

CSALÁDI ÉS INTÉZMÉNYES OKTATÁS: TÖRTÉNELMI VALÓSÁG ÉS UTÓPIKUS MODELLEK

Karl Neumann

Georg-August-Universität Göttingen

Gyermekkor a családban és az államban: a gyerekek szocializációja a modern társadalmakban

„(1) Minden fiatal egyénnek joga van saját fejlődésének előmozdítására, hogy önmagáért felelős egyénné váljon és képes legyen megállni a helyét a társadalomban.

(2) A gyermekekkel való törődés és nevelés a szülők természetes joga és kötelessége.”

A nemrég kibocsátott gyermek és ifjúsági törvény (KJHG) első paragrafusája jogilag törvénybe iktatott kompromisszumot fogalmazott meg. Pontot tett ezzel annak a hosszú vitának a végére, amely a különböző politikai és nevelési nézőpontok között próbált megoldást találni a gyermekek modern társadalombeli szocializációjának kérdésében. A következő kérdésekről esik szó: a gyermek vagy ifjú saját joga egyéni fejlődésének előmozdítása és támogatása; a gyermek, mint az oktatás alanya; mindenki számára egyenrangú oktatás; a családi oktatás legitimizálása ugyanolyan módon, mint az állam ellenőrző szerepének biztosítása. A fenti szempontok kombinációjával a „gyermekkor a családban” szemben a „gyermekkor az államban” elvet valló alapvető politikai-nevelési nézőpontok hagyományosan feszült kapcsolata úgy tűnik egyensúlyba került, és várhatóan széleskörű támogatást talál a társadalomban.

A gyermekek oktatása (az én vizsgálatom kizárólag a kisgyermekekre vonatkozik, azokra, akik az iskolás kort még nem érték el) Németországban – az iskolán kívül – a szülők és nem az állam feladata. „Az államra vonatkozóan a gyermeknek vagy az ifjúnak általános alanyi joga nincs az oktatáshoz ... az alkotmány 6. törvénycikkelye 2. paragrafusának alapkonceptiója szerint. A KJHG-ra vonatkozó vitaismertetés kifejezetten hangsúlyozza a „család autonómiájának” tiszteletben tartását és a „felelősség a fiatalok és családjuk együttműködéséért” megerősítését.

Más szóval a KJHG első paragrafusában megfogalmazott kompromisszum, próbálva egyensúlyba hozni a különböző koncepciókat, meghagyja a feszültség forrásait, ami a nevelésről való gondolkodás történetét formálta a polgári és az ipari társadalomban több mint kétszáz éven át. A gyermekek joga a szabadsághoz, ugyanúgy, mint az egyén joga a képességeihez mért szabad fejlődéshez, a szülők „természetes” joga és a család autonómiája, végül a gyermek szabad természetének jellege a nyilvánosság irányában, mind-

ezeket mindenki számára intézményesítették az állami iskolákban, ugyanakkor a kormány gondoskodó és támogató felügyeleti funkciójában is: a politikai-nevelésügyi állások meghatározzák az oktatás helyét a családban, a gyermekek intézményesített oktatása pedig a hivatalokra nehezedik. Ebben rejlik az utópikus modellek ereje is, vagy legalábbis azoknak az elvárásoknak, amiket a modern neveléstudomány hozott létre a máig eltelt több mint kétszáz éves történelmében.

A következő észrevételek elsősorban a nevelési utópiák lehetőségeivel foglalkoznak, ahogy azok a Francia Forradalom nyomán kialakultak. Egy későbbi részben megpróbálok történeti áttekintést adni az utópikus modellekről és az intézményesített gyermeknevelés társadalmi valóságáról. Az utolsó részben végül megvizsgálom a család, mint a társadalom „anti-egységének” kérdését (Rosenbaum, 1973) és a kisgyermek neveléstörténetének alapvető családi tendenciáinak valóságát és utópiáját. Minden részben az volt a célom, hogy a történelmi áttekintést a jelenlegi problémákhoz kössem.

Gyermekkor a francia forradalom nevelési utópiáiban

A Francia Forradalom idején alakult ki a gondolkodás egységes módja. Így ebben a történelmi korban „a felvilágosodás, a forradalom és az emberek nevelés által történő alakításának folyamata a régi rezsimből a modern polgári társadalomba” (Herrmann-Oelkers, 1989). „Ez a gondolkodásmód az emberi természetről és az általános alapelvekről vallott egyértelmű elvekből adódik és a politikai társadalmat, az oktatást és az iskolát is új alapokra akarja helyezni” (Schepp, 1989. 47. o.). A nevelés ebben a történelmi összefüggésben különleges fontosságot nyer, mivel „a modern kor hordozója” (Habermas, 1981, 1986) és önállóságot is igényel utópiáiban, mint olyan elmélet és gyakorlat, ami túlhaladja a hagyományt, politikailag is elfogadott és alkalmazott, a változás erejeként (Oelkers, 1989). A nevelésre vonatkozó alkotmányos igények, melyek szerint, a nevelésnek a mentális és politikai autonómia felismerésén és fejlődésén kell alapulni. Az állam magának igényli az általános emberi jogok végrehajtójának szerepét, amiben a gyermeknek is közre kell működnie, úgy, hogy az államilag szervezett oktatásban vesz részt.

A Nemzetgyűlés hosszas tanácskozásai során azt a véleményt fogadták el, hogy a gyermek neveléséért és jogi helyzetéért elsősorban az állam felelős, míg a szülők csak másodsorban. Rousseau így jellemezte az „éducation publique”-ot, mint az állam központi feladatát „Politikai gazdaság”-ban:

„A kormány által hozott törvények és az uralkodó által kijelölt adminisztratív hivatalnok irányítása alapján működő állami oktatás így az egyik fő elve a nemzeti népi és törvényes kormányznak. Ha a gyerekeket az egyenlőség szellemében neveljük, ha az állam törvényei és az általános akarat elve vezérli őket, ha úgy neveljük őket, hogy ezeket a dolgokat helyezték minden fölé: ... akkor nem kételkedhetünk abban, hogy ilyen módon a gyermekek megtanulják, hogy testvérként szeressék egymást és a társadalom akaratára legyen minden vágyuk.” (Rousseau 1959–69, III. kötet, 260. o.).

Hans-Christian Harten (1989a, b) nemrég vizsgálta meg az éppen ellenkező elven működő demokráciabeli életre szóló nevelés köztársasági elveit (Baczko, 1982) „a neve-

lési termékenységgel csaknem robbanó erejű feltörését” (Harten, 1989a. 122. o.), melyeket mind a nevelés társadalmat formáló erejének meggyőződése hajt, ugyanúgy, mint a nevelési utópiák példáit. Ezekben a tervekben és tervezetekben a nevelés jövőbeni szervezeteire vonatkozó nézetek homlokegyenest eltérnek egymástól. „A köztársasági bentlakásos iskolák teljes nevelési szocializációjának egyik szélsőségét szembeállították a másik szélsőséggel – a család megerősítésével és az állami intézményesített oktatás csaknem teljes megszüntetésével” (Harten, 1989a. 127. o.). Minden kísérletnek az állt a középpontjában, hogy a nevelés új intézményeivel új embert alkossanak akár a jobb jövő zászlaját vivő gyermek utópikus képzetével, akár az általános társadalmi ellenőrzés által működtetett oktatási rendszer által, mely az ember tökéletesítésével teszi tökéletessé a társadalmat.

Ennek az újfajta nevelésnek a legradikálisabb modellje *Lepeletier* (1793/1793) köztársasági bentlakásos iskolájának terve volt. *Lepeletier* elképzelése szerint „minden 5 és 12 év közötti fiút és minden 5 és 11 év közötti lányt, minden gyereket, minden megkülönböztetés és minden kivételezés nélkül együtt kell nevelni a Köztársaság költségén, és az egyenlőség szent törvénye alapján. Mindannyiuknak ugyanolyan ruhában kell járniuk, ugyanazt kell enniük, ugyanabban az oktatásban kell részesülniük, ugyanabban a gondoskodásban kell, hogy részük legyen” (*Lepeletier*, 1793/1793. 138. o.). Ilyen módon „mindennek, ami a Köztársaságot alkotja teljesen köztársasági módon kell kialakulnia”. *Lepeletier* azt feltételezi, hogy radikális nevelése révén a „fiatal diákok egyenlősége nem különleges elmélet lesz, hanem folyamatosan működő gyakorlat”. A gyermekeknek „tömegesen” kell részt venniük az oktatásban, amely egyedül képes csak arra, hogy nemzetileg és köztársasági módon újítsa meg az emberi fajt, formájában és hatásosan, mindenki számára testben és lélekben”.

A nevelésnek ez a teljesen intézményesített modellje, amely lenyűgöző mintaként szolgál minden későbbi radikális köztársasági kísérletnek, az „új ember” mítoszt ígéri és kézzelfogható formáját adja annak, amit már a kortársak is hevesen kritizáltak és végül a konventben is kudarcot vallott a következők miatt: Az ősi Spárta által ösztönzött tervek nem voltak alkalmazhatóak az 1793-as Franciaországra, mivel ott nem voltak azok a helóták, akik magukra vállalják a mezőgazdasági munkát, amíg a gyermekeket az országos nevelőintézményekben oktatják. Sőt mi több, az elvárt áldozathozatal, ami az emberek szolidaritását bizonyította volna, s amit *Lepeletier* az adók felemelésével akart elérni, túl költségesnek bizonyult. „Végül az a nyomás, amit az állam ily módon a családra helyezett, megsértette a természet szent és sérthetetlen törvényét, mivel ez a folyamat a nyilvános hatalom törvénytelen beavatkozását jelentette az emberek magánszférájába. Az állam fellendülése nem alapulhat a család boldogulásának romlásán” (*Julia*, 1989. 82. o.).

Minden gyermek teljesen intézményesített nevelési terve mellett – amelyek közül mint már említettem a *Lepeletier* által javasolt köztársasági bentlakásos iskolák bevezetése volt a legradikálisabb – voltak olyan utópikus modellek és amelyek homlokegyenest mást javasoltak, mégpedig olyan társadalmat, amely végül is nem igényelne semmilyen iskolarendszert, mivel az ilyen társadalom elérné azt, hogy önmagát értse meg és fedezze fel (*Julia*, 1989. 83. o.). A radikálisan liberális földbirtokos, *D'Hupay*

például olyan nevelési modellt tervezett, ahol a gyermekes házaspárok vidéki kommunákban élnek. Ebben a modellben a gyermekek főleg maguk szervezték volna tanulási folyamatukat szüleik tanácsadásával, tanárok nélkül, olyan mesterséges környezetben, amely tanulási játékokat és eszközöket kis méretben kivitelezett műhelyeket, konyhákat és kerteket tartalmaz. „*D'Hupay* szerint mindaz, amire valakinek szüksége van ahhoz, hogy teljesen autonóm egyénekből álló társadalmat alkosson, egy olyan műhely, amely a megfelelő tanulási eszközöket hozza létre, amely sokkal gazdaságosabb, mint azoknak az iskoláknak az ezreinek fenntartása és működtetése, amelyek soha nem tudják elfojtani a felsőbb-alsóbbrendű viszonyt, amely kétségtelenül jellemzi a tanár-diák kapcsolatot, és így soha nem tud létrehozni igazi autonómiát” (*Harten*, 1989b. 143. o.).

A közigazgatási alkalmazott *Labène* a „*De l'éducation dans les grandes républiques*” (1795) című könyvében olyan utópikus modellt alkotott, amely összekapcsolja a társadalmi és családi oktatást, amely még a nagyon fiatal gyermekeknek is vegyes rendszert teremt meg. Ez nem az állami kezelésben álló bentlakásos iskolákban történne meg, hanem az anya irányításával. Minden közösségnek lenne óvodája, amelyeket *Labène* a kisgyermekkor paradicsomának tekint, ahol az anyák és gyermekeik együtt töltik napjukat, a gyerekek együtt játszva, az anyák pedig egymással tapasztalatot cserélve. Négyéves koruk után a gyermekek a „*gymnase de l'enfant*”-ba mennek, és szüleik ellenőrzése mellett tökéletesítik képességeiket, fejlesztik erejüket a kézügyességet igénylő játékokban és fizikai tevékenységekben. Hétéves koruktól a fiúk hazafias katonai oktatásban vesznek részt apjuk ellenőrzése mellett, a lányok pedig anyjuk irányításával a „*jardin de la virginité*”-ben készülnek fel a speciális női tevékenységekre. Tízéves koruk elérésekor a fiúk egy tanár kíséretében hétéves útra indulnak a Köztársaság bejárására. Részt vesznek a különféle munkákban, így biztosítják megélhetésüket, és így természetes módon nevelődnek. A lányok szülőhelyükön maradnak, ott folytatnak társadalmi tevékenységet, testedzést stb. „Az oktatás végül az érvényben lévő törvények tanulásával ér véget, amely minden fiúnak kötelező. Egy nagy ünnepség keretében »állampolgárrá avatják» és kibocsátják őket a világba, mint »univerzálisan képzett köztársasági személyeket«,” (*Harten*, 1989b. 143. o.). A gyermekek és fiatalok autonóm köztársaságai állandó kapcsolatban vannak a felnőttek világával, a kis család érintetlen marad, a nevelési és politikai-társadalmi forradalom olyan fejlődési folyamatot biztosít, amelyben a családtagok kapcsolatban maradnak egymással.

Ami az állami oktatási rendszer változásait érinti, a példaként itt bemutatott utópikus modellek meglehetősen jelentéktelenek voltak. Ezek a modellek az oktatást és a politikát forradalmi lendülettel hozták össze. Az oktatás programadó igénye és az intézményes valóság igen eltérő. Az oktatási rendszer évtizedeken át nagyrészt olyan maradt, mint előtte volt évszázadokon keresztül, legalábbis ami a korai gyermekkor nevelésére vonatkozik, egyházi vagy „magán” vagy „teljesen otthoni” ügy maradt, például olyan családé, amely fokozatosan megváltoztatta formáját. A napóleoni törvényhozó hatalom Franciaországban olyan állam-irányította fokozatos iskolarendszert hozott létre, ami egyáltalán nem valósította meg a forradalom nevelési ígéreteit, inkább a Poroszországhoz nagyon

hasonló állami iskolaszervezet központi vonulatait tartotta meg modernizált formában, amit a késői abszolútizmustól vett át.

A társadalmi-történelmi kutatások megmutatták, hogy a népesség nagy része kis falvak ismeretlenségében élt, ahová a sors keze által került, és amit ritkán hagyott el. A 19. század közepéig a munka és a szabadidős tevékenység a legtöbb ember számára szokványos maradt, csaknem időtlen körforgásban, amit mi ma alig tudunk elképzelni. A gyermekek tapasztalatait a főleg mezőgazdasági termelés általános feltételei határozták meg, és azok az igények és szükségletek, amelyek az ilyen életmódhoz szükségesek. A gyermekek jelentős többsége növekedésük alatt a világot úgy fedezte fel, hogy a földeken dolgozott, az állatokra felügyelt, vagy mesterséget tanult, vagy gyermekekre vigyázott vagy font (Petrat, 1979. 60. o.).

A 18. század óta a gyermekek állami oktatásának programjai döntő tényezőnek bizonyultak. A legkorábbi megbízható felmérések a Németországban iskolában tanuló diákok számáról először a 19. század elején készültek. Ennek alapján 1816-ban az iskolás korú gyermekek körülbelül 60%-át tartották nyilván iskolákban (Leschinsky-Roeder, 1976. 137. o.). Ezt az adatot azonban megfelelően szét kell választani területenként, falusi és városi iskolánként. Egészében véve az oktatási rendszer modernizációs reformja, melyet a bürokrácia felsőbb szintjein indítottak meg befejezetlen maradt, főleg Poroszországban, ahol törvényekkel és bürokratikus eszközökkel valósították azt meg, olyan módon ráerőszakolva a társadalomra, mint sehol máshol Európában (Lundgreen, 1980. I. kötet, 53. o.). Az emberek egyenlőtlensége, társadalmi eredete és esélye hangsúlyozva volt annak ellenére, hogy az alap gondolat – elviekben legalábbis – az egyenlő oktatás volt, ahogy az a *Süvern* által 1819-ben javasolt bevezető törvénytervezetben külön megjelent: „Eleget téve az egyének oktatási igényének, a társadalom szükségletét, igényét és foglalkoztatási rendszerét hangsúlyoztuk, az általános oktatáshoz képest a szakképzést helyeztük előtérbe, a társadalom iskola által történő mobilitásra adott válaszként a társadalom stabilizálásának szükségességét emeltük ki. A megkezdett reform politikai-társadalmi következményeit csökkenteni kell, a reformokat és az iskolát politikamentessé kell tenni” (Nipperdey, 1983. 452. o.).

A március előtt tervezett reformok bukásának döntő tényezője azonban nem csak a restauráció konzervatív ellenző erőinek köszönhető, de a pénzügyi és tárgyi kényszereknek is – és itt párhuzamot lehet húzni a KJHG által tett jelenlegi helyzet felismerésével. Az iskola finanszírozása összetett folyamat, ami magával vonja az állam, a helyhatóságok, a szülők és az arisztokrata földtulajdonosok közreműködését. Mindez megvalósíthatatlannak bizonyult, mivel az emberek jövedelme és az állami költségvetés abban az időben túl alacsony volt (Lundgreen, 1980. I. kötet, 32. o.). Ha abban az időben így volt ez az elemi iskolák esetében, sokkal nagyobb mértékben ez volt a helyzet az iskolás kort még nem elért gyermekek állami oktatási intézményeivel (Erning, 1987).

Ha a Felvilágosodás nevelési programjainak nem is volt megfelelő politikája és intézményrendszere, azért folyamatosan hozzájárultak a nevelés újfajta értelmezéséhez, ami új értékrenddel alapozta meg az oktatás szerepét – mind a családot, mind az intézményt – az államban és a társadalomban (Stübig, 1974. 19. o.). Az oktatási rendszer javasolt reformjai így jelentős nyomatékot nyertek. Végül az iskolákra tett forradalmi ha-

tások következményeitől való félelem volt az, ami a konzervatívok kritikáját befolyásolta és alkalmat adott nekik, hogy a Forradalom oktatási rendszereinek felforgató tevékenységét érvként hozzák fel az államilag szervezett oktatás mellett. A 19. században az iskola körüli vita új és alapvető eleme lett a politikai és társadalmi erőket is magába foglaló szembenállásnak: „Az iskola a politika tárgyává válik, és az iskolapolitika a század új jelenségévé alakul. Az iskola ... a társadalmat karrier és szintek szerint rétegezi, a társadalom egy iskolatársadalommá válik, valójában egy fokozatosan iskolázott társadalommá” (*Nipperdey*, 1983. 451. o.). A kisgyermekes családi és intézményes nevelése közötti kapcsolat is új minőséget nyer az intézményes oktatás és a társadalmi fejlődés közti kölcsönös kapcsolatban.

A saját társadalmi osztályok szerinti nevelés minden egyén szabad fejlődésének joga – a gyermekek intézményes nevelésének utópikus tervei és társadalmi valósága

A felvilágosodás ébredésekor a kisgyermekes nevelésére vonatkozó tervek szükségszerűen visszautasították a társadalmi osztályok szerinti megkülönböztetést a természettel és az ésszerűséggel összhangban (*Herrmann*, 1981). Az alakulófélben levő polgárság társadalmi-gazdasági fölényéhez alkalmazkodva az általános jogérvényességhez való igény még ennél is erősebben jelentkezett, ha nem kizárólagosan a középosztály egyenjogúsítását akarta hangsúlyozni az arisztokrácia kiváltságaihoz képest. A Felvilágosodás kisgyermeknevelési koncepciói inkább a polgári gazdaság és család normáival kapcsolódtak össze, ezért osztályok szerinti megkülönböztetéseket kell tenni. Mivel a polgárság társadalmi és családi léte meglehetősen távol állt az alacsonyabb osztályokétól, a polgárság gyermekeinek oktatását is meg kell különböztetni a „közember” gyermekeinek oktatásától. Például Ernst-Christian Trapp a „Versuch einer Pädagogik” (Neveléseméleti kísérlet, 1780) című könyvében kiemeli, hogy „a diákok oktatásának a jövőbeli társadalmi helyzetüknek vagy osztályuknak megfelelően kell történnie. A régens fiától kezdve a legrosszabb viskó bérlőjének fiáig mindenkinek a jövőbeli sorsának megfelelő oktatásban kell részesülnie. Az egyiknek meg kell tanulnia parancsolni, a másikat pedig engedelmessé tenni. Az egyiket úgy kell nevelni, hogy bőségben és uralomban éljen, a másikat pedig úgy, hogy szegénységben és engedelmisségben. És bár mindannyiuknak ugyanaz a természetes felfogóképessége, hajlama, képessége van ... A nevelésnek így igen gyakran szembe kell szállnia a gyermek természetes sorsával, és ezt nem könnyű megtenni” (*Trapp*, 1978. 23. o.).

A humánus nevelési elméletek vezérelve – ami a polgári gazdasági és társadalmi rend normáira vonatkozó ellentmondásokat elegyíti – azzal határozható meg, hogy a kisgyermekes nevelését eredendően a család „szárnya” alá kell utalni, ahol addig az biztonságban volt, úgymond a forradalmi alternatívákkal szemben. *Schleiermacher* – 1826-tól tartott nevelési előadásaiiban – szintén úgy határozta meg a gyermekkor, mint az első nevelési fázist, amiben az egyén „egyedülálló jellemzői” teljesen a családban fejlődnek ki. A középosztály családjában széleskörben elterjedt gyakorlatot, ahol is a szülők irányította nevelést házi tanítóval egészítették ki csak „szükséges rossznak” tekintette, és megkérdőjelezte „... nem lenne-e sokkal jobb, ha ezek a fajta kapcsolatok egyáltalán nem

léteznének, ha ezek az eszközök egyáltalán nem lennének hozzáférhetőek semmilyen családban, ahogy ez a természetben is működik, nem csak etikai szempontból, de az oktatás szempontjából is, hogy a gyermekek jól felkészülten, külső segítség nélkül léphessenek az oktatás intézményeibe” (*Schleiermacher*, 1957. 8. o.). Ha nem ez lenne a helyzet, akkor az otthoni és politikai korlátozó hiányosságokat meg kellene szüntetni. *Schleiermacher* szerint az állami oktatásnak a társadalmi szerveződés kompenzáló erejeként kell működnie, aminek a polgári társadalomban a kulturális hagyományok és intézmények folytatására kell felkészítenie az egyéneket. Mindazonáltal az oktatás autonómia-igényét hangsúlyozta, de csak a teljes társadalom oktatással történő megváltoztatásának utópikus dimenziójáról való lemondásával. A középosztály oktatása a „moralizálásra, mint társadalmi megbékélésre” törekedett (*Harten*, 1989a. 132. o.) A neveltek érdeklődése az oktatásban – ami a Felvilágosodás korában a nemzeti oktatásra irányult – most inkább a felsőoktatásra tevődött át (*Herrmann*, 1982).

Az az utópikus nevelési elv, miszerint az egyén és társadalma úgy ahogy van nem alkalmas a jövőre, s így a nevelés kölcsönös folyamatában kell tökéletesednie nem szűnt meg a középosztályra irányuló nevelési elméletekkel. A hagyománynak ebben a vonatkozásában minden az intézményes nevelési koncepción alapult. Az iskola előtti és a kisiskoláskori nevelés fejlődésének lépéseit a korai szocialistáktól a most létező szocialista nevelési rendszerekig értékelnünk kell. Mindent egybevéve, ez bukások története, ugyanakkor történelem is, ami speciális politikai-nevelési robbanó erőt nyert. Különösen fontos ez a kérdés a két német állam jelenlegi egyesítési helyzetében, mivel két különböző iskola előtti és iskolai oktatási rendszer egyesítését tapasztalhatjuk, figyelembe véve a gyermekek családi és intézményes nevelésének összekapcsolásának kérdését is.

A korai szocialisták, *Robert Owen* mellett, főleg a francia *Claude Henri Saint-Simon* és *Charles Fourier* nevelési koncepciójukban azt hangsúlyozták, hogy minden gyereknek joga van a képességeihez és fogékonyságához mért szabad fejlődésre. Ezért továbbfejlesztették a Francia Forradalom nevelési utópiáinak örökségét. A társadalom széles rétegeinek növekvő elszegényedésére adott válaszként arra törekedtek, hogy a társadalmat az oktatás által szervezzék újjá, vagyis a korai kapitalista termelés által embertelenül munkára kényszerített gyerekek ne maradjanak meg a kizsákmányolásban és képességeik elsorvasztásában (*Barow-Bernstoff* 1986. 239. o.).

Julius Fölsing (1854) egyik cikke az elemi oktatás helyzetéről pontosan jellemzi a kisgyermekek intézményes oktatásának múlt század közepi helyzetét: „A szegénység nagyon sok ember körében igen nagy. ... Egészében véve a szülők az alacsonyabb, néhányan a legszegényebb osztályokba tartoznak. ... Ez ismét azt bizonyítja, hogy nagyon mesterséges és természetellenes lenne, ha az elemi iskolákban minden osztály gyermekeit közösen akarnánk oktatni. Néhol tettek erre kísérletet, mégpedig 1848 után, ami mindent fölborított, de sehol és semmikor nem voltak sikeresek, mert természetellenesek, és – meg merem kockáztatni a kijelentést – embertelenek voltak. Mivel a szegények ha tiszta ruhát, .. ha nagy szelet vajaskenyeret, zsömlét, vagy süteményt és ehhez hasonló dolgokat látnak, könnyen irigyekké válnak, és amikor felnőnek és tevékenységükkel nem tudják ugyanazt a szintet elérni amit a gazdagok, az irigységük megnőhet és gyűlöletté válhat” (*Fölsing*, 1880. 14. o.).

Főleg a saint-simonisták és azok, akik társadalmi utópikus koncepciókat terjesztettek, ellenezték a társadalmilag konzervatív nemzeti oktatás irányába ható itt bemutatott terveket. Olyan nevelési elképzelést fejlesztettek ki, ami az egyenlő esélyen alapul, egy olyan társadalomról álmodtak, ahol az egyének közti státuszbeli és pozícióbeli különbségek csak a természetes képességek és az oktatás által kifejlesztett hozzáértés különbségén alapulnak. „Ha mindenkinek megvolt az esélye, hogy egyénre szabott oktatásban vegyen részt, akkor mindenki el fogja ismerni a másik felsőbbségét, mint tehetsége vagy teljesítménye megnyilvánulását. A politikai hatalomnak fel kell oldódnia az irányításban, aminek az lenne a feladata, hogy a társadalmilag szükséges állásokba és pozíciókba képességeiknek megfelelően jelölje ki az egyéneket. ... A kezdetekkor mindenkinek ugyanolyan eséllyel kell indulnia, a leszármazás, háttér és születés véletlenjeit meg kell szüntetni az oktatásban (a saint-simonisták az örökség megszüntetését is megkívánták)” (Harten, 1989b. 144. o.).

Jól ismert tény, hogy az állami nevelés tervét, főleg a kisgyermekeket, mint a szociális utópiák társadalmi újjászerveződésének sarkalatos pontját és a Felvilágosodás nevelési koncepcióját Marx és Engels úgy bírálta, mint az irreális „mindenható nevelés tanításait” (Marx és Engels, XXIII. kötet, 509. o.). A minden egyén teljes és szabad fejlődésének igényét, mint az oktatás általános tárgyát és a létrehozandó kommunista társadalmi rend alapelvét azonban elfogadták (Marx és Engels, XXIII. kötet, 618. o.). Az ilyen típusú társadalomban az oktatás természetesen semmilyen körülmények között sem maradhat a család feladata. A marxista felfogás szerint csak a nők termelési folyamatba történő bevonása „teremti meg a család magasabb létének feltételét és az ilyen családokban a férfiaknak és a nőknek gazdaságilag és társadalmilag egyenlő jogaik vannak és mindannyian egy új, a szocialista társadalom szolgálatába állítják személyes képességeiket” (Barow-Bernstorff, 1986. 265. o.).

Jelenleg megvan az a kivételes történelmi lehetőségünk, hogy a két előzőleg különálló német nemzet nevelési rendszerének megszilárdulásából következően pontosan megvizsgáljuk a gyermekek intézményes nevelésének lehetőségeit és korlátait, a tapasztalat nyújtotta példák felhasználásával.

A korábbi NDK-ban (a Német Demokratikus Köztársaságban) a gyermekek intézményes oktatását olyan tervekkel bővítették, amelyek nem csak a gyermekek óvodai ellátását tették lehetővé, hanem a napközitthonos ellátást is. Kétéves korukban a gyermekek (81%-uk egy és három éves kora között bölcsődei ellátásban részesül) az NDK-ban olyan napi és heti programokban vettek részt, ami a legutolsó részletig megszervezett volt és a dolgozó felnőttek és szülők napi programjához igazodott (Hille, 1988). Az 1965-ös „Egyesített társadalmi nevelési rendszer törvény”-ének (GBL, 1. rész, 6. cikkely, 10. paragrafus, 2. rész) a napközitthonok céljára és kötelességére vonatkozó megfelelő érvelését összehasonlítva az 1985–86-os „Napközitthonok nevelési program”-jának „bevezető”-jével az intézményesülés tendenciáját látjuk megerősödni. Ez olyan intézményesülés, amely a rendszer által létrehozott „szocialista morál” kialakítására törekszik. A „bevezetés”-ben ez így jelenik meg:

„Szükségszerű folyamatosan fejleszteni a napközitthonok nevelő közegének hatékonyságát, hogy a gyermekek nevelése már korán a szocialista morál és szocialista hu-

manizmus szellemében történjen. Fontos, hogy a nevelőmunka színvonala olyan szintre emelkedjen, hogy minden gyermeket segítsen egyéni tehetségeinek fejlesztésében. Szintén lényeges, hogy a napközitthonok boldog és harmonikus életszerkezetének segítségével, a gyermekek együttműködését elősegítve ragadjuk meg azt a gazdag lehetőséget, amelyet az élet minden egyes gyermek személyiségfejlődéséhez nyújt, és ugyanakkor a szülőkkel is szoros együttműködést biztosítsunk”.

Az NDK neveléskutatói nyilvánvalóan nem vették tudomásul az elvi feltételek és a mindennapi megvalósítás közötti ellentmondást, különös tekintettel a „szülőkkel való szoros együttműködés” területén (*Schmidt*, 1982). A gyermekek intézményes oktatásáért felelős személyek nem voltak felkészülve arra, hogy kétségbevonják az alapelveket, melyeket alkalmaztak. Egyre inkább szembekerültek azzal a dilemmával, hogy éppen az ellenkezőjét valósították meg annak, mint amire törekedtek. Ennek a nem kívánatos fejlődésnek a vizsgálatok nem tanulmányozták eléggé az ideológia és a társadalmi valóság közt feszülő ellentmondást. Csak a módszereket vizsgálták felül anélkül, hogy ugyanakkor a témát érintő kérdéseket is megváltoztatták volna” (*Hille*, 1988. 518. o.).

A szocialista utópiák és a nevelési megfelelőjük, a gyermekek intézményes nevelése annyiban voltak sikeresek, hogy elérték intellektuális körökben a „a jövő meghódításának” célját. A 19. és 20. század semmilyen más politikai utópiája nem volt annyira impozáns, mint a szocialista társadalmak utópiái.” A kérdés, hogy vajon beszélhetünk-e a „szocialista nevelés csődjéről”, a ma ott található társadalmi valóságot figyelembe véve, ahogy azt *Jürgen Oelkers* is tette, véleményem szerint komolytalan. Igaza van a következtetés levonásakor: „Az ideológia nem nevelés.” (*Oelkers*, 1990). Ez különösen érvényes a gyermekek fejlődésére és családi életük alakulására. Így tűnik, mind a kettőt leki-csinylik vagy elhanyagolják azokban az utópikus modellekben, ahol az intézmények dominálnak a gyermekek nevelésében.

A család mint a társadalom „anti-egységének” valósága és utópiája a kisgyermek neveléstörténetének családi irányzata alapján

A történelemre visszatekintve folyamatosan találkozhatunk azzal a politikai-nevelési modellel, amely a családot tartja legalkalmasabbnak a gyermekek növekedésének és fejlődésének elősegítésére.

Ha ismét visszatekintünk a gyermekek intézményes nevelésének történelmi fejlődési modelljére, akkor a korai nevelés ezen alapvető családi vonását statisztikailag is alátámaszthatjuk. A korábbi NDK-ban a 3 és 6 éves közötti gyermekek 90%-a járhatott óvodába 1987-ben, ugyanebben az időszakban ez az adat az NSZK esetében körülbelül 80%, ha nem vesszük figyelembe a jelentékeny helyi különbségeket és a felvételi szabályzatokat. A három év alatti gyermekek számára nyitott bölcsődék száma a korábbi NDK-ban egyre növekvő mértékben érte el az óvodák számát, míg a korábbi NSZK területén a 0 és 3 év közötti gyermekek számára nyitott bölcsődék csak 1%-ot tettek ki, ezeknek is a fele a nagyvárosokra, Berlinre és Hamburgra koncentrált (*Deutsches Jugendinstitut*, 1988. 294. o.). A kisgyermek más nevelési formája, amelyek helyettesítik vagy átfedik a család szerepét – családi központok felügyelő anyával, játszócsoportok, mini klubok

vagy szülő-gyermek csoportok – ma a gyermekek körülbelül 5% át érinti (*Liegle*, 1990. 163. o.).

Ezek a mostani adatok annak hagyományos művelődési mintának, amely a családot a gyermek nevelésének „természetes” színhelyének tekinti, ma is érvényes jelentőségét igazolja. Itt „a gyermekkel való törődés és a gyermek nevelése” elsősorban a szülők joga és kötelessége. Természetesen az a tény, hogy a családot helyettesítő oktatás elemi intézményszinten ma elismert és keresett, egy viszonylag új keletű folyamatot mutat. Az NSZK-ban a feszült családi helyzet, különösen az anyák munkába lépését használták ki a gyermekek számára létrehozott gondoskodó intézmények legitimizálására egészen a 60-as évek végéig. Az óvodák számának növekedését mindig is úgy tekintették, mint ami a család intézményét veszélyezteti (*Colberg-Schrader*, 1988). 1960-ban például *Wuermeling*, a német családminiszter azt kívánta, hogy „nagyon alaposan vizsgálják meg azt, hogy ezeknek a fajta társadalmi szervezeteknek a létrehozása egyrészt milyen mértékben védik a családokat, másrészt belsőleg mennyire rombolják azokat” (*Haensch*, 1969. 109. o.).

Jürgen Reyer (1985, 1987) különösen törekedett arra, hogy rekonstruálja azokat a lépéseket, amelyekben a polgári családi normák úgy erősödtek meg, mint a családon és az állami intézményeken belül eltöltött gyermekkor közti feszült kapcsolat meghatározója és hogy kiderítse, miért tartották meg máig is domináns helyzetüket.

A „gyermekkor” új értékelést kapott, főleg a városi középosztály felső rétegében. Közismertté vált, hogy a felnőtt ember viselkedését gyermekkori fejlődésének esélyei határozzák meg. A gyermekkort olyan forrásnak tekintették, amelynek helyes és jól szervezett használatától különösen függ a (középosztálybeli) társadalom jóléte, csakúgy, mint a polgári és gazdasági élet más területei (*Ariès*, 1975; *Donzelot*, 1980). Új gyermekkultúra alakult ki a polgári család szárnya alatt. Eszerint a gyermekkor „várakozó álláspont”, amely a társadalmi életből ki van zárva, így a szabadság olyan szakaszává válik, amely évekig tartó felkészülést biztosít az életben később betöltendő szerepkörre. A gyermekek speciális életmódjának védelme és szabályozása – főleg az iskolák által – a gyermekek életét alaposan kezdték befolyásolni. A gyermekkor – amelyet úgy határoztak meg, mint különösen érzékeny és a megfelelő fejlődés alapeleme –, természetes helyének a családot kezdték tekinteni, ahol az élet első éveinek nevelése az anya elsődleges feladata. Az anya-gyermek kapcsolatának idealizálása és kulturális felértékelése tipikusan a polgári kultúra jellemzője (*Tyrell*, 1976. 394. o.). A gyermekkor és az anyaság egymást kiegészítő szerepével a polgári társadalomban az az elsődleges szocializáció-konceptió alakult ki, amely a korai gyermekkor nevelését és fejlődési folyamatát a család szerepének ideológiájához köti, ami egyre nagyobb mértékben a kis magáncsaládok megjelenését feltételezte (*Reyer*, 1985. 108. o.).

Így egy olyan modellt alkottak meg a kisgyermekek állami oktatásának kialakítására, amely máig megtartotta döntő jelentőségét. Létezik a szocializációnak egy kizárólagos értelmezése, a gyermekek korai fejlődése és nevelése idealizált formájának egy speciális nevelési interpretációja: a polgári családot olyan társadalmi közegnek tekintették, amelyben a korai gyermekkort optimálisan irányítják, és amelyet empatikusan az érintetlen anya-gyermek kapcsolat jellemez. Ott, ahol azonban a polgári családi normák igé-

nyei nem nyertek kielégítést, szükségmegoldásként állami óvodákat és oktatási intézményeket kellett létrehozni. Ezek kiegészítő módon biztosították – a gazdasági rendszer feltételeit figyelembe véve – a család szocializációs szerepét, és ugyanakkor gondoskodtak a gyermekek szükséges oktatásáról és fejlesztéséről is (*Neumann, 1987*).

A társadalom alacsonyabb osztályaiból származó elhanyagolt vagy annak veszélyével fenyegetett gyermekek az ősipar fellendülése idején, főleg a korai kapitalizmusban, veszélyeztették a rendszert – ez szülte meg a „megerősödött készletet” az állami és intézmény-jellegű kisgyermekoktatást. Ez megengedte az anyák alkalmazását és lehetővé tette a kisgyermek korai nevelését, úgy hogy átképezzék őket a „proletár morál”-nak megfelelő rendszer szerint (*Reyer, 1987. 252. o.*). Vitathatatlan volt, hogy az ilyenfajta nevelést, a családi oktatást figyelembe véve, csak „időleges megoldásnak” lehetett tekinteni és annak a polgári rendnek és nevelélméletnek megfelelően kellett megvalósulnia.

A korai gyermekkor nevelésének kérdése máig is azzal a kétséggel van átitatva, hogy vajon az ösztönzés „természetes” bősége és a szocializáció teljessége, ahogyan azt az érintetlen polgári család idealizáltan elképzeli, helyettesíthető-e általánosan és megszereshető-e az oktatási rendszerekben (*Blochmann, 1928. 76. o.*). *Julius Fölsing* 1880-as becslése még ma is nagy érzelmi hatással van ránk: „A kisgyermek számára azonban a legnagyobb értékű iskola az otthon valódi életre felkészítő tevékenysége, annak minden előnyével és hátrányával, mindazokkal az emberekkel, akik kapcsolatba kerülnek a családdal, mindazokkal a tevékenységekkel és eseményekkel, amelyek a családdal kapcsolatosak, minden örömeivel és bánatával, amelyek hatással vannak a családra, és annak tagjait egymáshoz kötik. Az elemi iskolák legnagyobb, legszeretőbb és legbölcsebb tanára sem tudja az anyát pótolni a gyermek kis szívében” (*Fölsing, 1880. 4. o.*).

A németországi óvodai nevelés történetét úgy is tekinthetjük, mint olyan kísérlet történetét, amely arra törekszik, hogy olyan oktatóintézményeket hozzon létre, amelyek „a családi természetes nevelést helyettesítik” (*Fischer, 1913. 11. o.*) és biztosítják a gyermek intézményes nevelésének családi jellegét és anyaszerepét. Fölsinggel egy időben *Theodor Schäfer*, az altonai Diakonisszaképző intézmény igazgatója például ezt írta: „A női felügyelet minden másnál többre becsülendő. Korábban gyakran alkalmaztak férfiakat, főleg Angliában. De ez a teljes félreértése annak a tulajdonképpeni feladatnak, amely szükségszerűen az anya kötelességévé vált. Az a javaslat, hogy az elemi iskolákat házaspárok felügyelete alá kell helyezni, mert a családi jelleget így lehetne leginkább megőrizni, csak emellett szól. Mivel, ami azt illeti az az általános szokás, hogy a gyermek nevelése, még a legjobb családokban is, csaknem kizárólag az anya feladata. Mi több a női felügyelet sokkal olcsóbb is” (*Schäfer, 1880. 21. o.*). A „lelki anyaság törődő erejével és meleg szeretetével” *Henriette Schrader-Breymann* szerint (1868/1962. 11. o.) központi szerepet tölt be az óvodák nevelési munkájában, és a tapasztalat alapján tovább erősíthető, mint elterjedt elképzelés a női nevelők szakmai szerepének megfelelő értéklésében (*Erlor, 1979; Colberg-Schrader, 1985*).

Bizonyítékokat lehet összegyűjteni a 18. századtól a KJHG új változatáig, amelyek elsődlegesen a családok „nevelési lehetőségének” és a családhoz tartozás érzésének megerősítésével foglalkoznak. Ez a tendencia a „társadalmi feltételek jellemző újja-

szervezésének” arculatában jelenik meg, ahogy egy lexikoncikkben fogalmazták meg 1865-ben, ezáltal a középosztálybeli ipari társadalom társadalmi-gazdasági fejlődésének arculatában és a modernizáció folyamatában felbomló tendenciákban (Coleman, 1986). Schiller híres versében a „*Die Glocke*”-ben (A harangban) „az ember kimegy az ellenséges világba ... és a szemérmes háziasszony végzi a házimunkát otthon”, ez a valóságos, „természetesen” igaz családi helyzet idealizált leírása, de a valóságban csak a burzsoázia egy kis csoportjának a vezető elképzelése, főleg az állami szektorban. Ez jogilag először az 1794-es általános porosz törvényben (az „*Allegemeines Preußisches Landrecht*”-ben) nyert megerősítést. A polgári család szerkezete, a nő és férfi, anya és apa társadalmi szerepének sablonos, nemeken alapuló megkülönböztetése tovább élt, még a proletár létfeltételek mellett is. A család „természetes közösségének” ideológiája kizárólagossá vált, míg a társadalom modernizációjának folyamatában a termelés és a nevelés területein a specializált társadalmi formák folyamatos fejlődését figyelhetjük meg. Ez volt az a folyamat, amelyben több részvételt és demokráciát értek el, a családi jellegű formáktól való elválás következtében (vö. Mitterauer, 1981).

Ezalatt a társadalmi-történelmi kutatás a kezünkbe adta azt a végső elemző eszközt, amely lehetővé teszi, hogy lássuk: a modern család magánélete és az ennek megfelelő családi ideológia milyen mértékben fejezi ki a polgári társadalom speciális szerkezetét (Reif, 1982; Rosenbaum, 1982; Sieder, 1987). A család magánélete, amit a modern ipari társadalomban a piactörvények és a mobilitás juttat érvényre, egyre inkább bizonytalanra válik mint életforma, amely egyaránt kihat a nemzedékekre és a nemekre. Ez elrejtí az a lehetséges konfliktust, amely mind jobban összeütközésbe kerül a társadalmi tudattal, bár az élet családi magánszervezetének ideális normája általában megtartotta vonzóerejét. A korábbi Német Szövetségi Köztársaság társadalmá által tapasztalt egyéni elégedettség a házassággal és a családdal, az élet más területeihez viszonyítva, a legmegfelelőbb volt (Nave-Herz, 1988; 1989; Schütze, 1989). A „normál család” modelljét alapvetően nem vonták kétségbe még akkor sem, ha sok család sikertelen volt (Glatzer-Zapf, 1984). A „család”, mint olyan létezési forma, amelyben szülők és gyermekek, nők és férfiak „valamennyire” kötelező módon vesznek részt, a fiatalabb generáció életfelfogásának még mindig részét képezi (Gravenhorst, 1984; Neumann, 1988). Annak oka, hogy legtöbben engedelmessé válnak az otthonon kívüli ipari munkamorálnak az, hogy – mint mondják – a „családjukért” teszik” (Sieder, 1987. 291. o.).

A család továbbra is olyan elem, amely egységre törekszik, ellentétben a modern társadalommal, amely a funkcionális szétválasztás és a specializált porlasztás felé tart. A családot úgy tekintették, mint a modern társadalom „anti-egységét”, mint olyan társadalmi egységet, melyben nemcsak a rendszer-stabilizáló családi ideológia tényező, de a rendszert megváltoztató utópikus remény is megtalálható.

Fröbel például a „családi egyesülés” elméletét a „Az óvoda megalkotásának és irányításának tervvázlata” (1840) című könyvében alkotta meg, ami hasonlít Labènes nevelési utópiájához és követi Pestalozzinak azt az elméletét, hogy az állami oktatást család-szerűen kell szervezni. Ezt a könyvét írta a „külső tényezők hatalmas befolyásának” el-lensúlyozására, amelyek „a gyermekek és a nők életének természetellenes elválasztását” okozták (1982. 115. o.). Fröbel azt javasolta, hogy „mind a családnak, mind az óvodá-

nak egymást kell kiegészíteniük, valamint tükörként és modellként kell egymásnak szolgálniuk” (1842/1982. 209. o.). Meg akarta szüntetni a gyermekek és a felnőttek életét felbontó szilánkokat azon a helyen, ahol az életük összekapcsolódik. Ezt az elképzelését az „élet egyesítésének” nevezte, amelyet a tanulás módjának tekintett. Az óvoda ilyen modellje megbukott „legkésőbb akkor, amikor az óvodát a családok számára kialakított játszótérmodellből a gyermekek tartására szolgáló nevelési intézményekké szervezték át” (Heiland, 1987. 62. o.).

A politikai-nevelési energia azonban nem jutott a nagyléptékű „utópiához vezető utak” pihenőjére (Buber, 1962), nem jutott a családtól, mint a társadalom „anti-egységétől” a modern társadalom felbomló élethelyzeteit megerősítő elnyomásához. Főleg arra törekedett, hogy a kisgyermek magán-, családi és állami oktatási, a család világát elkülönítő kísérleteket megszüntesse. A fő probléma nagyobb volt, mint ami ma már nyilvánvaló, nevezetesen, hogy biztosítsák „az egyes gyermekek családi életének és az óvodai eseményeknek nevelésileg szoros kapcsolatát” (Mörsberger, 1978. 8. o.). Ludwig Liegle (1987a) egy történelmi áttekintésben nagyszámú modelljét gyűjtötte össze a „családok szabad egyesülésének, mint az élet posztmodern módjának”. Ez olyan kísérletekről szól, amelyek arra törekednek, hogy jobb kommunikációt valósítsanak meg a szülők, főleg az anyák és a gyermekek között. Liegle olyan kísérleteket ösztönzött, amelyek a jelenlegi modern társadalmakban érvényben levő nevelési rendszereket hasonlítják össze az élet felbomló valóságának tudatos alternatívájaként. Ugyanakkor rámutat arra, hogy „az általános eloszlásokat ... nem lehet átlátni a társadalom szervezési munkájához kapcsolódó formák együttes általánosítása nélkül” (1987a. 3. o.), de legalábbis alapos kormány és társadalmi támogatási rendszerek szükségesek hozzá. Így összeállíthatott egy nevelési, társadalmi és politikai-szervezeti programot, amely meghatározhat egy központi, ha nem a központi témát a gyermekek helyzetéről az 1990-es évek társadalmában.

A gyermekekre vonatkozó utópiák és a gyermekek utópiája: a gyermekeknek és szüleiknek megvalósítandó jobb világ reális utópiájának keresése

Ha visszatekintve megpróbáljuk összegezni a múltat, akkor a kezdeti bizonytalanságot érezzük újra: a régi utópiák halványak, a gyakorlati megoldások ideológiailag terheltek voltak vagy meg sem valósulhattak. A „reális utópiákra” irányuló kutatást folytatni kell. *Martinus Langeveld* már úgy tekintette ezeket az utópiákat, mint a dialektikus gondolkodás és tevékenység egy fajtáját, amelyben helyi megoldásokra törekszenek, hogy a gyermekeknek és szüleiknek egy jobb világot valósítsanak meg (*Langvendt*, 1960. 142. o.). „A nevelési utópiák jövője a kísérleti nevelési dialektikában található, ami a gyermekben keresi a felnőtt potenciálját, de ugyanakkor a felnőtt kivetülését is észreveszi, és felszabadítja a gyermeket a felnőtt rosszul szervezett társadalom tapasztalataiból való menekülés szükségletének túlságosan igénybe vevő terhe alól” (*Harten*, 1989b. 146. o.). Ez többek között azt jelenti, hogy a pedagógiai reform korának hagyományát komolyan kell venni, például „a gyermekekkel párbeszédet kell kezdeményezni az általános emberi fontosság nehéz kérdéseit illetően, amelyre a felnőtteknek sincs végleges válaszuk” (*Freese*, 1989. 41. o.). Kizárólagosan beszéltem a felnőttek gyermekkor-

ra vonatkozó utópikus modelljeiről. A gyermekek utópiáit is meg kell vizsgálni (Sauer, 1954): Nekünk felnőtteknek érdeklődnünk kell, hogy megtudjuk, mi az amit a gyermekek gondolnak, vagy akár írnak is a jövőjükéről (Meinerzhagen, 1988), a társadalom jövőjéről, ahol élnek, vagy élni akarnak.

Nyugat-Németországban azok a gyermekek, akiket megkértek, hogy írják le jövőképüket, gyakran a „béke” és a „tiszta környezet” szavakat írták. Bergenben, Norvégiában egy beszélgetésben azt tudtam meg, hogy hasonló helyzetben ott az ép családot említették a gyerekek.

Fordította: Horváth Enikő

Irodalom

- Alt, R. (1949, szerk.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau. Condorcet. Lapeletier, Berlin, Leipzig.
- Aries, Ph. (1975): Geschichte der Kindheit. München, Wien.
- Baczko, B. (1982, szerk.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris.
- Barow-Bernstorff, E. et al. (1986, szerk.): Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin.
- Bellamy, E. (1960, szerk.): Looking backward. 2000–1887. New York.
- Berghahn, K. L. és Seeber, H. U. (1983, szerk.): Literarische Utopien von Morus bis zur Gegenwart. Königstein.
- Blochmann, E. (1928, szerk.): Der Kindergarten. In: Nohl, H. és Pallat, L. (szerk.): Handbuch der Pädagogik. vol. IV. Langensalza. 75–90.
- Blüml, H. és Schneider, K. (1988, szerk.): Kleinkindererziehung – allein Sache der Familien? In: Deutsches Jugendinstitut (szerk.): Wie geht's der Familie? München. 291–296.
- Colberg-Schrader, H. (1985, szerk.): Berufsverständnis und Erzieherarbeit. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. vol. VI. Stuttgart. 153–168.
- Colberg-Schrader, H. (1988, szerk.): Wandel und Annäherung – Kindergarten und Familien. In: Deutsches Jugendinstitut (szerk.): Wie geht's der Familie? München. 297–304.
- Coleman, J. S. (1986): Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim, Basel.
- Deutsches Jugendinstitut (1988, szerk.): Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute. München.
- Donzelot, J. (1980): Die Ordnung der Familie. Frankfurt.
- Drechsel, W. U. (1969): Erziehung und Schule in der Französischen Revolution. Frankfurt, Berlin, München.
- Erler, G. (1979): Private und professionelle Mütterlichkeit – kontroverse Strategien. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen, registered association, (szerk.): Berichte vom Kölner Kongreß „Feministische Theorie und Praxis in sozialen und pädagogischen Berufsfeldern”. München.

- Erning, G. (1987): Entwicklung und Formen der Finanzierung und Kostentragung öffentlicher Kleinkindererziehung. In: Erning, G., Neumann, K. és Reyer, J. (szerk.): Geschichte des Kindergartens. vol. 2. Freiburg, 82–95.
- Erning, G., Neumann, K. és Reyer, J. (1987, szerk.): Geschichte des Kindergartens. vol. 1–2. Freiburg.
- Ewers, H. (1989): Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. München.
- Fischer, A. (1913): Hauptprobleme der Kindergartenreform. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 1. sz. 11–17.
- Flashar, O. V. (1865): Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kindergärten. In: Schmidt, K. A. (szerk.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. vol. 4. Gotha. 30–49.
- Fölling-Albers, M. (1977): Kollektive Kleinkind- und Vorschulerziehung im Kibbutz. Paderborn.
- Fölsing, J. (1880): Blüten und Früchte der Kleinkinderschulen nach hundertjährigem Bestehen. Ein Handbuch für Familien und Kleinkinderschulen. Forst.
- Freese, H.-L. (1989): Kinder sind Philosophen. Weinheim, Berlin
- Fiedman, Y. (1977): Machbare Utopien. Absage an geläufige Zukunftsmodelle. Frankfurt.
- Fröbel, F. (1840/1982): Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens. In: Ausgewählte Schriften. vol. 1. (Szerk.: E. Hoffmann) Stuttgart. 114–125.
- Fröbel, F. (1842/1982): Über die Bedeutung und das Wesen des Kindergartens überhaupt und das Wesen und die Bedeutung des deutschen Kindergartens insbesondere. In: Ausgewählte Schriften. vol. 4. (Szerk.: E. Hoffmann) Stuttgart. 203–235.
- Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHF), mit Begründung. In: Bundesgesetzblatt Z 5702 A, Nr. 30. Bonn. 990. 1163.
- Glatzer, W. és Zapf, W. (1984. szerk.): Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt, New York.
- Gravenhorst, L. (1984): Die ambivalente Bedeutung von „Familie“ in den Biographien von Mädchen und Müttern. In: Gravenhorst, L. et al.: Lebensort: Familie. Opladen. 7–47.
- Habermas, J. (1981): Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: Kleine politische Schriften. Frankfurt 444–464.
- Habermas, J. (1986): Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt.
- Haensch, D. (1969): Repressive Familienpolitik. Reinbek.
- Harten, H.-Ch. (1989a): Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution. In: Herrmann, U. és Oelkers, J. (szerk.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim, Basel. 117–132.
- Harten, H.-Ch. (1989b): Menschenrechte – Kindesrechte. Beispiele pädagogischer Utopien seit der Französischen Revolution. In: Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (szerk.): 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Bonn. 141–147.
- Heiland, H. (1987): Ist Fröbel ein politischer Pädagoge? Sozialpolitische Blätter, 2. sz.
- Herrmann, U. (1981, szerk.): „Das pädagogische Jahrhundert“. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert. Weinheim, Basel.
- Herrmann, U. (1982, szerk.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim, Basel.
- Herrmann, U. és Oelkers, J. (1989, szerk.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 24. sz. Weinheim, Basel.

- Hille, B. (1985): Familie und Sozialisation in der DDR. Opladen.
- Hille, B. (1988): Kinder in der DDR – Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Deutschland-Archiv 21. 5, 513–526.
- Julia, D. (1989): L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. In: Herrmann, U. és Oelkers, J. (szerk.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim, Basel. 63–103.
- Langeveld, M. J. (1960): Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig.
- Lepeletier, L.-M. (1793/1973): Plan d'éducation nationale. In: Michael, B. és Schepp, H.-H. (szerk., 1973): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. vol. 1. Frankfurt. 135–143.
- Leschinsky, A. és Roeder, P. M. (1976): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart.
- Liegle, L. (1979): Familie und Kollektiv im Kibbutz. Weinheim.
- Liegle, L. (1986): Private oder öffentliche Kleinkindererziehung? Politische Steuerung und gesellschaftliche Entwicklung im Systemvergleich (Bundesrepublik Deutschland, Sowjetunion, Deutsche Demokratische Republik). In: Anweiler, O. (szerk.): Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR. Berlin. 197–232.
- Liegle, L. (1987a): Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung. Weinheim, München.
- Liegle, L. (1987b): Freie Assoziationen von Familien als „postmoderne“ Lebensformen. Neue Praxis, 17. 1. sz. 1–14.
- Liegle, L. (1990): Vorschulerziehung. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (szerk.): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und der DDR. Köln. 157–170.
- Lundgreen, P. (1980–1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. vol. 1-2. Göttingen.
- Marx, K. és Engels, F. (1973): Werke (MEW). vol. 23. Berlin.
- Meinerzhagen, M. (1988, szerk.): „Bäume und Vögel gibt es auch nicht mehr“. Kinder schreiben über ihre Zukunft. Hamburg.
- Michael, B. és Schepp, H.-H. (1973, szerk.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. vol. 1. Frankfurt.
- Mitterauer, M. (1981): Zur Kritik von Familienideologien aus historischer Sicht. In: Mannzmann, A. (szerk.): Geschichte der Familie oder Familiengeschichten? Königstein. 42–56.
- Mörsberger, H. (1978): Zur Situation der vorschulischen Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Mörsberger, H. et. al. (szerk.): Der Kindergarten. vol. 1. Freiburg, Basel, Wien. 1–9.
- Nave-Herz, R. (1988): Kontinuität und Wandel in der Bedeutung, in der Struktur und Stabilität von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland. In: Nave-Herz, R. (szerk.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart. 61–94.
- Neve-Herz, R. (1989): Familiäre Lebensformen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (szerk.): 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Bonn. 49–56.
- Neumann, K. (1987): Kinder und Eltern: Die bürgerliche Familie als Leitbild, gesellschaftliche Widersprüche und die Vermittlungsfunktion der öffentlichen Kleinkindererziehung. In: Erning, G., Neumann, K. és Reyer, J. (szerk.): Geschichte des Kindergartens, vol. 2. Freiburg. 135–146.
- Neumann, K. (1988): Familienpädagogik. In: Zubke, F. (szerk.): Familienerziehung international. Köln, Wien. 13–28.
- Nipperdey, Th. (1983): Deutsche Geschichte 1800–1866. München.

- Oelkers, J. (1989): Rousseau, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis. In: Herrmann, U. és Oelkers, J. (szerk.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim, Basel. 31–43.
- Oelkers, J. (1990): Ideologie erzieht nicht. Frankfurter Allgemeine Zeitung, március 14. N3.
- Owen, R. (1955): Pädagogische Schriften (Szerk. K.-H. Günther) Berlin.
- Petrat, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München.
- Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten (1985), Ministerium für Volksbildung, Berlin.
- Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen (1985–1986), Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Gesundheitswesen. Berlin 1–2.
- Reif, H. (1982, szerk.): Die Familie in der Geschichte. Göttingen.
- Reyer, J. (1985): Wenn die Mütter arbeiten gingen ... Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentlichen Kleinkindererziehung im 19. Jahrhundert in Deutschland. Köln.
- Reyer, J. (1987): Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: Erning, G., Neumann, K. és Reyeer, J. (szerk.): Geschichte des Kindergartens. vol. 2. Freiburg. 232–284.
- Richter, D. (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt.
- Rosenbaum, H. (1973): Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Stuttgart.
- Rossenbaum, H. (1982): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen. Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt.
- Reousseau, J.-J. (1959–1969): Oeuvres Completes. (Szerk. B. Gagnebin és M. Raymond) vol. 1–4. Paris.
- Ressel, B. (1928): Ewige Ziele der Erziehung. Heidelberg.
- Sauer, G.-K. (1954): Kindliche Utopien. Weinheim, Berlin.
- Sauer, K. (1964): Der utopische Zug in der Pädagogik. Weinheim.
- Schäfer Th. (1880): Die weibliche Diakonie in ihrem ganzen Umfange dargestellt. vol. 2. Die Arbeit der weiblichen Diakonie. Hamburg.
- Schepp, H.-H. (1989): Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ihren Konsequenzen für die Pädagogik. In: Herrmann, U. és Oelkers, J. (szerk.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim, Basel. 47–62.
- Schleiermacher, F. (1957): Pädagogische Schriften (Szerk. E. Weniger) vol. 1. Düsseldorf, München.
- Schmidt, H.-D. (1982): Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen. In: Neue Deutsche Literatur, 10. sz. 71–81.
- Schmidt-Kolmer, E. (1984): Frühe Kindheit. Berlin.
- Schrader-Breymann, H. (1868/1962): Zur Frauenfrage. In: Schrader-Breymann, H.: Kleine pädagogische Texte, (Bev. E. Hoffmann). Weinheim. 8–18.
- Schütze, Y. (1989): Individualisierung und Familienentwicklung im Lebensverlauf. In: Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (szerk.): 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Bonn. 57–63.
- Sieder, R. (1987): Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt.
- Stübig, F. (1974): Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „éducation commune“ in der Französischen Revolution. Ravensberg.
- Trapp, E. Ch. (1780/1978) : Versuch einer Pädagogik. Berlin, (reprint) Paderborn.

Karl Neumann

- Tyrell, H. (1976): Probleme einer Theorie der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung der privatisierten modernen Kernfamilie. *Zeitschrift für Soziologie*, 5. sz. 393–417.
- Weber-Kellermann, I. (1976): *Die Familie. Geschichte, Geschichten und Bilder*. Frankfurt.
- Weber-Kellermann, I. (1979): *Die Kindheit. Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte*. Frankfurt.

ABSTRACT

KARL NEUMANN: FAMILY EDUCATION AND INSTITUTIONAL CHILDREN'S EDUCATION:
HISTORICAL REALITY AND UTOPIAN MODELS

This article tries to examine several utopian models of education. It starts with the models of the French Revolution and continues to modern socialist theories. The first part reflects on the effects of these utopias on the present day situation, especially in light of the new child and juvenile aid law (KJHG). The second part is a historical overview of the utopian models starting with the ideas of the French Revolution, mentioning the „Political Economy” by Rousseau, reflecting on Lepeletier's project of the republican boarding school, mentioning D'Hupay's educational community model, Labène's utopian model of the connection of social and familial education and examining the political effects on educational processes. The third part is about the social reality of the institutional education of children, dealing with Ernst-Christian Trapp's ideas about the role of education, comparing it with Schleiermacher's ideas. This part also deals with the early socialists', Julius Fölsing's, the Saint-Simonists', Marx's and Engels' and the Russians' ideas. It examines the former ideas in the GDR. The fourth section investigates the question of the reality and utopia of the family as an „anti-structure” to the society and thus to the basic familial tendency in the history of the education of small children, how society and the needs of the society constructed the educational institutes for children, especially for small children and what is the relationship between these institutions and the families like. The last part mentions that children's utopias should also be taken into consideration and it should be examined how children think about their future. In each section the author made the attempt to connect the historical situation with the current problems concerning the previously two German nations after the unification.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 2. 175–192 (1992)

Levelezési cím / Address for correspondence: Karl Neumann, Georg-August-Universität, Göttingen, Waldweg 26, D-3400 Göttingen.