

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
98. évf. 3. szám 253–259. (1998)

Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai irodalomban

Szabolcs Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

A magyar pedagógiai szakirodalomban színvonalas monográfiák sokasága jelzi azokat a tudományos törekvéseket, amelyek a neveléstudományt jellemzik az utóbbi években.

Látszólag egymástól távol eső területeket felölelő pedagógiai munkák izgalmas elemzési szempontot kínálnak a neveléstörténet szemszögéből: úgy tűnik, véglegesen polgárjogot nyert a *gyermekkortörténet* látásmódja. Erre a problémátörténeti aspektusra szeretném felhívni a figyelmet néhány, a közelmúltban megjelent pedagógiai munka kapcsán. Elemzési szempontom az, ahogyan ezek az írások felhasználják és integrálják a gyermek történetiségével kapcsolatos ismereteket a különböző pedagógiai jelenségek vizsgálatakor.

Ismeretes, hogy a gyermek történetiségének vizsgálatára, elemzésére a történettudományok figyeltek fel a mentalitástörténeti és történeti antropológiai szemlélet elterjedésével párhuzamosan (*Aries*, 1987; *Stone*, 1977; *Sommerville*, 1982). A hazánkban legújabban megjelent ilyen jellegű monografikus igényű munkát is történészek tették közzé (*Péter*, 1996). A neveléstörténet külföldön és hazánkban is csak később fedezte fel ezt a fontos területet. A kezdeti, elsősorban figyelemfelkeltő cikkek, tanulmányok után (*Szabolcs*, 1986, 1990) ma azt látjuk, hogy számos, a nevelés történetét, elméletét és gyakorlatát vizsgáló szakkönyvben figyelmet szentelnek a szerzők a gyermekkel kapcsolatos nézetek történeti alakulásának.

A legutóbbi évek egyik fontos alapmunkája az a neveléstörténeti tankönyv, amely valószínűleg hosszú időre meghatározza tanárgenerációk szemléletét, tudásanyagát (*Pukánszky és Németh*, 1994). Ebben a teljes neveléstörténeti áttekintést nyújtó munkában hangsúlyos szempontként jelenik meg a gyermekkel kapcsolatos történetileg jellemző nézetek tárgyalása. Külön fejezetrészek foglalkoznak annak ismertetésével, hogy egy adott időszakban mit gondoltak a gyermekről, hogyan vélekedtek a gyermeki állapotról. E kérdéskör tárgyalása szorosan összefügg az emberfelfogás elemzésével. Ez utóbbi természetesen hosszú idő óta része a neveléstörténeti munkáknak, talán elég itt *Fináczy Er-*

nő korszakos jelentőségű szintéziseit említenünk. A *Pukánszky-Németh*-féle neveléstörténeti tankönyv azonban következetesen törekszik arra, hogy hangsúlyossá tegye az egyes korszakokban megmutatózó és a forrásokból kikövetkeztethető gyermekfelfogást. A forrásokon kívül a témakör tárgyalásakor *Philippe Aries* meghatározó munkáját használják fel (*Aries*, 1987).

Egyes fejezeteknél a gyermekről való gondolkodás bemutatása a neveléssel kapcsolatos következtetések *kiindulópontja*. Szép példája ennek *A korai keresztény nevelés jellemzői* című fejezet. Itt *Szent Ágoston* nézeteit taglalva kínálkozik alkalma a szerzőnek arra, hogy a gyerekekkel kapcsolatos nézetekből fakadó korabeli nevelési gyakorlatot bemutassa:

„Szent Ágostonnak az ember eredendő bűnére vonatkozó gondolatai nagy hatást gyakoroltak a középkor emberfelfogására, gyermekképére ... Az ember esendő, de mégsem elveszett: Isten felkínálja a lehetőséget számára, hogy ne azonosuljon saját ösztöneivel. Sőt, még ha vétkezik is, a könyörület megbocsátása elérhető számára. Megmutatja az ingatag akaratú, tévelygő embernek az erkölcsi tökéletesedés útját. Ebből a gondolatmenetből konkrét pedagógiai következmények vonhatók le...” (*Pukánszky és Németh*, 1994, 71. o.).

Ezután következik azoknak a korabeli, neveléssel kapcsolatos elgondolásoknak a bemutatása, amelyek így, a gyermekszemléletből kiindulva érthetőbbek. A fejezet lezárásaként aztán újra visszatér a szerző a középkori gyermekfelfogáshoz, most már a gyermekkel kapcsolatos vélekedések kifejtése *összegzést* jelent, a korábban említettek elismérése mellett új információkat is tartalmazva a középkori gyermekfelfogásról (*Pukánszky és Németh*, 1994, 91–92. o.).

A reneszánsz nevelés tárgyalásakor az általános áttekintés *után* kerül sor a korszak gyermekképének bemutatására. Itt a tankönyv logikája a következő: a reneszánsz és a humanista szemlélet bemutatása, a kor gondolkodóinak nézetei alapul szolgálnak a reneszánszban érvényesülő gyermekfelfogás kifejtéséhez (*Pukánszky és Németh*, 1994, 124–125. o.).

Az ember-és gyermekfelfogás együttes tárgyalása látható *Comenius* munkásságának bemutatásakor. Két alfejezet szoros kapcsolata alapján állítható ez: *Comenius felfogása az ember rendeltetéséről*, illetve *Nézetei a gyermekről, didaktikai elvei*. Ez utóbbi alfejezet azonban adós marad a gyermekfelfogás részletes kifejtésével. A *Didactica Magna*-ból közölt idézet, amely a gyerekeknek arra tulajdonságára utal, hogy „zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók”, nem szolgál további elemzés alapjául, nem készíti a szerzőt arra, hogy gondolatmenetét továbbvigye, és *Comenius* írásai alapján a gyermekre vonatkozó nézeteket kiemelje. A *Comenius*-ról írt fejezet elrendezése, logikája azonban így is jelzi, hogy a gyermekről vallott felfogás része egy pedagógiai életműnek (*Pukánszky és Németh*, 1994, 168–173. o.).

A gyermekfelfogás a tankönyvben legközelebb a felvilágosodás pedagógiájának tárgyalásakor jelenik meg. Itt ismét *kiindulópont* ez: a gyermekkép változása a korszak fontos jellemzőjeként kerül említésre, és a szerző informatív alfejezetben ismerteti az olvasóval az oratoriánusok, a janzenisták és *Pascal* újszerű elgondolásait a gyermekről (*Pukánszky és Németh*, 1994, 180–183. o.).

Nem véletlen, hogy a gyermekképről, a gyermekfelfogásról a legtöbb szó *Rousseau* kapcsán esik. *Rousseau* pedagógiájának tárgyalása alkalmat ad a szerzőnek arra, hogy újból felvegye a gyermekség történetének fonalát, és utaljon a tankönyv korábbi megálapításaira, amelyek felidézése szükséges ahhoz, hogy *Rousseau* eredetiségét, zseniális meglátásait kifejtthesse:

„Láttuk már, hogy a gyermekről alkotott középkorias felfogás átfórmálásában milyen fontos szerepet tölthettek be a reneszánsz moralistái. ... Láttuk már, hogy a középkor alapvetően pesszimista gyermekfelfogása hosszú évszázadokon át meghatározta a magánnevelés és az iskolai nevelés gyakorlatát. ...A gyermekfelfogás fejlődésének egy újabb állomása volt, amikor már egyre több... illemtankönyvet írtak... A pedagógia gyakorlatában is találunk pozitív példákat, melyek egy lassú változásra utalnak: ilyenek voltak például az oratoriánusok vagy a Port Royal kisiskolásai...Mégis Rousseau volt az, aki gyökeresen új alapokra helyezte a gyermekről, a gyermekkorról alkotott felfogást.” (*Pukánszky és Németh*, 1994. 196–202. o.)

Ezekkel a gondolatokkal vezeti be és készíti elő a szerző a rousseau-i gyermekkép tárgyalását. *A módszerek* című alfejezet ismét egy olyan összefoglalásból indítja el *Rousseau* gyermekkel kapcsolatos nézeteinek tárgyalását, amely történeti korszakokon átívelő szempontként kezeli a gyermekkel kapcsolatos vélekedéseket:

„*Rousseau* 'Emil'-jében tetőződött egy olyan folyamatot, amely a reneszánszban kezdődött: a gyermek, a gyermekkor ártértékelése, 'emancipálása'. Amíg évezredekken keresztül az elsajátítandó műveltség volt a figyelem középpontjában, s maga a gyermek is a 'tudás körül forgott'; most új helyzet állt elő: a pedagógia a gyermek köré rendelődött. Ez a hangsúlyáttevődés egyúttal sajátosan új nevelési módszereket eredményezett.” (*Pukánszky és Németh*, 1994. 204. o.)

Rousseau-val tulajdonképpen a gyermekkortörténeti szempont el is tűnik a kötetből. A komplex neveléstörténeti feldolgozások hagyományos logikáját követve a *Rousseau* utáni korszakokban az egyre nagyobb szerepet játszó intézményes nevelés és az ezzel összefüggő jelenségek vizsgálata kerül központi helyre azoknak a meghatározó pedagógiai elméleteknek a tárgyalásával együtt, amelyek a neveléstudomány fejlődését, rendszeralkotó törekvéseit jelzik.

Természetesen azt a neveléstörténeti tény, hogy a reformpedagógia eszmélkedése a gyermekkel kapcsolatos pedagógiai gondolkodás átalakulásával járt együtt, nem hagyja figyelmen kívül a kötet. A reformpedagógia szellemi gyökereinek tárgyalásakor azonban már nem vállalkozik arra a szerző – talán terjedelmi korlátok miatt, talán a bőséges anyag elrendezésének hagyományos logikája miatt –, hogy gondolatmenetében kitüntetett figyelmet szenteljen a reformpedagógia korszakának gyermekfelfogására, gyermekképére, a gyermekkel kapcsolatos elképzelések alakulására. A pragmatizmus nevelésfelfogásának egyébként példaszerű tárgyalása (*Pukánszky és Németh*, 1994. 350–357. o.) és a „*A nagy pszichológiai iskolák hatása*” című fejezetek (*Pukánszky és Németh*, 1994. 444–458. o.) különösen alkalmasak lettek volna a változó ember- és gyermekkép jellemzőinek hangsúlyosabb kiemelésére, hiszen egyértelmű, hogy például mind a pragmatizmus, a viselkedésléktan, vagy a mélylélektan alapján álló nevelési felfogások visszavezethetők egy-egy jól kitapintható, sajátos vonásokat hordozó ember- és gyermekfelfogásra.

Sajátos módon jelennek meg a gyermek történetiségével kapcsolatos gondolatok egy új neveléseméleti monográfiában (*Bábosik, 1997*). Azért merülhet itt fel egyáltalán a gyermekkortörténet kérdése, mert a kötet a modern nevelés elméleti és gyakorlati problémáinak megközelítését *történeti* szempontból tartja lehetségesnek, és egy *comeniusi-herbarti*, hagyományos, illetve *Rousseau – Pestalozzi nyomán kibontakozó reformpedagógiai* neveléseméleti modellt konstruál. Századunk neveléseméleti irányzatainak jellemzőit e két alapmodell mentén értelmezve elemzik a kötet egyes fejezeteinek szerzői. A modellekre jellemző sajátosságok kapcsán sokszor előkerül (bár nem feltétlenül fő szempontként) az a kérdés, hogy hol a helye a gyerekeknek, a gyerekről való gondolkodásnak az egyes vizsgált pedagógiákban – természetesen más elemzési szempontokkal szervesen összekapcsolva. Jól illusztrálja ezt az a fejezet, amely a két említett modell egy-egy ismérveként az *irányított*, illetve a *szabad* nevelést mutatja be. Itt az ember- és gyermekképben beállt változást a következőképpen jelzi a szerző:

„*Rousseau* filozófiája, gyermekképe alapozta meg a szabad nevelés mindenkori koncepcióját. A XX. századig *Rousseau* hatása nem terjedt el széles körben. Századunk elején azonban a hagyományosnak mondható irányított nevelés kritikája épít *Rousseau*nak a gyerekről vallott új felfogására és a szabadság pedagógiai értelmezésére. Könyvek, tanulmányok címei is fémjelzik az új szempontú alapállás terjedését. A gyermek évszázada (*Ellen Key*), A gyermek jó (*Elsa Ochs*), Az ember jó (*Leonard Frank*). Ezzel egyidőben terjed az előbbivel rokon, ezt kiegészítő nézet, mely szerint a dinamizmus, a lezáratlanság, a változás az emberre – mint létezőre – jellemző, életkori korlátoktól függetlenül.” (*Bábosik, 1997. 65. o.*)

Hasonlóan értékes a gyermek történetiségével összefüggő szempont alapján az aktivitásra épülő nevelési folyamat koncepcióinak tárgyalása, ahol a *Montessori* pedagógiájáról szóló rész jutott a legmesszebb a gyermekfelfogás szempontként való alkalmazásában. Jól megválasztott *Montessori*-idézetek alapján fejt ki a szerző az aktív, cselekvő gyermeki világra építő nevelési elgondolást, amely az eddigiektől gyökeresen eltérő gyermekfelfogásból indul ki:

„Módszerünk szakított a múlt hagyományaival. Nálunk nincs iskolapad, mert a gyerekeknek nem kell többé mozdulatlanul ülve a tanító szavára figyelniük, és nincs katedra, mert a tanítónak sem kell többé az egész osztályt egyszerre tanítania. Íme az első és csupán külső jele a nagy változásnak, mely a gyerekeknek biztosítja, hogy természetes ösztönétől vezéreltetve szabadon cselekedjék, ne korlátozzák azok a skolasztikusoktól ránk maradt, előre megállapított elvek és előítéletek, melyek a bűn öröklött voltát hirdetik.” – idézi a fejezet írója *Montessorit*, majd kiemeli azokat az elemeket, amelyek az aktivitásra támaszkodó pedagógia jellemzői és a megváltozott gyermekfelfogásból vezethetők le (*Bábosik, 1997. 97–98. o.*).

A gyermek történetiségének szempontja végigvonul az antipedagógiáról szóló fejezeten is. Nem véletlen ez, hiszen az antipedagógia a gyermeki állapot (vélt) szemszögéből utasítja el a nevelést sajátos érvelésével. „Az antipedagógia ... úgy találja, hogy nemcsak a hagyományos tekintélyelvű pedagógia, hanem az azt megreformálni törekvő 'gyermekközpontú', alternatív pedagógiák is ... valójában gyermekellenesek ... Tagadása, egyben végsőkig való fokozása ez mindannak, amit *Rousseau* óta a modernizálódó pedagógia

legnagyobb hatású képviselői vallottak: a gyermeki autonómia és szabadság hirdetésének, a negatív nevelés elvének, a gyermeklét felértékelésének.” (Bábosik, 1997. 223. o.) A fejezet a gyermekkel kapcsolatban a *gyermeklét jelenidejűségét és a felnőtt-gyerek viszonyt* taglalja az antipedagógia nézőpontjából, de ehhez a korábbi időszakok gyermekszemléletének felidézése is szükséges. Utal a szerző arra, hogy a „jövőnek nevelés” elvét az antipedagógia minden formában elveti.” Az alapérték a „gyermek” a maga érintetlenségében, így felfogott *szabadságában*. Ezt sérti meg minden beavatkozás, legyen bármennyire közvetett is. Amikor a felnőttek továbbadják a *maguk kultúráját*, máris valami külső-idegen dolgot kényszerítenek a gyerekekre. Itt már szó sem lehet arról a fontos megkülönböztetésről, melyet Dewey még megtett, mikor úgy gondolta, hogy a társadalom kötelessége a jelen értékeinek továbbadása, de csak azoké, melyek egy jobb jövő irányába mutatnak ... Ha a jövő ennyire beláthatatlan és bizonytalan, akkor nem tudhatjuk, mire készítsük fel a gyerekeket, s e tudás hiányában egyáltalán *nem lehetséges* nevelés – állítják.” (Bábosik, 1997. 226–227. o.) Idézi a szerző az antipedagógia képviselőinek azt a gondolatát, hogy a gyermeknek a jelenben kell élnie: „De még a gyermeki élet jelen idejébe is minduntalan beleszól a nevelés, amikor megköti, alakítja az időtöltést. Különösen merev az időszabályozás a nevelés intézményeiben ... Ez is a hatalom alá rendelés ... mechanizmusai közé tartozik.” (Bábosik, 1997. 228. o.) A felnőtt-gyermek viszony antipedagógiai értelmezését úgy végzi el a szerző, hogy felidézi azt a gyermekfelfogást, amellyel *szemben* az antipedagógia képviselői felléptek, és ezt beépíti gondolatmenetébe:

„'A gyermek nem kis felnőtt', 'a gyermek: más' híres rousseau-i, reformpedagógiai jelmondataival szemben az antipedagógia *egyenlősíti* a felnőtt-gyermek viszonyt. Janusz Korczak eszméire emlékeztetően a gyermek önálló kibontakozására való jogát többnyire azzal indokolják, hogy a felnőttek és a gyerekek közti tapasztalati különbségek nem jelentenek értékkülönbséget. Sőt: a gyerekek a világot elevebben és intenzívebben tapasztalják meg, mivel minden újdonság számukra – a felnőttek nagy részét viszont a megszokás és a rutin eltompítja. Hogy a gyermek sok tekintetben meghaladja a felnőtteket, beletartozik a reformpedagógiai 'romantikus' gyermekszemléletbe, de az antipedagógia programszerűen mellőzi annak gondoskodó gesztusait és közvetetten célracionális ösztönzéseit.” (Bábosik, 1997. 228. o.)

A gyermeket történetiségében is vizsgáló pedagógiai, nevelélméleti koncepció tehát megjelenik a szakirodalomban.

Egy gyermekközpontú megközelítés érhető tetten abban az alcíme szerint „nevelélméleti és nevelésszociológiai bevezetés”-ként publikált kötetben is, amely két önálló írással a hagyományos pedagógiai részdiszciplínák határait átlépő problémaközpontú munka (Németh és Boreczky, 1997). *Nevelés, gyermek, iskola*, illetve *A gyermekkor változó színterei* címmel olvashatunk a gyermek sajátos világáról, a felnőttekhez, az iskolához, a társadalomhoz való viszonyáról. A gyermek szempontjából elrendezett szociológiai, pedagógiai, antropológiai ismeretek szükségképpen magukkal vonják a *történeti* nézőpont megjelenését is. A könyv első részében helyet kap egy „Gyermek és nevelés” című fejezet, amelynek egyik alfejezete „*A gyermekkor történeti változásai*” címet viseli, és rövid összefoglalását adja a kérdéskörnek azoknak a szakirodalmi munkáknak az alap-

ján, amelyek ma már e témakör alapműveinek tekinthetők. (Németh és Boreczky, 1997. 74–77. o.) Erre az alfejezetre mintegy rímelt a kötet második részének bevezető fejezete, amely a gyermeki szocializáció történetét tekinti át röviden „*A gyermekfelfogás alakulása*” címmel. (Németh és Boreczky, 1997, 164–166. o.) A gyermek történetisége szempontjából az említett két fejezet tulajdonképpen egymást kiegészítve használható jól. Forrásmunkáik is egymást erősítik. Természetesen nem célja e két fejezetnek, hogy a neveléstörténet kizárólagos látószögéből közelítsenek a gyermekkel kapcsolatos kérdésekhez, de mindkét rész mellett érvel, hogy a pedagógia ma már nem nélkülözheti a gyermekkel kapcsolatos komplex szempontrendszert, és ezen belül a történeti nézőpont érvényesítését.

A gyermekkortörténet szempontjából is említést érdemel a „tudomány diszciplináris határait” ismét csak túllépő, a neveléssel elsősorban pszichológiai szempontból foglalkozó kötet (Vajda, 1994). Az eddig említett munkákhoz képest a *Nevelés, pszichológia, kultúra* c. könyv megy el a legmesszebb saját témáján belül az interdiszciplinaritás vállalásában. A szerző szerint „a szűken vett neveléslélektani, pszichológiai anyag mellett a kultúrantropológia, a szociológia, a pszichopatológia tárgykörébe tartozó problémákkal és tárgyalási móddal” találkozhatunk a könyvben (Vajda, 1994. 5. o.) A hazai szakirodalomban igen részletesnek számító gyermekkortörténeti fejezetek (*Elméletek a gyermekkor történetéből, Fejezetek a gyerekkor történetéből*) ötvözik a történeti-és kultúrantropológia, a pszichohistória idevágó kutatásait. Természetesnek tekinthetjük, hogy az elsősorban pszichológiai érdeklődésű szerző a pedagógia, a neveléstörténet sajátos szempontjait kevésbé érvényesíti gyermekkortörténeti fejtegetéseiben. Azok a források és feldolgozások, amelyekre támaszkodik, híven reprezentálják a kérdéskörben ma elfogadott irányzatokat: *Aries* és *DeMause* mellett *Sommerville* összefoglaló munkája is fontos forrása a szerzőnek. Kitekintése a huszadik század második felének nevelésére (Vajda, 1994. 34–39. o.) nem is lenne érthető a gyerekkor történetiségét bemutató előzmények nélkül.

Azt mondhatjuk tehát, hogy neveléstörténet esetében természetesnek vehető egy új történeti paradigma integrálására törekvő igény. A *Pukánszky-Németh*-féle neveléstörténeti monográfia igyekezett mind tényanyagában, mind látásmódjában érvényesíteni minél többet a gyermekkortörténeti paradigmából. Ugyanakkor a neveléstudomány más részterületein tapasztalható érdeklődés a gyermekkortörténet iránt azt jelzi, hogy a pedagógia egésze is felfedezni véli e kérdéskör fontosságát, és tudományos rangú ismeretekként használja fel azt.

Irodalom

- Aries, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 Bábosik István (szerk. 1977): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
 Németh András és Boreczky Ágnes (1997): *Nevelés, gyermek, iskola. A gyerekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
 Péter Katalin (szerk. 1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.

Szemle

- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sommerville, J. (1982): *The Rise and Fall of Childhood*. Sage, London.
- Stone, L. (1977): *The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800*. Weidenfeld and Nicolson, London.
- Szabolcs Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, XXXVI. 4. sz. 366–372.
- Szabolcs Éva (1990): A család-és gyermekkortörténeti kutatások új fejleményei. *Magyar Pedagógia*, **90**, 3–4. sz. 170–184.
- Vajda Zsuzsa (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.