozott – kimunkálta a *Nyelvi Irodalmi és Kommunikációs Programot* (NYIK), majd az erre épülő *Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógiát* (ÉKP), mely már nem az ismeretekre, hanem a tanulók *képességfejlesztésére*, a frontális tanítás helyett a differenciált tanulásszervezésre helyezte a hangsúlyt.



19. kép: Zsolnai József

Köpeczi Béla művelődési miniszter idején látott napvilágot az *1985-ös oktatási törvény*, mely az 1961-es törvény után átfogóan szabályozta az egész nevelési-oktatási rendszert. Megerősítette a 16 éves korig tartó tankötelezettséget, biztosította a tanuláshoz való jogot és – néhány felsőoktatási intézményt leszámítva – az ingyenességet. Biztosította a nemzeti-ségek anyanyelvű oktatását, a szakközépiskolák számára engedélyezte az érettségire épülő

technikusképzést. A legnagyobb változást és előrelépést az *intézményi demokratizálódás* jelentette, a központi tantervek, előírások figyelembevétele mellett nagymértékben nőtt az *intézmények szakmai önállósága*. A törvény támogatta a pedagógusok önálló kezdeményezéseit, a pedagógiai kutatásokat, iskolakísérleteket. Az iskolaigazgatók kinevezése pályázat útján valósult meg.

Láthatjuk, hogy a hatvanas évektől fokozatosan ment végbe a szocialista oktatásügy liberalizációja, kezdetben a tanítás módszertana, később az iskolák demokratizálása, az intézményen belüli szakmai önállóság területén.

Az 1985-ös oktatási törvény ugyanakkor még mindig a szocialista rendszer megreformálására törekedett, a szakmai önállóságot és a demokratizálódást a szocializmus keretein belül, intézményi szinten biztosította.

A nyolcvanas évek végén egyre jobban előtérbe került a politikai és társadalmi rendszerváltozás igénye. Glatz Ferenc művelődési miniszter (1989–1990) idején már a rendszerváltozás jegyében indult meg az oktatás átalakítása. 1989 nyarán fogalmazta meg az iskolaalapítási monopólium felszámolásának tervét, minisztersége alatt szűnt meg a kötelező orosznyelv-oktatás.

Felhasznált irodalom és hivatkozott források:

- Glatz Ferenc (1988): Egy Habsburg nádor a magyar történetírásban (Domanovszky Sándor: József nádor iratai című kéziratos művének kiadása 1988-ban). In: Glatz Ferenc (1990): *Történetírás korszakváltásban*. Gondolatok, Bp. 226–261.
- Kardos József – Kelemen Elemér (1996): *1000 éves a magyar iskola*. Korona Kiadó, Bp.
- Mód Aladár (1943): *400 év küzdelem az önálló Magyarországért*. Szikra, Bp.
- Szabolcs Éva (2008): Neveléstörténet-írás az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (2008): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Bp.
- Ujváry Gábor (1996): *Tudományszervezés-történetkutatás-forráskritika. Klebelsberg Kuno és a Bécsi Magyar Történeti Intézet*. Győr.

VIII. ISKOLÁK, TUDÓS TANÁROK, REFORMEREK A HAZAI AGRÁRIUMÉRT

1. Előzmények: Agrárvilág Magyarországon

A XI. században a földművelés színtere a földesúr tulajdonában és kezelésében lévő *prédium* (magán nagybirtok) volt. A szolganépeség a földesúr állataival és munkaeszközeivel (korabeli ekével) művelte a földet, a birtokon lévő közös szálláson élt. Változást a XIII. század közepén a nyugatról betelepült *hospesek* technikai újításai eredményeztek. Az *aszimmetrikus eke*valsal felújított *eketípus* már képes volt a föld megforgatására, melynek eredményeképp a század végére *nőtt a terméshozam*. A korabeli falu nem csupán az adott település határát jelölte, a település határa a szántóföldekre, erdőkre, legelőkre, rétekre egyaránt kiterjedt. A szántóföldek megművelésével, kimerülésével a korabeli falvak állandóan változtatták a helyüket. Újabb változást a XIII-XIV. században a nyomásos gazdálkodás megjelenése eredményezett. A középkori Magyarországon híres volt a *szőlőművelés*, a *szerémi bor* a XIV-XV. században messze vidékekre eljutott. A Szerémség török elfoglalása után a hazai borvidék központja *Hegyalja* és a *Dél-Tolna* területén alakult ki.

A XVI. század közepén alakultak ki a saját kezelésű földesúri gazdaságok, a *majorságok*. Elnevezését onnan kapta, hogy a gazdaság középpontját a majorház, az istállók és a kiszolgáló gazdasági épületek alkották. A majorsági földet más néven *allódiumnak* nevezték. A majorság körül terült el az erdő, a legelő, valamint a megművelendő szántóföld. A majorsági gazdálkodás a legtöbb területen a jobbágyok robotmunkájára épült. Kivételt képeztek a nagyobb szakszerűséget igénylő ágazatok (pl. szőlőművelés). A magyarországi fejlődés elkanyarodott a nyugati országok fejlődésétől: míg nyugaton a XVIII. századra a mezőgazdaság kapitalizálódott, Magyarországon a majorságok nőttek. A majorságok alapvetően úgy működtek és olyan elavult technikát alkalmaztak, mint a kisebb parasztgazdaságok. A XV. század második felében az állattenyésztés terén minőségi átalakulás ment végbe. Ez elsősorban a marhaexportot érintette. A szürke marha tenyésztése kiváló vállalkozásnak bizonyult: a délnémet kereskedővásárokra (pl. Nürnberg, Augsburg), főként nemesi magáncsapatok kísérete mellett szállították az állatállományt.

2. Az első agrárreformerek a XVIII. században és a XIX. század első felében

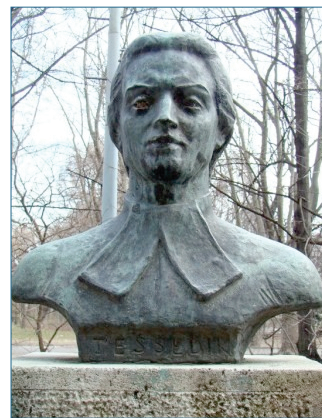
A XVIII. században a hazai mezőgazdaság nem csak a holland és angol, de a Habsburg birodalom fejlettebb osztrák részeinek színvonalától technológiai és tulajdonviszonyok tekintetében egyaránt elmaradottabb volt. Amíg Hollandiában, vagy Angliában már takarmányféléket termesztettek, vetésforgót alkalmaztak, gépesítés folyt, megvalósult a föld szabad birtoklása, addig Magyarországon nyomásos - Erdély egyes részein kétnyomásos – gazdálkodással, robotmunkával művelték a földet, sőt – főleg a nyugati országrészben

– a földesurak extenzív majorsági gazdálkodása a paraszti földek radikális csökkenését eredményezte. Ez utóbbi tendencia szembement a Habsburg felvilágosult uralkodók jobbagyvédő, a jobbagyságot, mint adóalanyt védő politikájával. **Kosáry** klasszikus munkájára (1983, 1996) támaszkodva tekintsük át a XVIII. századi újító törekvéseket, néhány fontosabb, az agrárium korszerűsítését szolgáló gyakorlati útmutatásokat, gazdasági tervezeteket, oktató-népszerűsítő kiadványokat. A század hatvanas éveiben a Habsburg udvar célul tűzte a hazai mezőgazdaság korszerűsítését: a magyar nemesség fő profilját, a – hadsereg ellátását is szolgáló – gabonatermesztést a nemesség kezében hagyta, ugyanakkor – mint fentebb már említettük – az extenzív majorsági gazdálkodást, ezáltal a paraszti földek csökkenésére és a robotterhek növelésére irányuló nemesi gazdálkodást nem támogatta. Éppen ezért az *első gyakorlati útmutatások* nem a gabonatermesztést érintették, hanem a *selyemhernyó tenyésztést*, a *dohánytermesztést*, vagy a *kender – és lentermesztést*. Megjelentek az *első méhészeti útmutatók* is.

Johann Wiegand (1707-1776), a bécsi Liechtenstein herceg *gazdasági udvarmestere* a nemesség és a parasztság számára egyaránt készített gyakorlati kézikönyveket. A nemességnek elsősorban azért, hogy ráirányítsa a figyelmüket arra, hogy az istállózás bevezetése, az ugar, vagy a közös legelők felszámolása saját érdekük. A parasztság számára készült munkái felvilágosító jellegűek voltak, közérthető formában a kormányzat jobbtétel intézkedéseiről tájékoztattak.

A nemesség felvilágosítása is nagyon nehezen haladt előre. Mária Terézia 1767-es, a jobbagyság terheit szabályozó *úrbérrendelete* is nagy tiltakozást váltott ki a nemesség körében, mint ahogy az uralkodó azon intézkedése is, mely az osztrák tartományokban már bevált formát, a nemességnek gazdasági egyesületekbe történő beszervezésére irányult. A nemesség nagy része nem ismerte fel a gazdasági egyesületekbe tömörülés gazdasági előnyeit. Nem úgy a hazai agrárreformerek első jeles képviselője, a *kolozsvári jezsuita tanár*, **Fridvalszky János** (1730-1784), aki az *Erdélyi Gazdasági Egyesület* vezetőjeként Erdély mezőgazdaságának korszerűsítésére irányuló gazdasági tervezetet dolgozott ki. Erdélyben sok helyen még a háromnyomásos gazdálkodást sem ismerték, így az erre való áttérést szorgalmazta. Tervezete – a hivatalos felvilágosult abszolutista rendszer politikájával összhangban – védte a parasztságot, a népelelmezési szempontból *olcsó kukorica és burgonya termesztését szorgalmazta*, de *agrokémiai ismereteire* támaszkodva *szántó-ve-tőgépek tervezetét* is készített. (KOSÁRY, 1983: 637-647)

Tessedik Sámuel (1742–1820) a magyar felvilágosodás korának egyik legjelentősebb képviselője volt, akinek munkájára egyaránt nagy hatással voltak **Rousseau tanai**, a **felvilágosodás racionalizmusa** és a **pietizmus gyakorlati vallásossága** (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY, 1999: 398.). Felismerte, hogy a népoktatás területén az **I. Ratio Educationis** érdemi változást nem eredményezett. Szarvasra érkezésekor – önéletírása tanúsítja – a falusi élet egyszerűsége helyett nagyfokú elmaradottsággal szembesült. **Kosáry Domokos** (1983) ekképp idéz Tessedik önéletírásából: „Vizsgáló szemmel tekintettem magam körül, kerestem a költők által oly ragyogó színekkel festett falusi élet egyszerűségét, és találtam együgyűséget, ostobaságot, bizalmatlanságot, ... a vallás álcája alatt borzasztó zavart, ... babonaságot, előítéletet, ... amelyek a földművelő nép lelkében sötétséget, a szívben aggodalmat és az életben nyomort terjesztenek.” (KOSÁRY, 1983: 62.).



20. kép: Tessedik Sámuel mellszobra

Tessedik nyugat-európai körútja után 1767-ben került Szarvasra, ahol *evangélikus lelkész*ként tevékenykedett. A kiváló agrárreformer felismerte, hogy Magyarország felemelkedéséhez új mezőgazdaságra és eljárásokra (talajjavítás, rét- és legelőgazdálkodás, folyószabályozás) van szükség. Felismerte a takarmánynövények termesztésének fontosságát; *ő honosította meg Magyarországon a lucernát*. Az állattenyésztés terén is maradandót alkotott. Innovatív javaslatai az alábbi területeket érintették: tejgazdaság, ló-tartás, juhtenyésztés, méhészet, halászat. A jószágot az istállóban vetett takarmánnyal célszerű etetni, a *keletkezett trágyát pedig a mezőgazdaságban hasznosítani*. Fásorok és erdősávok létesítésével is ő foglalkozott először Magyarországon. Nagy szerepet játszott a *mocsarak lecsapolásában* is, a *szorgalom és a gyakorlati tudás fontosságát hirdette*. Ellenfelei Tessedik munkásságát irigységgel és meg nem értéssel fogadták. A szarvasi „szorgalmatossági” iskola megalapításával hozzálátott a parasztfijúság neveléséhez. Az iskolában osztálytermi keretek között folyt az oktatás, de az intézet folyosóján elhelyezett munkagépek a praktikus ismeretek elsajátításának szimbólumává váltak. A parasztfijúságnak nem a hétköznapi életől idegen tárgyak tanulásával kell az idejét eltölteni, hanem a kétkezi mezőgazdasági munkára kell nevelni őket. A gyerekek Szarvason esztergálásra, faápolásra, takarmánynövények gondozására fordították idejük nagy részét. Tessedik

szakmai elképzelései köszönnek vissza gróf **Festetics György** keszthelyi gazdatisztképző intézetében, a *Georgikonban*, s az ő elképzelései alapján nyitotta meg kapuit a magyaróvári mezőgazdasági akadémia is.

Tessedik Sámuel megítélése a későbbi korokban változott. Munkásságának historiográfiai áttekintéséhez álljon itt néhány adalék! Az 1948 utáni időszakban a szocialista rezsim a pártosságon alapuló szocialista pedagógia kizárólagosságát hirdette meg, amely a haladó-reakciós történelmi múltértelmezésben mutatkozott meg leginkább. A *pedagógia tudomány öt éves terve* című, valószínűleg 1950-ben keletkezett dokumentum – mely az MTA neveléstudománnyal kapcsolatos elképzeléseit rögzítette – nemzeti pedagógiánk haladó hagyományainak és a haladásellenes erőkkel szembeni harcának kritikai feltárását jelölte ki feladatul (SZABOLCS, 2008: 159.). A szocialista rezsim a nemzeti pedagógia haladó hagyományai közé sorolta – Comenius, Apáczai, Tavasi és Eötvös mellett – Tessedik munkásságát is. **Vincze Lászlónak** a *Pedagógiai Szemlében* megjelent tanulmánya (1953. 5–6. sz.) Tessediket a korábbi időszakban – főként a Horthy-rendszer első felében – méltatlanul háttérbe szorított neveléstudósként láttatja, akire csak a nagy gazdasági világválság utáni faszálódás idején volt szükség, éppen azért, hogy életművével a rendszer saját kultúrpolitikáját legitimálja. A Kádár-korszak nyolcvanas éveiben – amikor a történettudomány fokozatosan megszabadult az ideológiai gúzsbakötéstől – Tessedikről objektív történeti szakmunkák láttak napvilágot. A már említett Kosáry-féle nagymonográfia elfogulatlanul ír Tessedik munkásságáról. Ugyancsak a hetvenes, nyolcvanas években **Tóth Lajos** a magyar–oroszkontaktológiai (= kapcsolattörténeti) vonatkozásokat érinti Tessedikről szóló írásaiban. A szerzőnek a Kádár-rendszer ideológiai elvárásaihoz persze igazodó témaválasztása a pavlovski gazdasági mintaiskola felállítására irányuló Tessedik-tervezetet mutatja be a *Magyar Paedagogia* 1976/3. számában. A rendszerváltás utáni szakmunkák közül **Fehér Katalin** (2005) a korabeli sajtóban a Tessedikre vonatkozó közleményeket vizsgálja, az ötvenes évek neveléstörténet-írásáról szóló historiográfiai szempontból is értékeli Tessedik munkásságát Szabolcs Éva (Szabolcs, 2008: 163.)

A mezőgazdaságra, mint tudományra tekintett a *béllyei Savoyai birtok jószágigazgatójának fia, a jezsuita pap, teológus Mitterpacher Lajos* (1734-1814). Előbb a **Batthyány** család magánnevelője, később a bécsi *Theresianumban*, majd a budai Egyetemen tart mezőgazdasági előadásokat, (Ő volt az agrártudományi tanszék, az *ökonómica ruralis* vezetője, az agrártudomány oktatásának első professzora.) Korszerű gazdasági ismereteit főként angol és német szakirodalomból merítette. Egyetemi tankönyve német és angol felhasználó és ajánlott irodalmat is tartalmazott. A mezőgazdaság korszerűsítése érdekében sürgeti a vetésforgó bevezetését, korszerű gépek alkalmazását. Az állattenyésztésben a ridegtartás és a zárt istállózás közötti köztes megoldás híve: az állatot fedett, de szellős karámban kell tartani. Mitterpacher gondolkodá-

sára főként az angol **Buffon** és a göttingeni **Johann Beckmann** (1733-1811) tanai hatottak leginkább. (KOSÁRY, 1983: 644-645)

A XVIII–XIX. század fordulóján a nyugat-magyarországi nagybirtokokról kiindulva terjedtek el a korszerű gazdálkodási ismeretek. Az intézmények közül az egyik legjelentősebb a gróf **Festetics** György által (Nagyváthy János és Tessedik Sámuel közreműködésével) 1797-ben alapított keszthelyi Georgikon (Európa első rendszeres mezőgazdasági felsőfokú szakiskolája), mely az uradalmi gazdatisztek képzését segítette elő. A képzés nyelve kezdetben a latin és német volt, ami Pethe Ferenc (1763-1832) igazgatósága idején lett magyar. 1818-ban Albrecht főherceg Gazdasági Magántanintézetet alapított Magyaróvárott. A főúri mintagazdaságok saját példájukkal terjesztették a korszerű mezőgazdasági ismereteket (lásd a Habsburgok magyar ágának egyik legjelentősebb képviselője, József nádor uradalmi birtokain folyó gazdálkodást).

A XIX. század elején a mezőgazdaság átalakítására, modernizálására irányuló összefüggő reformelképzeléseket fogalmazott meg **gróf Széchenyi István** a *Hitelben* (1830) A korszerűsítéshez (gépesítés, trágyázás stb.) szükséges hitelfelvételt gátló ösiség törvényét (a nemesi birtok elidegeníthetetlenségét) el kell törölni, az elavult robotmunka helyett bér-munkát kell alkalmazni. A hitel Széchenyi gondolatvilágában kettős jelentéstartalommal bír: egyrészt a pénzügyi értelemben vett hitelt érti alatta, másrészt a szó morális tartalmára, az emberi hitelesség fontosságára is rámutat. A lótenyésztésnek nemcsak nemzetgazdasági, de hadügyi vonatkozása is van, hiszen a huszár fegyvernem ütőképességét a lovak állapota, kiválósága határozza meg leginkább. Lovakról c. 1828-as munkája egyrészt társadalmi korrajz, másrészt ebben a műben foglalja össze a hazai lótenyésztés fejlesztése érdekében javaslatait (Lótenyésztő Egyesület, törzskönyvezés, versenypályák, pályadíjak, lóvásárok, ménék bérlése). Széchenyi felkarolta a selyemhernyó-tenyésztést is, melynek jövedelmezőségéhez nem férhet kétség.

Álljanak itt ennek igazolására az *Általános állattenyésztéstan és apróállatok tenyésztése* címmel a felső mezőgazdasági iskolák számára 1930-ban írt tankönyv sorai: „A tenyésztőnek alig van kiadása: a hernyókat, a tenyésztéshez szükséges papirosokat ingyen kapja, a rácsokat és fonósátrakat hulladék anyagból önmaga elkészíti, az eperfalevéért sem kell fizetnie. Az egész munka 33 napig tart, de az első három héten csak kevés levélre van szükség.” A tankönyv szerzője, Oswald Géza iskolaigazgató még kiemeli a selyemhernyó-tenyésztés nemzetgazdasági fontosságát. Magyarországnak ugyanis nagy behozatalra volt szüksége selyemből, így a hasznát is külföldi munkások és selyemhernyó-tenyésztők fölőzték le.

3. Agrár szakképzés –és szakoktatás történet a kiegyezés után

A XIX. század második felében a gyors ütemben haladó kapitalista gazdasági fejlődés, a mezőgazdaság terén végbement minőségi változások (cukorrépa elterjedése, Vidats-féle eke megjelenése és tömeges használata) és az oktatás tömegesedése a szakképzés helyzetének rendezését is megkövetelte.

A rendezésre Trefort Ágoston minisztersége idején került sor. Trefort 1874-es miniszteri rendelete a mezőgazdasági szakképzés középső és felső szintjét szabályozta.

Ezek szerint az elemi iskola befejezése után lehetőség kínálkozott az ún. földműves iskolákban való tanulásra. A földműves iskolák alsófokú mezőgazdasági szakiskolának számítottak. A polgári elvégzése után lehetőség kínálkozott középfokú mezőgazdasági szakiskolák elvégzésére. Névleg ugyan felsőbb gazdasági ismereteket nyújtottak, a valóságban azonban középfokú mezőgazdasági szakiskolának számítottak. Az első ilyen középfokú mezőgazdasági szakiskola Magyaróváron jött létre még az 1850-es években. A század közepén az intézetet Bécsből irányították, az oktatás német nyelven folyt, s főként a Lajtán túlról érkeztek hallgatók az intézménybe. Az 1860-as években a keszthelyi intézet ismét megnyitotta kapuit, és megkezdte működését további mezőgazdasági tanintézet Debrecenben, Kassán, Kolozsváron. A kiegyezés után – az 1874-es miniszteri rendeletet követően – rögzült az agrár szakképzés rendszere. A magyaróvári mezőgazdasági intézet viszont 1874-ben akadémiai rangot kapott (Magyar Királyi Gazdasági Akadémia). A XIX. század utolsó harmadában az akadémiai rangra emelt magyaróvári intézet volt a hazai agrár-felsőoktatás központja. Az intézet kiváló tudós-tanár egyéniségek szakmai irányítása mellett működött. **Linhart György** (1844–1925) nevéhez fűződik a hazai növényvédelmi kutatások megalapítása. A gabonát pusztító kártevők elleni védekezés eljárásait, valamint a vetőmagvizsgálat módszereit dolgozta ki. A búza és liszt minőségének tudományos vizsgálatával foglalkozott az Óváron és Keszthelyen egyaránt tanító kiváló agrárkémikus: **Kosutány Tamás** (1848–1915). Ő látta el ez időben a budapesti Országos Kémiai Intézet igazgatói teendőit is. De az intézet kiemelkedő tanár egyéniségei között érdemes megemlítenünk a növénytermesztéssel –és nemesítéssel foglalkozó, a hazai növénytermesztés tudományos megalapozójának tekintendő **Cserháti Sándort** (1852–1909) is. 1906-ban az óvárihoz hasonló akadémiai rangot kapott meg a debreceni, a kassai és a kolozsvári gazdasági szakiskola. Az oktatók részt vettek a kísérletekben, a mezőgazdasági kutatásokban.



21. kép: Kettős kötődés (Széll Kálmán és Darányi Ignác földművelésügyi miniszter)

4. Darányi Ignác az agrártárca élén

A XIX. század második felében kibontakozó ipari forradalom merőben új kihívásokat teremtett, a gépgyártás gépesítése a tömegtermelésre való átállást, a közlekedés forradalmasodása az emberek mozgásradiusának tágulását eredményezte. Az ipari forradalom egyúttal a szokásrendszerek megváltozását eredményezte, a világlátás forradalmának is nevezhető. A világpiac központja Angliától német Ausztriáig terjedt. A világkereskedelemben Közép –és Kelet-Európa – benne Magyarország – mezőgazdasági termékek és élelmiszerek szállítója, a Nyugat éléskamrája volt. A világkereskedelemben a hazai

agrárium jelentőségének felismerése, modernizálása a századelő jelentős agrárpolitikusa, **Darányi Ignác** nevéhez kapcsolódik. Programalkotó munkásságának fontosabb mozzanatait Glatz Ferenc tanulmánya (2000) segítségével igyekszünk áttekinteni, abból a leglényegesebb elemeket kiemelni.

Darányi felismerte azt, hogy a XIX. század végén a mezőgazdaságban az önellátó gazdálkodás visszaszorulásával a leglényegesebb kérdés az lett, miként lehet a tömegek élelmezését megoldani. Ezért a gabonatermesztés mellett az 1890-es években az olcsó *burgonya nemesítését szorgalmazta*, az élelmezésben igen fontos állati fehérjék előállítását végeztetett, az állattenyésztést, az állatállomány javítását. 1895-ben *tejszövetkezeteket* létesített, mely a *marhaállomány fellendülését* eredményezte. A századelőn a marhafajták közül, a középkorban és az újkorban Európa híré tárka marha a marhaállomány 70,07%-t tette ki (NAGY: 2003: 37.).

Darányi nyugati – főleg francia - minta alapján a mezőgazdaság korszerűsítése érdekében fontosnak tartotta az állam fokozott szerepvállalását. Ennek érdekében tanítómestere és pályatársa **Károlyi Sándor** segítségével a mezőgazdaságban növelte az állami szerepvállalást (gépesítéshez állami kedvezmények, kísérleti telepek, kertgazdálkodás segítése). A miniszter a szakigazgatás terén is hosszútávon tervezett. Bevezette a *földnyilvántartást*, kialakította az *állami adminisztrációt*, kidolgozta a *vízmentesítés programját* (meliorizáció).

A szakemberképzést is korszerűsítette. Magyaróvár fejlesztése, a Műegyetemen *víz mérők szakok indítása*, a *gazdaképzés* terén tett intézkedései (pl. *téli tanfolyamok* indítása). *Népkönyvtársorozata* azt a célt szolgálta, hogy a szélesebb néprétegek körében a *föld, növény és állattáplálási eljárásokat népszerűsítse*.

Darányi agrárreformjával társadalmi programot is adott. Célja a közép –és kisbirtok lépésről lépésre történő fejlesztése (*farmergazdálkodás*), egy *vállalkozó típusú parasztpolgárság kialakítása* volt. Olyan társadalmi rétegé, amely önellátó és értékesítő, aki leleményes, szakértelemmel és földszeretettel rendelkezik. A Darányi által életre hívott társadalmi réteg a későbbi kiscgazdapárt társadalmi bázisát alkotta. (DARÁNYIRÓL RÉSZLETESEN GLATZ, 2000: 11-32.)

5. A gazdaképzés új formája: a hazai népfőiskolai mozgalom

A mezőgazdasági szakoktatás újabb reformja a húszas években kibontakozó, virágkorát a harmincas évek közepétől 1945-ig tartó népfőiskolai mozgalom volt. Az első kezdeményezések Tessedik Sámuel, **Nákó Kristóf** és **Wesselényi Miklós** munkásságához kapcsolódnak. Utóbbi által 1836-ban alapított *makfalvi intézmény* már népfőiskolai alapokon állt. Kármán Mór a XIX. század végén szintén felvetette egy ún. „*parasztegyetem*” létrehozásának gondolatát (SZÁVAI, 1996: 78.) A népfőiskolai mozgalom elsősorban az egyházak szervezésében bontakozott ki (pl. sárospataki népfőiskola, katolikusok népfőiskolai mozgalma). A kérdéssel behatóan foglalkozott **Németh László**, **Móricz Zsigmond**, **Erdei Ferenc**, **Féja Géza**. A népi írók és a falukutatók ráirányították a figyelmet a két háború között a parasztság elmaradottságára, súlyos társadalmi helyzetére. Munkáikat a népfőiskolákon oktatatták. A fontosabb szakmunkák közül álljon itt néhány: Féja Géza: *Viharsarok*, **Illyés Gyula**: *Puszták népe*, **Erdei Ferenc**: *Futóhomok*, **Veres Péter**: *Az Alföld parasztsága*. A *sárospataki népfőiskola* például – a Felvidék visszaszerzésének évét leszámítva - egészen 1948-ig fennállt. A népfőiskolában a tanulóifjúság az agrárkérdéssel, az agrárválság miatt kialakult szociális kérdésekkel, valamint a nemzeti lét kérdéseivel egyaránt foglalkoztak.

6. A felső mezőgazdasági iskolától a szakközépiskoláig

Az első *felső mezőgazdasági iskola* (ami valójában középfokú iskolatípusnak számított) 1921-ben jött létre, a hozzá kapcsolódó tanterv pedig 1923-ban látott napvilágot. Az új középszintű iskolatípus **Klebelsberg Kunó** vallás- és közoktatásügyi miniszter átfogó iskolareformjához kapcsolódik. A kormányzat társadalmi bázisát a lateiner középosztályban és a kiskazda rétegben határozta meg. A felső mezőgazdasági iskolák nem szolgáltak más célt, mint hogy az iskola elvégzése után a kiskazdák fiai „intenzív és okszerű gazdálkodást” folytassanak földjükön.

1938-ra a felső mezőgazdasági iskola elnevezése **mezőgazdasági középiskolára** változott, minden bizonnyal **Hóman Bálint** egységes középiskolai koncepciójával összefüggésben.

A Rákosi-korszakban (1950/51) már *ötfajta technikummal* találkozunk: *növénytermesztési, állattenyésztési, kertészeti, erdészeti és tejipari technikummal*. Az iskolatípus megnevezése 1956 szeptemberében ismét megváltozott, innentől egészen 1966-ig *mezőgazdasági technikum*, majd 1966-tól újfent *mezőgazdasági szakközépiskola* lett a hivatalos elnevezés. Az 1977-es és az 1985-ös oktatási reform következtében pedig létrejöttek a szakközépiskolák. Ezeknek a szakközépiskoláknak három típusa terjedt el: a *növénytermesztési, az állattenyésztési, valamint az élelmiszer-ipari szakközépiskola*.

7. Agrárképzés a felsőoktatásban. Agrárképzés Kaposvárott

Az ötvenes években a debreceni és a mosonmagyaróvári, a hatvanas években a keszthelyi intézet főiskolai rangot kapott. A hetvenes évektől a keszthelyi és a debreceni főiskola egyetemi karként működik. Meghatározó szerepet játszott a hazai agrárképzésben a Gödöllői Agrártudományi Egyetem is. Kaposvárott 1961-ben kezdődött az agrároktatás. 1986-ban a korábbi felsőfokú mezőgazdasági technikumból, majd mezőgazdasági főiskolából jött létre a *Pannon Agrártudományi Egyetem Állattenyésztési Kara*. A *Kaposvári Egyetem* az állattenyésztési kar, a tanítóképző főiskola, az ötvenes évek végén alapított *Műszaki Kémiai Kutató Intézet*, valamint az 1971-ben létesített *Takarmánytermesztési Kutató Intézet* integrációjával jött létre 2000-ben.

Kaposvárott dolgozott a kiváló *mezőgazdász és agrármérnök*, az elsősorban tudományos-szervező pedagógusként számon tartott **Guba Sándor** (1927–1984). Érdekes tudomány- és intézményszervezői tevékenységét röviden összefoglalnunk. 1961-ben kezdte meg a Kaposvári Felsőfokú Technikum szervezését. Kiváló érzékkel nyúlt hozzá a termelő gazdaságokkal való kapcsolatok kiépítéséhez. Részt vett a Kaposvári Állattenyésztési Kutatási-Fejlesztési Termelési Egyesület megalapításában. E mellett aktív közéleti tevékenységet is folytatott. A Mezőgazdasági Technikum vezetőjeként és tanáráként az állattenyésztő-képzés és az itt folyó kutatás nemzetközi elismertségéért is sokat tett. Egész munkássága alatt a kutatás és oktatás egységét hirdette. Jó példa ennek alátámasztására Anker Alfonzzal való barátsága, aki nagy mértékben segítette Guba Sándor törekvéseit (I. KA-HYB). Guba Sándor **Horn Artúr** (1911–2003), a magyar állattenyésztés-tudomány egyik legnagyobb XX. századi professzora mellett volt gyakornok. Horn Artúr iskolateremtő egyéniség volt, tudományos alkotóműhelye és kutatói kollektívája révén nemzetközi hírű érdemeket szerzett. Korszerűsítette az állattenyésztés és az alkalmazott állatgenetika oktatását. Tudományos és oktatói munkássága az állattenyésztésben alkalmazott genetika és nemesítés, a baromfi-, a sertés- és a szarvasmarhatenyésztés szakterületeire egyaránt kiterjedt.



22. kép: Guba Sándor főigazgató –
A Kaposvári Mezőgazdasági Főiskola
1974-75-ös tanévnyitó ünnepségén



23. kép: Dr. Horn Artúr előadás közben egy
tudományos konferencián, Kaposvár, 1986

Guba Sándor után a főiskola vezetését **Horn Péter** akadémikus látta el. Munkássága a haltenyésztési és halbiológiai kutatásoktól, a baromfitenyésztési és sertésitenyésztési kutatásokon át az alkalmazott állatnemesítési kutatásokig terjedtek. A Kaposvári Egyetem örökös Rector emeritus professzora nemzetközi elismertséggel rendelkezik.

Felhasznált irodalom és hivatkozott források:

- A magyarok krónikája. Összeállította, szerkesztette és az összefoglaló tanulmányokat írta Glatz Ferenc. Officina Nova. Bp. 1996.
- Glatz Ferenc (2000): Darányi és kortársai (Kérdőjelek a századforduló magyar történelmében). In.: Fehér György (szerk.) (2000): *Darányi Ignác emlékkonferencia*. Budapest, Magyar Mezőgazdasági Múzeum. 11-32.
- Estók János – Fehér György – Gunst Péter – Varga Zsuzsanna (2008): *Agrárvilág Magyarországon, 1848–2004*. Argumentum Kiadó/Magyar Mezőgazdasági Múzeum.
- Estók János (2001): *Képes gépeskönyv. Gépek a magyar mezőgazdaságban a kezdetektől 1945-ig*. Mezőgazda Kiadó, Bp.
- Farkas László – Molnár Béla (1943): *Történelem a gazdasági középiskolák számára. IV. rész. Magyar történelem a szatmári békétől napjainkig*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Fehér Katalin (2005): *Sajtó és nevelés Magyarországon 1777-1849*. Eötvös József Könyvkiadó. Bp.
- Kardos József-Kelemen Elemér-Szögi László (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest.
- Kollega Tarsoly István (szerk) (1999): *Magyarország a XX. században*. IV. kötet. Tudomány. 1. Műszaki és természettudományok. Szekszárd.
- Kosáry Domokos (1983): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Kosáry Domokos (1996): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Bp. 3. kiegészített kiadás.
- Nagy Mariann (2003): *A magyar mezőgazdaság regionális szerkezete a 20. század elején*. Bp.
- Oswald Géza (1930): *Általános állattenyésztéstan és apróháziállatok tenyésztése. Tankönyv a felső mezőgazdasági iskolák III. évfolyama számára*. Athenaeum.
- Szabolcs Éva (2008): Neveléstörténet-írás az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Bp. 158–161.
- Szávai Ferenc (1996): *Gazdaképzési rendszerek. A mezőgazdasági szakképzés története a XIX-XX. századi Európában*. Pannónia könyvek, Pécs.
- Vincze László (1953): Tessedik Sámuel élete és pedagógiai munkássága. *Pedagógiai Szemle*, 5–6. sz.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: Az antik művek útja Európába. Simonyi Károly (1981): A fizika kultúrtörténete. Gondolat, Bp. 109. oldalán található térkép alapján rajzolta Gyarmati Gézáné és Vörös Péter.
2. ábra: A hómani iskolarendszer. Nagy Péter Tibor (2002): Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon. Új Mandátum. Bp. 23. oldalán található ábra alapján rajzolta Vörös Péter.

KÉPEK JEGYZÉKE

1. kép: "The clothes make the king" – drawing from The Paris Sketchbook by Timarsh, 1840.
(A kép felhasználása a Kossuth Kiadó Zrt. Cultiris Kulturális Képgyűjtemény engedélye alapján történt.)
2. kép: Az athéni iskola (részlet: Platón és Arisztotelész).
Forrás: <http://picasaweb.google.com/lh/photo/XvdoT3gKTMk5TDz101xe6g>
(letöltés: 2011. december 19.)
3. kép: Szent Benedek. Forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Fra_Angelico_031.jpg
4. kép: A Sorbonne épülete. Forrás: Bibliafordítások a reformáció korából. [www.biblia.hu](http://biblia.hu/bibliaforditasok_a_reformacio_korabol/pierre_robert_olivetan)
http://biblia.hu/bibliaforditasok_a_reformacio_korabol/pierre_robert_olivetan (letöltés: 2011. december 19.)
5. kép: Luther Márton. Forrás: Luther Márton Kollégium.
<http://www.luthermartonkollegium.hu/content/luther-m%C3%A1rton%C3%B3l-1>
(letöltés: 2011. december 19.)
6. kép: Pázmány Péter. Forrás: www.parbeszed.com P. Szabó Ferenc előadása a 375 éves jubileumon. <http://www.parbeszed.com/main.php?folderID=859> (letöltés: 2011. december 19.)
7. kép: Comenius arcképe. Forrás: http://hu.wikipedia.org/w/index.php?title=F%C3%A1jl:Johan_amos_comenius_1592-1671.jpg&filetimestamp=20061201114732 (letöltés: 2011. december 19.)
8. kép: A sárospataki református kollégium épülete. Forrás: <http://sarospatak.varosom.hu/blog/turisztika/Sarospataki-Reformatus-Kollegium-1.html> (letöltés: 2011. december 19.)
9. kép: A Felbiger-módszer korabeli illusztrációja. Forrás: <http://tiss.zdv.uni-tuebingen.de>
(letöltés: 2011. december 19.)

10. kép: John Dewey. Forrás: John Hopkins University. John Dewey Chair.
<http://webapps.jhu.edu/namedprofessorships/professorshipdetail.cfm?professorshipID=35> (letöltés: 2011. december 19.)
11. kép: Miguel Unamuno. Forrás: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/unamuno.htm> (letöltés: 2011. szeptember 27.)
12. kép: Janusz Korczak. A Magyar Pedagógiai Társaság Janusz Korczak Munkabizottságának anyaga (letöltés: 2011. december 19.)
13. kép: Eötvös és Trefort. Forrás: A magyar szabadságharc 48-49-ben. http://www.pecska.ro/1848/1848/tartalom_05.htm | <http://www.pecska.ro/1848/1848/imag/063.jpg> (letöltés: 2011. december 19.)
14. kép: Gr. Klebelsberg Kunó könyvtárszobájában (1932). In: Magyarország a XX. században. V. kötet. Szerk. Kollega Tarsoly István. http://mek.niif.hu/02100/02185/html/img/5_188a.jpg (letöltés: 2011. december 16.)
15. kép: Kármán (Kleinmann) Mór (1843-1915). Forrás: <http://www.tortenelemtanitas.hu/2010/01/karman-kleinmann-mor-1843%E2%80%931915/> (letöltés: 2011. december 19.)
16. kép: Fináczy Ernő. Forrás: Fináczy Ernő: Neveléelméletek a XIX. században. <http://mek.niif.hu/07200/07285/07285.htm> (letöltés: 2011. december 19.)
17. kép: Karácsony Sándor. Forrás: University of Debrecen. Nevelés- és Művelődéstudományi Program Humán Tudományok Doktori Iskola. <http://nevtudphd.unideb.hu/index.php?o=47> (letöltés: 2011. október 1.)
18. kép: Az emberi társadalom fejlődése. In: Devecseri Lászlóné-Kislaki Károly: Történelem 7. Tankönyvkiadó, Bp. 1968. 120.
19. kép: Zsolnai József. In: Győri György: Beszélgetés egy jubiláló kísérletről Zsolnai Józseffel. Köznevelés, 1981. 3-4. sz. 3.
20. kép: Tessedik Sámuel mellszobra. Forrás: http://www.szoborlap.hu/4147_tessedik_samuel_mellszobor_budapest_szabo_ivan_1971.html (letöltés: 2011. december 19.)
21. kép: Kettős kötődés. Forrás: Az Osztrák-Magyar Monarchia (1867-1918). <http://mek.niif.hu/01900/01905/html/index220.html> (letöltés: 2011. december 16.)
22. kép: Dr. Guba Sándor főigazgató – A Kaposvári Mezőgazdasági Főiskola 1974-75-ös tanévnyitó ünnepségén. Forrás: Kaposvári Egyetem Egyetemi Könyvtár fotóarchívum
23. kép: Dr. Horn Artúr előadás közben egy tudományos konferencián, Kaposvár, 1986. Forrás: Kaposvári Egyetem Egyetemi Könyvtár fotóarchívum

A borítón szereplő illusztrációk jegyzéke:

Eötvös és Trefort. Forrás: A magyar szabadságharc 48-49-ben. http://www.pecska.ro/1848/1848/tartalom_05.htm | <http://www.pecska.ro/1848/1848/imag/063.jpg> (letöltés: 2011. december 19.)

John Dewey. Forrás: John Hopkins University. John Dewey Chair. | <http://webapps.jhu.edu/namedprofessorships/professorshipdetail.cfm?professorshipID=35> (letöltés: 2011. december 19.)

Fináczy Ernő. Forrás: Fináczy Ernő: Neveléstudományok a XIX. században. | <http://mek.niif.hu/07200/07285/07285.htm> (letöltés: 2011. december 19.)

Szent Benedek. Forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Fra_Angelico_031.jpg (letöltés: 2011. december 19.)

Luther Márton. Forrás: Luther Márton Kollégium. | <http://www.luthermartonkollegium.hu/content/luther-m%C3%A1rton%C3%B3l-1> (letöltés: 2011. december 19.)

Pázmány Péter. Forrás: www.parbeszed.com P. Szabó Ferenc előadása a 375 éves jubileumon. | <http://www.parbeszed.com/main.php?folderID=859> (letöltés: 2011. december 19.)

Comenius arcképe. Forrás: http://hu.wikipedia.org/w/index.php?title=F%C3%A1jl:Johan_amos_comenius_1592-1671.jpg&filetimestamp=20061201114732 (letöltés: 2011. december 19.)

Tessedik Sámuel mellszobra. Forrás: http://www.szoborlap.hu/4147_tessedik_samuel_mellszobor_budapest_szabo_ivan_1971.html (letöltés: 2011. december 19.)