

Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében

Magyarországon a 19. század második felét – pedagógiatörténeti szempontból – a pedagógia tudománnyá válása, az egyre szélesebb körben kiépülő közoktatási rendszer, a pedagógusképzés fejlődése, szélesedése, a szakmai professzionalizáció, illetve a mindezekből következő változások jellemezték.

A változások természetszerűleg vezettek a pedagógusképzésben szükségesnek vélt tudásanyag meghatározásához, s ezzel egyidejűleg annak a képzésben használható formába öntéséhez, vagyis a pedagógiai tan- és kézikönyvek létrejöttéhez. A neveléstörténet ebben a rendszerben (is) vállaltan alapozó szerepet töltött be. Ebben a tanulmányban arra keresem a választ, hogy a néptanítók számára írt dualizmuskori neveléstörténeti kézikönyvekben hogyan jelent meg a korszak saját történetének leírása, milyen módon befolyásolták a fentebb említett folyamatok a könyvek tartalmát, koncepcióját. A kutatáshoz *Dölle Ödön* (*Dölle*, 1871), *Erdődi János* (*Erdődi*, 1900), *Kiss Aron* (*Kiss*, 1872) és *Molnár László* (*Molnár*, 1884) munkáit használtam fel. (1)

A neveléstörténet mint narratív tudomány

Az utóbbi időben a történetírás posztmodern fordulatót követve a neveléstörténet-írás is egyre inkább posztmodernné válik. Ez egyszerre jelenti új vizsgálati módszerek, kutatási területek felbukkanását, valamint a neveléstörténet univerzális jellegének elvetését, a neveléstörténetek és a nevelés-történetek létének hangsúlyozását. A hagyományos neveléstörténettel szemben, mely elsősorban a nevelés intézményeinek és teoretikusainak történetére koncentrál, az új felfogás a mindennapi nevelés jelenségeire, az azok mögött meghúzódó érték- és hiedelemrendszerekre, a mentalitásra helyezi a hangsúlyt. Éppen ezért új fogalmi kereteket vezet be: a nevelési jelenségeket és eszméket narratívumokként értelmezi, átörökítőjének a kollektív emlékezetet tartja. (*Németh és Szabolcs*, 2001)

A narratív szemléletmód azonban nem csupán a neveléstörténeti kutatások tárgyára, hanem magára a neveléstörténet mint tudomány történetének vizsgálatára is alkalmazható. Egy neveléstörténeti kézikönyv, tanulmány ugyanis, végső soron, nem más, mint egy, a nevelés történetének egészéről, vagy valamely részletéről alkotott narratíva, amelynek elfogadottságát nagyban befolyásolja az a környezet, amelyben született. A neveléstörténet történetekben létezik, és mint tudományra alkalmazhatóak rá az egyéni és csoportszinten megjelenő reprezentációk közötti kapcsolatra, a narratívumokra vonatkozó kutatási eredmények. Ezek közül a két legnagyobb hatású elméletnek a szociális reprezentációk és a kollektív emlékezet teóriája bizonyult.

Az, hogy a társadalmakban vannak az egyénektől független reprezentációk, nem új keletű elképzelés. *Durkheim* már a múlt század elején úgy gondolta, hogy léteznek úgynevezett kollektív reprezentációk, amelyek a társadalom minden tagjára kényszerítő erővel hatnak. Ilyeneknek gondolta például a törvényeket, a vallást. A kollektív reprezentációk meglehetősen nehezen változnak, és Durkheim egyfajta univerzalitást tételezett fel róluk, azzal, hogy a társadalom minden tagjára ható kényszerítő erővel ruházta fel őket.

Ugyanakkor a történelem során létezett társadalmak többsége nem egységes kultúrával, hanem kultúrákkal rendelkezett, s az egyes társadalmi csoportoknak az élet különböző dolgairól különböző reprezentációik voltak, amelyek akár viszonylag gyorsan is változhattak. Ez az elgondolás, valamint saját empirikus kutatási ösztönözték arra *Serge Moscovicit*, hogy az egyéni és a kollektív reprezentációk közé beilleszsen egy köztes szintet, a szociális reprezentációkat. A legfontosabb különbség a kollektív és szociális reprezentációk között, hogy míg az előbbit Durkheim szerint dolgoknak kell tekintenünk, tehát objektíven léteznek, mint a tárgyak, addig a szociális reprezentációk együttese a csoport tagjainak kommunikációja során létrehozott, formált és fenntartott „szociokognitív metarendszer”. (*László, 1999, 15.*) A szociális reprezentációk feladata, hogy segítsen a világot megismerni, megérteni és megszervezni a csoport számára. A neveléstörténet is ilyen, egy meghatározott csoport, a pedagógusok, a neveléstörténészek által fenntartott és formált szociális reprezentáció.

Nem a szociális reprezentációk elmélete az egyetlen azonban, mely magyarázatot keres arra a kapcsolatra, amely az egyéni reprezentációkat és a csoportjelenségeket összeköti. *Maurice Halbwachs* szerint az emlékezet egyéni rendszer ugyan, de az emlékezőte-

A neveléstörténet mint alapozó tudomány a neveléstudományok között nem pusztán bemutatja a nevelési eszmék és a gyakorlat történetét, de meghatározó szerepet játszik a pedagógusok, pedagógusjelöltek szakmai közösségtudatának megalapozásában is, megpróbálja bemutatni azt a történeti környezetet, amelyből az adott kor pedagógusai „származnak”, legitímálja a létező rendszereket és gyakorlatokat.

hetség kollektív jelenség. Az emlékezetet a szocializálódás folyamán sajátítja el a gyermek, s csak arra emlékezhetsz, amit a közösség fenntart. A csoport a kommunikációban tartja fenn 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: *Assman, 1999, 44.*) 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 tulajdonsága még, hogy nem a múltat őrzi 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. (*Gyáni, 2000*)

Ez igaz a neveléstörténetre is. A szerzők nem a múltat őrzik meg és örökítik tovább, hanem annak egy szerkesztett változatát. Ugyanakkor a pedagógusok szakmai közösségének van közösségtudata, amelynek formálásában az egyéb „modern” történetetek mellett a neveléstörténetnek is fontos szerepet tulajdoníthatunk. Természetesen nem arra kell gondolni, hogy a pedagógusok vagy a pedagógusjelöltek változatlan formában építenék bele kollektív emlékezetükbe a neveléstörténet-tudomány és tantárgy által felkínált történeteket, hanem arra, hogy ezek között válogatva a saját képükre formálják azokat.

Jan Assman a Halbwachsról jellemző kettősségnek az ötvözése jellemzi. Elveti az 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”. (*Assman, 1999*)

Ha a fenti elméleteket röviden össze akarjuk foglalni, akkor a következőket mondhatjuk: a csoportok reprezentációkkal rendelkeznek az őket körülvevő világ jelenségeiről,

amelyek segítségével a világot megértik. Ezeket a reprezentációkat kommunikáció során alkotják, alakítják és örökítik tovább. Mindhárom elmélet a reprezentációk csoporthoz kötöttségét és narratív természetét hangsúlyozza.

A narratív szemléletmód arra a jelenségre irányítja a figyelmet, hogy – ahogy *Bruner* megjegyzi – az emberi gondolkodást a logikai-tudományos gondolkodás mellett az elbeszélő mód is jellemzi, s a narratívumok a „koherenciateremtés eszközei”. (*László, 1999; Pléh, 1996*)

Halbwachs szerint a kollektív emlékezet történetekben létezik, s a csoportok ezekkel a történetekkel tartják fent identitásukat és létüket. „... A narratív paradigma nem csupán arra képes, hogy sajátos kognitív logikát kínáljon az intencionális cselekvések, gondolatok és érzések számára, hanem arra is, hogy olyan új, eddig fogalmilag nem kezelt tapasztalatokat is képes legyen kezelni, mint az érzések és a képek, vagy az idő és a perspektíva.”. (*László, 1999, 49.*)

A neveléstörténet mint alapozó tudomány a neveléstudományok között nem pusztán bemutatja a nevelési eszmék és a gyakorlat történetét, de 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.

Érdemes ugyanakkor különbséget tenni a neveléstörténet mint tudomány és a neveléstörténet mint tantárgy között. A neveléstörténet tantárgy pusztán a nevelés múltjával kapcsolatos tények egy szűkebb körét szervezi történeté. Egy előadás(sorozat) hosszába, egy kézikönyv terjedelmébe értelemszerűen nem foglalható minden bele, amit a hivatásos neveléstörténészek tudnak a nevelés múltjáról. Így a vizsgált neveléstörténeti tankönyvekre is igaz, hogy olyan „történetgyűjteményeknek” tekinthetők, melyeket szerzőik a növendékek identitásának formálására állítottak össze. A válogatás ténye pedig még inkább hangsúlyozza azt a körülményt, hogy a történetek nem véletlenszerűek, a szerzők valamilyen szempontok szerint szelektálnak, ezeket a szempontokat az őket körülvevő világ határozza meg, s ez a világ adja meg a történetek koherenciájának módját is.

Amikor, például, azokról az eseményekről, jelenségekről beszélünk, amelyek a reformpedagógia kialakulásához vezettek, akkor lehet, hogy csak utólag ruházzuk fel azokat azzal a koherenciával, amelyet maga a kialakulás jelent. Amikor a gyermekkortörténet a gyermekkor felértékelődéséről beszél a 19. és a 20. század kapcsán, akkor nemcsak azt mutatja meg, hogyan szerveződtek akár a hétköznapi történetek is a gyermekek köré, hanem maga is példáját mutatja azon tudományágaknak, melyeket a gyermekek „elfogaltak”, és amelyek a történeteiket köréjük rendezik.

A fentiek azonban nem azt jelentik, hogy a neveléstörténész bármilyen neveléstörténetet írhat, hisz a források koherenciájára mindig tekintettel kell lennie. Ugyanakkor minden korban „az emberi társadalomban a lehetséges világok korlátozott készlete él. Ezek a lehetséges világok, mint elfogadott jelentésrendszerek, nagymértékben befolyásolják, hogy adott időszakban egy tudományban mi és hogyan beszélhető el, mi számít jó történetnek”. (*László, 1999, 58.*)

Ezért a 19. század második felében, az ekkora már évszázadosnak mondható neveléstörténet-írási hagyományok mellett, a fentebb már említett folyamatok is jelentősen befolyásolták az ekkor keletkezett munkák szemléletmódját és a tartalmát, tehát ezeket egyszerre jellemezte a mítoszkeresés és a demitizálás, az iskolarendszer és a tudomány eredetének legitimálása, valamint a nemzeti jellegek, jelenségek beillesztése a nemzetközi vonulatba.

A néptanítótság professzionalizációja a 19. század második felében

Neveléstörténeti szempontból a 19. század egyik legjelentősebb fejleménye volt a nemzeti iskolarendszerek kialakulása. A reformáció és az ellenreformáció törekvései óta lassan terjedő népiskolai hálózat fejlődése – a felvilágosult abszolutizmus fellépése által nyert lendülete után – az 1868-as népoktatási törvényt követően gyorsult fel. A magyar fejlődésre a porosz és az osztrák minták gyakorolták a legnagyobb hatást. (Németh, 2005) A törvény nyomán kibontakozó változásokra jellemző, hogy meghozatalakor a tankötelesek mintegy 48 százaléka járt iskolába, ami valamivel több mint 1 millió gyermeket jelentett, míg ez a szám az 1910-es évekre meghaladta a 2,5 milliót, ami az akkori tankötelesek 93 százaléka volt. Az analfabéták aránya az 1870-es években tapasztalható csaknem 70 százalékról az 1910-es években 30 százalék körülire csökkent. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999, 356.; Felkai és Zibolen, 1993, 72.)

A törvény jelentős hatást gyakorolt a néptanítótság mint szakma fejlődésére is, azáltal, hogy állami tanítóképzőket rendelt állítani, megemelte a képzés idejét, szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. S habár a tanítótság és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett maguktól a tanítótság szervezeteitől is, a törvény nyomán megindulhatott a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, és ezáltal a jobban képzett tanítók számának az emelkedése.

A törvény a tanítókat arra kötelezte, hogy tanítóegyletekbe szerveződjenek, és ezzel megteremtette a tanítók szakmai szerveződésének lehetőségét. Ezek a tanítóegyletek a pedagógiai közélet fontos terepévé váltak, elég talán csak a nevelésügyi újságok kiadásában betöltött kiemelkedő szerepükre gondolni. Ezek az egyesületek lehetőséget szolgáltattak a modern pedagógiai gondolatok terjesztésére és gyakorlatba való átültetésére is. (Nóvik, 2000)

A 19. század második felében formálódóban volt tehát az a szakmai közösség, amelyet népiskolai tanítók csoportjának nevezhetünk. Ennek a csoportnak a közösségtudatát nem kis részben azok a történetek formálhatták, amelyeket a neveléstörténet tantárgy keretében megismerhettek.

A vizsgálatban szereplő könyvek szerzői – a fiatalon elhunyt, s ezért csak rövidebb pályafutást magáénak tudó Dölle kivételével – mindnyájan hosszabb ideig tevékenykedtek a tanító- és tanítónőképzés területén, s valamennyien írtak olyan könyveket, amelyek a pedagógiának szélesebb körét felölelték, s így nem „csak” a neveléstörténeteiken keresztül hathattak diákjaikra.

Dölle Ödön (1845?–1873) a királyi katolikus tanítóképezde igazgatója volt Kassán. Erdődi János (1844–1904) 1870-től a kassai tanítóképző gyakorlóiskolájának lett a vezetője, majd 1876-tól Dölle Ödönt követve lett a képezde igazgatója. Kiss Áron (1845–1908) nagykőrösi református tanítóképző igazgatója volt 1870-től, de emellett volt a sárospataki tanítóképezde tanára és a Paedagogium tanára, és a polgári iskolai tanítóképző igazgatója is. Molnár László (1833–1902): pedig „tanítónő-képezdei igazgató-tanár” volt Budapesten.

A jelenkortörténet megjelenését a neveléstörténeti kézikönyvekben a népoktatási intézetek és intézmények bemutatása, valamint egyes pedagógusok életrajzának ismertetése jellemzi. Ezek a területek természetesen különböző terjedelemben és hangsúllyal, de minden vizsgált könyvben megjelennek.

Eötvös József és a népoktatás ismertetése

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. Ennek a praktikus – tananyag-szervezési

– okokon túl az is mozgatórugója lehetett, hogy a frissen átalakuló magyar népoktatási rendszernek kívántak legitimációt adni azzal, hogy ismertetését a nevelés korábbi történetével egy szintre, sőt egy terjedelempre hozták.

A tanügyi irodalmat Dölle Ödön ismerteti a legbővebben, de a többiek is leírják az egyes tantárgyakhoz tartozó legfontosabb tankönyveket. Erdődi pedig 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 népiskolai hatóságokkal kapcsolatos legfontosabb tudnivalókról. Ugyanakkor néhány mondatos ismertetést ír, többek között, a szeretetházakról, a Mária-intézetéről, az Országos mintarajziskola és tanárképzőről, a Zeneakadémiáról, a tanítói árvaházakról, a hülyék és siketnémák intézetéről stb. 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 Katholikus Tanítói Segítőalap, az Iskolai Takarékpénztárak stb.

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

Dölle Ödön könyvének felét saját korszakának ismertetésére szánta. A mintegy 360 oldalból 180 foglalkozik az *Eötvös* fellépése utáni történésekkel. Ennek a terjedelempnek több mint a fele pedig magával Eötvössel és a népoktatási törvény országközi vitájával kapcsolatos.

Eötvöst, például, így jellemzi: „lángszellemű férfiú ... általában mint állambölcész, szónok és költő a XIX-dik század összes magyar értelmiségének egyik kiváló díszes s legelső szellempnagsága. (...) Eötvös közép-termetnél tán valamivel kisebb, szabályos termetű barna ember. Arcszíne halvány, bajsza, szakálla és gazdagon nőtt haja, mely kissé fürtözött, fekete. Szeme szikrázó és élénken mozgó. Homloka derült és magas. (...) Ha beljebb hatolsz az egyéniség belvilágába, az előbb komornak tetsző felszín alatt derült, vidám kedélyt találsz, az életet megértő csendes szívet.” (*Dölle*, 1871, 183.)

Ez az ismertetés, melyben Dölle a sajtóban megjelent méltatások egyikét kivonatolta, meglehetősen furcsának tűnhet, még Eötvös tekintélyét és kultuszát figyelembe véve is. De mivel az ő könyve a legkorábbi a vizsgáltak közül, ezt a leírást magyarázhatja Eötvös még személyes hatása is.

Ugyanakkor a későbbi munkákban már kevesebb méltatásban részesül, sőt Erdődi egyenesen megjegyzi, hogy „Különbén dr. Wlassics eddigi minisztereink között a legnépszerűbb.” (*Erdődi*, 1900, 152.)

Pestalozzi és Rousseau: a hős és az antihős

A mítoszteremtés és demitizálás mozzanatai és indokai jól nyomon követhetők *Rousseau* és *Pestalozzi* ismertetésének összehasonlításakor. Esetükben az is megfigyelhető, hogy hogyan függ össze a szakmai megítélés a személyes életvitel megítélésével, s hogy ez az összekapcsolás voltaképpen csak látszólagos.

Rousseau-t illetően elítélő a szerzők véleménye, és nevelési rendszerének jó részét elvetették. Kiss Áron például így ír: „Ő nem ismeri a gyermek valamire termettségét, mert különben tudná, hogy természettől fogva nem minden ember egyenlő. Az a természetes állapot is, melybe Emilt helyezi, nagyon mesterkélt. Emil fejlődése sem természetes, mert a vezető nevelő mindég ott áll a színpalak mögött. Továbbá Emil szellemp nevelését is majdnem erőszakkal hátráltatja.” (*Kiss*, 1872, 165.) Mindnyájan elítélően írnak Rousseau deizmusáról is.

Ezt az elutasítást jócskán alátámasztja Rousseau élete negatív eseményeinek hangsúlyozása: „Volt ő ügyvédgyakornok, rézmetsző-tanuló, adószedő, tolvaj, papnöven-

dék, zenész és hangjegymásoló”. (Molnár, 1884, 68.) (2) „Rousseau jótevői iránt maga is mindig és mindenütt hálátlan.” (Kiss, 1872, 105.) Molnár László pedig az értékelésben kifejezetten negatív személyiségjegyekként említi, hogy: „Hiányoztak nála a leghatalmasabb nevelési eszközök: a nevelői ügyesség és saját példás erkölcs élete.” (Molnár, 1884, 71.)

Ebben az esetben azt figyelhetjük meg, hogy Rousseau életének fekete foltjai megerősítésül szolgálnak nevelési rendszerének elvetéséhez. (Nóvik, 2005)

Ugyanakkor a szerzők nem következetesek. Pestalozzi esetében is találkozhatunk ugyanis negatív személyes jellemzőkkel: „... egész életében hiányzott a testi erő, az eréllyel párosult férfias föllépés, mit csak onnét lehet megmagyarázni, hogy mint városi gyermek folyvást a szobában tartózkodván testileg elpuhult.” (Dölle, 1871, 129.)

Ugyanó rámutat arra is, hogy: „Pestalozzi általában ábrándozó ember volt, agyában néha a leggyönyörűbb eszmék keletkeztek a nép fölszabadtása s boldogítására nézve, melyeknek azonban egy rendes hibájok volt, t.i. kivihetetlenek valának.” (Dölle, 1871, 131.)

Ezek a megjegyzések ugyanúgy utalnak Pestalozzi emberi gyengeségeire, mint Rousseau esetében. Ennek ellenére a következtetés közel sem hasonló: „És mégis daczára mindezeknek, ő lett a nevelészek között egyike a legbuzdítóbb, a legnagyobb befolyásúaknak. (...) Tanítványinak tekinthetők valamennyi jelesebb módszerészek, mert lényegesebb elveit átvették műveikbe; olyannyira, hogy új szabályt egy pedagógus sem hozott létre napjainkig, melynek közvetlen alapjául más, mint Pestalozzi elvei tekintethetnének.” (Molnár, 1884, 83.)

Pestalozzi gondolatainak elfogadottsága és népszerűsége tompította emberi gyengeségeit, Rousseau szokatlan és felforgató elképzelési pedig kidomborították életének kétségkívül vitatható mozzanatait.

Ugyanakkor a korabeli általános Pestalozzi-kultuszt figyelembe véve természetesen nem meglepő az, hogy róla és elveiről jóval pozitívabban írtak, mint Rousseau-ról. Feltételezhetjük tehát, hogy az utóbbinak negatív színben való feltüntetése a szerzők már egyébként is meglévő elutasító véleményében gyökerezik. Pestalozzi gondolatainak elfogadottsága és népszerűsége tompította emberi gyengeségeit, Rousseau szokatlan és felforgató elképzelési pedig kidomborították életének kétségkívül vitatható mozzanatait.

A mintatanító: Ladivér Illyés

A neveléstörténet (ön)legitimációs folyamatait legjobban az egyes pedagógusok életrajzainak ismertetése illusztrálja. A szerzők a neveléstörténet nagyjaival egyenlő stílusban, és nem egyszer egyenlő terjedelemben is tárgyalták az arra érdemesnek tartott tanítók életét. Ebben Molnár László járt az élen, mintegy 90 pedagógust tartott arra érdemesnek, hogy írjon róluk. Ám a többi szerző is jelentős teret szentelt az életrajzoknak. (3)

Ha összevetjük, hogy kikről írtak, akkor kiderül, kik voltak azok, akiket mintegy alapító atyákként tartottak számon. A jórészt a 19. században tevékenykedők közül *Angyán János, Beély Fidél, Beke Kristóf, Brassai Sámuel, Brunswick Teréz, Edvi Illés Pál, Fáy András, Kiss Pál, Lubrich Ágost, Májer István, Márki József, Menyei József, Mirevoi Jankovics Tivadar, Nagy László, Ney Ferenc, Peregriny Elek, Schwarz Gyula, Szalai Báró Barlóczy László, Szilassy János, Szőnyi Pál, Tavassy Lajos, Váradai Szabó János, Warga 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 néptanítósnak is – szüksége van olyan meghatározó figurákra, akikhez méri magát, akiket eszményképnek fogad el. A formáló-

dó 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, beemeljük a tananyagba Rousseau, Pestalozzi vagy éppen Eötvös mellé, nem csupán arra nyújtott lehetőséget, hogy a néptanítás megismerje saját történetének hőseit, de életük leírása a kívánatos tanítói erények bemutatására is alkalmas volt. Így nem minden életrajz a valós tevékenységet tükrözi, hanem az idealizálás mozzanatait is felfedezhetjük. Egy konkrét életrajzon szeretném bemutatni a fentieket.

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

„Ladivér tanításait ritka szerencse kísérte. (...) Már a természet arra teremtette, hogy tanítom. Tanítani nagyon szeretett; akárhányszor megtörtént velem, hogy reggeli öt órakor már székeben ültem, s csak a nap lenyugtával ment ki belőlem, gyakran ebéd nélkül tanítván egész nap. A szüleim sem jobb gyermekeihez, mint amilyen én voltam tanítványihoz. Viszont ezek sem vonzódtak inkább szüleikhez, mint én 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 fenytendőnek. 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 fenakadtak, megigazította úgy a védőket mint a támadókat.” (*Kiss*, 1872, 99–100.)

„Tanuljunk tőle buzgóságot, mert nagyon szeretett tanítani; sokszor reggeli 5 órakor ment tanodába és nap nyugtáig felejté ott magát ebéd nélkül. Tanítványai iránt végtelen szeretettel viselteték. «Az ártatlanokat – mondá ő – veréssel nem szabad büntetni!». A kisebbeket ajándékokkal buzdítás 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.)

„Ladivér tanító volt a szó legszorosabb értelmében. Megtörtént velem nem egyszer, hogy egész nap tanított s az ebédre is megelégedtem. 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 szigor, 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.” (*Erdödi*, 1900, 106–107.)

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 egész tulajdonságlistát állítanak az olvasó elé.

A buzgóságot különösen fontos erénynek tartották. *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.) (4)

A fentebb kiemelt három terület, úgy gondolom, jól mutatja, hogy hogyan kapcsolódott össze a pedagógiatörténeti múlt és jelen a dualizmuskori neveléstörténeti kézikönyvekben. A népoktatási rendszer leírása, vagy a példaképpül állítható pedagógiai gondolkodók és gyakorló pedagógusok életrajzában bő ismertetése mögött, véleményem szerint, a

szerzőknek az akkoriban frissen formálódó néptanítóság közösségtudatának formálására irányuló szándéka húzódott meg.

További kutatások feladata lesz megvizsgálni, hogy a nem a tanítóképzésben használt tankönyvekben hogyan jelennek meg az elemzett folyamatok, másrészt, hogy a korszakot túllépve hogyan alakul át a neveléstörténeti tankönyvek anyaga, a dualizmus alatt fontosnak tartott személyek, események közül melyek maradnak el, és hogyan egészülnek ki azok az újabb narratívákkal.

Jegyzet

(1) A jelen vizsgálat az *A magyar neveléstörténet-írás historiográfiája a neveléstörténeti monográfiák és tankönyvek tükrében (1848–1948)* című, T042678 számú OTKA-kutatás részét képezi.

(2) Kiss Áron is majdnem szó szerint így fogalmaz. Lásd Kiss, 1872, 101.

(3) Érdekesség, hogy Molnár László, könyvének a tanítók életrajzát ismertető részében, Bárány Ignác és Schwarz Gyula közé illesztve, meglehetősen meleg hangú ismertetést írt önmagáról. „Nevelése alapját vallásos szüleinek, különösen szelid lelkű anyjának köszönheti. ... Munkái megírásánál törekszik a női egyediségnél túlsúlyban levő érzelmeket: szemérem, szépség, vallás, erkölcsi érzelmeket különösen figyelembe venni. E célból szerkesztésnél a kedélyre hat és a tanulást könnyíteni igyekszik a képzetek és érzelmek társulásának tekintetbevétele, ismételve haladás és főleg egységre való törekvés által; mert a nevelés fölélvén alapuló általános nevelési és tanterveket a részletes neveléstanban és részletes tanítástanban az egyes ágak megírásánál, ugyanazon műkifejezésekhez szigorúan ragaszkodva, mindenütt alkalmazza. Ily eljárása kiválóbb paedagogusok helyesléseivel találkozók. Sőt Lederer. A. Az oktatás módszere című munkájában alkalmazásra is méltatta módszerét.” (Molnár, 1884, 230–231.)

(4) Ugyanezt idézi Erdődi és Kiss is. Ugyanakkor a fordítás, megőrizve az eredeti nyelvtani szerkezetet, jól utal a forrás német eredetére, és ezzel jól illusztrálja a német befolyást a magyar neveléstörténet-írásra.

Irodalom

Assman, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Kiadó, Budapest.

Dölle Ödön (1871): *A nevelészet története*. Lauffer Vilmos, Pest.

Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*. Lauffer Vilmos, Budapest.

Felkai László – Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története*. II. kötet. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest

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

Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.

László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei. Scientia Humana-Kairosz, Budapest.

Molnár László (1884): *A nevelés történelme*. Lauffer Vilmos, Budapest.

Németh András – Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest.

Németh András (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, 15. 9. 50–70.

Nóbik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a 19. századi Kolozsváron In. Dombi Alice – Oláh János (szerk.): *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. Gyula. 181–189.

Nóbik Attila (2005): Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben. *Iskolakultúra*, 15. 9. 125–131.

Pléh Csaba (1996): A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. *Holmi*, 8. 2. 265–282.