

Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben

NÓBIK ATTILA

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

A neveléstörténet stúdiumok – csakúgy, mint a pedagógusképzés egyéb tárgyai – normatív jellegűek. A szaktárgyi anyagon túl hivatás-felfogást, értékrendet, kívánt viselkedésmódokat közvetítenek, vagyis normalizálnak. Ez a tulajdonság természetes módon kapcsolódik magának az oktatási rendszernek a normatív funkciójához, és a modern neveléstudomány létrejöttének és fejlődésének egész folyamatát végigkíséri. Ebből következően a neveléstörténeti tankönyvek is elsősorban a *normális* iskolarendszer és pedagógiai gondolkodás történetét írják le, az ezen kívül eső jelenségek és személyek – az abnormalis, abnormalitás kifejezést ebben az értelemben használva – felbukkanására csak elvétve találhatunk példákat.

A tanulmány első részében a neveléstörténet-írás kialakulásának néhány jellegzetességét tekintem át, majd három példán keresztül azt mutatom be, hogy az abnormalitás felbukkanása a tankönyvekben minden esetben a normalitás még erősebb hangsúlyozására szolgált.

ISKOLARENDSZER ÉS NORMALITÁS

AZ ISKOLARENDSZER kialakulásával és fejlődésével kapcsolatban a norma kifejezés két értelemben is használható. Egyrészt jelenti azt, hogy a nyugati kultúrában az újkortól fokozatosan, majd az utóbbi két évszázadban nagyobb lendülettel folyt az iskolarendszer kiépülése, és a gyermeknépesség egyre nagyobb hányada részesült formális oktatásban.

A modern oktatási rendszerek kialakulása a nyugati társadalmak utóbbi kétszáz éves történetének egyik leg-

fontosabb eseménye. Az állami szerepvállalás általános kiterjedésének eredményeképp az állam arra kötelezte gyermekkorú állampolgárait, hogy azok lépjenek be az oktatási rendszerbe. Az állam szabályozta az oktatási rendszer működését, törvényeket hozott, megszabta az iskolafokok egymáshoz való viszonyát, és megteremtette a folyamatos állami ellenőrzés lehetőségét és intézményeit. Maga is iskolákat állított fel, és bizonyos feltételek teljesülése esetén, közpénzből finanszírozta a nem állami fenntartású iskolákat is. A modern iskolarendszerek a korábbi iskolarendszerekre

alapulva jöttek létre, de azoktól minőségileg különböznek, leginkább univerzalitásukban (*Halász, 2001*).

A modern iskolarendszerek kialakulásának kezdeteit a protestantizmus megjelenéséhez lehet kötni. A középkorban az iskolaalapítások egyéni döntések és kezdeményezések eredményei voltak, ezért nem beszélhetünk állami oktatáspolitikáról. A helyzet a protestáns német fejedelemségekben változott meg. Maga Luther is több prédikációjában és írásában beszélt arról, hogy a világi hatóságoknak iskolákat kell állítani, és kötelezni kell az alattvalókat, hogy gyermekeiket iskolába járassák. Ezért a német államokban hamar teret nyert az állami beavatkozás gondolata. Ugyanakkor az állami felelősségvállalás eszméje Angliában csak a 19. század közepén merült fel (*Mitter, 2004*).

Az állami beavatkozás első kísérletei a protestáns területekre tehetőek. Ezekben a német fejedelemségekben az uralkodók szorgalmazták az iskoláztatás terjedését, mind uralkodói, mind felekezeti mivoltukban. A 17. században több német államban előírták az iskolakötelezettséget, és az állam pénzzel segítette az iskolafenntartókat (*Németh, 2005*).

Ezt a fajta beavatkozást, habár fontos kezdete az állami felelősség gondolatának, nem szabad túlértékelni, hiszen például az iskolaügy fejlődése szempontjából kiemelkedőnek tartott *Nagy Frigyes* is csak bizonyos időszakokban, és Poroszország stratégiaileg fontos területein hajtott végre iskolafejlesztéseket. (*Dietrich és Tenorth, 2003*). Mégis, Kelet-Európában a po-

rosz minta szolgált az iskolarendszerek megszervezésének alapjául.

A porosz iskolarendszer fejlesztése a 30 éves háborút követő lassú kilábalással és az abszolutista monarchia kialakulásával kezdődött. A 18. századi porosz iskolareformok egyik legjelentősebb fejleménye az 1763-as General-Land-Schul-Reglement, amely a korábbi szabályozást (1717) erősítve rendeleti úton írta elő az iskolakötelezettséget (*Green, 2002*). A középfok átalakítása szintén megkezdődött az egységes oktatásirányítás megszervezésével (Oberschulkollegium, 1787) és az érettségi (Abitur) 1788-as kötelezővé tételével.

A Habsburg Birodalom iskolareformjai szorosan kapcsolódtak a felvilágosult abszolutizmus reformtörekvéseikhez. A *Mária Terézia* idején megerősödő modernizációs elképzelések képviselői a birodalom korszerűsítésének egyik legfontosabb eszközt látták a hasznos állampolgárok nevelésében, aminek érdekében egységes állami oktatási rendszer kiépítésére törekedtek. Az osztrák birodalmon belül különleges jogállással rendelkező Magyarország oktatásügyének átszervezésére Mária Terézia a jórészt a fenti elveket követő, 1777-ben kiadott Ratio Educationis-szal tett kísérletet.

A magyar iskolarendszer expanziója a kiegyezés után vett nagyobb lendületet. Az 1868. évi népoktatási törvény a 6–12 éves gyermekek számára kötelezővé tette a mindennapi iskolalátogatást. Az egyházak iskolaállítási monopóliumát megszüntetendő, a törvény meghatározott feltételek teljesülése esetén magánszemélyek, szer-

vezetek, települések számára is lehetővé tette az iskolaállítást. Intézkedett a népiskolai intézetekről – elemi és ismétlő népiskola, felsőbb népiskola és polgári iskola –, valamint a tanítóképzésről. A népoktatás átalakítása mintegy nyolcvan évre meghatározta az alapfokú iskoláztatás főbb vonásait (Kelemen, 2002). Magyarországon a kiegyezés előtt mintegy 1,2 millió gyermek járt iskolába, az 1910-es évekre ez a szám meghaladta a 2,5 milliót, ami a tankötelesek korú lakosságnak körülbelül 48, illetve 93%-a volt. (Felkai és Zibolen, 1993. 72. o.)

A fentiekből következik, hogy a norma az egyik lehetséges értelmezésben az iskolába járás normáját jelenti. Ez az értelmezés az iskola státuszára vonatkozik, vagyis azt a jelenséget magyarázza, hogy a társadalmak életében korábban jelentéktelen szerepet játszó iskola az egyik legfontosabb intézménnyé vált.

A másik, ettől elválaszthatatlan értelmezés, a norma fogalmát az iskola funkciójával hozza kapcsolatba. Egyes elképzelések az egyén és az állam így megváltozott viszonyát látják a modern oktatási rendszerek kialakulásának egyik okaként.

Ennek az elgondolásnak a legjelentősebb képviselője Michel Foucault, aki elemzésiben bemutatta, hogy a 18. és 19. század folyamán az állampolgárok feletti állami ellenőrzés minden területen felerősödött és egyre kifinomultabb lett. A fegyelmezés nem új jelenség, mondja, de új formákkal és új tartalommal töltődik meg, a testet már nem tömegként, hanem részleteiben kezeli, valamint „megszakítat-

lan, állandó kényszerítést von maga után, mely a tevékenység folyamataira ügyel inkább és nem az eredményére, s olyan törvényalkotás szerint gyakorlódik, amely a legszorosabb hátlóba foglalja az időt, a teret és a mozgást. A test működésének tüzetes ellenőrzését lehetővé tevő módszereket, amelyek erőinek állandó alávettségét biztosítják, s rákényszerítik az engedelmesség-hasznosság viszonyát, »fegyelmezésnek« hívják.” (Foucault, 1990. 188–189. o.)

Az iskola vonatkozásában az egyik legfontosabb változás Foucault szerint az iskolai tér átalakítása, az osztályba sorolás volt. „Lehetővé tette a hagyományos módszer maghaladását (egy tanuló tanul néhány percig a tanárral, míg a várakozók csoportja tétlen és felügyelet híján van). Az egyéni helyeket kijelölve lehetőségessé vált minden egyes tanuló ellenőrzése és valamennyiük egyidejű munkája. Megszervezte a tanulási idő új gazdaságosságát. Az iskola terét holmi tanulógépként működtette, de ez a gép felügyelt, hierarchiába rendezett, jutalmazott is. (Foucault, 1990. 200. o.)

Ugyanilyen fontos az idő felosztása, a tevékenységek elkülönítése kis egységekre, szigorú időrendbe rendezve. Ezek az egységek jól megfogható utasításokkal vannak leírva. Szerinte a korabeli iskolák állapota szükségszerűvé tette a felügyelet elterjedését. Foucault végkövetkeztetése szerint a 18. században az emberek élete a norma felügyelete alá került, és az iskola ennek egyik intézménye lett (Felber, 2007).

Az iskola tehát kettős értelemben is normalizál: egyrészt normává teszi

az iskolalátogatást, másrészt kiemelt feladata a „Norma” terjesztése.

NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁS ÉS NORMALITÁS

A neveléstörténet-írás kialakulása a tanári szakma professzionalizációjához kötődik. A modern iskolarendszerek kiépítése óhatatlanul felvetette a pedagógusképzés korszerűsítését. A professzionális tanárság kialakulása része annak a folyamatnak, amelynek során a korábbi céhszerű szakmai szervezetekből professzionális szakértelmi-ségi csoportok alakultak ki. Nyugat-Európában, főleg Angliában a korábbi helyi céhekből országos korporatív testületek jöttek létre, amelyek sikeresen őrizték testületi jogosítványukat. Közép-Európában, így Poroszországban, és ennek nyomán Magyarországon is, a szakértelmiség kialakulása a felvilágosult abszolutista államok gondoskodása mellett ment végbe. Míg az angolszász területeken a szakmai szervezetek biztosították a minőséget, addig Közép-Európában a praktizálás – és tulajdonképpen a minőség – alapjává az államilag szervezett és/vagy felügyelt egyetemek és vizsgarendszer vált (Kovács M., 2001).

Ezért a porosz egyetemi és középiskolai reformmal párhuzamosan került sor a szaktanári képesítés bevezetésére. A képzés egyik fontos tantárgyává pedig a neveléstörténet vált.

A 18. század közepétől jelentek meg az első neveléstörténeti jellegű művek, amelyek azonban a rendszerzettségnek még csak alacsony szintjét mutatták. A korai neveléstörténeti

próbálkozásokat követően, 1813-ban jelent meg *Friedrich Heinrich Christian Schwarz* neveléstörténete, amely nem csupán azért kiemelkedő, mert az első rendszerezett neveléstörténetnek tekinthető, hanem azért is, mert felállította azt a rendszert, amely a német neveléstörténetet – és hatására a magyar neveléstörténetet is – hosszú távon meghatározta (Németh, 2006).

Daniel Tröhler a 19. századi neveléstörténet-írás négy jellegzetességét emeli ki: (1) mivel elsősorban a pedagógusképzés számára íródott, inkább oktató, mint tudományos jellegű; (2) nemzeti, sőt nacionalista; (3) szinte kizárólag német filozófiai irányultságú és (4) a lutheránus protestantizmus felfogásában gyökerezik (Tröhler, 2004). Schwarz a négy tényezőből hármat megtestesített: protestáns teológus és filozófus volt, valamint a Heidelbergi Egyetem Pedagógia Tanszékének vezetője.

Tanulmánya későbbi részében Tröhler a Schwarz-cal kezdődő és a század második felére kiforró német neveléstörténeti kánon alábbi, az előzőhöz képest kibővített sajátosságait hangsúlyozza (Tröhler, 2004. 369. o.):

- 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 felőbbrendűségének hangsúlyozása

A neveléstörténet igazi áttörésére

– Daniel Tröhler (2006) szerint – 1871 után került sor, az újonnan alapított német birodalomban, ahol az iskola-rendszer 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 újjászerveződő pedagógusképzésben a neveléstörténet hatalmas jelentőségre tett szert, amit részben magának a történettudománynak a korabeli megbecsültségével szerzett. A korabeli történetírás a nemzeti egység megteremtését szolgálta, a források kiválasztásától a hősök bemutatásán keresztül a nemkívánatos magyarázatok elhallgatásáig. A neveléstörténet kiemelt szerepét mutatja, hogy az egyesítést követő három évben négy tankönyv is megjelent, amelyek később több kiadást mértek, és némelyiket akár 50 évig is használták (Tröhler, 2006). Ezekben a tankönyvekben a német szellem és a világ jóléte a központi motívum.

Tröhler hangsúlyozza, hogy a francia neveléstörténet-írásban hasonló folyamatok mentek végbe, néhány évvel a poroszoktól elszenvedett vereség után. A német hősöket franciák váltották fel, de a francia szerzők által elmondott történet – noha a német protestáns ideológiát egy szekularizált történetírás váltotta fel – ugyanúgy a közoktatás kiépülésének, a racionalitás és a morál terjedésének története (Tröhler, 2004; 2006).

A német neveléstörténet-írás jelentős hatást gyakorolt a magyar neveléstörténet-írás kialakulására és

fejlődésére (részletesen: Németh, 2008), amely a 1868-as népiskolai törvény elfogadása után vett nagyobb lendületet.

Az 1868-as népoktatási törvény jelentős hatást gyakorolt a néptanítóság, mint szakma fejlődésére is, azáltal, hogy állami tanítóképzőket hozott létre, megemelte a képzés idejét, szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. S habár a tanítóság és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett, maguktól a tanítóság szervezeteitől is, de a törvény nyomán megindulhatott a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, és ezáltal a jobban képzett tanítók számának az emelkedése. Míg 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon, addigra ez a szám 1918-ra 91 intézményre növekedett. Érdekeség ugyanakkor, hogy ez a bővülés elsősorban a tanítónőképzők számának növekedéséből ered, míg ilyen intézményből 1868-ban csupán 5 volt, számuk 1918-ra 40-re növekedett (Kékes Szabó, 2003).

A középiskolai tanárképzés Magyarországon az Entwurf 1849-es bevezetése után öltött szervezett formát. A szabadságharc után az osztrák tanügyi kormányzat Magyarországra is kiterjesztette az osztrák gimnáziumok és reáliskolák szabályzatát. Ennek egyik pontja így fogalmaz: „Általános műveltséget – melynek kialakítása a gimnázium célja – csak olyan tanárok közvetíthetnek, akik maguk is rendelkeznek azzal.” (Ladányi, 2008. 11. o.). A tanári képesítés kötelezővé tétele a szakmai professzionalizáció német területeken már kialakult modelljét honosította

meg Magyarországon is. Lényegében az Entwurf által bevezetett szabályozást vitte tovább az 1883-as középiskolai törvény is.

A 19. század második felében formálódóban voltak tehát pedagógusok különböző csoportjainak szakmai közösségei. Ezeknek a csoportnak a közösségtudatát nem kis részben azok a történetek formálhatták, amelyeket a neveléstörténet tantárgy keretében megismerhettek. Feltételezhetjük, hogy a neveléstörténeti tankönyvek felfogása a normalitás erősen befolyásolhatta ezeknek a szakmai közösségeknek az elképzeléseit.

A normalitás felbukkanása tehát természetes jelenség a neveléstörténeti tankönyvekben. Az abnormalitás azonban általában nem jelenik meg, csupán érzékelhető, hogy az a tankönyvben bemutatott pozitív példák ellentéte.

A továbbiakban három olyan példát mutatok, amikor az abnormalitás megjelenik a tankönyvekben. Az első példa a dualizmus-kori tankönyvekből származik, amelyek viszonylag jelentős terjedelemben ismertették a sérült vagy árva gyermekek számára létrehozott iskolák történetét. A második esetben a gyermekmunka jelenik meg a kommunista tankönyvekben. A harmadik példa azt mutatja meg, hogy a normalitás és az abnormalitás értelmezései hogyan keverednek *Fináczy Ernő* Neveléstörténetében. Mindhárom példával azt igyekszem bizonyítani, hogy az abnormalis intézmények vagy gyermekek bemutatása a normalitás erőteljesebb hangsúlyozását szolgálta.

„AZ EMBERSZERETET
GYAKORLÁSÁNAK EGYÉB
JÓTÉKONY INTÉZETEI”

A dualizmus-kori neveléstörténet könyvek egyik sajátossága a jelenkor részletes 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 terjedelemre hozták (*Nóvik*, 2006). 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.

Kiss Áron a vakok intézetéről, a siketnémák intézetéről, a menházakról és a szeretetházakról ír bővebben, de ezekkel azonos tartalmi egységben említi az árvaházakat, bölcsődéket és kisdédóvókat is (*Kiss*, 1872. 201–206. o.). Részletesen beszámol például a vakok intézetének megalapításáról: „*A testi és lelki fogvatkozások által előidézett emberi nyomor megszüntetésére, Magyarországon egész a jelen századig nem történt semmi intézkedés.*” (*Kiss*, 1872. 201–202. o.). Leírja, hogy az adakozó magyar főurak és *Pryker* érsek, valamint az ügyet „*nemes lelkének egész*

hevével” felkaroló József nádor támogatásával 1825-ben jött létre a vakok intézete, *Beitl Rafael* vezetésével.

Erdődi János is hasonlókat vesz számba. Ő ír a szeretetházakról, a Mária-intézetéről, tanítói árvaházakról, a „hülyék” és siketnémák intézetéről (*Erdődi*, 1900. 165–171. o.). Ez utóbbiról Kiss Áronhoz hasonló hangvételben fogalmaz: „A szerencsétlen hülyékek 1875-ig senki sem gondolt.”, illetve: „A szerencsétlen siketnémák nyomorának enyhítésére, ezeknek a társadalom javára való megmentésére 1884-ig nem történt semmi.” (*Erdődi*, 1900. 171. o.).

A szerzők szöveghasználatában megjelenő együttérzés a „szerencsétlen” sorsú gyermekekkel más szerzőknél már a fejezetek címében is megjelenik. *Lubrich Ágost* (*Lubrich*, 1876) „Az emberszeretet gyakorlásának jótékony intézetei és ezek terjesztői hazánkban” címet adta annak a fejezetnek, amelyben a kiseddóvodákkal, az árvaházakkal, a szeretetházakkal, a vakok és a siketnémák intézetével foglalkozik.

Molnár László (*Molnár*, 1884) pedig szinte szó szerint ugyanígy fogalmaz, amikor „Az emberszeretet gyakorlásának egyéb jótékony intézetei Magyarországon” fejezetcím alatt tárgyalja a vakok intézete, a siketnémák intézete, a szeretetházak, árvaházak, Pauli Szent Vince leányai, bölcsődék, hülyék intézete, Miasszonyunkról nevezett iskolánénék és a Mária-intézet legfontosabb jellemzőit.

Az ő munkájával kapcsolatban két érdekesség is megemlíthető. Egyrészt, ahogy az eddigi felsorolásokból látszik, ebben a tematikában ő írta le a legtöbb törekvést, sajátosan katolikus

irányzatokat is ismertetve. Másrészt a szövegei jelentős, sok esetben szó szerinti egyezéseket mutatnak *Lubrich Ágost* neveléstörténeti tankönyvének szövegeivel, ami egyértelműen arra utal, hogy *Molnár* jeles kortársa szövegeit kivonatolta. Ez *Lubrich* könyvének minősége mellett a mindkét munkát erőteljesen átható katolikus szellemmel is magyarázható, ugyanis *Molnár* katolikus tanítóképzési igazgató volt Budapesten.

A dualizmus-kori szerzők közül *Dölle Ödön* ír legrövidebben erről a témáról, ami talán korai, 1873-as halálával magyarázható. Erre az időszakra a fenti intézetek egy része még be sem indult, vagy nem rendelkezett jelentős múlttal. Ezért hosszabban „csak” a kiseddóvodákról és gyermekkertekről ír, ami mutatja, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek számára létrehozott intézmények alapítása és a kiseddóvók létrehozása a dualizmus-kori szerzők számára ugyanannak az emberbaráti szeretetnek és érzületnek a különböző megnyilvánulási formái voltak. Azal, hogy a szerzők ezeknek az intézményeknek a történetét a „normál” iskolákéval együtt tárgyalták, azt bizonyítják, hogy számukra nem különült el élesen a kétféle intézményrendszer története: ezek az intézetek egyenrangúak a népiskolával.

Együttal azt is jelzi, hogy az iskolarendszer fejlődése univerzális, mindenkire kiterjed. A korabeli normakettős tagolásáról van tehát szó. A normalitás-abnormalitás közötti különbség az iskolába járás és az iskolába nem járás között húzódik. Ezt a

felosztást szociálisnak nevezhetjük. A másik tagolás már oktatási, vagy más nézőpontból orvosi jellegű. Az előző normalitáson belül elkülönülnek azok az abnormális gyermekek, akiknek a normális oktatási intézményektől eltérőre van szükségük.

Azok az eszmék, amelyeket a szerzők az emberszeretet jelszavával foglalnak össze, tulajdonképpen a felvilágosodás és a romantika eszmerendszerében gyökerező, a neveléshez, az iskolarendszerhez társadalom- és államjavító elképzeléseket társító gondolatokat takarják. Az erőteljes civilizációkritika, amely jellemzője *Rousseau* gondolatainak és a késői felvilágosodásnak, kapcsolódott a szintén Rousseau-hoz is kapcsolódó elképzeléshez a gyermek ártatlanságáról. Ez a gondolat a romantikus gyermekképpen, mint az isteni tisztaságot, a jobb jövő zálogát hordozó gyermek képe jelenik meg.

A gyermekek és a gyermekek felértékelődésének folyamata együtt járt azzal a jelenséggel, hogy a korszak közfigyelme is egyre inkább az erkölcsileg védendő, esendő gyermekek felé fordult. Ez pontosan abban az időszakban történt, amikor a gazdasági és társadalmi átalakulások miatt valóban egyre több gyermek szorult védelemre. Éppen ezért a 19. század romantikus gyermekszemlélete nagy érzékenységgel fordult a rászoruló gyermekek felé, olyan intézményként tekintenek a kiseddóvóra, amely a gyermekek erkölcsi „megőrzését” hivatottak elvégezni.

Ugyanakkor a magyar pedagógia, és szélesebb értelemben a magyar

szellemi élet, egy érdekes jelenségére is felfigyelhetünk a leírások kapcsán. A szegény, rászoruló, árva, vagy éppen fogyatékos gyermekek megsegítése és felkarolása természetesen nem áll messze a katolikus egyháztól sem. Az európai történelemben a gyermekvédelmi törekvések sokszor az egyház kebeléből indultak ki, elég akár a korai egyháznak a gyermekgyilkosságot tiltó álláspontjára, vagy éppen az első árvaházak alapítására gondolni. Ráadásul a 19. században a korábbi szerepiben meggyöngyült katolikus egyház is érzékenyebben fordult a szociális kérdések felé, amely folyamatnak a betetőzését a *Rerum Novarum* enciklika (1891) kiadása jelentette, amelynek nyomán keresztényszociális mozgalmak és pártok alakultak szerte Európában, így Magyarországon is.

A hagyományos, erős katolikus szellemiséggel rendelkező és a modernebb orientációjú pedagógia ellentéte több kérdésben is megfigyelhető ebben az időben Magyarországon, és ez alól a neveléstörténet sem kivétel. Erre jó példa az, ahogyan *Molnár László* fogalmaz a *Molnár Aladár* által 1870-ben alapított balatonfüredi szeretet-ház kapcsán: *„Jók az ilyen intézetek is; de úgy láttuk, mintha aránylag sokba kerülnének, amiért is bajosan fognak szaporodhatni. De legyen bármikép a dolog, a szeretetnek a vallás talaján tenyésző, imént bemutattuk s hasonló virágait a philantropinismus, bármint erősödjen is, soha nem fogja, nem mondjuk pótolni, de megközelíteni sem, soha nem jut olyan könnyen, oly olcsón anyagi sikerhez.”* (*Molnár*, 1884. 444. o.). Ugyan-

ezek a gondolatok találhatóak meg Lubrichnál is.

A magyar Rousseau-recepció vizsgálata kapcsán már korábban is fény derült arra a jelenségre, hogy a 19. századi magyar neveléstörténeti könyvekben a philantropismus, a realizmus és a deizmus egymás szinonimáiként jelentek meg, és heves elutasításban volt részük a szerzők részéről. Bár nyilvánvalóan nem következetes a nyelvhasználata, Molnár elutasítása beleilleszkedik a katolikus szellemű pedagógia számára kihívásként jelentkező irányzatok, gondolatok általánosabb elutasításába.

AZ 1950-ES ÉVEK – GYERMEKMUNKA

A második világháború után egy ideig tovább éltek a két világháború közötti neveléstörténeti hagyományok. Olyan szerzőknek jelentek meg (újra) könyvei, akik már 1945 előtt is a tankönyvírók közé tartoztak. *Németh Imrének* – aki tanítóképezdei igazgató volt – *Frank Antallal* közösen jelent meg *Neveléstörténelem* című tankönyve a 30-as években, melynek átdolgozott kiadása 1945-ben jelent meg újra (*Németh, 1945*), *Sebes Gyula* pedig, aki, többek között, *Fénelon* leánynevelésről írott művének magyarra fordítójaként ismert, 1947-ben adta ki *Neveléstörténetét* (*Sebes, 1947*).

Könyveik közvetlenül kapcsolódnak a világháború előtti (katolikus) hagyományokhoz. A marxista pedagógia térnyerése azonban visszafordíthatatlan volt. A pedagógusképzésben is megjelent a neveléstörténet új irá-

nya.

A neveléstörténet tanítása több szinten folyt. A tanító- és óvóképzők a középfokon képezték az óvónőket és a 8 osztályos általános iskola alsó tagozatos tanítóit. A pedagógiai főiskolák a felső tagozatos tanárok képzését végezték, míg a középiskolai tanárok képzésének helyszínei továbbra is az egyetemek voltak.

Mivel a marxista pedagógiának nem voltak komoly hagyományi Magyarországon, hasonló legitimációs törekvéseket figyelhetünk meg, mint a dualizmus korában. Ebben a helyzetben egy új típusú neveléstörténet jött létre, amelyben a korábban csak ke-retrendszerül szolgáló történelemfilozófia helyét egy nyíltan ideologikus történelemmagyarázat váltotta fel.

Ebben mindent alárendeltek annak bizonyítására, hogy a marxista pedagógia kialakulása történetileg szükségszerű volt, és létrejött a korábbi haladó hagyományok betetőzése volt. Ez az érvelés sajátosan keveredett az-zal a hittel, hogy a marxista pedagógia magasabbrendűsége minden haladó gondolkodó számára magától értetődő, az további magyarázatot nem igényel.

Egy korábbi tanulmányban amellett érveltem, hogy minden átalakulás ellenére sokkal több olyan szálát találni, amely a marxista neveléstörténetet a korábbi hagyományokhoz köti, mint amely elválasztja attól; s hogy a változások leginkább a nyelvhasználat szintjét érintették (*Nóvik, 2008*).

A dualizmus korszakával párhuzamba állítva a közös vonást az éppen alakuló rendszerek legitimálásá-

nak igénye jelenti. A tankönyvek érvelésében többször feltűnik, hogy az iskolarendszer kommunista átalakításának, az általános iskola létrejöttének, az óvodáztatás általánossá válásának nyomán a dolgozó munkás-paraszt ifjúság olyan tömegei részesülnek oktatásban, akik korábban kirekesztődtek az intézmények falai közül.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekekre azonban csak elvétve található utalás. Legnagyobb terjedelemben a vizsgált munkák közül *Tettamanti Béla* neveléstörténeti előadásának sokszorosított jegyzete tárgyalja a témát. Tettamanti nagy teret szentel annak, hogy bebizonyítsa, a kapitalizmus kizsákmányoló természete szükségsszerűvé tette a marxizmusnak és azon belül *Marx*pedagógiai gondolatainak kialakulását.

A kapitalizmus kizsákmányoló természetét a 19. századra jellemző gyermekmunka embertelen gyakorlatnak részletes leírásával szemlélteti, hogy nagyrészt a gyermekmunka adott válaszként születettek. *Marx*ot idézve részletesen beszámol az angliai, gyári munkát szabályozó törvényről.

Idéz egy olyan jelentésből, amely *Marx* is citál: „*Fiamat, mikor 7 éves volt, hátamon szoktam a havon keresztül oda- és visszavinni és ő 16 órát dolgozott [...] gyakran letérdepeltem, hogy etessem, mialatt ő a gépnél állt, mert nem szabadott elhagynia vagy megállítania.*” (*Tettamanti*, 1950. 363. o.) Vagy *Engelst* idézve ír olyan gyártulajdonosokról, akik árvaházakkal kötnek szerződést, hogy a költségek fedezésének fejében a gyermekeket később az üzemeikben dolgoztathatják. Egy helyütt „*A gép-*

ipar által felszippanzott gyermekek”-ről beszél. (*Tettamanti*, 1950. 363. o.).

A gyermekmunka következményeit így jellemzi: „*A gyermekek korai munkába állítása, a rossz munkaviszonyok, a kizsákmányolásnak ez a nyomasztó rendszere súlyos következményekkel járt. Gyermekek ezrei testileg elkorcsosultak, értelmileg visszamaradtak, a gyermekmunka súlyos népegészségügyi problémává vált. Egykori orvosi jelentések számolnak be a halálozások össz-számának rohamos növekedéséről a munkásnegyedekben [...]*” *Tettamanti*, 1950. 362. o.).

Majd *Marx*ot idézve igyekszik bizonyítani, hogy a gyermekmunka a kapitalizmus természetes velejárója. „*A társadalmi viszonyok tudatformáló erejének illusztrálására nehéz jobb példát találni, mint a gyárosok felfogását a gyermekmunka ügyében. Marx idézi egy belga miniszter szavait. Ez a belga miniszter 1867-ben jelentette ki, hogy a gyermekmunkát semmiféleképp nem kívánják korlátozni, mert a törvényhozás »a munka teljes szabadságának elvével« kerülnetne ezáltal ellentétbe, »mely előre féltékeny aggodalommal ügyeltek«. A kapitalista termelő módnak megfelelő zárt eszmerendszerben a gyermek-kizsákmányolás elvi indokokat is talál. Leggyakrabban találkozunk azokkal az aggályokkal, melyek a szabadverseny elvének megsértését és a »szülők természetes jogainak« korlátozást látják a gyermekmunka tilalmában. De elhangzott olyan erkölcsöedő elv is, hogy minél hosszabb időt tölt a gyermek munkahelyén, annál kevesebb ideje van arra, hogy erkölcsi épségét veszélyeztető bűnös útra tévedjen.*” (*Tettamanti*, 1950. 363. o.).

Úgy gondolom, hogy a fentiekből

jól látszik: Tettamanti fontos problémának tekintette a gyermekmunkára kárhóztatott gyermekek sorsát. Eközben az is világos, hogy nem elsősorban a dualizmus kapcsán már bemutatott emberszeretetet vezette a téma bemutatására.¹

Ennek a résznek az a *feladata* Tettamanti érvrendszerében, hogy bebizonyítsa a kapitalizmus kizsákmányoló voltát, és a marxi pedagógia szükség-szerűségét, felsőbbrendűségét. Ebben a gyermekek csak *eszközök*, többek között az ő sorsukon keresztül lehet legitimálni a marxi pedagógiát.

Ugyanakkor, miközben nem lehet tagadni, hogy a gyermekmunka velejárója volt a kapitalizálódó társadalmaknak, jól látszik, hogy a magyarázat nem a tényleges okok feltárására törekszik, hanem egy önmagában igaznak vélt állítás alátámasztására.

Tehát Tettamanti a saját logikája szerint egy koherens magyarázatot ad arra, hogy hogyan működött a kapitalizmusban a gyermekmunka. De az is igaz, hogy a kapitalizmus működésének tulajdonított logika csak ebben az ideologikus elméleti rendszerben koherens. Másképp megfogalmazva: többet mond a létrehozó logikájáról, mint a kapitalizmus működési mechanizmusáról.

EGY ABNORMÁLIS TOPOSZ A MAGYAR NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁSBAN

Az abnormalitás további felbukkanásának bemutatására egy, a fenýí-

téssel kapcsolatos toposzt mutatok be, amely a középkori fegyelmezési és büntetési módszereket írja le. Ez egyben alkalmas a magyar neveléstörténet-írás működése egy szeletének bemutatására is: az eredetileg Fináczytól származó szöveg több mint 80 év múltán is szinte szó szerint megjelenik neveléstörténeti tankönyveinkben, bár némileg más konnotációval.

A szövegekben megjelenő leírás a középkori fegyelmezési módszerek keménységéről már korábban jelen van a magyar neveléstörténet-írásban. Kiss Áron így fogalmaz székesegyházi és alapítványi iskolák kapcsán: „Ezen iskolákban a fegyelem mindenütt egyformán zord és szigorú vala. A bot uralkodott, s a böjt és a test kínzása iskolai büntetések voltak. A tanítványok természetesen durvók és dacosok maradtak annyira, hogy köztök egészen a halálra verésig és agyoncsapásig ment a dolog. A kemény fegyelmet a szünnapok, játékok, iskolai ünnepek szakították meg, ez utóbbiak alkalmával egyházi színielőadásokat is tartottak, de a melyek egészen elfajzottak, s tele valának durva tréfákkal.” (Kiss, 1872. 33. o.).

Ugyanez a kép felbukkan Erdődi János könyvében is, aki így írt a középkori iskolákról: „A testi büntetés és a böjt rendes büntetések voltak, de az ifjúság ennek dacára nyers és bárdolatlan maradt”. (Erdődi, 1900. 24. o.).

A magyar neveléstörténeti tankönyvek egyik kedvelt toposza lett az a két bekezdés, amelyben Fináczy a középkori fegyelmezési módszerekről

¹Noha, természetesen azt nem lehet ennek a szövegnek a segítségével megítélni, mi volt a személyes véleménye a gyermekmunkáról.

ír. „A fegyelmezés eszközei nagyon szigorúak voltak. A testi fenyítéket (mely már Sz. Benedek regulájában megvan) rendszeresen (sokszor igen csekély vétségek vagy hibák felmerülésekor) alkalmazták. A latin grammatika tanítóját nem is ábrázolták másképen, mint nyírvevesszből készült virgáccsal a kezében; s ez a mondás; az »iskolai virgács hatalma alatt lenni«, a gyermekéveket s a grammatika tanulásának idejét jelentette. Közmondássá vált az is, hogy »Verd meg fiadat vesszővel és meg fogod lelkét menteni a haláltól«.

Mindezt nem a mai szemünkkel kell nézniük. A középkori tanító legtöbb esetben jóhiszeműen járt el Salamon mondását idézve, mely szerint: aki a gyermeket szereti, megveri. Meg volt győződve, hogy a gyermeket már korán hozzá kell szoktatni szenvedések elviseléséhez, ennek legfogamatossabb módja pedig a test megfenyítése. A kor erkölcsi is nyersebbek voltak s az akkori nemzedékek physikuma is ellenállóbb volt. A verésben a középkori gyermekek nem is láttak valami kegyetlenséget (mint a hogyan nem láttak benne ilyent rövid idővel ezelőtt az angol public-schoolok növendékei). Tudomásunk van egy középkori iskolai ünnepről, melyet a virgács ünnepének hívtak. A tanítók tanítóikkal együtt kivonultak az erdőbe s itt vágták és gyűjtötték össze a virgácsnak való mogyoró- és nyírfaevesszőket, melynek súlyát majdan hátukon kellett érezniök. Munkájuk végeztével játszottak és szórakoztak az erdőnek egy tisztásán aztán ozsonnát kaptak szüleiktől vagy tanítóiktól s estefelé tréfálkozva és kacagva tértek vissza fenyítésük eszközeivel a városba.” Fináczy, 1914. 169–170. o.).

Ennek a szövegrésznek az eredete viszonylag könnyen azonosítható.

Fináczy hivatkozása szerint a második bekezdés forrása egy *W(illiam). P. Welpton* nevű angol szerző *Principles and methods of physical education* című munkája.

Az eredeti szövegeket a megsokkottól eltérő módon teljes terjedelmükben közlöm, hogy összevethetőek legyenek Fináczy szövegével, és segítségükkel nyomon lehessen követni a szöveg állandósuló tartalmi elemeit.

A szerző *Punishments in Meadieval Schools* alcímmel mutatja be középkori iskolák fegyelmezési gyakorlatát. Így ír: „*The severity and frequency of the punishments were certainly calculated to cultivate fortitude in bearing pain. Of course, this severity was, much more in the Middle Ages than in later times, a reflex of the roughness of manners generally; but it was deliberately adopted even by the most kindly teachers of children as designed to advance their moral good. «Spare the rod and spoil the child» was a universally accepted maxim was it not the advice of Solomon, the wisest of men? Nor do the boys seem to have regarded these punishments as cruelties. They all came in the day’s work, and to many doubtless were no more repugnant than the Latin and Logic which were the chief articles in their mental diet. In Germany the annual school festival was called the Procession of the Rod. «Led by the teachers, and accompanied by half the town, the schoolboys went into the woods, where they themselves procured the materials for their own castigation. When this was done they amused themselves with gymnastic feats and other sports under the trees, and ended up with a feast, given by their parents and teachers, and then re-*

turned to the town, laughing and joking, and laden with the instruments for their punishment.»". (Welpton, 1916. 32. o).

A szövegben látható, a virgács ünnepeiről szóló idézet rész forrásaként Welpton saját lábjegyzetében Johannes Janssen német szerző nagyszabású monográfiájának, a *Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters* című munkájának angol fordítása, a *History of the German People at the Close of the Middle Ages* szerepel. Az angol kiadásban így szerepel a szöveg.

„In many places the so-called 'Procession of the Rod' was held annually. Led by the teachers, and accompanied by half the town, the schoolboys went into the woods, where they themselves procured the materials for their own castigation. When this was done they amused themselves with gymnastic feats and other sports under the trees, and ended up with a feast, given by their parents and teachers, and then returned to the town, laughing and joking and laden with the instruments for their punishment.” (Janssen, 1896. 76. o.).

Német eredetiben pedig így hangzik a szöveg: „An vielen Orten fand alljährlich im Sommer der sogenannten Ruthenzug oder das Virgatum-Gehen statt; von den Lehrern geführt und von der halben Stadt begleitet, zog die Schulkinder in den Wald, um den für sie nötigen Bedarf an Ruthen selbst herbeizuschaffen. Lustig tummelten sich die Knaben, wenn die Ruthen geschnitten waren, mit Maienkränzen geschmückt im grünen herum, führten allerlei Spiele und gymnastische Uebungen auf und wurden von Lehrern und Eltern bewirthet. Mit ihrer Plage beladen kehrten sie Abends scher-

zend und singend in die Stadt zurück“ (Janssen, 1887. 69. o.).

Mint látható, az átdolgozások és a fordítások ellenére az eredeti német szöveg számos sajátossága egyértelműen azonosítható Fináczy szövegében.

Az eredeti szöveg és a Fináczy-féle verzió közötti legfeltűnőbb különbség a testi fenyíték okait, hátterét bemutató részben van. Welpton is megjegyzi, hogy a fenyítékek keménysége a kor szokásait tükrözi. De az akkori nemzedékek ellenállóbb „physikumáról” szóló megjegyzéssel és az angol public-schoolok növendékeinek említésével Fináczy egészíti ki a szöveget. Ezekkel a betoldásokkal részben magyarázni kívánhatta a jelenséget, másrészt úgy hangsúlyozni ennek a szokásnak az abnormalitását, hogy kiemeli azt a tényt, hogy a középkorban az a normalitás körébe esett. Ha fordított úton jutott is oda, de Fináczy szövege ugyanúgy a normalitásnak az abnormalitáson keresztüli legitimálását példázza.

Mindazonáltal, noha ez Fináczy szándékával és habitusával merőben ellentétes lehetett, ezekkel a kiegészítésekkel erősödik a szövegnek az a lehetséges olvasata, hogy a szerzőnek megengedő az álláspontja a testi fenyítékkel kapcsolatban. Miközben abban igazat lehet neki adni, hogy „mindezt nem a mai szemünkkel kell nézniünk”, ez a megjegyzés, illetve a szöveg tartalma azt a látszatot keltheti, hogy ha a gyermekek nem érzik büntetésnek a verést, akkor az egy legitim pedagógiai eszköz. Nem azt állítom, hogy Fináczy szándéka az volt, hogy alátá-

massza a testi fenyíték jogosságát, de a szövegnek van egy olyan *lehetséges olvasata*, amely felmentést ad a verés alkalmazásának bizonyos eseteire.

Ahogy láttuk, már Fináczy előtt is része volt a magyar neveléstörténeti kánonnak a középkori iskolák kegyetlen fegyelmezési módszereiről szóló anyag. Ám Fináczy könyvének megjelenése után ez már, mint egy új toposz bukkan fel több korszakban is, mindig hordozva annak az időszaknak a sajátos mondanivalóját.

Molnár Oszkár 1943-ban adta ki neveléstörténet tankönyvének javított kiadását, amiben szó szerint idézi a fenti leírás egyes megállapításait, kiegészítve azokat egy másik forrással, amely tovább erősíti a már az eredeti szövegben is megtalálható sötét képet: „Nemcsak a kolostori, hanem az összes középkori iskolákban szigorú fegyelem uralkodott. A fegyelmezésnek szinte egyedüli módja a testi fenyítés. E korból maradt képek a tanítót rendszerint kezében bottal vagy virgáccsal ábrázolják. Egykorú írók tanúsága szerint a kolostorok hangosak voltak a veréssel sújtott gyermekek jajgatásától. Kisebb sérülések gyakoriak voltak s a tanulók állandó rettegésben éltek. Egy tanuló a veréstől való félelmében felgyújtotta a szentgallen-i kolostort. Volt a középkori iskolának egy ünnep, melyet a virgács ünnepének hívtak; ekkor a tanulók az erdőkben maguk vágták a fenyítéshez szükséges mogyoró vagy nyírfa vesszőket. A középkori fegyelmezés megítélésében azonban figyelembe kell vennünk a középkori ember gondolkozását s a mainál valószínűleg erősebb testi szervezetét.” (Molnár, 1943 37-38. o.). A nem Fináczytól származó, középső szövegrész forrása, a

könyvben található hivatkozás szerint *Emil Reicke: Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit* című munkája.

Érdekes megfigyelni, hogy a szöveg rövidülése közben hogyan rendeződött át annak szerkezete. A „felmentés”, amely Fináczynál még a szöveg jelentősebb részét tette ki, itt már csupán egy mondat, s ezáltal meghatározóbb a fegyelmezés negatív vonásait leíró rész. Ez talán a szerzőnek a testi fenyítéshez való kevésbé megengedő hozzáállásával magyarázható.

A toposz olyan erősnek bizonyult, hogy még a kommunista időszakban is felbukkan, a korszak jellemző ideológiájának szelemében átfogalmazva. A Bereczki-Komlói-Nagy-féle Neveléstörténetben *Bereczki Sándor* írta a középkori nevelésről szóló részt. Ebben így fogalmaz: *A nevelés szinte egyetlen módszereként az egyház ideológiája és az ezen nyugvó gyermekszemlélet miatt a testi fenyítést ismerték, s eszközeként a pálcát használták. Erről tanúskodik az, hogy a középkori rajzok a nyelvtan oktatóját csak pálcával ábrázolják. Még a késő középkori írásokban is a gyermekek kíméletlen ütlegetéséről olvashatunk. Sok »pedagógiai« tanács, kifejezés árulkodik a pálca uralmáról. A bibliai Salamon vélekedését gyakran említik: »Aki gyermekét szereti, megveri.« Ez a mondat »Verd megfiadat vesszővel, és meg fogod lelkét menteni a haláltól« közmondássá vált. A »sub virga vivere« (a pálca alatt élni) kifejezés az iskoláskorú gyermeket, a »hodia nulla flagella« (ma nincs verés) iskolai szünnapot jelentett. a kolostorban tanuló gyermekek kirándulás alkalmával a »pálca ünnepén« gyűjtötték össze az egész év-*

ben felhasználandó pálcákat.” (Komlói, 1975. 24–25. o.).

A szerző kiegészítette, átalakította ugyan a Fináczy-féle szöveget, de az eredeti leírás jó néhány megállapítása egyértelműen beazonosítható. Itt is hasonló technikát figyelhetünk meg, mint amikor Tettamanti a gyermekmunkáról beszél: a szerző egy már meglévő ideológiai kerethez igyekezett hozzáigazítani a toposzt. Ezért van ennek a szöveghelynek egyértelmű egyházellenes kicsengése, amit a szövegben előforduló kiemelések csak erősítenek.

A toposz felbukkan néhány, a rendszerváltás után született tankönyvben is. Egyik ilyen példa Takács Lajos Neveléstörténet című munkája 1996-ból. Ebben a szerző szintén láthatóan Fináczyt alapul véve ezt írja a középkori fegyelmezésről: *„A fegyelmezés eszközei nagyon szigorúak voltak. A testi fenyítéket rendszeresen (sokszor igen csekély vétségeknél) alkalmazták. A latin grammatika tanítóját nem is ábrázolták másképpen, mint virgáccsal a kezében. – Mindezt nem szabad mai szemmel néznie. A középkori tanító meg volt győződve arról, hogy a gyermeket már korán hozzá kell szoktatni a szenvedések elviseléséhez, ennek legalkalmasabb módja pedig a test megfenyítése. A verésben a középkori gyerekek sem láttak kegyetlenséget. Tudomásunk van egy középkori iskolai ünnepről, melyet a virgács ünnepének hívtak (virgidemia). A tanulók tanítóikkal e napon az erőben gyűjtötték össze együtt a virgácsoknak való mogyoró vagy nyírfa vesszőket.”* (Takács, 1996. 42–43. o.).

A szerző jórészt érintetlenül hagyta az eredeti szöveg mondanivalóját.

Lerövidítette azt, de összességében megmaradt annak a testi fenyítést legitimáló olvasata.

Ezzel ellentétben a Horváth – Pornói szerzőpáros könyve egy más olvasatot kínál: *„A fegyelmezési eszközök ridegek és kegyetlenek voltak. A testi fenyítést rendszeresen alkalmazták. A pálca ünnepének hívták azt az alkalmat, amikor az erdőbe vonulva a tanulók összegyűjtötték a tanítók irányítása mellett az iskolában használatos virgácsokat.”* (Horváth és Pornói, 1997. 27. o.). Ez a szöveg már nagyon lerövidíti az eredetit, de a forrás tagadhatatlan. Ugyanakkor azzal, hogy kihagyja Fináczy-féle szövegnek azt a részét, amely megértően foglalkozik a testi fenyítéssel, egy azt elítélő olvasatot tesz lehetővé. Ezt az olvasatot csak erősíti a kezdőmondatok tömör, száraz megfogalmazása, és a jelzők (rideg, kegyetlen) egyértelműen negatív konnotációja.

A neveléstörténet-tankönyvek a normalitást jellemzően magának a normális iskolarendszernek, pedagógiai gondolkodásnak és gyakorlatnak a történetével közvetítik. Az abnormalitás kimondatlan marad, csak ritkán bukkan fel direkt módon a szövegekben. Ám ezekben az esetekben is az abnormalis intézeteknek és a gyakorlatnak az a feladata, hogy erősítse a tankönyvek normativitását.

IRODALOM

Dierich, J. és Tenorth, H.-E. (2003): *A modern iskola kialakulása és működése.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Erdődi János (1900): *Neveléstörténelem.* Lauffer Vilmos, Budapest.

- Felber Tamás (2007): Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 11. sz. 73–80.
- Felkai László és Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története. II. kötet.* Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története.* Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Green, A. (2002): *Education and State Formation. The Rise of Educational Systems in England, France and the USA.* Macmillan, London.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth László és Pornói Imre (1997): *Neveléstörténet.* Bessenyei Kiadó, Nyíregyháza.
- Janssen, J. (1887): *Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 1. Band.* k. n., Freiburg.
- Janssen, J. (1896): *History of the German people at the close of the Middle Ages. Vol. 1.* Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., London.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, 13. 3. sz. 17–24.
- Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra.* Rosenberg, Pest.
- Komlósi Sándor (1975, szerk.): *Neveléstörténet.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (2008): *A középkori tanárképzés története.* Budapest.
- Lubrich Ágost (1876): *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka.* Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Mitter, W. (2004): Rise and decline of education systems: a contribution to the history of the modern state. *Compare* 34. 4. 351–369.
- Molnár László (1884): *A nevelés történelme.* Lauffer Vilmos, Budapest.
- Molnár Oszkár (1943): *Neveléstörténelem.* Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda rt., Pécs.
- Németh András (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, 15. 9. sz. 50–70.
- 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 Imre (1945): *Neveléstörténelem.* Szent István-Társulat, Budapest.
- Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 16. 4. sz. 41–48.
- Nóbik Attila (2008): Neveléstör-

téneti tankönyvek az ötvenes években. In: Pukánszky Béla (szerk): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Budapest 166–179.

Sebes Gyula (1947): *Neveléstörténet*. Szent István-Társulat, Budapest.

Takács Lajos (1996): *Neveléstörténet*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.

Tettamanti Béla (1950): *Neveléstörténet. Egyetemi előadás jegyzete*. Tanulmányi Osztály, Szeged.

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. (2006): 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. (online: <http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/vol2/tröhler.htm>, megtekintés: 2014. 11. 01.).

Welpton W. P., (1916): *Principles and methods of physical education and hygiene*. W. B. Clive, London.