

Identitásképzés és történeti emlékezet dualizmus kori tanítóképzős neveléstörténeti tankönyveinkben

Nóbik Attila

nobik.attila@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A dualizmus kori neveléstörténeti tankönyveinket számos vonásuk kapcsolja a magyar neveléstörténet-írás más korszakaiban született tankönyvekhez (Nóbik, 2017). Van azonban két olyan vonásuk, amelyek, ha nem is kizárólagosan erre a korszakra jellemzőek, de előfordulásuk ebben az időszakban a legerősebb. Az egyik a múlt, a közelmúlt és a jelen egy történetben történő összefoglalása, amelyben a közelmúlt és a jelen a történet nagyobb részét foglalja el. A másik a kortárs klasszikus integrálása a történetbe.

Tanulmányomban a fent említett jellegzetességeket mutatom be. A magyar neveléstörténet-írás kialakulásának rövid ismertetése után a történelem és a jelenkor közötti határok elmosására, valamint a „kortárs klasszikusok” szerepére vonatkozó példákat ismertetek. A tanulmány utolsó részében a klasszikusok identitásképző szerepe, valamint az emlékezet kutatásának néhány eredménye segítségével igyekszem magyarázatot adni az elemzett jelenségekre.

Kulcsszavak: *neveléstörténet-írás, dualizmus, tankönyvek, identitás, emlékezet*



A tanítóképzésben a dualizmus korában vált a képzés egyik meghatározó tantárgyává a neveléstörténet. A kortársak elképzelései szerint ez a tantárgy biztosította a népiskolai pedagógia és módszertan legitimitását. Ez mutatta be továbbá be azokat a jeles pedagógusokat, illetve az ő életükön keresztül azokat a kívánatos szakmai profilt, amivel a tanítójelölteknek azonosulniuk kellett. Történeti orientációjú tárgy volt tehát, ugyanakkor erősen normatív tartalmakkal.

Bár a neveléstörténet-írás és a neveléstörténet tantárgy fontos szerepet töltött be a tanítóképzésben, történetük kutatására eddig kevesen vállalkoztak. Ez részben annak köszönhető, hogy a magyar neveléstörténet-írást az elméleti és historiográfiai kérdések jellemzően kevésbé foglalkoztatták. Néhány áttekintő munka született ugyan, de a magyar neveléstörténet-írás történetének átfogó feltárása még várat magára. Tanulmányomban a neveléstörténet-írás története kis szeletének feltárására vállalkoztam, bemutatva az identitásképzés folyamatait és a történeti emlékezet szerepét a dualizmus kori tanítóképzős neveléstörténeti tankönyveinkben.

A magyar neveléstörténet-írás kialakulásának háttere

A neveléstörténet-írás kialakulásának hátterében a modern nyugati társadalmak kialakulásának olyan, most részletesebben nem elemzett részfolyamatai állnak, mint a modern egyetemi tudományok, köztük a pedagógia és a történettudomány kialakulása, a modern oktatási rendszerek fejlődése, a pedagógusképzés létrejötte, valamint a tanári hivatás professzionalizálódása és a néptanítás szakmásodása (Németh, 2009, 2015).

A kutatások Friedrich Heinrich Christian Schwarz 1813-ban megjelent könyvét tartják az első rendszerezett neveléstörténetnek. Schwarz könyve felállította azt a rendszert, amely a német neveléstörténet-írást – és hatására a magyar neveléstörténeti tan-könyveket is – hosszú távon jellemezte (Németh, 2006).

Daniel Tröhler ebben, a Schwarzcal kezdődő és a század második felére kiforró német neveléstörténeti kánonban az alábbi közös sajátosságokat azonosította:

- Az erkölcsi nevelés szándékának elsőbbsége a tudományos minőséggel szemben,
- A történelem korszakokra bontása,
- Hangsúly a nevelés kiemelkedő alakjain,
- Férfidominancia,
- Kedvezés a lutheránus protestantizmusnak és
- 1800-tól kezdve a német nevelés felsőbbrendűségének hangsúlyozása (Tröhler, 2004. 369. o.).

Tröhler szerint a korabeli francia neveléstörténet-írássra lényegében ugyanezek jellemzők, természetesen a német helyett a francia felsőbbrendűség hangsúlyozásával.

A magyar neveléstörténet-írássra is nagy hatással volt a 19. század két kiemelkedő német neveléstörténeti szerzője, Karl von Raumer és Karl Schmidt. Schmidt munkája az 1860-as években több kötetben látott napvilágot, halála után Wichhard Lange folytatta a kiadást. Raumer 1842-ben jelentette meg neveléstörténetét, amely a korszakolás tekintetében túllépett a korábbi hagyományokon. A modern pedagógia kialakulásának kezdetét a reneszánsz időszakára tette. Úgy gondolta, hogy a pedagógia története a művelődési ideálok megfogalmazódásának és megvalósulásának története, és ezek az ideálok kiváló személyek munkásságában testesülnek meg. Ez a szemlélet a klasszikusok szerepének fontosságát hangsúlyozza. Az ezt követő időszakban a neveléstörténet historiográfiája meglehetősen állandónak bizonyult, a sarokkövek és a toposzok jórészt változatlanok voltak, és jellemző, hogy az újabb neveléstörténet-írás sok esetben egyszerűen másolta és a mai napig másolja a régebbi eredményeket (Tröhler, 2004, 2006a, 2006b).

A neveléstörténet-írás igazi áttörésére 1871 után került sor, először az újonnan alapított német birodalomban, ahol az iskolarendszer kiépítése a korábbi előzmények után még nagyobb méretekben folytatódott. A nemzet egységének megteremtésére jórészt olyan oktatási feladatként tekintettek, amit az iskolának kell megszerveznie és végrehajtania. Az újrászerveződött pedagógusképzésben a neveléstörténet hatalmas

jelentőségre tett szert, amit részben magának a történettudománynak a korabeli megbecsültségével szerzett.

A történetírás modernizálódását is a 18–19. századra lehet tenni. Ekkor kristályosodott ki a történeti módszer mint a történeti kutatás eszköze, amely segítségével a történetírás végleg levált a filozófiáról és a teológiáról. A modern nemzetállamokban a történettudománynak önmagán túlmutató jelentősége volt. A korabeli történetírás a nemzeti egység megteremtését szolgálta, a források kiválasztásától a hősök bemutatásán keresztül a nemkívánatos magyarázatok elhallgatásáig (Tröhler, 2006).

A hazai szakirodalom Beély Fidélt tartja az első, neveléstörténeti részeket is tartalmazó magyar pedagógia tankönyv (Beély, 1846) szerzőjének. Könyvének 4. fejezetében (A' neveléstan' történeti viszontagságai és literatúrája) tárgyal neveléstörténeti kérdéseket. Lábjegyzete szerint a nemzetközi részek megírásánál Schwarz munkájára támaszkodott. Beélynek ez a fejezete – valószínűleg a német forrásokra való támaszkodás miatt – megelőlegezi a későbbi tankönyvek néhány tulajdonságát.

A magyar neveléstörténet-írás fejlődése a szórványos kezdeteket követően a kiegyezés után vett nagyobb lendületet. A külföldi munkákat másoló vagy kivonatoló írások mellett hamarosan megjelentek az önálló kutatások és forráskiadások. A korszak első rendszerezettebb munkáinak a vizsgált tankönyvek tekinthetők. Az önálló forráskutatáson alapuló munkák kezdetben egyetemes neveléstörténeti témákra fókuszáltak, később került előtérbe a magyar nevelés történetének szisztematikus feltárása. Ennek az első időszaknak a legnevesebb neveléstörténészei Kiss Áron, Békefi Remig és Fináczy Ernő voltak (Németh, 2008).

A dualizmus kori magyar neveléstörténeti tankönyvek nem tekinthetők minden szempontból önálló szellemi alkotásoknak, amit az is bizonyít, hogy közöttük mind tartalmilag, mind neveléstörténelem-szemléletben nagy a párhuzam. Sok a hasonló vagy teljesen azonos szöveg, ami arra utal, hogy ezek a munkák közös gyökerekre vezethetők vissza. A szerzők elsősorban német monográfiákat használtak, Schmidt, Lange, Böhm, Palmer, Heppe, Raumer, Körner, Riecke, Diesterweg, Körner, K. A. Schmid német nyelvű könyveire hivatkoznak. Molnár László és Erdődi János nem tesz említést a felhasznált forrásokról. Molnár könyve azonban több helyütt hasonlóságot mutat Lubrich Ágost munkájával (Lubrich, 1874, 1876a, 1876b), így vagy ugyanazokat a német forrásokat, vagy, ami még valószínűbb, magát Lubrichot használta. Amikor a szerzők neveléstörténetet írtak, elsősorban az oktatásban felmerülő igények kielégítésére, akkor nem kellett nekik önálló forráskutatásokat végezniük, hanem a már akár több évtizede is létező német nyelvű monográfiák alapján írhatták meg munkáik nemzetközi fejezeteit. Ezen szerzők pontos hatása azonban a kutatás jelenlegi állása szerint nem kideríthető, mert egyik szerző sem hivatkozott pontosan a forrásaira.

Tanulmányomban a következő tankönyveket vizsgáltam: Dölle Ödön (1871): A nevelészet története; Kiss Áron (1872): A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra; Molnár László (1884): A nevelés történelme, Erdődi János (1900): Nevelés-történelem; Kóródy Miklós (1918): Neveléstörténet. Kizárólag

a magyar szerzők által írt tankönyveket elemeztem, külföldi szerzők (pl. Dittes és Oscar Browning) magyarra fordított műveit nem.

A dualizmus kori neveléstörténeti tankönyveinket számos vonásuk kapcsolja a magyar neveléstörténet-írás más korszakaiban született tankönyvekhez (Nóvik, 2017). Van azonban két olyan vonásuk, amely, ha nem is kizárólagosan erre a korszakra jellemző, de előfordulásuk ebben az időszakban a legerősebb. Az egyik a múlt, a közelmúlt és a jelen egy történetben történő összefoglalása, amelyben a közelmúlt és a jelen a történet nagyobb részét foglalja el.

A másik a kortárs klasszikus integrálása a történetbe. Ahogy a Tröhler által felállított listában is látható, a klasszikusok domináltak és részben még ma is dominálják a neveléstörténet-írást és a neveléstörténeti tankönyveket. A tanulmányban ismertetett jelenség, a „kortárs klasszikusok” ilyen mértékű beemelése azonban nem általános jellemzője a tankönyveknek.

Tanulmányomban e fenti két jellemző ismertetése után azok magyarázataként az identitásképzés és az emlékezet működésének bemutatására teszek kísérletet.

A múlt és a „kortárs történelem” összefonódása

A neveléstörténet mint alapozó tudomány a neveléstudományok között nem pusztán bemutatja a nevelési eszmék és a gyakorlat történetét, de – szándéka szerint – meghatározó szerepet játszik a pedagógusok, pedagógusjelöltek szakmai közösségtudatának megalapozásában is, megpróbálja bemutatni azt a történeti környezetet, amelyből az adott kor pedagógusai „származnak”, legitimálja a létező rendszereket és gyakorlatokat. És mindeközben többé-kevésbé koherens történeteket hoz létre a nevelés történetéről, amely történetek azonban már nem csupán egyéni – tehát a neveléstörténész vagy az általa „megtanított” pedagógus által birtokolt – reprezentációk, hanem egy szakmai közösség, csoport által birtokolt reprezentációkká válnak.

A dualizmus kori tankönyvek lényegében azt az azonos történetet mesélik el, melynek célja a népoktatási rendszer és módszertan kialakulásának bemutatása. A nevelés történetében minden esemény és minden személy, minden iskolatípus és tanítási eljárás ebbe a keretbe illeszkedik (Nóvik, 2006, 2017).

Ennek a praktikus, tananyag-szervezési okokon túl mozgatórugója volt az is, hogy a frissen átalakuló magyar népoktatási rendszernek kívántak legitimációt adni azzal, hogy ismertetését a nevelés korábbi történetével egy szintre, sőt egy terjedelemre hozták.

A jelenkor és a történelem összefolyása kézzelfogható, amikor a neveléstörténet-könyvekben a szerzők hosszasan ismertetik koruk népoktatási rendszerét vagy az egyes tantárgyak tanításához használható tankönyveket.

A tanügyi irodalmat Dölle Ödön ismertette a legbővebben. Problématörténeti módon, egyes tantárgyakra lebontva mutatta be azok rövid történetét, a történetre és a módszerekre vonatkozó szakirodalmakat. A vallástanítás, a szemléltető oktatás, az írás

és olvasás, a nyelvoktatás, a számolás és mértan, földrajz és történelem, a természetismeret, valamint az éneklés, testgyakorlás és rajzolás történetét és irodalmát ismertette. Ezek a tárgyak lefedik a népiskola köteles tárgyainak¹ szinte egészét.

Kiss Áron a sárospataki népiskolai könyvtár és a kolozsvári kék könyvtár különböző köteteit ismertette nagyon röviden, de ebben a könyvében a népiskolai tankönyvekre vagy a pedagógiai szaksajtóra nem tért ki.

Molnár László a következőképpen indokolta a tanügyi irodalom ismertetését. „Az 1868. 38. tcz. létrejötte óta ezen törvény szerint alakították át több módszereszeink tankönyveiket és írtak többen újakat is” (Molnár, 1884. 182. o.). Ezután felsorolja az általános neveléstani, módszertani, neveléstörténelmi szakirodalmat és a népiskolai tankönyveket, de nem fűz kommentárokat a tanügyi irodalomhoz. Az utóbbiaknál, az első kategóriákkal ellentétben, nem is minden esetben közli a tankönyv nevét, csak a szerzőjét, pl. „Alkotmánytant írtak: Békessy, Csiky, Fuchs, Gajdos, Jánossy, Környei-Mayer, Mártonffy” (Molnár, 1884. 184. o.). Szintén egy fejezetet szentelt a „jelenkor tanügyi irodalma” leírásának Erdődi, de ő sem lépett túl Molnár László módszerén, csupán felsorolta, de nem jellemezte a szakirodalmat.

A tanügyi irodalom mellett a másik, a népoktatási színtérhez kapcsolódó jellegzetesség volt az iskolarendszer és az oktatási törvényhozás részletes ismertetése. Dölle Ödön (1871) és Kiss Áron (1872), akiknek könyvei legközelebb esnek a népoktatási törvény elfogadásához, a törvényt kivonatolták. Molnár László is részben ezt a mintát követte, ugyanakkor kiegészítette a törvényből származó adatokat a tanítóképzés, a kereskedelmi és gazdasági oktatás, valamint a „közép és felsőtanodák és tanárképezdek” leírásával.

Erdődi szinte egy kézikönyv részletességével számol be az egyes intézményekről. A többiekkel összhangban ír a népoktatás különböző területeiről, az iskolatípusokról, az iskolaépületekkel, a tanulókkal és a tanítókkal, valamint a népiskolai hatóságokkal kapcsolatos legfontosabb tudnivalókról. Nem csupán az oktatási-nevelési intézményeket vette sorra, hanem a népoktatáshoz kapcsolódó egyéb szervezeteket is. Ilyen volt az Eötvös-alap, az Országos Közoktatási Tanács, az Országos Tanszermúzeum, az Országos Katolikus Tanítói Segítőalap, az Iskolai Takarékpénztárak stb.

Erdődi eljárását az is magyarázhatja, hogy az ő könyve jelent meg legkésőbb, mintegy harminc évvel a kiegyezés után, tehát neki már volt bizonyos történelmi rálátása is a népoktatási törvény okozta változásokra.

A fent említett legitimációs törekvés, a múlt és a jelen kézzelfogható összekapcsolásának szándéka tetten érhetőek a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel

1 Az 1868. évi 38. tv. (a népiskolai közoktatás tárgyában) szerint a népiskolák köteles tantárgyai a következők: a) hit- és erkölcsstan; b) olvasás és írás; c) fejbeli és jegyekkel való számolás, és a hazai mértékek ismerete; d) nyelvtan; e) természettan és természetrajz elemei, figyelemmel az életmódra és vidékre, melyhez a gyermekek nagyobb részének szülői tartoznak. f) hazai földleírás és történet; g) gyakorlati útmutatások a mezői gazdaság és különösen a kertészet köréből; h) a polgári jogok és kötelességek rövid ismertetése; i) ének; j) testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatra.

kapcsolatos szöveghelyek esetében is. A modern magyar iskolarendszer kiépülése egybeesik a speciális igényű gyermekek számára létrehozott iskolák kialakulásával. Ezeknek az iskoláknak a története szintén megjelenik a kortárs iskolarendszer bemutatásakor (erről részletesen: *Nóvik, 2015*).

„Kortárs klasszikusok” a tankönyvekben

A „nagy” klasszikusok minden vizsgált munkában előfordulnak. Van azonban a klasszikusoknak egy olyan csoportja, a „kortárs klasszikusok”, amely kifejezetten a dualizmus kori tankönyvekben fordul csak elő. Az ő ismertetésük a jelenkortörténet megjelenését jelzi a neveléstörténeti kézikönyvekben, és összekapcsolódik a népoktatási intézetek és intézmények, valamint a kortárs tanügyi irodalom bemutatásával. Ezek a területek természetesen különböző terjedelemben és hangsúllyal, de minden vizsgált könyvben megjelennek

Dölle Ödön könyvének felét saját korszakának ismertetésére szánta. A mintegy 360 oldalból 180 foglalkozik az Eötvös fellépése utáni történésekkel. Ennek a terjedelemnek több mint a fele pedig magának Eötvösnek a leírásával és a népoktatási törvény országházi vitájával kapcsolatos.

Érdemes hosszabban idézni a leírást, amelyben Eötvöst így jellemzi: „Mivelt, lelkű, az emberiség nagy eszméjét szíven hordó philosoph, a társadalom buzgó tanulmányozója. Eötvös középtermetnél tán valamivel kisebb, szabályos termetű barna ember. Arcszíne halvány, bajsza, szakála és gazdagon nőtt haja, mely kissé fürtözött, fekete. Szeme szikrázó és élénken mozgó. Homloka derült, magas. Midőn hallgatva ül, mindig gondolkozni látszik, s ha valaki megszólítja, vagy éppen ő szólít meg valakit, élénk figyelem és érdekeltség tükrözik vonásaiból, s a tárgyakhoz, melyekkel foglalkozik, 18 éves ifjú lángoló szenvedélyességével ragaszkodik. Szívesen beszél, magyaráz, s a legszárazabb dologról érdekesen társalog. Kellemes, udvarias ember, öltözékében semmi feltűnő; szobája, környezete minden pompa nélküli, egyszerű. Ha beljebb hatolsz az egyéniség belvilágába, az elébb komornak tetsző felszín alatt derült, vidám kedélyt találsz, az életet megértő csendes szívet. Szorgalmas, munkaszerető ember s végtelen sokat fáradt, miért jutalma a megtett kötelesség fölemelő érzete, polgártársai tisztelete és egy feltűnően nagy rész szeretete, mert Eötvös népszerűségének legnagyobb része a személye, élete és tanai iránt való sympathia. Átható éles elméje mindent könnyen felfog, s a dolgok lényegére tör; kitartó munkássága képessé teszi, hogy tárgyának legkisebb részleteit is tanulmányozza; formák iránt nem bír sem hajlammal, sem előszeretettel, de annál inkább igyekszik megtanulni és visszatükrözni a lényeget, s ezért szellemvilága oly tartalmas (...) Ily kitűnő tulajdonokkal bírván hazánknak oktatási minisztere, indokolva van amaz lelkesedés, melylyel őt e méltóságban s mint alantabb következő 1868-iki XXXVIII-dik törvénycikknek teremtőjét mindazok üdvözlük, kik nemzetünk

jövendő jóllétének legfőbb biztosítékát a jól szervezett népnevelésben keresik” (Dölle, 1871. 183–184. o.).

A leírást, melyben Dölle egy, a sajtóban megjelent méltatást kivonatolt, azért érdemes hosszabban idézni, mert a héroszképzés klasszikus mozzanatai fedezhetők fel benne. Először a külsejével foglalkozik, ami mai szemmel talán furán hat. Ezután személyes tulajdonságainak méltatásába vált, ami, ahogyan az utolsó mondatból kiderül, Eötvös politikájának legitimálását szolgálja. Eötvös esetében a személy kitűnő tulajdonságai a biztosíték arra, hogy az általa alkotott mű is kitűnő. Ebben az esetben, mivel Dölle Ödön könyve a legkorábbi a vizsgáltak közül, ezt a leírást magyarázhatja Eötvös még élő személyes hatása is. A laudáció mögött kibontakozó politikusi, emberi tulajdonságok – szorgalmas, szerény, munkaszerető, kötelességtudó – mintaként állhattak a korabeli pedagógusok, de akár a politikusok előtt is.

Eötvös, noha minden adott lett volna hozzá, mégsem vált a dualizmus kori könyvekben klasszikussá. A későbbi munkákban jelentősége elismerése mellett a klasszikusként való leértékelődés figyelhető meg. A századfordulón alkotó Erdődi János munkájában már nem Eötvös a legfontosabb miniszter, hanem Wlassics, akiről Erdődi megjegyzi, hogy Wlassics „komolyan törekszik a tanítók anyagi helyzetén javítani, s azért az állami tanítók fizetését 400 frtól 500 frtra törekszik felemelni. A közoktatási tanácsot új alapokon szervezte; a Millenneum emlékére megszavazott 1000 népiskola közül 400 állami iskolát felállíttatott; a gazdasági ismétlő iskolák szervezésével egészséges irányba kívánta terelni mezőgazdaságunkat ... A tanítók iránti jóindulatának fényes tanujelét adta az által, hogy a »Tanítók házának« létesítésére egy millió koronát vett fel a költségvetésbe. Különben dr. Wlassics eddigi minisztereink között a legnépszerűbb” (Erdődi, 1900. 152. o.).

Majd egy másik helyen így folytatja a méltatást. „Wlassics miniszter az eddigi miniszterek között a tanügy minden ága érdekében a legtöbbet tett. A tanügynek általános fejlődését tulajdonképpen Ő indítja meg igazam Egy iskolafajt sem hanyagolt el ugyan, de legtöbbet köszönhet neki a középiskolai tanügy. A középiskolák épületei (állami és felekezeti) egyaránt, a felekezeteknek e célra juttatott segélyek által, kevés kivétellel, részint újonan épült vagy rendbehozott; a felekezeti intézetek évi segélyét tetemes összegre emelte; a tankönyvek megbírálását és engedélyezését újonan szabályozta; a tanárjelöltek ellátására és egyetemi tanulmányaikban való támogatására az „Eötvös-kollégium”-ot szervezte; a tanárok részére tanulmányi expedíciókat (Görögországba, Itáliába, Egyiptomba) s szünidei kurzusokat rendezett; egyes középiskolák mellett internatust nyitott; a tanárok fizetésügyét elébbre vitte; a felekezeti tanárok részére az 1894. évi 27. t.-c. által nyugdíjat biztosított; új tanterveket és utasításokat dolgoztott ki stb.” (Erdődi, 1900. 178. o.).

Wlassics kapcsán már alig kerülnek elő személyesnek nevezhető tulajdonságok – tanítók iránti jóindulat –, Erdődi az elvégzett munkával szemlélteti Wlassics kiválóságát. Általánosságban megállapítható, hogy az oktatási miniszterek, noha tevékenységük,

hatalmi pozíciójuk indokolhatta volna, tartósan nem szerepeltek nagy hatású, jelentőségű klasszikusként a tankönyvekben.

A tágan értelmezett pedagógus-életrajzok másik csoportját a tanítók, pedagógusok biográfiái teszik ki. A szerzők a neveléstörténet nagyjaival egyenlő stílusban és nem-egyszer egyenlő terjedelemben is tárgyalták az arra érdemesnek tartott tanítók életét. Ebben a bemutatásban Molnár László járt az élen, mintegy 90 pedagógust tartott arra érdemesnek, hogy írjon róluk, de a többi szerző is jelentős teret szentelt az életrajzoknak, valóságos Pedagógiai Plutarch érzetét keltve.

Ha összevetjük, hogy kikről írtak, akkor kiderül, kik voltak azok, akiket mintegy a modern népiskolai pedagógia alapító atyáiként tartottak számon. A jórészt a 19. században tevékenykedők közül Ángyán János, Beély Fidél, Beke Kristóf, Brassai Sámuel, Brunswick Teréz, Edvi Illés Pál, Fáy András, Kiss Pál, Lubrich Ágost, Májer István, Márki József, Mennyei József, Mirevoi Jankovics Tivadar, Nagy László, Ney Ferenc, Peregriny Elek, Schwarz Gyula, Szalai Bárány László, Szilassy János, Szőnyi Pál, Tavassy Lajos, Váradi Szabó János, Wurga János és Zimmermann Jakab tartozott közéjük.

Ők voltak azok, akikre a korszak tanítóinak, tanítójelöltjeinek illet felnézniük, akik az átmenetet biztosították a történelem, a közelmúlt és a jelenkor között. Minden szakmai közösségnek – így az akkoriban formálódó néptanítóságnak is – szüksége van olyan meghatározó figurákra (esetleg: karakterekre/személyiségekre/kiválóságokra), akikhez méri magát, akiket eszményképnek fogad el. A formálódó neveléstörténet változásait mutatja, hogy a fenti szerzők közül van néhány, akikre talán már csak a szűkebb neveléstörténeti közösség emlékszik.

Mivel ezek az emberek többnyire gyakorló pedagógusok voltak, beemelésük a tananyagba Rousseau, Pestalozzi vagy éppen Eötvös mellé, nem csupán arra nyújtott lehetőséget, hogy a néptanítás megismerje saját történetének hőseit, de életük leírása lehetőséget nyújtott a kívánatos tanítói erények bemutatására is. Így nem minden életrajz a valós tevékenységet tükrözi, hanem azokat az idealizált eszményeket, amelyeket követendő példaként állítottak a szerzők a tanítójelöltek elé. Az idealizálás mozzanatait és a reprezentált értékek körét egy konkrét életrajzon mutatom be.

A mintatanító: Ladivér Illyés

Ladivér Illyés (1630–1686) iskoláit Sárospatakon végezte, ahol Comenius tanítványa volt. Később a wittenbergi és az erfurti egyetemen tanult, majd Magyarországra visszatérve Zsolnán és Bártfán, később Eperjesen lett (igazgató)tanár.

„Ladivér tanításait ritka szerencse kísérte. ... Már a természet arra teremtette, hogy tanítson. Tanítani nagyon szeretett; akárhányszor megtörtént vele, hogy reggeli öt óra-kor már székében ült, s csak a nap lenyugtával ment ki belőle, gyakran ebéd nélkül tanítván egész nap. A szüle sem jobb gyermekeihez, mint amilyen ő volt tanítványi-hoz. Viszont ezek sem vonzódtak inkább szüleikhez, mint ő hozzá. Szerették és félték.

Szokása volt bemenni az egyes osztályokba s intéssel, ajándékkal a tudományok szeretetére buzdítani az ifjakat. Vessző, ütleg szerinte nem való az ártatlan növendékekhez. Kicsi pajkosságot nem tartott fenyítendőnek. Az elme, szokta mondani, valamint az alma, javító gond mellett lassanként érik. Tanításait úgy tette sikeressé, hogy miket elmondott, azonnal gyakorlatra vivé át, kedveltető okoskodás közben kérdezgetve hallgatóit. Olykor vitába ereszkedett tanítványival, akiknek, ha valamit nem értettek, szabad volt kérdést emelni. Szerette, ha tanítványai lecke után csoportokra oszlottak s a hallottakat megvitatták. Ha fennakadtak, megigazította úgy a védőket mint a támadókat” (Kiss, 1872. 99–100. o.).

„Tanuljunk tőle buzgóságot, mert nagyon szeretett tanítani; sokszor reggeli 5 órákor ment tanodába és nap nyugtáig felejté ott magát ebéd nélkül. Tanítványai iránt végtelen szeretettel viseltetik. »Az ártatlanokat – mondá ő – veréssel nem szabad büntetni!«. A kisebbeket ajándékokkal buzdítá szorgalomra; amit előadott, azonnal gyakorlatba is vette és gyakran vitába bocsátkozék tanítványival; szerette, ha tanóra után azok csoportokra oszolva a hallottakat megvitatták” (Molnár, 1884. 147. o.).

„Ladivér tanító volt a szó legszorosabb értelmében. Megtörtént vele nem egyszer, hogy egész nap tanított s az ebédéről is megfeledkezett. A gyermekekkel oly barátságosan bánt, hogy ezek jobban vonzódtak hozzá, mint szülőikhez. Pajkosságból származó csekélyebb vétségeket nem tartott büntetésre méltó tényeknek. A szelídséget többre becsülte, mint a kemény szigort, mert – mondja – »az elme, mint az alma javító gond mellett lassankint érik.« A gondolkodást minden tanítványától megkövetelte s azért igen kedvelte, ha kérdéseket intéztek hozzá, gyakran még vitatkozásba is bocsátkozott velök” (Erdődi, 1900. 106–107. o.).

A fenti szövegeket olvasva jól nyomon követhető, hogyan tisztult le egy életrajz közel harminc év alatt, s hogyan kristályosodtak ki a kívánatos tanítói erények: a buzgóság, a barátságosság, a motiváció és a gondolkodásra nevelés iránti fogékonyság. Az életrajzok egy-egy történetbe foglalva ugyan, de szinte egy komplett tulajdonságlistát állítanak az olvasó elé.

A buzgóságot különösen fontos erénynek tartották a szerzők. Overberg Bernát (1754–1826) kapcsán például megjegyzik, hogy egy alkalommal nem készült fel kellőképpen a tanításra, s állítólag ezt mondta: „Ma reggel ismét kellő előkészület nélkül mentem iskolába. Isten segíts, hogy megjavítsam magamat!” (Molnár, 1884. 87. o.). Ugyanezt idézi Erdődi és Kiss is.

A leírásokból kirajzolódik a korabeli pedagóguspanteon, és egyúttal a kívánatos tanítói erényekről is képet kaphatunk. Molnár László tanítónök életrajzát is ismertette. Uhrl Józsaról a következőképpen írt. „Áthatva azon meggyőződéstől, hogy a nő, valamint a férfi, bizonyos életpálya választásánál köteles avatottságát szakértők előtt bebizonyítani, ő a budapesti egyetemen vizsgálatot tett az idegen nyelvekből. Örömet fogadott el ez után meghívást külföldre nevelőnői minőségben. Visszatérte után néhány évig magánoktatással foglalkozott, melyet azonban egy nagyobb utazása Európa déli

részein: Egyptom, Palestina és Syriában szakíta félbe, melyet hazánk egyik előkelő hölgyével tett” (*Molnár*, 1884. 243. o.).

Ezután ismerteti a nevelésügy érdekében részben magánnevelő-intézete, részben a pozsonyi tanítónő-képezde élén kifejtett munkáját. Munkássága értékelésekor még hozzáteszi, hogy „Későbbben utazásai és egyéb tapasztalatairól, különösen a nevelés terén egyes cikkek jelentek meg több lapban; de főleg az »Iskolabarát« szorgalmas munkatársa lett, valamint az »Iskolai kistükör«-ben is jelent meg tőle több értekezés, melyek a nevelés és oktatásban való ügyességéről tanúskodnak. Kis gyakorlókönyvet írt az angol nyelv elsajátítása végett főleg intézeti növendékei számára. Ez a közkiállításon ki volt állítva” (*Molnár*, 1884. 244. o.).

Miképpen a tanítók, úgy a tanítónők esetében is az életút ismertetése egy kívánatos, példaképpül állítható karriert, életpályát és követendő erényeket mutat be. A szorgalmas, az akadályokat legyőző, sok tekintetben a férfiakkal egyenrangúvá, sikeressé váló nő portréja rajzolódik ki. Nem nehéz azonban észrevenni a hangnem változását, a kissé rácsodálkozó, talán lekezelő tónust.

Pedagógiai klasszikusok szerepe a neveléstörténet-írásban

A történet fő célja tehát a korabeli népoktatási rendszer és pedagógia legitimálása volt. A történelmi legitimáció volt hivatott biztosítani a tanítójelöltek számára a korszakban kiemelt fontosságúnak tekintett folytonosságot. Ahogy Tröhler is hangsúlyozta, nem elsősorban ismereteket akart közvetíteni, hanem kontextualizálni a néptanítói szakma korabeli kihívásait.

Ennek egyik általános eszköze a történetvezetésen túl a pedagógiai klasszikusok életrajzainak leírása volt. A nemzetközi és a hazai szakirodalom is kiemeli, hogy a neveléstörténet-írásnak máig meghatározó jegye a pedagógiai klasszikusok életművének részletes elemzése. Daniel Tröhler szerint ennek oka az, hogy „ezek a hősök nem csak a múltat képviselik; azt az intellektuális horizontot is keretezik, amelyben manapság a kutatási kérdéseket felteszik, még az empirikus-statisztikai kutatások során is” (*Tröhler*, 2006b. 9. o.).

Tröhlerhez hasonlóan a pedagógia klasszikusainak kiemelkedő szerepét hangsúlyozza Németh András is: „A pedagógiai klasszikusok elsődleges feladata az identifikáció, amely az újkortól kezdve, attól az időszaktól nyeri el különös jelentőségét, mióta a nevelés nem természetes funkció, hanem megoldandó feladat. Az újkor teremti meg azokat a generációk közötti viszonyban realizálódó társadalom-antropológiai feltételeket, amelyek nyomán a nevelés két pólusa – az individuum oldaláról a szubjektummá válás folyamata, a társadalom felől pedig a társadalmivá válás legitim folyamata – konfrontálódik egymással” (*Németh*, 2006. 103. o.).

Későbbi tanulmányában a klasszikusok és a neveléstörténeti kánonok kapcsolatát elemezve megállapítja, hogy a klasszikusoknak fegyelmező szerepe van, ők jelölik ki

a pedagógiai diskurzus kereteit azzal, hogy az személyükön keresztül bontakozik ki. Klasszikus szerepeket jelöl ki, valamint morális kötelezettségeket is előír a néptanítók számára. Ideálként mutatja meg a kívánatos és a valós pedagógiai gyakorlat közötti távolságot. „A klasszikus a pedagógiai környezet elemzésének és értelmezésének, továbbá a pedagógiai önazonosság és a szakmai legitimáció megteremtésének is fontos segédeszköze” (Németh, 2008. 7–8. o.).

Ugyanezeket a szerepeket hangsúlyozza Heinz-Elmar Tenorth is. Azt állítja, a klasszikusok olyan pedagógiai feladatokat és neveléstudományi problémákat képviselnek, amelyeket újra és újra meg kell oldani. Azokat a problémákat és feladatokat jelenítik tehát meg, amelyekkel a neveléstudományi kutatás és a pedagógiai munka szembesül (Tenorth, 2003. 12. o.).

A 19. század második felében formálódóban volt az a szakmai közösség, amelyet népiskolai tanítóknak nevezhetünk. Ennek a csoportnak a közösségtudatát nem kis részben azok a történetek formálhatták, amelyeket a neveléstörténet tantárgy keretében megismerhettek. A kiemelkedő személyek hangsúlyozása tehát nem csupán írói technika. Nem elsősorban maguk a személyek fontosak, hanem az, amit reprezentálnak. A kiemelkedő szerzők sarokpontok a frissen konstruálódó neveléstörténet – tágabb értelemben a neveléstudomány – önmeghatározásában. A pedagógusi szakma profeszionalizációja során formálódó szakmai közösség identitásának kialakításában a klasszikusok fontos szerepet játszottak.

A pedagógiai héroszoknak nem csupán az identifikációban van fontos szerepük, hanem a kialakuló szakma erkölcsi szabályainak kialakításában, megjelenítésében is. Ezek a kívánatos erények a szakma iránti elkötelezettség, a buzgóság, a motiváció, a szorgalom voltak. Ezek az erények pedig a protestáns erkölcsiség alapelveit viszik tovább a szakmaiság keretei közé, bizonyítandó a neveléstörténet, tágabban az egész német pedagógia és – még tágabb értelemben – a német filozófia erős protestáns kötődését.

Történelem és emlékezet a neveléstörténeti tankönyvekben

A neveléstörténet (ön)legitimációs folyamatait legjobban az egyes pedagógusok életrajzainak ismertetése mutatta be. A kiemelt területek, úgy gondolom, jól mutatják, hogy hogyan kapcsolódott össze a pedagógiatörténeti múlt és jelen a dualizmus kori neveléstörténeti kézikönyvekben. A népoktatási rendszer leírása vagy a példaképül állítható pedagógiai gondolkodók és gyakorló pedagógusok életrajzának bő ismertetése mögött, véleményem szerint, a szerzőknek az akkoriban frissen formálódó néptanítóság közösségtudatának formálására irányuló szándéka húzódott meg.

A fentebb részletesen bemutatott legitimációs folyamatok azonban nem csupán a szerzők szándékának megismerésére, a neveléstörténet-írás működésének megismerésére vagy a korabeli tanítókép tartalmi elemeinek feltárására nyújtanak lehetőséget.

Segítségükkel lehetőség nyílik a neveléstörténet-írás és az emlékezet viszonyának vizsgálatára is. A történeti emlékezet természetének kutatása az utóbbi évtizedekben került a történetírás érdeklődésének homlokterébe.

Maurice Halbwachs szerint az emlékezet egyéni rendszer ugyan, de az emlékezőtehetség kollektív jelenség. Az emlékezetet a szocializálódás folyamán sajátítja el a gyermek, s csak arra emlékezhetsz, amit a közösség fenntart. A csoport a kommunikációban őriz meg és közvetíti az emlékezetet, tehát csak olyan ember tud emlékezni, aki tagja valamely csoportnak, és kommunikál is a csoport többi tagjával.

Halbwachs szerint „a kollektív emlékezet hordozója mindig egy térben-időben határos csoport” (idézi: *Assmann*, 1999. 44. o.). Vagyis az emlékezet nem vihető át tetszőlegesen az egyik csoportból a másikba, s a kollektív emlékezet a csoport identitásának fontos meghatározója is. A kollektív emlékezetnek fontos még az a tulajdonsága, hogy nem a múltat őriz meg, hanem annak rekonstruált változatát. Ez a megállapítás hasonlít a posztmodern történetírás azon állításához, amely szerint történelem nem létezik, csak a múlt a maga tényeivel, és a múltnak különböző elbeszéléseivel (ld. *Gyáni*, 2000.).

Jan Assmann elveti a Halbwachsnál lévő éles határt a kollektív emlékezet és a történelem között, s a két szféra kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozza. Az emlékezet két fajtáját különbözteti meg: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. A kommunikatív emlékezet az, amivel az egyén a kortársaival osztozik, s amely addig tart, ameddig a hordozói élnek. Ezzel szemben „a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul” (*Assmann*, 1999. 53. o.).

A kommunikatív emlékezet kapcsán Assmann a nemzedéki emlékezet fogalmát használja (*Assmann*, 1999. 53. o.). Hangsúlyozza, hogy ez a típusú emlékezet erősen kötődik a hordozóihoz, azok halálával a nemzedéki emlékezet elenyészik, és újabbaknak adja át a helyét. A történeti eseményektől hozzátétőlegesen negyven év távolságra helyezi a nemzedéki emlékezet határát. „Negyven év elmúltával az egy bizonyos jelentős eseményt felnőtt fejjel átélő kortársak kiválnak az erősebben a jövőbe tekintő szakmai életből, és elérik azt a kort, amelyben szárba szökik az emlékezés, s vele a rögzítés és továbbadás vágya. ... Ami ma eleven emlék, az holnapra közvetítőcsatornák anyaga” (*Assmann*, 1999. 51–52. o.).

A neveléstörténeti tankönyvek szereplői és szerzői számos esetben ezen nemzedéki emlékezet időhorizontján belül mozogtak. Számos, még élő vagy a közelmúltban elhunyt hétköznapi klasszikus beemelésével a szerzők tulajdonképpen részben ezt a nemzedéki emlékezetet örökítették tovább. A neveléstörténet-írás professzionalizálódásával ennek az emlékezet típusnak a beemelése a tankönyvekbe egyre inkább kikerül majd a szerzők eszköztárából. Ugyanakkor azokban az időszakokban – például az 1950-es években –, amikor a neveléstörténet legitimációs funkciói újra megerősödnek, újra a kortárs tartalmak, események, szereplők beemelését figyelhetjük majd meg (*Nóvik*, 2008).

A dualizmus kori neveléstörténeti tankönyvekben bemutatott „kortárs” események, intézetek és szereplők egy része már kívül esett az Assmann által megfogalmazott

negyven éves horizonton. Esetükben tehát már nem a kommunikatív/nemzedéki, hanem a kulturális emlékezet írásba foglalásáról beszélhetünk.

A neveléstörténet-írás és a kulturális emlékezet fogalmának összekapcsolására tett kísérletet Dombi Alice is ezen elméleti alapokra támaszkodva elemzi Kiss Áron és Öreg János több szövegét tanulmányában. „A neveléstörténet-írás és a kulturális emlékezet sajátos kapcsolatban van, hordozza a kulturális emlékezet általános, minden területen megjelenő jellemzőit, de originális, szakmaspecifikus elemeket is tartalmaz. A neveléstörténet-írás, mint a kulturális egyedi megjelenési formája idézi, elemzi a megelevenített múltat, a neveléstörténet-író sajátos szemüvegén keresztül mutatja be a pedagógiai jelenségeket. Kanonikus, ikonologikus tartalmakat hordoz. Sajátos optikájának kialakulásában sok tényező játszik szerepet: a korábban kialakult nevelési kánonok, a tapasztalati anyag, a környezet hatásai, a szubjektív emlékezet megerősítő és gyengítő elemei” (Dombi, 2008. 233. o.).

Assmann nyomán a történetírás a kulturális emlékezet kategóriáján belül elkülöníti a hideg és a forró emlékezet fogalmát. A hideg emlékezet a múlt azon részére irányul, amelynek a jelen szempontjából már nincs magyarázó ereje, a jelen emlékezői számára nem hordoznak érzelmi többletet.

A forró emlékezet ezzel szemben a különösképpen releváns múltra utal, amely a jelen számára meghatározó fontosságú dolgokat foglal magában. A forró emlékezettel a múltra nem önmaga értéke miatt emlékeznek, hanem azért, mert a jelen számára igazol bizonyos értékeket, viselkedéseket, megalapozza a jelent (Gyáni, 2005). Assmann a forró emlékezetet „megalapozó elbeszélések” fogalmával értelmezi, és hangsúlyozza, hogy a forró emlékezet „szétválaszthatatlanul tartalmaz mítoszt és történelmet. Az a múlt, amely megalapozó történetté szilárdult és bensővé lett, attól függetlenül mítosz, hogy koholt-e vagy tényszerű” (Assmann, 1999. 76. o.).

Kiemeli egyúttal, hogy éppen ezért a mítoszt és a történelmet nem az igazságtartalma választja el egymástól. „A mítosz olyan történet, melyet az embernek önmagáról és a világról való tájékozódása végett beszélnek el amolyan magasabb rendű igazságként, amely nem egyszerűen megállja a helyét, hanem túl ezen normatív igényeket is támaszt és alakító erővel bír” (Assmann, 1999. 76. o.).

A dualizmus kori neveléstörténeti tankönyvekben ennek a normatív mítoszteremtésnek a szándéka érhető tetten a nemzedéki és a forró emlékezet írott formába öntésével.

Összegzés

Tanulmányomban a dualizmus kori neveléstörténeti tankönyveinken keresztül mutattam be az identitásképzés folyamatait, valamint a történeti emlékezet szerepét a néptanítói identitás formálásában. A kutatás konkrét példák bemutatásával támasztja alá azokat a feltételezéseket, amelyek szerint a neveléstörténeti tankönyvek nem elsősorban

tudományos munkák voltak, hanem a tanítójelöltek identitásának formálása volt az elsődleges céljuk. Szerepük a képzésben a korabeli néptanítói pedagógia legitimációjának biztosítása volt, amelyet részben a történetmesélés eszközeivel, részben a klasszikusok hangsúlyos szerepeltetésével és a múlt, valamint a jelen összeolvasztásával értek el. Bár a neveléstörténet-írás jelentős mértékben professzionalizálódott az elmúlt másfél évszázadban, a tankönyvek számos alapvető vonásukat a mai napig őrzik. Így a dualizmus kori tankönyvek elemzése nem csupán a korszak jobb megértéséhez visz közelebb, hanem a máig tovább élő tradíciók megértéséhez is hozzájárul.

Irodalom

- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz, Budapest.
- Beély Fidél (1846): *Alapnézetek a nevelés és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tantörténeti viszontagsága s literatúrájára*. Schmid És Busch, Pozsony.
- Dombi Alice (2008): A neveléstörténet-írás, mint a kulturális emlékezet forrása. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dölle Ödön (1871): *A nevelészet története*. Lauffer Vilmos, Pest.
- Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*. Lauffer Vilmos, Budapest.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (2016): *A történelem mint emlék(mű)*. Kaligram Kiadó, Budapest.
- Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.
- Kóródy Miklós (1918): *Neveléstörténet*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T., Budapest.
- Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme. I. A nem-keresztény vagy nemzeti nevelés korszaka*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Lubrich Ágost (1876a): *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. I. könyv*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Lubrich Ágost (1876b): *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. II. könyv*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Molnár László (1884): *A nevelés történelme*. Lauffer Vilmos, Budapest.
- Németh András (2006): A német pedagógiai historiográfia. *Iskolakultúra*, **16**. 4. sz. 93–110.
- Németh András (2008): A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.) *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 13–53.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **18**. 3. sz. 279–290.
- Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, **111**. 3. sz. 255–294.
- Nóvik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, **16**. 4. sz. 41–48.

- Nóbik Attila (2008): Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években. *Iskolakultúra*, **18.** 3. sz. 39–49.
- Nóbik Attila (2015): Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben. *Pedagógia-történeti Szemle*, **1.** 2. sz. 21–37.
- Nóbik Attila (2017): Tanítóképzős neveléstörténeti tankönyveink a dualizmus korában. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *Gyermekek, iskolák, tanárok – egykoron és ma.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–112.
- Tröhler, D. (2004): The establishment of the standard history of philosophy of education and suppressed traditions of education. *Studies in Philosophy and Education*, **23.** 5. sz. 367–391.
- Tröhler, D. (2006a): The Formation and Function of Histories of Education in Continental Teacher Education Curricula. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* 2. 2. sz. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187646/185735> (2016.12. 28.)
- Tröhler, D. (2006b): History and Historiography of Education: Some remarks on the utility of historical knowledge in the age of efficiency. *Encounters on Education*, **7.** 3. sz. 5–24.
- Tenorth, H.-E. (2003): Klassiker der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentberlichen Gattung. In: Tenorth, H.-E. (szerk.): *Klassiker der Pädagogik. 1. Von Erasmus bis Helene Lange.* Beck C. H Velag, München. 9–20.