

Pedagógiatörténeti Szemle

*Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága
Neveléstörténeti Albizottságának folyóirata*

1. évfolyam
1. szám
2015

Impresszum

Főszerkesztő:

Pukánszky Béla
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet
6725 Szeged, Hattyas u. 10.
+36-62-544-000/6043
bela@pukanszky.hu

Szerkesztőbizottság:

Kéri Katalin, Németh András, Szabolcs Éva

Szerkesztő:

Nóbik Attila
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.
+36-62-544355
nobik@edpsy.u-szeged.hu

Olvasószerkesztő:

Garai Imre

Technikai szerkesztő:

Fizel Natasa, Péntes Dávid, Pethő Villő

Kiadó neve:

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága
Neveléstörténeti Albizottsága

Felelős kiadó:

Németh András, elnök
1075 Budapest, Kazinczy u. 23

Terjesztési forma: online

ISSN 2415-9093

Pedagógiatörténeti Szemle

1. évf. 1. sz.
2015

Tanulmányok

Hatos Gyula:

Az értelmi akadályozottság értelmezésének változásai

1.

Zászkaliczky Péter:

Adalék a normalitás fogalmához a magyar gyógypedagógiai tradícióban

12.

Mesterházi Zsuzsa

A gyógypedagógia általános kézikönyve – évtizedekig kéziratban

20.

Sáska Géza

A pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában

31.

Recenziók

Fizel Natasa

A neveléstörténet változó arcai

53.

Az értelmi akadályozottság értelmezésének változásai

HATOS GYULA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Tanulmányom tárgya a *normalitásról, abnormalitásról és devianciáról* közvetlenül kapcsolódik a gyógypedagógiában megjelenő kérdésekhez. Mi olyan gyermekekkel, felnőttekkel foglalkozunk, akik fejlődésükben károsodtak, emberi kibontakozásukban nehezítettek, közösségbe való beilleszkedésük nehéz, és akiket ezért nem ritkán soroltak az *abnormisok* közé. Vizsgálódásunkban arra szeretnék választ kapni, hogyan alakult ez a megállapítás, és jogos-, szabad-e ma is ilyen alapon ítélnünk

MUNKÁMBAN a sokféle fogyatékossgal, akadályozottsággal élő emberek közül is *csak azokról* szólhatok röviden, akiknél állapotuk fő jellemzője a *kognitív folyamatok, az intellektuális funkciók gyengesége, működési képességeiknek alacsony szintje*.¹ Ma Magyarországon – és Európában zömében a német nyelvterületen – „*értelmi akadályozottsággal élő embereknek*” nevezik őket, míg terjedőben van a sokak szerint enyhébb és ezért társadalmilag elfogadhatóbbnak tartott megnevezés „*az intellektuális és fejlődési rendellenességekkel élő emberek*”.

Szándékunk felidézni e népességgel való foglalkozás történetének mozzanatait, idézve azoknak a *változásoknak, paradigmaváltásoknak a sorát*, amelyekben a

régi, nem megfelelő, és az érintettek emberméltóságát, jogait, életének értelmét kellően nem kifejező fogalmak, jellemzők helyébe újak lépnek.

FOGALOMÉRTELMEZÉSI GONDOK

Ha a fogalmi jellemző jegyekben emberek jellemzőit keressük, „tulajdonságaik” leírását, értelmezését, *sajátos nehézségekbe* botlunk. Alapvető problémánk, hogy az érintettek – ellentétben más akadályozott emberekkel – fogalmak tisztázásába nem tudnak beleszólni, életük nehézségei idézésével a meghatározáshoz hozzájárulni. *Létük valóságát*, amiben élnek, és amivel találkoznak, – esetenként tanács-talanul – így *viszonylagosan és feltételezetten* fogalmazhatjuk meg. A lehetőség,

¹ A gyógypedagógiával, valamint a fogyatékos emberekkel közvetlenül nem találkozóak számára szükségesnek tartom megjegyezni: az átlagostól eltérően fejlődő gyermekek, felnőttek állapotáról az orvostudomány és az orvosi gyakorlat, a pszichológia tudomány és a pszichológia gyakorlat, a szociológia és más szociális tudományok, valamint az Egészségügyi Világszervezet (WHO) is foglalkozik. Az általuk használt, állapotukat jelző fogalmak, elnevezések esetenként *eltérőek*. A *gyógypedagógia-tudomány és a gyógypedagógiai gyakorlat* immár két évtizede Magyarországon gyűjtőfogalomnak az *értelmi fogyatékossgát* használja, azon belül megkülönbözteti és elemzéseiben, intézményeiben külön kezeli a *tanulási akadályozottság* és az *értelmi akadályozottság* állapotleíró fogalmait (Hatos, 2001; Gordosné, 2004; Mesterházi, 2001, 2006).

hogyan megértsük őket az, hogyha sikerül saját kategóriáinkról és a hétköznapi fogalmak dominanciájáról leválnunk (Speck, 2004). Ahhoz, hogy értelme legyen közlekedésünknek, a *filozófiai – fenomenológiai – látásmód* segíthet. A *fenomenológia* általánosságban értve az emberek és dolgok megjelenésének tudománya azt jelenti, amit kiolvashatunk belőlük. Az ember lényege az, ami számunkra megjelenik. Ez *több, mint* ami jellemzőiről, tulajdonságairól, képességeiről objektívizálható a diagnosztikus vizsgálatokkal. Az objektivitásra törekvő *szakember* – látjuk ezt a XX. század története során – hajlamos arra, hogy az értelmileg akadályozottat *saját szempontjai szerint* ítélje meg, és ebből következően sem a személy sajátosságai, sem belső világa – motivációi, szándékai, vágyai – még akarata sem érvényesülhet kellőképpen.

Nincs azonban ellentmondás a fenomenológiai látásmódra törekvés és a racionális kísérlet, vizsgálat szándéka között. Csak akkor válik *problematikussá*, ha az egyik törekvés a másikat elnyomja, ha például hivatalos szervek döntései, vagy szakmai kategóriák rabjai leszünk.

Amint később látni fogjuk, időről – időre, országonként és azon belül tudományos diszciplinák képviselői – és gyakorló szakemberek – *változtatták a jellemzők leírását, az állapotleíró fogalmakat, anélkül, hogy bármikor is akár az egyik megnevezés minden szempontra kielégítő lett volna. A fogalmak, leírások sokfélesége* mögött az a törekvés húzódik meg, hogy *teljesebbet, jobban megragadót* találjanak és kerüljék a megbélyegző elnevezéseket. Megjegyzem a gyógypedagógia saját szakkifejezései, valamint a más tudományokból átvett kifejezések tartalmának

gyógypedagógiai szempontú értelmezése is folyamatosan változik, gazdagodik.

További kérdés, hogy *ha éppen az embernevelés szándékától* vezérelten fogalmazunk, „csak korlátozottan van értelme” annak, hogy végérvényesen eljussunk ahhoz, mi az értelmi fogyatékos. Erre törekednek a világ nagy orvosi, nevelési, szociális szervezetei, valamint a szakmai szervezetek, mint az amerikaiak értelmi fogyatékoságot kutató társasága (AAMR, illetve újabb elnevezéssel az AAIDD). *Pedagógiai oldalról* specifikus értelemben akadályozott, nehezített nevelésről és oktatásról szólunk. Ezt szándékozik kifejezni a nemrég törvényben megjelenő „*sajátos nevelés igény, sajátos nevelési igényű gyermek*” elnevezés. Ez a kifejezés nem váltja/válthatja fel a fogyatékos fogalmát, nem diagnosztikus kategória, hanem olyan *jogi kifejezés*, amely a közoktatási rendszerben többlétszolgáltatást biztosít a fogyatékos tanulóknak, gyermekeknek (Gordosné 2004. 85–87. o.; Mesterházi 2006. 23. o.). Esetünkben *a specifikus rész* a mentális sajátosságok (gyengeségek, elmoradások, zavarok, nehezítettségek) alapján értelmezett *tanulás és viselkedés* gyermeki fejlődésben jelentkező definiált normáival való összehasonlítás eredménye. Jól segít ebben a *Piaget* kognitív fejlődési szakaszaihoz való hasonlítás. Az egyéni jellemző hiányok *kóroktanilag* leírt jegyei, és annak alapján terápiák beállítása, kiegészítő jellegűek. Alapvetően azt kell vizsgálni, hogy *mi az, amire képesek, amit igényüknek fejlődésükben, milyen speciális szükségleteik vannak*.

Tudnunk kell azt is, hogy nem maguk a szervi-genetikai károsodások jelentik meg az értelmi akadályozottságot, hanem ez a testi-lelki eltérés csupán ki-

váltója egy személyes-szociális folyamatnak, amelyben az értelmi akadályozottság megjelenését látjuk. (Speck, 2004). A világhírű orosz pszichológus ezt úgy fejezi ki, hogy a személyiség sorsát végső soron nem maga a sérülés (nála „defektus”) dönti el, hanem annak *szociális következményei, szociálpszichológiai realizációja* (Vigotszkij, 1971).

A VÁLTOZÁSOK EGY PÉLDÁN SZEMLÉLVE

Van az értelmi akadályozottsággal élő népességnek egy csoportja, amelynél a károsodások elsősorban biológiai (genetikai) okokra utalnak nagy, terhelt jellemzőkkel, úgynevezett „stigmák” alapján, és amely a különféle szakmai körökben és a laikusok között is a *legismertebbek* közé tartozik. Megjelenésének története évszázadokra nyúlik vissza dokumentálhatóan, tudományos feldolgozása alig másfél évszázada folyik.

Ez az állapot – orvosi értelemben kór, specifikus genetikai szindróma – több szempontból is vizsgálható. Ma *Down-szindrómának* nevezzük. A sérülés kihat a fejlődés menetére, mind a szervezet differenciálódására, a fejlődés erősen lelassult, a szervek differenciálatlanok.

Azonban míg az orvostudomány eljutott e jelenségek pontosabb megközelítéséig, már ismert volt ez a jellegzetes fogyatékoság, kutatták, vizsgálták.

A gyógypedagógia történeti fejlődése két részre osztható, amelyet két nevezetes időpont választ el: 1866 és 1959. Az 1866-os év is *kettéválasztja* az értelmi fogyatékos állapot értelmezéséről való időt – egy *tudomány előtti* és egy *tudományos* szakaszra, melyben a leírások nagyon kü-

lönbözők. A *tudományos szakasz* első része tulajdonképpen a *fenomenológiai fázis*, az állapot *külső formájáról* kiadott tanulmányok tartoznak ide, nagyon változatos formában, míg a második fázis az *etiológiai fázis*, a kóroktani felismerések szakasza. Az első szakasz John Langdon Down (1828–1896) angol orvos publikációja vezet be, amelyet „*Az idióták etnikai osztályozásának tapasztalatai*” címmel adott közre (Down, 1866) és ebben a gyermekeket a mongol fajhoz tartozónak értelmezte. Azt írta, hogy igen sok veleszületett idiótát a mongol családhoz lehet hasonlítani, ezek szellemi képességeikben annyira hasonlóak, hogy bátran leírható tipikus mongol idiótának. Érdekes, az a másfél évszázaddal ezelőtti – hamis – feltételezése, hogy „*legnagyobb részt a szülők tuberkulózisának lehetett tulajdonítani a degenerációt*” (Down, 1866. 260. o.). Fejlődésükben pozitív jelnek tartotta a jó utánzókéességüket, a jó humorérzetet, a megtartott – bár hibás hangképzésű beszédet és a jelentős manipulációs cselekvőképességet. Ezeket ma is tapasztaljuk (O Connor, 1998).

E leírásokból ered az akkori elnevezése: „*mongol idiócia*” név is, ami egészen a huszadik század közepéig kísértett a szakirodalomban. A legmélyebb értelmi fogyatékosághoz, az idiótákhoz való sorolás azonban nagy tévedésnek bizonyult. Az orvostudományban ma a leíróról „*Down-szindrómának*” nevezik. A *kórokokról* sokféle feltételezés látott napvilágot, ezekről részletesen beszámol Heller (1969), és Buday (2007). Azt már tudjuk, hogy az állapotot kromoszóma aberráció okozza, a 21. kromoszóma úgynevezett triszómiája. (Triszómia 21-nek is nevezik). A felfedezésről J. Lejeune, Gautier, M., és Turpin R.

1959-ben megjelent közleményében számolt be.

A felfedezésről és következményeiről Heller (1969. 245. o.) így ír: „Az a felismerés, hogy a mongol idióciánál nem perifériás, hanem centrális, mondhatni legcentrálisabb sérülés áll fenn, megváltoztatta az eddigi, fáradtságos munkával összegyűjtött ismereteket és ezeket új megvilágításba helyezte. Sok minden elvesztette jelentőségét, ami 1959-ig elfogadott volt, sok eddig jelentéktelen dolog pedig csak ezután nyert jelentőséget. Nemcsak azt kell felülvizsgálni – a kromoszóma aberrációra való tekintettel, amit eddig és ezután erről a témáról írtak és írni fognak, hanem mindazt, amit 1959 előtt erről a témáról elgondoltak, mégpedig abból a szempontból, hogy mi tudománytalan belőlük s mi tartható meg”.

A károsodás leküzdéséről, a gyógyító és megelőző fázisról ugyanő azt mondja: „Mikorra számíthatunk a betegség teljes megelőzésére? Ha a fenomenológiai korszak kb. 90 évig tart, tehát 1866-tól 1959-ig, akkor az etiológiai korszakot – kb. fele idővel jellemezhetjük, tehát kb. 50 évet mondhatunk. Ez azt jelenti, hogy 2010-re lesz vége. A megelőzés fázisa kissé gyorsabban megy majd végbe, tehát kb. 30 évig tart. Úgyhogy a mongol idiócia megelőzésével csak 2040-re számolhatunk. Ehhez biokémiai és humángenetikai kutatásoknak kell alapot szolgáltatniuk.” (Heller, 1969. 245. o.).

Megjegyezzük, már jelentkeztek kutatók azzal, hogy sikerült azonosítaniuk és feltérképezniük a 21-es kromoszómán azokat a géneket, amelyekről feltehető, hogy Down szindróma tüneteinek felelősek. Így megnyílt az út a károsodás tüneteinek kezeléséhez, kialakulásának megaka-

dályozásához (Patterson, 1987).

A Down szindrómának az emberi fejlődésre ható következményeiről azonban lassan és bizonytalanul, de az egész évszázad során jöttek a tapasztalatok, és mint az értelmi fogyatékosok egyik formáját írták le. Különösen kiemelték utánzási képességüket, fogékonyságukat a zenére, valamint részletesen leírták beszédük jellegzetességeit, de sajátos mozgásukat, ügyetlenségüket. (Heller, 1969; Atzesberger, 1970; Buchka, 1971; Brumetz, 1978).

Szociális fejlődésükben az utóbbi évtizedekben jelentős fejlődést tapasztaltak. Schmid, Braun és Ulm (1984) felhívják a figyelmet arra, hogy a gyermekek olyan fejlődési fokra jutottak – melyre két évtizede még lehetetlennek tűnt felemelkedniük. Barátságosság, segítőkészség, kontaktuskészség, környezet és tanulás iránti érdeklődés megjelenéséről számoltak be szülők és pedagógusok egyaránt.

A hosszabb idejű – két évtizednyi – nyomon követés például ugyancsak a Down-szindrómásoknál – kezdetben azonos súlyossági fokúnak tartott vizsgálati személyek között a fejlettségük széles szórását mutatta ki szociális és kognitív téren. Tényleg olvashattunk olyan spanyol fiatalemberről, aki a segítő szakmában a BA felsőoktatási szintre jutott (ugyan a beszámolóból kitűnt, hogy matematikai tudásában hiányosságokkal küzdött) (Goffferje, 2004).

Más esetben, könyv alakban jelentek meg interjúk életükről, amit ők diktáltak (Kingsley és Lewitz, 1994). Láthattunk Down szindrómás felnőttét *filmfőszerepben*, két filmben is („Az élet megy tovább” „és a nyolcadik napon” (Hatos, 2000). Ma Budapesten külön kis színházat is működtetnek Down szindrómás fiatalokkal.

TÁRSADALMI HÁTTÉR VÁLTOZÁSAI

A XIX. századtól kezdve azoknak a *jellemzőknek a leírása*, amelyekkel az akkor még mongol-idióciát illetve a Down-kórt, majd később Down-szindrómát meghatározták, *sokat változott*.

A változások mögött a kialakulófélben lévő, de *sokféle* problematikus *tapasztalat és társadalmi szemlélet* állt. A XIX. század közepén a szakemberek gondolkodását a *fejlesztő tevékenység* vezérli optimista, humanisztikus emberképpel. Korukat meghaladó nézeteket fogalmazznak meg a gyakorlati életre való felkészítésről, kísérletet arra, hogy az erősen különböző viselkedést, magatartást, az *eltérőt elfogadottá* tegyék.

Az utána következő évtizedekben erősödött a *védelmi törekvés* (különböző társadalmi történések hatására) a kirekesztő, elhanyagoló, lenéző gyakorlattal szemben. Bízta a gyógyíthatóságban, de legalább a ségítés erejében.

A század vége és a XX. század kezdete felé azonban látszott, hogy a kirekesztés, kihasználás gyakorlatát nem sikerült legyőzni, sőt újabb veszély erősödött a *szociáldarwinizmus* és az *eugenikus szemlélet* módjában, amely az értelmi fogyatékosok és az erkölcsi tulajdonságok öröklődésével *kapcsolatosan* az értelmi fogyatékosok *„bűnössé minősítését”* jelentette – (magatartásukban, valamint hogy tovább örökítik a fogyatékoságot), amittől a *társadalmat meg kell védeni*. A *tévedés* abban volt, hogy a társadalom peremén, mélységeiben tengődő emberek sorsában nem az öröklött fogyatékoság, hanem a szegénység, a neveltség, műveltség hiánya, az iskolázatlanság volt a fő tényező. Mégis a *fogyatékosok ellen for-*

dultak, illetve a súlyosabban, halmozottan sérülteket, károsodottakat *„értéktelen életűeknek”* tartották, eltartásukat pedig *tehernek* tekintették a gazdasági életben. (Hatos, 2008) Az enyhébben sérültekkel szemben Amerikában, majd a náci Németországban kényszersterilizálást vezettek be, utóbbiban tömeges gyilkosságokat is végrehajtottak a fogyatékkal élők között is (1939–45).

Mielőtt a XX. század második felének szemléleti változásairól tennék említést, egy rövid kitérőt teszek a *változás lehetőségeiről és befolyásoló tényezőiről*.

A VÁLTOZÁS LEHETŐSÉGEI, BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐI

Első lépésben megvizsgálom mennyiben változott *lényegét tekintve* az értelmi akadályozottság jelensége, *változtak, változhattak-e az értelmi akadályozottsággal élők tulajdonságai*. Érdemes e ponton utalni Illyés (2000. 27. o.) gondolataira a fogyatékosok *tulajdonságterületeiről*, a másodlagos, harmadlagos fogyatékosokról, továbbá arról, hogy *„a tulajdonságterületek között lehetséges [...] olyan kapcsolat is, amelynél biológiai szintű, testi, idegrendszeri károsodás már nem kizárólagos oka, hanem csak nehezítő feltétele a lelki, a cselekvésszerű és szociális tulajdonságok kialakulásának.”* (Illyés, 2000. 27. o.). Továbbá vannak olyan variációk is, amelyekben a biológiai károsodás *csak részleges* szerepet játszik, mivel a tulajdonság kialakulása *„nagymértékben függ a környezettől és az egyén más tulajdonságaitól”* (Illyés, 2000. 27. o.). *„A biológiai károsodás és a többi tulajdonság kapcsolatának további lehetséges formája az, amikor egy tulajdonság már semmilyen kapcsolatban*

nincs a biológiai károsodással. Ennél a harmadik típusnál a képességek, kompetenciák körébe tartozó egyes tulajdonságok állapotát már nem határozza meg a károsodás.” (Illyés, 2000. 27. o.). Végül Illyés megállapítja azt is, hogy „a fogyatékos ember kedvezőtlen tulajdonságai közül nem mindegyik tulajdonságot lehet közvetlenül vagy közvetve visszavezetni a biológiai károsodásra” (Illyés, 2000. 27).

Mint említettük a gyógypedagógiai tevékenységben megjelenő folyamatot különböző tényezők befolyásolják: a biológiai károsodás mértéke, formája, a személy jellemzői, valamint környezete. Alapjában véve *nyitott folyamatról* van szó. Maga az akadályozottság *nem rögzített állapot*, amely egy agyi sérülésből következik, hanem sokkal inkább alakul és *változik dinamikus kölcsönhatásban* a környezettel.

De fordítva is alkothatjuk a tételt: *a társadalmi valóság* – a nevelést is beleértve – *kölcsönhatásban áll az értelmi akadályozottság valóságával*. Ezért jelentkezik a humánus igény, hogy *a nevelés normáit, céljait és tevékenységrendszereit ne az értelmi akadályozott emberek mellőzésével alakítsa ki a gyógypedagógia*.

A *pszichofizikai sérülés* általában a központi idegrendszerben jelentkezik és nagyon különböző eredetű és súlyosságú lehet. Egyrészt állandó hatással van a tevékenységre és az életminőség romlásához súlyosbodásához vezet. Másrészt a viselkedés változásával – amelynek az állapot leírásában fontos szerep jut, – szociális sérülésként, *a közösségi részvétel akadályoztatásaként* is értelmezhető.

A XX. század első évtizedeiben *három „fokozatban”* jellemezték az értelmi fogyatékos gyermekeket, – a jellemzés közpon-

ti elve a *képzésben való részvételi lehetőség* (képezhetőség, oktathatóság) vizsgálataival. A legfejletlenebb, leginkább eltérő gyermekeket, akiknél sem szóbeli, sem írásbeli kapcsolatot nem tudtak hagyományos eszközökkel létesíteni (nem tudták írni-olvasni, megtanítani) a *hülyék* (látható a Down szindróma kapcsán az „*idióta*” megjelölésben) kategóriájába sorolták, bár nálunk egy részüket képezhetőnek is jellemezték. (Inkább szokásokat sajátítottak el velük). A kapcsolatteremtés és tanulás nagyfokú elmaradottsága, gyengesége a *gyengeelméjűekre* volt jellemző, míg az elhanyagolt – feltehetően enyhén fogyatékosokat – „*gyengetehetségűnek*” nevezték. Használták a normális – abnormális elkülönítést, valamint a pszichiátriából átvett jellemzést a viselkedésre: *torpid* – *eretikus* szembeállítás. (Úgy vélték ez utóbbiaknál „*a karakterben, mint lelki képességben van a hiba*”, ezért ők engedetlenek, önfejűek, makacsok, hirtelen haragvók, csúnya beszédűek vagy csavargók. (Éltes, 1928). Amikor az értelmi fogyatékosokkal szembeni *társadalmi előítéletek* tartalmát vizsgáljuk, sorra visszaköszönnek ezek a jellemzők, amiket *akkor* a szakemberek komolyan vettek.

További jellemzők: a károsodásból, nem ritkán az öröklött vagy szerzett konstitúciós rendellenességekből való kiindulás, ami szerint az értelmi fogyatékoság erre épülő, *következményes állapot az egész személyiséget* negatívan befolyásolja olyannyira tartós, hogy *visszafordíthatatlan* („irreverzibilis”).

Ezekkel a jellemzőkkel dolgozott a magyar gyógypedagógia is a hetvenes évektől kezdve, nem utolsó sorban a nemzetközi szakmai elzártság következtében.

A *változás* külföldön abban az irány-

ban haladt, hogy egyre inkább pontosan kívánták feltárni a mentális képességekben jelentkező elmaradásokat, de a fejlődési lehetőségeket, az úgynevezett „erősségeket”. Minden gyermeknél tapasztalhatunk jó tulajdonságokat, épen vagy kevésbé érintetten maradó képességeket. A felnőtteknél személyiségük elfedett vagy fel nem ismert értékeiről is beszélnek (Wolfensberger, 1995).

A szociális inkompetencia, az alkalmazkodás gyengesége – a másik fő jellemző – először csak a felnőtt életre vonatkozóan a közepes és ennél súlyosabban sérülteknél, mint „az önálló életvezetés jelentős akadályozottsága” jelent meg, jó fél évszázados késéssel a kognitív képességek gyengeségének jellemzése és az intelligenciavizsgálatok bevezetése után. Érthető, hiszen ezen a területen különlegesen nehéz az állapot jellemzőinek megragadása (a sokféle lehetséges környezeti, kulturális hatásokra tekintettel), és nehéz az elkülönítése más állapotoktól.

A nyolcvanas évektől, amikor az Egészségügyi Világszervezet közreadta a fogyatékosokról szóló alapdefiníciót, (WHO, 1980), melyet három elemmel jellemzett (károsodás, fogyatékoság, akadályozottság/rokkantság), az értelmi fogyatékoság értelmezésében is újabb változás állott be: elsősorban az amerikaiak (AAMR) törekedtek az állapot megfogalmazására, és adtak közre definíciót ehhez kapcsolódóan (AAMR, 1992; Hatos, 1996).

Viták adódtak azonban a három elem összekapcsolásával. Vitatták az úgynevezett lineáris következtetési sort, az elemek kölcsönhatásáról beszéltek. Ez a vita azután változást is eredményezett, a 2002-es WHO újabb definíció már nem az egymásból következő elemek alapján létrejött fo-

gyatékosági folyamatról, hanem a különböző tényezők kölcsönhatásáról szól. Újra értelmezték a fogalmakat – megtartva a hármas felosztást, de környezeti és személyes kiegészítő tényezőket vezettek be. (FNO, 2004).

Az értelmi fogyatékoság amerikai meghatározása is változott (AAMR, 2002). Néhány nagyon fontos kijelentéssel bővült az eddigi álláspont: például az alkalmazás feltételei esetében, ahol külön felhívják a figyelmet a kulturális és nyelvi hatások szerepére, a fogyatékosoknál/akadályozottaknál is megjelenő különleges képességekre (tehetségekre) arra, hogy most már nem a súlyosság szempontjai, hanem a szükséges támogatás, segítségadás szempontjai a vezetők, valamint, hogy személyre szóló hosszú távú segítséggel javulnak az értelmi akadályozottak funkciós készségei (Hatos, 2008).

Az akadályozottság fogalmának „szubjektívizálása” jellemző a 90-es évektől a teoretikusok törekvéseire, melynek alapvető szempontja az akadályozott, fogyatékos embert – köztük az értelmi fogyatékosokat is – más megvilágításba helyezni, mint az eddigi passzív szerep. A kompetencia – amelyről egyre gyakrabban szólnak, mint kulcsfogalom használatára „az erősségekre” fordít figyelmet, a potenciális képességek után kutató fogalom. Az értelmi akadályozott gyermeket, felnőttet is kompetens személynek tekintik, akik adott helyzetekben neveltetésüktől, képességeiktől függően aktívan cselekvő, és döntőképesen tudnak részt venni (Theunissen, 2000). Azonban a kompetens viselkedés nem pusztán az egyéntől függ, hanem az emberek közti tranzakciók, kapcsolatok öltenek testet benne: a nevelés és a környezet.

Korunkban, a XXI. század elején az értelmi fogyatékoságot – az átfogó gyűjtőfogalmat – jellemző meghatározás *három elemre* koncentrált: a *szignifikánsan csökkentebb értelmi funkcionalitásra, az alkalmazkodás zavarára, nehezítettségére, és a 18. életév előtti megjelenésre*.

Az értelmi akadályozottságot (értelmi fogyatékoság egyik részcsoportját) egy három egységből álló fogalomként foghatjuk fel az egyéni *károsodással*, mely tanulási és fejlődési *korlátozottsághoz* vezet, és társadalmi *hátrányokat* von maga után. Az ilyen *lineáris szemlélet* azonban ma már *nem megfelelően jellemzi* az értelmi fogyatékoság/akadályozottság jelenségét. A valóságban mindig kölcsönhatásokkal és cirkuláris folyamatokkal találkozunk, úgy, hogy a biológiai, pszichikai és szociális tényezők kölcsönös együttműködéséből kell kiindulni. Ezzel összefüggésben újabban még egy *negyedik dimenzió* is megjelenik, amely *a szubjektum oldalára* utal, például arra, hogyan *érezkeli* az egyén a konkrét helyzetét, hogyan *dolgozza fel*, mely életcélok (és tanulási módok) jelentősek a számára (Theunissen, 1999). Ez a kérdés *nem is csupán egyén támogatási igényt* fejez ki, mint az amerikaiaknál, hanem egyúttal egy *szociális változtatási igényt* is, mivel az értelmi akadályozottság nem csak személy inherens (velejáró) jelleg, hanem *szociális jelenség*.

VÁLASZ A BEVEZETŐ KÉRDÉSRE

Az *abnormális minősítés* könnyen kiszalad az emberek száján. Gyakran, ha nem is tudatosan, összekeverednek az emberek vélekedésében, ítélezésében. Valaki „más”, könnyen válhat „nem normálissá”. A „nem vagy normális” a mindennapi érint-

kezésben is nagyon elterjedt minősítés valamire, amit másként gondolnak a társak. Általánosságban tekintve az emberek nem is nagyon gondolnak arra, hogy például egy-egy olyan ideális normának, mint az egészség normája, mennyire nehéz megfelelni. Ha pedig az egészség és épség normáját túlhangsúlyozzák, vagy átviszik a pszichikai egészség területére, könnyen önkényesen kizárhatnak, megbélyegezhetnek embereket, és ennek sokféle, esetenként *súlyos diszkrimináló következménye* lehet.

Ma a gyógypedagógia-tudomány és a gyógypedagógiai gyakorlat nagyon határozottan és egyértelműen állítja szembe álláspontját, de bátran mondhatom „hitvallását” az ilyen gondolkodással, nézetekkel szemben.

A változásokról szólva Watzlawick és munkatársai (1990) kiemelik a *másodfokú változás* gondolatát, amikor nem a problémák okaira, hanem a hibás problémamegoldásra helyezik a hangsúlyt, ezt tekintik kulcsfontosságúnak a problémák képződésében és fennmaradásában. Anélkül, hogy e gondolatmeneten tovább mennénk, megtette helyettünk Gerevich, (1990), a mentálhigiénés problémákkal kapcsolatban, néhány alapvető megállapításra hívnám fel az olvasó figyelmét.

A *nagy változás*, amely az értelmi akadályozottság állapotfogalmának értelmezési folyamatában történt, elvezet a mai igényekig, az állapotról való *pozitív értelmezésben és ennek konzekvenciáig*. Ez röviden az alábbiakban foglalható össze:

A *válasz* a bevezetőben feltett kérdésre: szabad-e ma abnormálisnak tekinteni az értelmi akadályozottsággal élő embert. Nem szabad. „Az *akadályozottság csak egy az ember sokféle lehetséges lényeges tu-*

lajdonságai között, önmagában nem fejezi ki egy ember lényegét [...] Az akadályozottság nem betegség, hanem az egészség egyik különleges formája” (*Lebenshilfe*, 1990). „Az értelmi fogyatékoság a működésnek egy sajátos állapota” (AAMR, 2002). Az általános emberi tulajdonságokat sérülten is képviselő ember az emberi lét normális változatának tekintendő, az emberi létezésforma egy lehetséges változatát jelenti. (Illyésné és Lányiné 1984; Speck, 1993).

Ígaza van Haeblernek (1985) amikor a jövőre vonatkoztatva int az abnormis (és más pejoratív) állapotjelző kifejezések alkalmazásától, mondván, az *abnormális fogalom problematikus*, pontatlan és megbélyegző, a gyógypedagógiai szemlélettel nem egyeztethető össze, *használni sem lenne szabad*.

Így jutunk el a bevezetőben említett gondok feloldásához – amitől azért még távol vagyunk, – hogy az emberek, akiket segíteni akarunk megszólaljanak, képessé váljanak adott lehetőségeik között saját maguk kifejezésére, bizonyos dolgokban képviseletére, és az előítéletes negatív társadalmi elfogadás helyett társadalmi helyzetük pozitív megjelenítésére.

IRODALOM

AAMR (American Association on Mental Retardation) (1992): *Mental retardation. Definition, classification and support (9th edition)*. Luckasson, R. u. a. Washington, D.C.

AAMR (American Association on Mental Retardation) (2002): *Mental retardation. Definition, classification and support (10th edition)*. Luckasson, R. u. a. Washington, D.C., Workbook.

Atzesberger, M. (1970): *Spachaufba-*

uhilfe bei geistigbehinderten Kindern. C. Marhold, Berlin.

Buchka, M. (1971): Das Sprachbild bei Mongoloiden. *Heilpädagogik*, **40**. 308–312.

Buday József (2007): Adatok a Down-syndroma hazai kutatásának történetéhez. I. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, **35**. 3. sz. 214–228.; **35**. 4. sz. 274–285.

Brumetz, H. (1978): Grundlagen und Erscheinungsformen der Sprachstörungen beim Down-Syndrom. Ein Überblick über die neuere Literatur. *Der Sprachheilpädagoge*, **10** 2. sz. 8–19.

Éltes Mátyás (1928): *Az értelmi fogyatékos gyermek oktatásának módszertana*. Descoedres, Decroly és mások nyomán. (Kézirat az ELTE Gyógypedagógiai Kar könyvtárában.)

Down, J. Langdon H. (1866): Observations on an ethnic classification of idiots. In: *Clinical lectures and reports*, London, 259–262.

FNO (2004) *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása*. Egészségügyi Világszervezet. OEP. Budapest.

Gerevich, József (1990): A változás változása avagy a problémamegoldás problémái. Előszó a magyar kiadáshoz. In: Watzlawick, P., Weakland, J. H. és Fisch, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat Kiadó, Budapest

Gofferje A. C. (2004) Die unmögliche Karriere. Der Spanier Pablo Pineda gilt als geistig behindert – und hat als erster Europäer mit Down-Syndrom ein Uni Diplom in der Tasche. *FOCUS*, 22. sz. 96–100.

Gordosné Szabó Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Haeberlin, Urs (1985): *Das Menschenbild für die Heilpädagogik*. Bern-Stuttgart.

Hatos Gyula (1996): *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Hatos Gyula (2000): *Értelmileg akadályozott felnőttek pedagógiai kísérése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai kar, Budapest.

Hatos Gyula (2001): Értelmi fogyatékoság. Értelmi akadályozottság. Értelmi fogyatékosok. Értelmileg akadályozottak. Értelmileg akadályozottak pedagógiája. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 78–82.

Hatos Gyula (2008): *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. APC-Stúdió, Gyula.

Heller, Max. (1969): Die Mongoloide in der Geschichte und als heilpädagogische Aufgabe. *Schweizer Erziehungsrundschau (Heilpädagogische Rundschau)*, 41. 9. sz. 245–248, 10. sz. 297–300.

Illyés Sándor (2000): A gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 15–39.

Illyés Gyuláné és Lányiné Engelmayer Ágnes (1984): Gyógypedagógiai pszichológia. In: Lénárd Ferenc (szerk.): *Alkalmazott Pszichológia*, Budapest 427–452.

Lebenshilfe, Österreich (1990): *Ethische Grundaussagen*. Wien.

Lejeune, J., Gautier, M., Turpin, R (1959): Etudes des chromosomes somatiques de neuf enfants mongoli-

ens. (Somatic chromosome study of nine mongoloid children). *Comptes Rendus de l'Academie des Sciences*, 248. 11. sz. 1721–1722.

Kingsley, J. és Lewitz, M. (1994): *Count Us In. Growing Up with Down syndrome*. San Diego, New York, London.

Mesterházi Zsuzsa (2001a): Enyhén értelmi fogyatékosok. Tanulásban akadályozottak. Tanulásban akadályozottak gyógypedagógiája. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 76–77. és 155–157.

Mesterházi Zsuzsa (2001b, szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa (2006): A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő alapfogalmak. In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy) pedagógiai diagnosztika és tanácsadás. Kézikönyv a nevelési tanácsadók, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex munkához*. OKM, FSZK, Budapest. 22–32.

O Connor, Ward (1998): *John Langdon Down A Caring Pioneer. (Eponymist in medicine)*. The Royal Society of Medicine Press Limited, London.

Patterson, D. (1987): A Down-kór okai, *Tudomány*, 3. 10. sz. 32–39.

Schmid, F., Braun, P. és Ulm, S. (1984): Die Persönlichkeit des Down-Kindes. *Behinderen Zeitschrift*, 21. 1. sz. 85–88.

Speck, O. (1993): *Menschen mit geistiger Behinderung und Erziehung. Ein Heilpädagogisches Lehrbuch*. Reinhardt Ernst, München, Basel.

Speck, O. (2004): *Menschen mit geistiger Behinderung und Erziehung*. 10. kiadás. Reinhardt Ernst, München, Basel.

Theunissen, G. (1999): Geistige Behinderung. In: Bundschuh, K., Heimlich, U. és Krawitz, R. (szerk.): *Wörterbuch Heilpädagogik*. Klinkhardt V. Bad Heilbrunn/OBB, 97–99.

Theunissen, G. (2000): *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis. 3. Aufgabe*. J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Tredgold, A. F. (1952): *A textbook of mental deficiency (amentia)* (8. ed.). Williams and Wilkins, Baltimore.

Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat,

Budapest.

Watzlawick, P., Weakland, J. H. és Fisch, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Wolfensberger, Wolf (1959): Az értelmi sérültekre jellemző, többnyire fel nem ismert értékek. In: Hatos Gyula (szerk.): *Értelmileg akadályozott emberek lakóközösségei külföldön*. Bárczi Gusztáv Gyógy-pedagógiai Főiskola, Budapest, 19–30.

WHO (1980): *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)*, Geneva.

Az értelmi akadályozottság értelmezésének változásai

ZÁSZKALICZKY PÉTER

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A gyógypedagógia elméletalkotásának hagyományos kulcskérdése arra irányul, milyen szinten és milyen kontextusban igyekszik megragadni és definiálni azokat a különbözőségeket, melyekkel mindennapos gyakorlata során szembesül: vannak személyek – gyerekek, fiatalok, felnőttek –, akik valamilyen vonatkozásban másként fejlődnek, másként tanulnak, másként funkcionálnak, másként viselkednek, mint a többiek. A gyógypedagógia tradíciója erre a kérdésre hosszú időn keresztül a valamely értelemben vett normalitás határainak megrajzolásával válaszolt, melyre alapozva aztán értelmezni tudta az ettől való eltéréseket és megalkothatta a fogyatékoság fogalmát

MIT ÉRTÜNK FOGYATÉKOSSÁGON?

ULRICH BLEIDICK (1977) a gyógypedagógia eszmétörténetét vizsgálva négy ideáltipikus választ talált a fenti kérdésfelvetésre, melyek mentén a gyógypedagógia négy elméleti paradigmáját különbözteti meg egymástól. A négy teoretikus alapmodell, melyek aztán egymástól jól különböző hatást gyakorolnak a gyógypedagógiai tevékenység célkitűzéseire és praxisára is, a következő:

1. A személyorientált (klinikainak vagy orvosinak is nevezett) paradigma a fogyatékoságot individuális tulajdonságnak tekinti, az eltéréseket a személyen belül keletkező, orvosi vagy pszichodiagnosztikus eszközökkel leírható kategóriákként írja le. A fogyatékoság ebben a megközelítésben negatív irányú eltérés a biológiai vagy pszichometrikus normától, az individuumon belüli okokra visszavezethető funkciózavar, meghatározott ké-

pességek – többnyire meghatározható organikus sérülések talaján kialakuló – korlátozottsága (deficit).

2. Az interakciós (interakcióelméleti) paradigma már az interszónális térben vizsgálódik, így a fogyatékoságot/akadályozottságot már nem a biológiai sérülés egyszerű következményének tartja, tehát nem tekinti az egyén eleve adott állapotának. Sokkal inkább tekinti a többiek aktuális szociális elvárásainak, pontosabban: egy minősítésnek, amely a fenti kritériumok hiányából fakad, igaztalan tipizálásnak, stigmatizálásnak, a szociális reakciók kiváltotta státusznak, címkének.

3. A rendszerelméleti paradigma a fogyatékoságot makroszinten igyekszik meghatározni, ahol egyesek többé-kevésbé indokolt módon kizorulnak egyes társadalmi ellátórendszerekből. Mindenekelőtt a közoktatási és szakképzési rendszerek szelekciós mecha-

sai érdeklik, melyek mentén azokat, akik nem felelnek meg a többségi intézmények teljesítményelvárásainak, a rendszer megfelelő minősítő testületei ellátnak a fogyatékos vagy a sajátos nevelési igény adminisztratív kategóriáival, ami sok esetben vezet szegregált, speciális ellátáshoz.

4. A politoökonómiai (materialista) paradigma a fogyatékoságot az (osztály-)társadalom produktumának tekinteti, amely a fogyatékosnak minősített népességet speciális iskolákban alacsony kvalifikált munkakörökre, olcsó munkaerőknek képezi ki.

Ha visszagondolunk *Kuhn*-nak (1967; 1978) a tudományos diszciplínák fejlődését paradigmaváltásokként értelmező elméletére, emlékezhetünk rá, hogy egy adott szaktudomány történetében az új paradigma általában nem egyszerűen érvényteleníti és leváltja a korábbi, hanem többnyire korlátozza a korábban általánosnak vett magyarázati érvényességét. Így tekinthetünk most a gyógypedagógia fenti, *Bleidick* által leírt négy alapmodelljére is: a fő fogalom, a fogyatékos fogalmának időben korábbi definíciós kísérletei – mai felfogásunk értelmében – nem tűntek el nyomtalanul a sülyesztőben, hanem részaspektusok hordozóiként, korlátozott érvényességi körrel, de részei maradtak az egyre komplexebb mai teóriáknak. A gyógypedagógia általános elméletének fejlődését történetileg olyan mozgásnak érzékelhetjük, amely a klasszikus személyorientált-klinikai paradigmától (a fogyatékoság individuális minőség, az ontogenezisben fellépő organikus okok váltják ki) az újabb, szociális dimenziójú megközelítésekig ível. A fogyatékoság/akadályozottság a társadalmilag adott

normatív elvárások és az ezektől eltérőként észlelt egyéni tulajdonságok közötti diszkrepancia, illetve az ebből következő, az interperszonális vagy akár makroszociális térben lezajló minősítés által előírt szerep, tehát: társadalmi konstrukció. Ez a megközelítés akkor sem jelenti azt, hogy bizonyos összefüggésekben, például a diagnosztikus tevékenység során teljesen lemondhatnánk a norma fogalmáról és használatáról. Az ember komplex biopszicho-szociális egység, akit testi, képességbeli és társas tulajdonságai és adottságai bonyolult kölcsönhatásokban határoznak meg. A fogyatékoság következésképpen nem értelmezhető külön-külön e három dimenzióban, csakis ezek összefüggésrendszerében. Az Egészségügyi Világszervezet újabb klasszifikációs rendszerei, köztük is leginkább az FNO koncepciója, erre a felismerésre épülnek, az emberi létezés organikus, pszichofunkcionális és szociális dimenzióit komplex egységnek tekintve.

A GYÓGYPEDAGÓGIA MAGYAR TRADÍCIÓJÁRÓL

Természetesen a magyar gyógypedagógia történetében is a klasszikus, a normalitás–abnormalitás dichotómiájában gondolkodó orvosi fogyatékoságértelmezés jelenik meg elsőként. Történetének első periódusában (a XIX. század elejére-közepére tehető kialakulásától a 2. világháború utáni szocialista társadalmi szerkezetváltásig) a magyar gyógypedagógia igen szoros, szerves kapcsolatban áll és aktív kapcsolatokat ápol a nyugat-európai, köztük is mindenek előtt a német nyelvű országokkal (*Zászkaliczky*, 2008). Ebben a keletkezési időszakban a Habsburg

uralom alatt, majd a leverett szabadságharc és az 1867-es kiegyezés után a Monarchia részeként létező országban igen erős az osztrák hatás, amit tovább erősít az általános politikai-gazdasági elmaradottság és a polgári fejlődés iránti társadalmi igény. Ez a kiinduló helyzet voltaképpen paradox, amennyiben a hidat a fejlettebb, beérni kívánt Nyugat felé éppen az az Ausztria jelenti, amitől függetlenedni első számú nemzeti érdek. A hazai gyógypedagógiai ellátás fejlődésében, az intézményrendszer kialakításának első lépéseiben is tetten érhető mindez: a fogyatékos gyerekeknek létrehozott első iskolák osztrák mintára, osztrák szakemberek közreműködésével jönnek létre. Európai összehasonlításban is igen gyorsan, az elsők között építi ki az ország a speciális intézmények rendszerét, majd következik az ellátórendszer folyamatos differenciálódásának korszaka, a szolgáltatásokkal való lefedettség fokozatos növekedésével együtt járva. A szakemberképzés a kezdetekben Bécsben történik, a szakirodalom dominánsan német nyelven íródik, az iskolákban két nyelven, németül és magyarul folyik az oktatás (*Gordos-Szabó és Lányi-Engelmayr, 1994*).

A polgárosodással párhuzamosan a magyar gyógypedagógia elméletalkotásának kezdetei is a német nyelvű kultúrkör mintáját követik, arra a felfogásra támaszkodva, amely a fogyatékos embert veszélyeztetett, kiszolgáltatott, külső segítség-re és gondoskodásra szoruló személynek tekinti, akit óvni kell a társadalom diszkrimináló, kizáró feltételeitől. Ennek módja pedig az, ha azilumokat, őket a többségi társadalomtól védő menedékeket hozunk létre a számukra, vagyis saját, a számukra kialakított intézményeket, melyekben

minden hozzájuk igazított, más és különleges, hiszen csakis e speciális segítségnyújtási kínálat és felkészítés teremthet esélyt arra, hogy elfoglalhassák speciális helyüket a társadalomban. Az önálló segítő professzióként kialakuló gyógypedagógia e kezdeti társadalmi megbízását a normalitástól való individuális eltérések, a különös felé irányuló illetékesség rajzolja meg, ami persze mai szemmel – s különösen társadalomtörténeti aspektusból – nézve leírható az intézményesített ki-rekesztés, az elkülönítés történeteként is, miközben akkor egy rendszerimmanens, logikus választ jelentett a kor értékrendje mentén és társadalmi kontextusában felvetődött kérdésre (*Klein és Zászkaliczky, 2009*).

A magyar gyógypedagógia úttörő időszak, összhangban a gyógyító nevelés fenti, a német nyelvterületre jellemző tradíciójával, rendkívül gyümölcsözőnek bizonyul, sőt, a XIX. század végére sikerül a felzárkózás a példának tekintett, vezető európai országokhoz. Kiépül a megfelelően differenciált ellátórendszer, megalapozást nyer a munka módszertani háttere, fokozatosan nő az igen jól képzett gyógypedagógusok száma. 1900-ban létrejön, a világon elsőként, a felsőfokú gyógypedagógus-képzés, majd ez az egyre komplexebb és színvonalasabb kvalifikációt adó főiskola kisvártatva kilép még az országos hatáskörből is és az egész közép-európai térségben jelentős hatást gyakorol, hiszen a mai szomszédos országok nemzeti gyógypedagógiáinak alapítói közül többen is itt szerzik meg képesítésüket.

Az elméleti és gyakorlati eredmények fokozatosan nemzetközi elismertségre tesznek szert, s a nemzetközi kap-

csolatok kezdeti „egyirányú utcájában” – a magyar szakemberek rendszeresen utaznak hosszabb-rövidebb tanulmányutakra, tapasztalatcserére az európai, mindenekelőtt persze a német nyelvű országokba – kiépül a kinti érdeklődőket és érdeklődést idehozó szembe jövő sáv is.

A korszak elméletalkotásának legnevesebb honi képviselői, mint az úttörő kísérleti pszichológiai kutatásokat végző, például az írás- és olvasászavarok leírásában jelentős eredményeket felmutató *Ranschburg Pál*, a sorsanalízist kidolgozó *Szondi Lipót*, a gyógypedagógia teljes fogalmi rendszerét kiépítő *Vértes O. József* és mások egyre nagyobb figyelmet kapnak a külföldi – az ekkor dominánsan német nyelvű – szakirodalomban és rendkívül magas idézettségi mutatókkal büszkélkedhetnek. Ezzel párhuzamosan a magyarországi gyógypedagógiai gyakorlat számos elemére is mintaként kezdenek nézni az egykor „élen járó” országokban, a hírneves *Gutzmann* például a logopédiai intézmények budapesti hálózatát tartja követendőnek a németországi ellátórendszer kiépítésekor (*Gordos-Szabó és Lányi-Engelmayr*, 1994).

Amikor *Bárczi Gusztáv* a XX. század harmincas éveiben felfedezi az agykérgi eredetű siketséget és kidolgozza a hallásébresztés és a hallásnevelés módszertanát, rengeteg külföldi szakember zárandokol Budapestre ennek elsajátítása céljából. (Egy, a közelmúltban megjelent, a magyar neveléstudomány külföldi recepcióját tárgyaló tanulmány szerzője – *Horn* (2002) – az összehasonlító kutatás eredményeire támaszkodva éppen Bárczit nevezi meg a leginkább ismert, legtöbbet idézett szerzőként.)

EGYETLEN PÉLDA: TÓTH ZOLTÁN ÁLTALÁNOS GYÓGYPEDAGÓGIÁJA

Mégsem Bárczit szeretném most kiemelni a magyar gyógypedagógiai tradíciónak ebből az első, legendás korszakából, hanem szaktudományunk egy másik jeles képviselőjét, akinek gondolkodása olvasatomban több szempontból is meghaladta korát és az ebben az időszakban egyeduralkodónak számító, klinikai paradigmát, amennyiben felismerte a fogyatékoság szociális meghatározottságának a későbbi elméletképzésben oly nagy jelentőségre szert tévő összefüggéseit. Tóth Zoltánról van szó, a budapesti főiskola igazgatójáról, akit az 1937-ben megalapított Nemzetközi Gyógypedagógiai Társaság alelnökévé választásakor az elnök, *Heinrich Hanselmann* a kortárs gyógypedagógia egyik legjelentősebb képviselőjeként köszönt, és méltatja, hovatovább az összes tagország számára követendő példaként mutatja be a gyógypedagógusképzés Tóth által létrehozott egységes budapesti modelljét. A vakok képzetvilága című könyve (Tóth, 1927)¹ rendkívüli érdeklődést vált ki a német nyelvterületen.

Tóth Zoltán legfontosabb könyve, az 1933-ban publikált *Általános gyógypedagógia* egy azoknak az európai alpműveknek a sorában, melyek a szaktudományként koncipiálódó gyógypedagógiát autonóm, komplex diszciplínaként jelenítik meg, nem elfeledkezve természetesen az orvostudományi, pszichológiai és neveléstudományi gyökerekről. Ebben a folyamatban a német nyelvű országok elméletalkotása mellett már fontos és egyenrangú szerepet játszik a magyar gyógypedagógia is: „A gyógypedagógia felsőiskolák

¹ A német kiadás három évvel később jelenik meg Lipcsében

világához közel kerülő, akadémikus tudományággá válása a XX. század első évtizedeiben egyszerre történik meg Németországban, Ausztriában, Magyarországon és Svájcban [...] így a gyógypedagógia önálló, kutatóorientált és interdiszciplináris jellegű szaktudományos diszciplinává válásának elsődlegesen német-magyar-osztrák-svájci gyökerei vannak.” (Hoyningen-Süess, 2006. 28. o.).

Érdemes áttekinteni Tóth munkásságának azokat az elemeit, melyeket korábban a korát lényegesen meghaladónak, jövőbemutatónak neveztem:

1. A „gyógyító nevelés” akkori felfogása szinte kizárólag a gyerekkorra korlátozza a saját felelősségi és illetékességi körét. Tóth ezzel szemben a gyógypedagógia gyakorlatát komplex, egységes, egészséges praxisnak tekinti, melynek hatásrendszerűt nem csak a gyermekkorban, de a fogyatékos ember egész életén keresztül működtetni kell és lehet. Ebből az következik a gyógypedagógia tudománya számára, hogy kutatási tárgyai közé be kell emelnie a fogyatékos emberek életét minden életszakaszban befolyásoló és meghatározó társadalmi problémák elemzését és ezek gyakorlati megoldásának kidolgozását. Könyvének előszavában – 1933-ban vagyunk! – kritizálja Hanselmannt és Boppot, akik kizárólag és egyoldalúan a gyermekkori gyógyító nevelés kérdéseire koncentrálnak, s túlságosan elhanyagolják a fogyatékosok társadalmi prevenciójának kérdését, s kevés figyelmet szentelnek a szociális és gazdasági megsegítés és védelem feladatának és lehetőségeinek. Így aztán inkább csak részletek kidolgozásáig jutnak el, mintsem egy átfogó fogyaté-

tékosságügy komplex, szisztematikusan kiépített elméletéig.

2. Bár kortársaihoz hasonlóan természetesen Tóth is a korszak egyeduralmódó paradigmájának, a fogyatékos személyorientált-klinikai modelljének alapvetéseiből indul ki, a fogyatékoságot a normalitástól való negatív eltérésként, deficittként írja le, s a kor terminológiai megoldásaihoz illeszkedően az egyéni képességek „csökkentértékűségéről” beszél, fejtegetéseiben már ott találjuk a későbbi paradigmák holisztikus szemléletét előrevetítő elméleti alapvetéseket is: „A fogyatékos ember szemléletében a fogyatékos képességek megállapítása nem elegendő. Szükség van a fogyatékos képességeket felmutató egyedek összegyéniségének vizsgálatára is. Mert nem valamely képesség fogyatékos fejlettsége dönti el egyedül a fogyatékos egyén biológiai, társadalmi és pedagógiai értékét, hanem mindig a biológiai és pszichikai képességek összessége, azoknak egyénileg változó harmonikus és diszharmonikus kapcsolata, tehát az összesség konstitúciója” (Tóth, 1933. 59. o.).

3. A korszak európai gyógypedagógiájának német-svájci teóriái ebben a korszakban egyre határozottabban egy olyan tudomány-rendszertani pozíció kialakításának irányában mozognak, amely a gyógypedagógiát a neveléstudomány részeként koncipiálja, a gyógypedagógiai tevékenységet pedig az általános pedagógiai praxis speciális alkalmazásának tartja.² Tóth ezzel szemben szaktudományát komplexitásként értelmezi, melynek a határ- és társtudományokhoz való viszonyokat is kijelölő, interdiszciplináris kapcsolatrendszerében a neveléstudomány az

² E törekvés jóval később Paul Moor (1974, 273. o.) híres kijelentésében éri majd el tetőpontját, miszerint „a gyógypedagógia pedagógia, semmi egyéb.”

egyik – ha nem a – legfontosabb rész tudományt jelenti, amely azonban nem az egyetlen: „A gyógyító nevelés fogalmának meghatározása vagy magyarázata a fogyatékosági ügy területén felmerülő kérdések sokoldalúsága, a fogyatékos egyének eltérő és sokszor ellentétesnek látszó állapota és az egymástól teljesen eltérő vagy távolálló történeti múlt miatt elég nehéz feladat. A fogalom megalkotását még megnehezíti az a körülmény is, hogy a gyógyító nevelés fogalmában nevelési, társadalompolitikai, gazdaságpolitikai és jogi kérdések, mint tényezők egyaránt helyet foglalnak. Az egész kérdéskör olyan határterületeket ölel fel, amelyek úgy a természettudomány, mint a theologia, úgy a pszichologia, mint a pszichiátria stb. körébe tartoznak.” (Tóth, 1933. 34–35. o.).

Ezekből a megfontolásokból kiindulva és fokozatosan rájuk építkezve aztán a későbbi évtizedekben a magyar gyógypedagógiai elméletalkotás – mindenekelőtt majd Gordosné Szabó Anna – kialakít egy külön utas, nemzetközi viszonylatban ma bizvást egyedülállónak nevezhető tudomány-rendszertani koncepciót. Eszerint a gyógypedagógia csak korlátozott értelmezésben, „szűkebb értelemben” tekinthető a neveléstudomány részének, sokkal inkább önálló, egészlegességre törekvő tudományágként kell értelmeznünk és elhelyeznünk társ- és határtudományaihoz való kapcsolódási pontjainak rendszerében.

A gyógypedagógia „tágabb értelemben” véve komplex, több részdiszciplínából – így a „szűkebb értelemben” vett gyógypedagógiából, a gyógypedagógiai pszichológiából, a gyógypedagógiai patofiziológiából, a gyógypedagógiai szociológiából, a gyógypedagógiai antropológiából és etikából stb. – felépülő ösztudo-

mány. Kutatási tárgyai közé kell sorolni minden olyan kérdést, ami valamilyen módon összefügg a fogyatékoság jelenségével, s amit e részdiszciplínák módszertani eszközeivel vizsgálat alá lehet venni, majd e kutatások eredményeit – meta-szinten – összegeznie és szintetizálnia kell a saját perspektívája kijelölte horizonton (Zászkaliczky, 2008. 127. o.).

4. Végül még egy, az előző – tágabb értelemben vett – gyógypedagógia-felfogásból következő szempont, melynek felvetésével és következetes képviselésével Tóth Zoltán évtizedekkel megelőzte korának gyógypedagógiai elméletalkotását és ami miatt a későbbi időszakok paradigmaváltásainak előfutáraként tekinthetünk munkásságára: egyértelmű és határozott elkötelezettsége az esélyegyenlőségre épülő fogyatékoságügyet is magába foglaló szociálpolitika irányában.

Ez a szempont és orientáció szinte fel sem vetődik a kortárs szakirodalomban, amivel szemben Tóth a gyógypedagógia egészét a fogyatékoságügy átfogó társadalompolitikai megközelítésére alapozza és építi fel, ide értve annak minden lehetséges ökológiai és ökonómiai összefüggését.

Tudományterületünk mai álláspontjából nézve – hadd utaljak most csak a leginkább ismert mai ökológiai-rendszerelméleti vagy konstruktivista elméletekre – ez a nagyon tág, holisztikus megalapozás újra későbbi modellek jelentős előfutáraként láttatja őt. Tóth az általános gyógypedagógia egész rendszerét két egyenrangú részrendszerre osztja fel: az egyik „a gyógyító nevelés általános elmélete”, a másik – és ez jelenti az igazi nívóvumot – „a fogyatékoságügyi társa-

dalompolitika fogalma”, ami magában foglalja a „gazdasági gyógypedagógia” kérdéskörét is.

Ezzel a felosztással, a gyógypedagógia egyszerűen pedagógiává történő redukciójával szemben, voltaképpen oly mértékben kitágítja korának személyorientált paradigmáját, hogy csak a befogadó közeg felkészületlenségének és a tudományos kommunikáció akkori korlátainak – ez a műve a történelmi események miatt nem jelenhetett meg sem németül, sem valamilyen más világnyelven – tudhatjuk be, hogy nem váltott ki a valódi kuhni értelemben vett tudományos forradalmat és vezetett el jóval korábban a szociális modellek megjelenéséhez köthető paradigmaváltáshoz.

A normalitás fogalma a Tóth Zoltán-i értelmezésben erőteljes és kifejezett szociális konnotációt kap, a legtagabb értelemben vett, komplex társadalmi kontextusban nyer értelmezést. Gondolatmenetében, több mint hetven éve papírra vetett elméletében szinte a ma érvényesnek tekintett FNO-konceptió alapjai köszönnek vissza. A társadalmi prevenció elve, melyet olyannyira hangsúlyoz, ott vannak hatályos esélyegyenlőségi törvényünk alapelvei között, mint ahogyan az a felhívása is, hogy a társadalom vállaljon felelősséget fogyatékkal élő polgáiraival szemben.

Mai alapelveink fényében mindez természetesnek tűnik, de érdemes arra figyelni, hogy Tóth 1933-ban követeli mindezt, abban a korban, amikor éppen ezzel ellentétes eszmék és követelések konjunktúrája dívott, 13 évvel azután, hogy a korábban referenciának tekintett német nyelvet területen megjelenik *Binding* és *Hoche* hírhedt kötete „Az értéktelen életek kioltá-

sának lehetőségéről”, és csupán hat évvel azelőtt, hogy *Hitler* – 1939. szeptember 1-jén, pontosan a világháború kitörésének napján – feljegyzésében szabad utat enged a náci ügynevezett „Eutanázia-programjának”.

Tóth Zoltán éppen ezekben a vészterhes időkben írja le a következő mondatokat: „Az a törekvés, amely a csökkentértékű egyének védelmét a normális társadalom érdekeit sértő fényűző cselekménynek minősíti, elfogadhatatlan, igazságtalan és embertelen. Az a felfogás, amely a csökkentértékűek társadalmi védelmében csak közérhet tud látni, az ezt a megoldásra érdemes társadalmi kérdést az emberi méltóságot megtagadó felfogás alapján kívánja elintézni. Azok az egyének, akik ezt az emberségesnek egyáltalán nem minősíthető és a társadalom fejlődésére nézve is kártékony véleményt hangoztatják, nem számolnak azzal, hogy a fogyatékoságok mindnyájunk életéből fakadó adottságok és a csökkentértékű egyének túlnyomó részben az emberi és a társadalmi élet áldozatai, s mint ilyenek méltán jogot formálhatnak a szerencsésebb viszonyok között élő, egészségesebb emberek méltányos és igazságos támogatására.” (Tóth, 1933. 229. o.).

IRODALOM

Bleidick, U. (1977): Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (szerk.): *Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik*. Edition SZH, Luzern. 25–38.

Gordos-Szabó Anna és Lányi-Engelmayer Ágnes (1994): Wissenschaftliche Beziehungen in der deutschen und ungarischen Heil- und Sonderpädagogik

im 20. Jahrhundert. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, **63.** 2. sz. 167–180.

Horn, K-P. (2002): A magyar pedagógia recepciója Németországban a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, **102.** 2. sz. 265–278.

Hoyningen-Süess, U. (2006): Der Kongress der Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik in Genf 1939 als Wegscheide einer historischen Disziplinierung. In: Albert, D. és Gulijk, W. (szerk.): *Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Bildung*. BHP-Verlag, Berlin. 20–35.

Klein, F. és Zászkaliczky, P. (2009): Entwicklung und Perspektiven der ungarischen Heilpädagogik im europäischen Kontext. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, **60.** 1. sz. 11–19.

Kuhn, T. S. (1967): *Die Struktur wis-*

enschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp, Frankfurt.

Kuhn, T. S. (1978): *Die Entstehung des Neuen*. Suhrkamp, Frankfurt.

Moor, P. (1974): *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. 3. unveränderte Aufl.* Huber, Bern, Stuttgart, Wien.

Tóth Zoltán (1927): *A vakok képzésvilága*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.

Tóth, Zoltán (1933): *Általános gyógypedagógia*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.

Zászkaliczky, P. (2008): Heilpädagogik im zusammenwachsenden Europa. In: Biewer, G., Luciak, M. és Schwinge, M. (szerk.): *Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 113–129.

A gyógypedagógia általános kézikönyve – évtizedekig kéziratban

MESTERHÁZI ZSUZSA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Vértess O. (Ottokár) József (1881–1953) az 1940-es években dolgozta ki gyógypedagógiai munkásságát összefoglaló alapművét: *Grundriss der gesamten Heilpädagogik auf psychologischer Grundlage* (A gyógypedagógia általános kézikönyve - pszichológiai alapokon), amelynek kiadását már nem érthette meg. A német nyelvű kéziratot a szerző halála után a család évtizedekig őrizte, és az újonnan megjelenő gyógypedagógiai és határtudományi kutatások alapján fia, Vértess O. András (1911–1997) folyamatosan kiegészítette és bővítette, illetve lánya, Vértess O. Augusztina (1914–2007) számos hazai szakember bevonásával előkészítette a kiadásra.¹ A 683 számozott oldalt tartalmazó könyv megjelenésére végül csak 2008-ban került sor a németországi Gabriele Schäfer Kiadó gondozásában.

BEVEZETÉS

A MAGYAR GYÓGYPEDAGÓGUSOK jól ismerik – számos egykori publikációja alapján – Vértess O. József szerepét a hazai gyógypedagógiai gyakorlat fejlesztésében, illetve a gyógypedagógia tudomány elméleti alapjainak felvázolásában. A közelmúltban megjelent posztumusz mű annak a korszaknak a kutatási eredményeit rendszerezi az általános gyógypedagógia, illetve részterületei szemszögéből, amelyről ilyen horderejű, pszichológiai alapokra helyezett összefoglaló mű korabeli hazai szerző tollából nem jelent meg. A gyógypedagógia gyakorlata és elmélete, illetve a fogyatékoság kérdéseire irányuló szemléletmód természet-

sen sokat változott a mű keletkezési ideje óta, azonban a gyógypedagógia történetének mai kutatói számára is értékes lehet a problémátörténeti látásmód kialakulásának megismerése, és az a gazdag bibliográfiai forrásanyag, amelyből a szerző, illetve a későbbi kiegészítések merítettek.

A könyv előszavában Rusznyák András („a Ranschburg családból”) a szerzőről a következőket írja: „Vértess O. József pályafutása asszisztensként kezdődött Budapesten, a Ranschburg Pál által 1899-ben alapított Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratóriumban. Ezt követően megalapította és vezette Budapesten az ideges és gyengén fejlett gyermekek állami elemi- és középiskoláját (1909–1920). Bizonyos politikai akadályok megszűnése

¹Ez a körülmény magyarázza, hogy a szövegben hivatkozott számos irodalmi forrás a szerző halála utáni időből származik.

után 1932-ben habilitált. A Szegedi Egyetemen tartott gyógypedagógiai előadásai mellett (1946-tól) Budapesten is dolgozott a gyógypedagógusokat képző szemináriumokban. Kutatásainak eredményeit számos publikációban közölte, német nyelven is.” (Rusznay, 2008. o. n.).²

Ebben a tanulmányban három olyan vitatémát mutatunk be és hasonlítunk össze, amelyekkel Vértess idejében, vagy már korábban is foglalkozott a hazai és a külföldi gyógypedagógiai szakirodalom, és amelyek a 20. század második felében ismét a szakmai érdeklődés előtérébe kerültek. Ezek a szakmai viták azt is szemléltetik, hogy egyes gyógypedagógiai fogalmak milyen változáson mentek keresztül az idők során, illetve hogy hogyan változott a fogyatékos emberekkel szembeni társadalmi beállítódás.

A GYÓGYPEDAGÓGIA GYÓGYÍTÓ HATÁSA: PRO ÉS KONTRA

A könyv első fejezete a gyógypedagógia fogalmának meghatározásával kezdődik: „Definícióknak így szól: A gyógypedagógia a

fogyatékos, vagy (fejlődési) zavart mutató gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozó tudomány és gyakorlat, illetve a nevelési eljárások hatására bekövetkező gyógyítás. A gyógypedagógiai módszereket a felnőtt fogyatékos emberek nevelésében is alkalmazzzák.” (Vértess, 2008. 25. o.).³

Ranschburg mellett más orvosok is, többek között Krevelen, Asperger, Stutte, Leuner, Ballay, Weiss, azt a felfogást vallották, hogy a gyógypedagógia pedagógiai értelemben ténylegesen képes gyógyítani (Vértess, 2008. 38–42. o.). A gyermekpszichiáter Göllnitz megemlíti a korai agysérülést szenvedett gyermekek gyógypedagógiai kezelését és a számukra kidolgozott terápiás célú nevelési terveket (idézi: Vértess, 2008. 39. o.).

A pszichiáter és neurológus Lempp megállapítja „... a milieureaktív zavarokat mutató és neurotikus gyerekek 40%-ánál enyhe korai gyermekkori agysérülés mutatható ki. Minden ilyen esetben a gyermek környezethez való viszonyának pszichoterápiája csak tüneti eredményeket mutat, ezzel szemben a célzott gyógypedagógiai kezelés az organikus eredetű teljesítmény-

² Az idézett szövegben említett intézmények pontos korabeli megnevezése: Gyógypedagógiai Pszichológia Magyar Királyi Laboratórium, illetve Ideges Gyermekek Alsó- és Középfokú Állami Intézete.

³ A tanulmányban idézett német nyelvű szövegeket Mesterházi Zsuzsa fordította magyarra. Ezzel a meghatározással függ össze a következő kijelentés is: „Tudományunk egyik legfontosabb kérdése, ami nem csak a terminológiát érinti, az, hogy a gyógypedagógia gyógyít-e, vagy nem.” (Vértess, 2008. 35. o.). A gyógypedagógia tevékenységi körére és gyógyító hatására vonatkozóan mindenekelőtt az orvos Ranschburg Pál felfogását emeli ki, aki szerint a gyógyítással foglalkozó tudomány (medicina) a maga eljárásaival, bizonyos esetekben, a fogyatékos személyekkel kapcsolatban nem tud eredményt elérni, de a gyógypedagógiában nélkülözhetetlen a gyógyítást célul kitűző nevelői tevékenység. Ranschburg egyes konkrét esetekben így vélekedett: „... kisebb testi funkciózavarok, műlő fáradékonyságok, beszédzavarok, hallónémaság (fiziológiai) gyengedethez, gyermek-kori hazudozás stb. a gyógyító nevelés által eredményesen kezelhetők. A fogyatékossgot ugyan gyakran nem lehet meggyógyítani vagy megváltoztatni, ezzel szemben bizonyos állapotokat (siketség, vakság, siketvakság), amelyek az érintett személyt a kulturális közösségből részlegesen kizárják, kedvezően lehet befolyásolni.” (textit-Ranschburg, 1909. 34. o.). Vértess egyértelműen kijelenti, hogy nagyon jól ismeri azokat a vitákat, amelyek szerint a gyógypedagógia pedagógiai eszközökkel gyógyít, vagyis szellemi-lelki értelemben vett fejlesztő tevékenység. Ezzel kapcsolatban írja: „... világos, hogy a gyógypedagógia nevelési – és nem orvosi – eszközökkel gyógyít; de nem főleg az aláhúzni, hogy saját kompetenciájának határait, az orvosi kompetenciával szemben mindig tiszteletben kell tartsa...” (Vértess, 2008. 43. o.).

csökkenések esetén kauzális terápiának tekinthető.” (Lempp 1972. In: Vértess 2008. 39. o.).

A pedagógia területén, egyes neveléstudományi szerzőknél, a pedagógiai gyógyítás kérdése az 1960-as és 1970-es években ismét megjelent több publikációban. Ezek közül néhány jellegzetes magyarázatot emelünk ki. Egyik művének A „gyógyítás” a gyógypedagógiában című fejezetében Löwisch (1969) több szerzőt is megemlít, akik a gyógypedagógiai gyógyítással kapcsolatos véleményüket publikálták. Az eredetileg orvosi értelemben használatos kifejezést a gyógypedagógia eljárásaira is elkezdték alkalmazni. A lelki és fizikai fogyatékosok pedagógiai befolyásolhatóságát értették ezen, amelynek eredményeként a fogyatékoság részben megszüntethető, de legalábbis enyhíthető. Különösen Guggenbühl (1853. In: Löwisch, 1969. 25. o.), valamint Georgens és Deinhardt, (1861, 1863) voltak ezen a véleményen.

A „gyógyítás” Bopp (1930), majd később Montalta (1967) svájci szerzők írásaiiban, mint a teológiai irányultságú gyógypedagógia alaptétele jelent meg, és összekapcsolták a gyógypedagógiát a keresztény üdvttannal, amely szerint a gyógyító akarat a nevelés alapvető mozgató ereje. Ennek a felfogásnak bizonyos elemeit használta fel Hanselmann (1941) és Moor (1951, 1958) a gyógypedagógia elméletének kidolgozásakor, a mai gyógypedagógia nézőpontjából ezt a következő módon interpretálta Haerberlin: „Moor gyógypedagógiai gondolkodásának alapjait az élettartalmak és az élet értelme (tágabb értelemben, mint a vallásosság) iránti emocionális érzékenység értékei alkotják, valamint az ember intellektusának és érzéseinek teljes-

sége.” (1996. 259. o.).

A gyógypedagógiai gyógyítás fogalmát Derbolav (1959) terápiás értelemben használja, amikor így ír: „A gyógypedagógiában a beszéd-, a kommunikációs-, a döntési képesség stb. helyreállításáról van szó, vagyis: a funkciók működésének rendbe hozásáról.” (Löwisch, 1969. 27. o.). A „másodlagos hibák” pedagógiai korrekciójának eredeti nevelési feladatait tekinti Bracken, (1968) „pedagógiai gyógyításnak”, de megjegyzi, hogy a primer defektusok továbbra is fennmaradnak. Ezzel szemben Heese (1964) nagyon egyértelműen teszi szavá a gyógypedagógia tarthatatlan igényét a gyógyításra. Még határozottabban foglal állást Bleidick (1967) ebben a kérdésben, amikor azt írja, hogy a gyógyítás azt jelentené, hogy a fogyatékos embernek megszűnne ennek következtében az elkülönültsége, ez azonban nem lehetséges. Véleménye szerint a „gyógyítás” egy olyan emberképet jelent a gyógypedagógiában, amely azt feltételezi, hogy a sérült emberi lét leküzdhető.

A magyar gyógypedagógia az ezredfordulón (20–21. század) a gyógyító nevelést úgy értelmezi, hogy a gyógypedagógiai nevelés terápiás hatását helyezi előtérbe. A mai gyógypedagógia a határtudományok ismereteire támaszkodva megállapítja, hogy a sérülések biológiai elváltozásait nem tudja befolyásolni, annak ellenére, hogy az idegrendszer tanulási folyamatainak hatására a pszichikus funkciókban javulás következhet be. Ezt a változást azonban orvosi értelemben nem lehet gyógyulásnak tekinteni. Figyelemre méltó mégis, hogy különböző orvosi protézisek, műtéti eljárások és az újabb gyógyszerek a fizikai/biológiai sérülést is képesek befolyásolni. A sérült gyermekek visel-

kedésének változása, a gyógypedagógiai nevelés hatására, azt mutatja a tudományos elemzésekben, hogy meg tapasztalható az idegrendszer, illetve a pszichikus működés érési folyamata a különféle környezeti indikátorok hatására. Ezek a pozitív változások vagy (1) az orvosi/biológiai értelemben vett gyógyulás, vagy (2) az újonnan kialakuló képességeket létrehozó kompenzációs folyamatok, vagy (3) a nevelés útján, a pszichikus funkciók differenciálódása, illetve (4) a speciális gyógypedagógiai eljárások alkalmazása által jöhetnek létre (Mesterházi, 2001; Illyés, 2004. 57. o.).

Ezekkel a tapasztalatokkal összefüggésben a gyógypedagógiai módszerek is változáson mentek át, aminek következtében bizonyos szakmai területek között szorosabb együttműködések alakultak ki. Ennek köszönhetően például az orvosi és a gyógypedagógiai praxis együttes hatására (többek között a logopédiai terápiák esetében) gyógyító eljárások alkalmazhatók. A mai gyógypedagógiai gyakorlat különböző területein (oktatás, terápia, rehabilitáció), illetve a gyógypedagógusok (tanárok és terapeuták) képzésében az orvostudományi, az informatikai, illetve a különböző technikai eljárások ismerete nélkülözhetetlen (Illyés, 2000; Lányiné, 2004). Éppen ezzel összhangban vezette be az Eötvös Loránd Tudományegyetem Gyógypedagógiai Kara 2009-ben a mesterszintű *Gyógypedagógiai Terápia* szakirányú továbbképzést.

A külföldi szakirodalomban napjaikban is felmerül az a kérdés, hogy megfelelő kifejezés-e a *Gyógypedagógia* egy erősen gyakorlatorientált szakmai praxis, illetve egy fiatal tudományág számára, esetleg ez utóbbi számára egy alkalma-

sabb megnevezést kellene találni. Egyes német nyelvű országokban megtartották a *Heilpädagogik* kifejezést a gyógypedagógia teljes területére (Haeberlin, 1996). Ehhez hasonlóan hazánkban is megmaradt ez ideig a *Gyógypedagógia* elnevezés.

Ezzel szemben más országokban ettől eltérő megnevezéseket használnak: *Behindertenpädagogik* (akadályozott személyek pedagógiája), *Sonderpädagogik* (különpedagógia), *Rehabilitationspädagogik* (rehabilitációs pedagógia), *Remedial Education* (fejlesztő/kompenzáló nevelés), *Special Education* (speciális nevelés) vagy *Disability Studies* (fogyatékossági tanulmányok). Ezekben a különböző elnevezésekben tartalmi és elméleti különbségek, illetve a gyakorlat és az elmélet különböző hangsúlyai is megjelennek. Több helyen bevezették a *Rehabilitationswissenschaft* (rehabilitáció-tudomány) kifejezést az egyetemi szak megnevezésére.

A GYÓGYPEDAGÓGIAI TIPOLÓGIA FŐ VONÁSAI

A gyógypedagógiáról, mint tudományról, Vértess a következő álláspontot képviselte: „A gyógypedagógia nem hagyhatja figyelmen kívül a határterületek tudományos eredményeit, hanem ezek figyelembevételével az önálló tudomány létrehozása, illetve a gyakorlatában a pedagógiai művészet irányába kell lépnie.” (2008. 91. o.). A gyógypedagógia tudományos fejlődése érdekében fontosnak tartotta a gyógypedagógiai tipológia kidolgozását. Az általa felvázolt tipológiát a következőképpen foglalja össze: „A gyógypedagógiai tipológia alapját a normától eltérő gyermek fenotípusa, intelligenciájának foka, valamint érzelmi és akarati élete alkotja. A megha-

tárazó faktor a testi felépítés (konstitúció). Eszerint három fő csoportot különböztet meg: (1) testi fogyatékosok, (2) érzékszervi és beszédserültek, valamint (3) a pszichikusan fogyatékosok.” (Vértes, 2008. 91. o.).⁴

Megjegyezi, hogy ez a típustan különbözik a pszichiátriától, és kiemeli, hogy a gyógypedagógiának az a feladata, hogy megalkossa az abnormisan fejlődő gyermekek speciális tipológiáját. E tipológia fő jellemzőjének a pedagógiai normától való eltérés megállapítását tekinti, mivel a normától eltérő gyermekek a „normális gyermekek” iskolájában nehezen vagy egyáltalán nem találják meg a helyüket. „*Sokféle típust ismerünk közöttük, akik nyugtalanságukkal és túlzott aktivitásukkal áttörnek az iskolai korlátokat. [...] Ezzel szemben vannak olyan fogyatékos gyermekek is, akik passzivitásuk és teljes érdektelenségük miatt az iskolának nyomasztó terhet jelentenek.*” (Vértes, 2008. 92. o.). A gyógypedagógiai tipológia létrehozásának célja, szerinte, a normától való eltérés esetén a pedagógiai szempontoknak megfelelő kiválasztás, leírás és jellemzés.

Az 1960-as és 1970-es években az általános gyógypedagógiai alapműveiben a fogyatékosok csoportok pontos meghatározása továbbra is kiemelkedő szerepet játszott (Bárczi, 1959; Becker, 1966; Bleidick, 1977; Gordosné, 1963; Montalta, 1967; Illyés, 1976). A csoportképzés és a jellemző jegyek leírása a *gyógypedagógia* fogalmának meghatározási különbségeiből eredt. A fogalom-meghatározás különbségei eredményezték az egyes országokban a fogyatékosok csoportok eltérő leírásait. Az orvosi, a pszichológiai és a gyógypedagógiai diagnosztika eljárásai-

nak fejlődése egyre differenciáltabb csoportok kialakításához vezetett, ez pedig hatással volt a mindenkorin gyógypedagógiai intézményrendszer szervezésére (óvodák, iskolák, napközik, szakiskolák, bentlakásos otthonok, tanácsadó intézmények stb. létrehozása, illetve megszüntetése).

A gyógypedagógiai nevelést igénylő népességcsoportok pontosabb meghatározása fejlődést vont maga után a gyógypedagógiai módszerek, illetve a gyógypedagógiai terminológia területén (iskolai modellkísérletek, speciális tanulási és terápiás eljárások kidolgozása, a felnőtt fogyatékos emberek szociális ellátásának megszervezése, a gyógypedagógiai fogalmak nemzetközi enciklopédiájának kidolgozása stb.). Ez a szakmai fellendülés időben egybeesett az antistigmatizáló mozgalmak megjelenésével, – például az Amerikai Egyesült Államokban a „*Stigmatizálás helyett normalizálás*” jelszóval –, amelyek szülői kezdeményezésre indultak el. Majd különböző szakmai körök támogatását élvezve (különösen a szociológia területéről) egyre jobban a felerősödtek az 1980-as és 1990-es években. (Nirje, 1969; Wolfensberger, 1999). A normalizációs elv indoklásában olyan társadalmi értékek kaptak hangsúlyt, mint az egyenlőség, a szolidaritás vagy az emberi méltóság érvényre juttatása a fogyatékosokkal élő emberek esetében. A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy az átlagos életfeltételeket a társadalom minden csoportja számára, közöttük a fogyatékos embereknek is biztosítani kell. Ebben az időben alkották meg számos országban az esélyegyenlőségre és a jogegyenlőségre vonatkozó állami törvényeket, illetve később a Fo-

⁴ A fenotípus biológiai értelemben valamely élőlény alaktani és élettani sajátosságainak összessége; az öröklött tulajdonságok és a környezet együttes hatására létrejött megjelenési alak.

gyatékossággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezményt (Kálmán és Könczei, 2002; Mesterházi, 2006a; Gombos 2009). Az egyes fogyatékos csoportok tipológiai jellemzőinek pontosabb leírása eredményezte, hogy a fogyatékos emberek egyes csoportjai (többek között a mozgáskorlátozottak) sajátos szükségleteiknek megfelelő külön jogokban részesülnek.

Ismert nemzetközi szervezetek, mint a WHO (World Health Organization) és az OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) a betegség és a fogyatékoságok klasszifikációs rendszerét az elmúlt évtizedben átdolgozták, és az egyes országok statisztikáinak nemzetközi összehasonlíthatósága érdekében új szempontokat vezettek be. A WHO által kiadott ICD-10 (International Classification of Diseases – Tenth Revision, 1992–1994) és az ezzel párhuzamosan kidolgozott ICF (International Classification of Functioning, Disabilities and Health, 2001) szemléletében átalakítják, illetve gyakorlatában meghatározzák az orvosi, pszichológiai és gyógypedagógiai vizsgálati protokollokat és a diagnosztikai eljárásokat. Ennek hatására egységesebbek lesznek a betegségek, illetve a fejlettségi állapotok megnevezései (Kullmann és Kun, 2004; Mesterházi, 2006b; Lányiné, 2009).

A fogyatékoságok klasszifikációjának kutatása és gyakorlati alkalmazása közben keletkezett és foglalták törvénybe 1978-ban az Amerikai Egyesült Államokban a később világszerte elterjedt *Special Educational Needs* (speciális nevelési szükséglet) fogalmát. Európában a német nyelvterületen, mint *sonderpädagogischer Förderbedarf* (különpedagógiai fejlesztési szükséglet), illetve *spezielle Erziehungs-*

fördernisse (speciális nevelési követelmények) jelent meg a vonatkozó jogszabályokban, majd elterjedt valamennyi európai országban. Magyarországon a *sajátos nevelési igény* (SNI) elnevezést alkalmazta az 1993. évi LXXIX. sz. törvény (illetve ennek módosításai) a közoktatásról.

Ezt a kifejezést elsősorban gyűjtőfogalomnak lehet tekinteni, amelynek segítségével (a sajátos nevelési igény szakemberek által történő megállapításával) a fogyatékos emberek külön jogai (speciális fejlesztés, szociális szolgáltatások stb.) érvényesíthetők. A pszichológiai és a gyógypedagógiai diagnosztizálás évtizedek óta arra törekszik, hogy a fogyatékos személyekről készülő szakvéleményekben a fejlődés egyéni jellemzői, az érintett személy szociális hátterének összetevői, az aktuális fejlesztési szükségletek, a személyiség teljes komplexitásának összefüggéseiben mutakozzanak meg. A korábbi tipologizáló gondolkodás helyett ma sokkal inkább az individualitás fizikai, pszichikai és szellemi sajátosságainak minél teljesebb körű megismerése kerül előtérbe (Lányiné, 1989; Kobi, 1999).

A tipologizálás terén bekövetkezett látványos változások (vagyis a típus tulajdonságainak leírása helyett döntően az egyén sajátosságainak megismerése), nem kérdőjelezi meg Vértés és kortársai e téren végzett fogalomalkotó és -fejlesztő munkáját. Abban a korban a fogyatékos személyek pontos megfigyelése, a precíz feljegyzések gyűjtése és rendszerezése a gyógypedagógia tudományos fejlődésének megalapozását és a gyógypedagógia gyakorlati eljárásainak fejlődését szolgálta.

A „PSZICHIKUS EGÉSZ” ÉS A „PSZICHIKUS RÉSZ” VISZONYA

Vértés a korának megfelelő pszichológiai álláspontot képviselte a *pszichikus egész* és a *pszichikus rész* tekintetében. Figyelemre méltó azonban, hogy korának pszichológiai ismereteit (elméletek, kísérletek, terminológia stb.) hogyan alkalmazta a fogyatékos emberek pszichikus jelenségeire. Erről így ír: „A kísérleti pszichológia soha nem vitatta a pszichikus egész létezését. Tudjuk, hogy minden pszichikus képződménynek tulajdonságai vannak, [...] amelyek e képződmény elemeinek tulajdonságaiból ismerhetők meg; azonban ezeket a pszichikus képződményeket sohasem lehet csupán az őt alkotó elemek összességének tekinteni. [...] Amikor a pszichikus elemekről beszélünk, akkor nem a pszichológia művi módon analizált produktumaira gondolunk, hanem a lelki életben valóságosan működő elemekre, részekre, darabokra. [...] Ezeket az elemeket szívesebben nevezzük pszichikus töredékeknek/részeknek (fragmentumoknak), mivel az összképből kiemelt mozaik darabkák nemcsak mennyiségileg kevesebbek, mint az egész (kép), hanem minőségileg is mások: fragmentum-jellegük van. A mozaik-kép izolált pszichikus elemeinek felel meg sok fogyatékos ember lelki élete, amelyben az elemek minőségi megváltozottságot – vagyis fragmentumokat – mutatnak.” (Vértés, 2008, 94–95. o.).

A szerző megállapításait saját tapasztalataival és megfigyeléseivel támasztja alá, amelyek szerint nagyon sok súlyosan fogyatékos gyermeknél – a gyógypedagógia szinte minden területén – az egyes

pszichikus elemek nem tudnak pszichikus egészévé fejlődni. Ezt úgy értelmezik a szakemberek, mint az egész megcsonkítását, vagy az egyes elemek/részek izoláltságát az egészen belül. Egy konkrét példával támasztja ezt alá: „A súlyos fokban imbecillis személyek⁵ érzeteiből (*Empfindung*) gyakran nem jön létre az észlelet (*Wahrnehmung*). Egy dallam egészéből nem ritkán csak hangokat, részeket fognak föl, és hiányzik belőlük, vagy csak egészen csekély mértékben van meg bennük az egészé illesztés képessége.” (Vértés, 2008. 96. o.).

A könyvvel kapcsolatban a bevezetőben említett kiegészítő munka keretében a szerző fia, Vértés O. András nyelvész kutató számos szöveget gyűjtött össze korának (a 20. század második felének) aktuális pszichológiai szakirodalmából, amelyek alátámasztják, a fogyatékos emberek valamennyi csoportjában, az izolált pszichikus részek valószínűségét. Ezt szemléletesen támasztja alá az alábbi példa: „A beszéd hallgatásakor és az olvasáskor egyes szavakat globálisan fogunk fel. A diszlexia esetén ez a funkció zavartan működik. Az érintett személy nem képes az egyes hangokból szavakat képezni, még akkor sem, ha az egyes hangokat akusztikusan pontosan meg tudja különböztetni egymástól; gyakori az is, hogy nem képes a szavakat hangokra bontani.” (Seemann, 1959 In: Vértés, 2008, 98. o.). Egy másik szerzőnél: Ute Frith az autizmusról szóló könyvében (1989) egy egész fejezet foglalkozik a „darabokra tört világ”-gal. Ebben a következőket írja: „Ami az autista embernek különösen hiányzik, az az egészséges felfogása mindannak, ami őt körülveszi, amit közölnék vele; vagyis nem képes az információ-

⁵Ez volt a korabeli orvosi és gyógypedagógiai megnevezése mindazoknak, akiket ma értelmileg akadályozott, vagy értelmi akadályozottsággal élő személyeknek nevez a gyógypedagógiai szakirodalom.

ókat úgy összerakni, hogy azok koherens, jelentéstartalmat hordozó képzeteket eredményezzenek. [...] A széttöredezett inputból következően, amelyet a hiányzó centrális koherencia okoz, az output is szükségszerűen fragmentáris lesz. Elképzelhető talán, hogy az autista emberek egy szokatlanul összefüggéstelen világot élnek át.” (Frith, 1989. 202. o. és 126. o., In: Vértes, 2008. 102. o.).

A gyógypedagógiai pszichológiában a *részképesség-zavar* kifejezés gyakran előfordul, azonban nagyon különböző fejlődési/tanulási zavarok megnevezésére használják. A részképesség-zavarok körébe különféle tanulási problémákat sorolnak, pl. észlelési zavarok, matematika- és olvasás-írástanulási gyengeség, hiperaktivitás, figyelemzavar. Ezekben az esetekben okként a leggyakrabban neurológiai diszfunkciókat feltételeznek, illetve neveznek meg. Terápiájuk keretében neuropszichológiai alapokon kidolgozott eljárásokat, komplex funkció-tréningeket alkalmaznak. A részképesség-zavarok koncepciójának továbbfejlesztett változatában kiemelkedő szerepet tulajdonítanak a szenzoros integráció zavarának, miközben ismeretes az is, hogy az egyes részképességek zavarai egymással is hálózatos hatásrendszerben vannak (Hofsäss, 2001).

Napjainkban a neurofiziológiai és neuropszichológiai tanulás-kutatások az agyi/neurális hálózatok kialakulásának a nehezítettségét, elmaradását helyezik előtérbe. „A tanulás a különbözőképpen előnyben részesített észlelési csatornákon és a különösen jól kialakult idegpályákon keresztül történik. Az észlelési és tanulási folyamatok egészét a külső (szociális, motoros és cselekvésorientált) és belső (emocionális, motivációs és kognitív) folyamatok rend-

szerében kell elemeznünk és értelmeznünk.” (Bundschuh, 1999. 320. o.).

ÖSSZEFOGLALÁS

Az alábbi áttekintés azt mutatja meg, hogy a Vértes műből (2008) a tanulmányban kiemelt három vitatéma milyen hatással volt a gyógypedagógia területén folyó tudományos kutató és gyakorlati munkára a 20. század folyamán.

Az első vitatéma a *gyógyítás* kérdésével foglalkozik. Megállapítható, hogy a medicina, amely hagyományos értelemben a testi sérüléseket, kóros elváltozásokat képes gyógyítani, a betegségeknek megfelelő orvosi beavatkozásokkal, paradigmaváltozás elé néz napjainkban. A WHO (2001) által megfogalmazott legújabb felfogás – a *funkcionális egészség*ről – magában foglalja az egészséges testi struktúrák és funkciók mellett az egészséges mentális funkciókat is. Az egészségnek ez a kitágított felfogása az ember funkcióképességének komplexebb látásmódján alapul, illetve elősegíti ennek a látásmódnak a szélesebb körű elterjedését. Az új egészségfelfogás lényege az, hogy az egészséges testi funkciók megléte mellett magában foglalja a személyes tevékenységek problémamentes kivitelezését, valamint az adott személy zavartalan részvételét (participációját) környezetének életében. Ebben az összefüggésben megerősödik a gyógypedagógia praktikus-terápiás szerepe az interdiszciplináris együttműködésekben.

A második vitatéma a *tipologizálás* kérdését fejti ki azzal kapcsolatban, hogy a különböző fogyatékoságok, illetve a fogyatékos személyek különböző életkorú csoportjainak tudományos és gyakorlati

megfigyelései és vizsgálatai milyen rendszerezett eredményekre vezettek az orvostudomány, a pszichológia és a gyógypedagógia nézőpontjából; másrészt, hogy ennek hatására hogyan alakult ki és terjedt el a fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek ellátását szolgáló differenciált intézményrendszer. Ennek társadalmi ellenhatásaként azonban megjelentek az emberjogi mozgalmak, amelyek a fogyatékos emberek stigmatizálása ellen, az esélyegyenlőségért küzdöttek, részben a nemzetközi szervezetekben, részben az egyes országok jogalkotásában. A gyógypedagógia mai mindennapi gyakorlatában, a fogyatékos gyermekek korai nevelésétől kezdve az idős fogyatékos emberek gondozásáig, az érintett személyek individuális szükségleteinek megismerése és az ezeknek megfelelő szolgáltatások biztosítása került előtérbe. A diagnosztikus eljárásokban az egyéni sajátosságok megállapítását segítő eljárások folyamatos fejlesztése mellett számos kezdeményezés történik mind az állami, mind a személyes szociális környezetben az antidiszkriminációs beállítottság megváltoztatása érdekében.

A harmadik vitatéma, amely a *pszichikus egész és a pszichikus rész* kérdéseivel foglalkozik, azt támasztja alá, hogy a gyógypedagógia már a tudományos fejlődésének kezdeti szakaszában is interdiszciplináris irányultságú volt. Az analízist, illetve a szintézist előtérbe helyező tudományos kutatási módszerek egyaránt hangsúlyozzák, mind a mai napig, a pszichikus *összjelenségnek*, valamint a *pszichikus folyamatok elemeinek* párhuzamos, egymást kiegészítő vizsgálatát. A gyógypedagógiai praxis fejlődésében különböző szakaszok váltogatták egymást: a hangsú-

lyos funkciótréningek korszakát felváltotta a fejlesztést, tanítást és rehabilitációt meghatározó *egészleget* szempontok alkalmazása, a személyiség egészére gyakorolt hatás elsőbbsége. Megemlíthető példaként, hogy az autisztikus spektrumzavarok legújabb kutatási eredményei nyomán a gyógypedagógiai terápiás intervenció a „széttöredezett” észlelési, gondolkodási és tevékenységbeli folyamatokban a részek összeillesztésére irányul. Másik példaként említhető, hogy a neurofiziológiai és neuropszichológiai vizsgálatok azt mutatják, a diszkalkulia esetében, hogy a lokálisan megjelenő zavarok a pszichikus fejlődés egészére hatást gyakorolnak.

A leírtakból megállapítható, hogy a gyógypedagógia egyes kérdései nyomán kialakuló szakmai viták csak átmenetileg jutnak nyugvópontra, és újra felélednek, amikor új nézőpontok, új kutatási eredmények vagy a gyakorlatból származó új kérdések a korábbihoz képest más megközelítéseket eredményeznek, vagy más összefüggések felismerését teszik lehetővé.

IRODALOM

- Bárczi Gusztáv (1959): *Általános gyógypedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Becker, K.-P. (1966): Versuch einer Konzeption für eine Theorie der Sonderpädagogik. *Die Sonderschule*, **11** 3. sz. 129–136.
- Bleidick, U. (1967): Über sonderpädagogische Anthropologie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 9. sz. 247–254.
- Bopp, L. (1930): *Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erzieherischer Einstellung*. Herder & Co. Freiburg.

Bracken von, H. (1968): *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt am Main.

Bundschuh, K. (1999): Wahrnehmung. In: *Wörterbuch Heilpädagogik*. (Hrsg.: Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R.). Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 316–321.

Derbolav, J. (1959): *Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft*. Bonn.

Frith, U. (1989): *Autismus: Explaining the Enigma (Cognitive Development)*. Basil Blackwell, Oxford.

Georgens, J. D. és Deinhardt, H. M. (1861, 1863): *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten*. I-II. Leipzig.

Gombos Gábor (2009): Bizonyítási kísérlet és kommentár a 12. cikkelyhez, avagy a cselekvőképesség problémája. *Fogyatékoság és Társadalom*, 1. 1. sz. 49–5.

Gordosné Szabó Anna (1963): A gyógyító nevelés fogalmának fejlődéséről és korszerű értelmezéséről. In: Kiss Árpád és mtsai (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 505–543.

Guggenbühl, J. J. (1853): *Briefe über den Abendberg und die Heilanstalt für Verhütung des Cretinismus und ihre Neueste Vorschrift*. Bern-St. Gallen.

Haeblerlin, U. (1996): *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft*. Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart, Wien.

Heese, G. (1964): Sonderpädagogik (Heilpädagogik). In: *Das Fischer Lexikon: Pädagogik*. Frankfurt am Main.

Hofsäss, Th. (2001): Teilleistungsstörungen. In: Antor, G. és Bleidick, U. (szerk.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin,

Köln. 266–267.

Illyés Sándor (1968): A nevelés gyógyítási hatékonyságának magyarázata a gyógyító nevelés jelentősebb magyar elméleteiben. In: Lovász Tibor, Illyés Sándor és Göllesz Viktor (szerk.): *Tanulmányok a gyógypedagógia köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 95–146.

Illyés Sándor (1976, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Kar, Budapest. 15–38.

Illyés Sándor (2004): Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia – nevelés és terápia*. Medicina, Budapest. 55–69.

Kálmán Zsófia és Köncei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kobi, E (1999): *Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit*. Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern.

Kullmann Lajos és Kun Helga (2004): El kell-e felejtenünk az orvosi modellt? A fogyatékoság jelensége az orvostudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományai-ban..* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest. 67–90.

Lányiné Engelmayer Ágnes (1989): A képességek és tulajdonságok diagnosztizálása. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált*

beiskolázás néhány mérőeszköze. Akadémiai Kiadó, Budapest. 5–13.

Lányiné Engelmayer Ágnes (2004): Gyógypedagógia és terápia. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia – nevelés és terápia*. Medicina, Budapest. 71–85.

Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Löwisch, D.-J. (1969): *Pädagogisches Heilen. Versuch einer erziehungsphilosophischen Grundlegung der Heilpädagogik*. Kösel Verlag, München.

Mesterházi Zsuzsa (2001): A gyógypedagógiai nevelés mint terápia. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 29–33.

Mesterházi Zsuzsa (2006a): Rechte behinderter Menschen in Ungarn. In: Grosse, K.-D. és Siebert, H. (szerk.): *Rehabilitationspädagogik in interdisziplinären Kontext*. Verlag Kovač, Hamburg, 123–130.

Mesterházi Zsuzsa (2006b): A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő alapfogalmak In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Oktatási és Kulturális Minisztérium és Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, CD-ROM, Budapest. 22–32. és 46–47.

Montalta, E. (1967): Grundlagen und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik). In: Jussen, H (szerk.): *Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe*. Kösel Verlag, München. 3–43.

Moor, P. (1951, 1958): *Heilpädagogische Psychologie. Band I-II*. Bern, Stuttgart.

Nirje, B. (1969): The Normalization principle and its human management implications. In: Kugel, R. és Wolfensberger, W. (szerk.): *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington. 179–195.

Ranschburg Pál (1909): Elmékedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről. *Magyar Gyógypedagógia*, 1. 41–51.

Rusznay, A. (2008): Begleitwort. In: Vértés, O. J. (2008): *Grundriss der gesamten Heilpädagogik auf psychologischer Grundlage*. Gabriele Schäfer Verlag, Herne. o. n.

Seeman, M. (1959): *Sprachstörungen bei Kindern*. Marhold Verlag, Leipzig.

Vértés, O. J. (2008): *Grundriss der gesamten Heilpädagogik auf psychologischer Grundlage*. Gabriele Schäfer Verlag, Herne.

Wolfensberger, W. (1999): A contribution to the history of Normalization, with primary emphasis on the establishment of Normalization in North America between 1967-1975. In: Flynn, R. J. és Lemay, R. A. (szerk.): *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization*. Ottawa. 51–116.

WHO (1992-1994): *International Statistical Classification of Diseases and Health Problems*. (ICD-10). Tenth Revision. Vol. 1–3., Geneva.

WHO (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health*. (ICF), Geneva.

A pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában

SÁSKA GÉZA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A demokratikus berendezkedés lényegéhez tartozik, hogy az Alkotmány keretei között élő, több egymást kizáró értékrendet és érdeket, noha alapvetően különbözőnek tekintenek, mégis egyenrangúként kezelnek. Az értékek közötti verseny győztesét – a szabályos időközönként megismételendő – szabad és titkos választások eredménye adja. Így, egy-egy választás után mindegyik kormánynak bármely norma alapján, valamilyen iránya lesz. A totalitárius berendezkedésű államokban bekövetkező változások azonban a hatalmat birtoklóktól, a hatalomkoncentrációtól, a belső erőviszonyoktól függenek. A normaváltásnak nemcsak a technológiája, hanem az ideológiája is más.

Tanulmányomban az elméleti alapok tisztázása után egy ilyen normaváltásnak a bemutatására teszek kísérletet, mely az 1920-as és 30-as évek Szovjet-Oroszországában ment végbe.¹

ELMÉLETI ALAPOK

A TOTALITÁRIUS TÁRSADALMAK alapvetően zártak, hajlamosak a befelé fordulásra, ez kifejeződik ideológiájukban is, folyamatosan különbséget tesznek az „ők” és „mi” között, a belső és a külső ellenség között. A különbségtételt minden esetben egymást kizáró és nem egyenrangú értékek hangoztatása

kíséri.

Ismert jelenség, mikor az egyik „törzs” még ha ugyanazt cselekszi is, mint egy másik, önmaga tetteit normálisnak, jónak, igazságosnak tartja, az ellenfelét pedig abnormálisnak, rossznak, károsnak, hamisnak látja. A „nekem szabad, mert nekem jó”, neki meg nem, mert az nekem „rossz” érvelési körben nem igazítanak el a szereplők érvrendszerei, indológiai. Ép-

¹ A tanulmány az OTKA K100496 számú, „A magyar neveléstudomány története a szakmai folyóiratok tükrében (1945–1989) – tudományos kommunikáció, szakmai diskurzusok” című kutatásának keretében készült.

A Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne címmel Egerben 2009. október 9–11 között Pukánszky Béla szervezésében tartott nemzetközi szimpóziumon elhangzott előadás alapján készített tanulmányom jelentősen átdolgozott változata.

Itt köszönöm meg Bíró Zsuzsanna Hanna értékes észrevételeit. Pléh Csaba és Pukánszky Béla egy-egy adat pontosításában nyújtott segítségét, és különösképpen hálás vagyok Baska Gabriellának aki az olvasóimnak gördülékennyé és élvezhetővé tudta tenni a túlbonyolított mondataimat.

pen ezért nem az ideológiára, hanem arra kell figyelni, hogy melyik „törzs” tagja beszél és kinek. A „mi”, viszonyítási csoportjának domináns értelmezésére kell figyel-nünk, hiszen a küzdelemhez – legalább – két, egymást egymástól megkülönböztető csoport megléte szükséges, amelyben értelmezhető az elhangzott szavak jelen-tése.

A küzdelem lefolyásának jutalma a „jó” értelmezési lehetősége. A győztesek képviselik az (új) normalitást, míg a vesztesek ellenségként, ellenfélként „a rossz”, az abnormális” helyzetébe kerülnek. Nincs átmenet, a leszámolás brutális, és az ideológiaváltás sarkos: amit eddig normálisnak tekintettek, ezentúl abnormálissá válik, s a váltás magyarázta politikai és éppen ezért az ideológia-váltás magyarázata nem az ideológia által kínált magyarázat megalapozottságában keresendő.

A korábban egységes, vagy az ellentételeken úrrá levő politikai csoport hasadása esetén figyelhető meg ez a jelenség, vagy amikor a korábbi szövetségesek egymás ellenfeleivé válnak, ami a második világháború utáni hidegháborús években történt. Ez a normaváltás egyik típusa.

Ismerünk azonban egy másik típusú ideológia váltást is a totalitárius rendszerekben. Ezzel akkor találkozhatunk, ha a politikai aréna szereplői kül- vagy belpolitikai racionalitásból felcserélik a „jó” és a „rossz” jelentését. Az európaiak emlékeztében mélyen él a kommunista *Molotov* és a fasiszta *Ribbentrop* megegyezése. A korábbi ellenségek, szövetségesek lettek egy kis időre, hogy azt követően visszaállítsák korábbi értékrendjük irányát. Ugyanez a váltás – vagy ha úgy tetszik: előjelcsere – figyelhető meg a Szovjetunióban a kultú-

rának, az oktatásügynek, a marxizmusnak új értelmezést adó sztálini nagy ideológiai kampányok esetében is. Ami korábban haladó volt, az hirtelen retrográddá vált, ami korábban még viselhette a marxista tudomány címét, ugyanaz antimarxistának minősül, amelyekről alább majd sok szó esik.

Ezekhez a viszonyokhoz igazodik, ezek között él az iskola, benne a pedagógus és a neveléstudomány. A kettő nem azonos: a pedagógus az iskola világában él, a neveléstudomány képviselője pedig a tudományban. A tudomány pedig közvetlenül ritkán, leggyakrabban a politikán, az államigazgatáson keresztül jut el az iskolákhoz. E csoport normaváltása a vizsgálatunk tárgya.

Az állami, vagy központi oktatáspolitikai és a pedagógia tudománya, és vele együtt képviselőinek értékállítása négy lehetséges mezőt rajzol ki, amelyből kettő egynemű, amelyikben a szakma és a politika központja ugyanazt látja normálisnak és abnormálisnak. A másik két mező ellentétes értékrendet mutat, az egyik fél normálisnak tekinti azt, amit a másik nem.

A tekintélyuralmi rendszerekben, különösen a totalitárius társadalmakban figyelhető meg a szakma szoros függősége a közpolitika irányítástól. Az ilyen rendszerekben a pedagógiai elmélet és tudósi magatartás szigorúan – kívülről – meghatározott értelmezési rendben működik, s ezért a pedagógiai elmélet stabilitása nem a szakmai gondolat kidolgozottságától, állításainak tárgyi alapjaitól függ, hanem annak a hatalmi-ideológiai közegnek az állandóságától, amelyben maga is született és szárnyra kaphatott.

Ebben a berendezkedésben úgy tűnik,

hogy egyfajta hivatalnoki szerepnek nagyobb tere van, mint a korábbi időszak tudósának. Az újfajta szakember, aki magát továbbra is a tudomány képviselőjének tartja, önnön értékrendjét képes háttérbe szorítani, s felülről kapott feladat megoldását tekinti dolgának, a jól szervezett hivatal, formális és informális viszonyainak szabályai szerint.

Talán e hierarchikus szervezeti rend működésének pontos ismeretéből (is) fakad az organikus társadalomfelfogás iránti vonzalom e hivatalnok-szakértő-tudósi szerepet eljátszók körében. Az organikus világnép alapján elméletet létrehozni szinte lehetetlen, ha az állami politika gyorsan változtatja normáit, mert ezzel megnehezíti nemcsak a követő magatartás felvételét, de egy ideológiai és szakmai tekintetben is zárt pedagógiai elmélet kidolgozása is lehetetlenné válik.

OROSZORSZÁG VÁLTOZÓ NORMÁI

Az első társadalmi-politikai és ennek részeként pedagógiai normaváltása az 1917-es októberi forradalom alatt és a következő bő tíz évben zajlott le, amely egy új típusú, kizsákmányolás nélküli társadalom, az emberek szükségleteit kielégítő társadalmi berendezkedés ideológiáját hangoztatta. E gondolat részelemeként épült ki a herbarti logikájú pedagógiát felváltó, a megismerhető, objektívnek tekintett gyermeki állapotra építkező pedológia, s vele együtt az iskola- és oktatási rendszer rend-

je, a nyugati baloldali világ csodálatára.

A második normaváltás *Sztálin* nevéhez kötődik, a totális állam kiépülése ekkor gyorsult fel, ez az első ötéves terv és a kollektivizálás időszaka. A kriminalizált és ki is végzett politikai ellenfelei közül korábban számosan támogatói-hívei voltak a pedológiai, lélektani irányzatoknak, amelyeknek a sorsa ugyanez lett. Az új berendezkedés kivetette a be nem illeszkedő reformpedagógiát és a lélektant.

AZ ELSŐ NORMAVÁLTÁS: GYERMEKKÖZPONTÚ PEDOLÓGIA VÁLTJA AZ ÁLLAMKÖZPONTÚ PEDAGÓGIÁT

Az első, a forradalom utáni normaváltás alatt a kor vezető – amerikai és nyugat-európai antikapitalista, piacellenes, szocialista-demokrata, természeti értékek felé forduló – mai kifejezéssel élve: zöld politikai mozgalmainak pedagógiai-pszichológiai ideológiái, technikai és nézetei váltak hivatalossá Oroszországban². Dewey és a pedológia (gyermektanulmányozás) számos képviselőjének eszméjére és pedagógiai gyakorlatára, valamint a csekély súlyú orosz kezdeményezésre³ támaszkodva szerveződött meg az új állam és pedagógiája. Az új társadalomhoz igazodó új típusú ember nevelése új normák szerint szerveződött: a régi, a volt – kulturális és fizikai tekintetben megsemmisítésre ítélt – uralkodó osztályok porosz típusú, herbarti pedagógiájával tuda-

²Jellegzetes, hogy már 1918-ben a kor vezető oktatáspolitikusának nevével Lunacsarszj-telepet neveztek el, illetve szervezetek, mégpedig – a szintén beszédes nevű Gyermekfalván. A mai Puskin városban. Az iskola hamarost Moszkvába költözött. (Konsztyantinov és Medinszkij, 1952. 213. o.)

³Sz. T. Szackij még a háború előtt megszervezett „Eleven élet” nevű telepén kidolgozott reformpedagógiai tervek alapján szervezte meg a forradalom éveit ugosztko-zavodszki és a borovszki járások iskoláiban az iskolák életét. Majd a Közoktatásügyi Népbiztosság Szackij tervei alapján szervezték meg a többi állomás munkáját (Konsztyantinov és Medinszkij, 1952. 214–215. o.).

tosan szembe állított eszmék és technikák váltak hivatalossá. Betiltották az osztályzást, a diszciplinakon alapuló tantárgyak oktatását komplex tárgyakkal váltották fel, az előadás alapú, számonkérő oktatás helyébe a csoportmunka lépett, a diákönkormányzatok komoly szerepet kaptak az iskola életének irányításában.

Győzött a XIX. század végi, XX. század eleji pedagógiai-politikai mozgalom, amely az iskola formális és skolasztikus jellegének alternatívájaként állította be önmagát, s ezáltal – tudatosan, vagy akaratlanul – az állam egésze, a hierarchikus tanügyigazgatás ellen lépett fel. Szovjet-Oroszországban, a számos reformpedagógiai irányzat közül egyet vettek át, de azt kötelezővé is tették. Az átvett mintát az amerikai Massachusetts állam-beli Dalton város Senior High Schooljában [innen ered a Dalton program neve] valószínűsítették meg *Helen Parkhurst* reformiskolai koncepcióját (1920). A koedukált iskolában megszüntették a hagyományos, zárt osztályszerkezetet és az ezzel együtt járó frontális osztálymunkát. Az osztálytermekeket szakkabinettké alakították át (külön a földrajz, történelem, a természettudományok és a matematika számára). Az öntevékeny egyéni munkára alapozott délelőtti tevékenységet délutáni csoportos foglalkozások, pl. testgyakorlás, zene, rajz, barkácsolás, önkormányzati tevékenység egészítették ki (*Mészáros, Németh és Pukánszky* 2003. 207. o.).

A herbarti tudományos ismereteken alapuló tervezett-, rendszeres és felépített tanítási órán alapuló oktatás helyett a gyermek személyes tapasztalataira épí-

tő, a Dewey és tanítványa *W. H. Kilpatrick* által kidolgozott 'project' vagy 'globális' módszer lépett, amelyik lényegéből fakadóan nem tudta és nem is akarta a tudományok logikáját és ismereteit átadni (*Németh és Skiera*, 1999; *Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2003. 181. o.; *Sáska*, 2004, 2005).

Az oktatást az egyéni fejlődési ütemnek és a tanulók érdeklődésének megfelelően szervezték. Az egyes tárgyakból mindenki egy feladatlapot kapott, amin az elvégzendő feladat és az elsajátítás várható időtartama szerepelt. A növendékek megállapodást (contract) kötöttek a nevelővel, amelyben vállalták a kijelölt munka elvégzését. A feladatlap alapján a szaktantermekben, az ott található segédeszközöket igénybe véve, önállóan dolgoztak a tanulók, szükség esetén kérhették a jelenlévő szaktanár segítségét. A vállalt feladat teljesítése után vizsgára jelentkezhettek, annak sikere esetén újabb feladatok elvégzését vállalhatták. Az egyes tanulók teljesítményüket tanulmányi táblázatuk (the pupils' contract graph) alapján bármikor ellenőrizhették (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2003. 207. o.).

A reformpedagógia, mint bármely más pedagógia, nem a tanulóknak, hanem a felnőtteknek szól. A Dalton terv alapján szervezett szovjet iskola diákjai éppen úgy szerették és utálták az újfajta iskola rendjét 1924-ben, mintha nem is történt volna kultúráváltás⁴ (*Ognyev*, 1968).

Az iskolákban két – elvileg együttműködő – szerepet és foglalkozást épített ki az oktatáspolitikai, a hagyományos pedagógia mellé egy új foglalkozás szervező-

⁴E könyv magyarországi története is beszédes. Magyar fordításban először folytatásban 1929-ben a baloldali erdélyi *Korunk* folyóirat adta ki, amelyik szimpátiával viseltetett a szovjet kísérlet iránt. A következő magyar kiadásra 1968-ban került sor, amikor a pedológia kimondott átkot már levették.

dött. Az egyik az új, a rendszer-specifikus foglalkozás a pedológia lett, amely a tudományos módszerekkel megismert gyermeki tulajdonságoknak legmegfelelőbb pedagógiai eljárást javasolta a pedagógusnak, voltaképpen a diagnózis és terápia munkamegosztás jött létre, mint az orvostudományban. Csakhogy az analógia ezen a ponton már meg is áll: a gyermek meghatározóan társadalmi és nem természeti lény az iskolában, amely viszony az orvosi rendelőben pont fordított.

Blonszkij „Pedológia a népiskolában” című munkájában a tanító és a pedológus közötti munkamegosztásról ír. Szerinte a tanítóknak a pedológusok által tudományosan igazolt eredményeket kell alkalmazniuk, mert a kutatási módszerek terén a tanítók képzetlenek, s ezért nem is szabad kutatniuk, s a gyermekeket sem kell tanulmányozniuk, mert nem értenek hozzá (*Konsztantyinov és Medinszkij*, 1952. 239–240. o.). A bűnbakká tett *Zalkind* a pedagógusokat le is nézte, „szegénynek”, „naivnaknak” tartotta (*Vág*, 1975. 232. o.). A szülőkől sem kívánták meg, hogy tanítsák és neveljék a gyerekeiket, mert laikusnak tekintették őket, akik nem értenek sem a gyermekhez, sem az oktatás-nevelés technikájához.

A pedológusok, mint az új szovjet tudomány képviselői, uralták az irányítási posztokat és az ilyen szemléletű emberek sokasága dolgozott a pedagógustovábbképző intézetek növekvő hálózatában, amelyek faladata az egykor hagyományos képzésben részesült és hagyományos szemléletű pedagógusok átképzése és ellenőrzése volt. Hatalmi tekintetben igen erősek voltak (*Vág*, 1975. 221–223. o.).

A pedológusok többnyire *Binet* és *Tarman* IQ tesztje alapján állapították

meg a gyermek állapotát, s az elért eredmény alapján két csoportra osztották őket. Amennyiben egy gyermek rosszul teljesített, hosszabb képzési idejű, hat éves kiegészítő iskolába küldték, a későbbi vádak szerint tömegesen. Ezekben az iskolákban gyógypedagógusok foglalkoztak a normának tekintett szintet el nem érő gyerekekkel (*Etkind*, 1999. 494–496. o.).

Vélhetően nem volt a pedagógusok érdekei ellen, hogy kiszűrjék a nekik bármely szempontból nem tetsző gyerekeket az osztályból, az iskolából. Ez lehet a magyarázata, hogy az iskolák miért kértek tömegesen a pedológiai központokból IQ-teszteket, sőt a tanulók szűrésére maguk készítette változatokat is használtak (*Etkind*, 1999. 494–496. o.). Minden bizonnyal az IQ-teszten alacsony pontot szerzett – tehát nem-normális – gyerekek nagyobb részt munkás és paraszt származásúak lehettek, amit a Szovjetunió kommunista (bolsevik) pártja Központi Bizottsága 1936-os határozatában a pedológia komoly szakmai-politikai bűnének tekintettek (*Konsztantyinov és Medinszkij*, 1952. 245 o.).

A MÁSODIK NORMAVÁLTÁS: VISSZATÉRÉS A POROSZ HAGYOMÁNYOKHOZ.

Egy 1948-as kiadású szovjet pedagógiai történeti munka szerzői szerint az SzK(b)P „XVI. kongresszusán [1929] kezdődött el az az éles bolsevik harc, amelyik a trockisták, zonovjevisták, a jobboldaliak és mindazok ellen irányult, akik ezt a gyilkos bandát megszervezték” (*Konsztantyinov és Medinszkij*, 1952. 234. o.). Ma már közismert és alaposan elemzett a szovjet-orosz politika – de nem a pedagógia –

történetében a harmincas évek sztálini fordulata, amely szakított a korábbi évek *Lenin-* és *Trockij-féle* kül- és belpolitikájával: a világforradalom eszméje lekerült a napirendről, és a szocializmus építésének ügye a Szovjetunióra korlátozódott. A „szocializmus egy országban”, a nemzeti bezárkózás politikája értelem szerűen az orosz nacionalizmus (és antiszemitizmus) feltámasztásával járt, amelyet akár az orosz nemzeti szocializmusként is értelmezhetünk (Nolte, 2003; Furet, 2000) – minden nem-orosz, főként nyugat-európai, amerikai eredetű eszme elutasításával, híveinek kriminalizálásával, erőltetett gazdasági fejlődéssel, a tömegek mozgósításával és terrorizálásával, kizárólagos ideológiai kontrollal járt. Ami korábban normális volt, az hirtelen abnormálissá vált.⁵

A gyűlölet új korszaka jött el Szovjet-Oroszországban, és ebben nem állt egyedül. Ugyanez a politikai kultúra a Trianoni utáni időszakban mindenütt megjelent, ahogy a magyar zsidóellenes Numerus Clausus vagy a bolgár törökellenesség mutatja, ám a legmagasabb szintet a hitleri Németországban és Szovjet-Oroszországban érte el.

A Trockij támogatta pszichoanalízis együtt bukik és pusztul el politikai támogatásával, miképpen a Buharin szimpátiáját élvező pedológia tudományterülete és vele együtt számos művelője is. A párton belül a vezetők harcának kimenetele hatott a vezetők ideológiai-értelmiségi háttérterületének tekintett tudományterületekre is (Etkind, 1995, 1999).

A 1929-30-as évek sztálini bel-, és kül-

politikai fordulata kettéhasította a kommunista, szocialista tanok követőinek táborát, és ugyanezt történik majd az új szocialista államokban húsz évvel később. A magyar, a lengyel, a cseh szocialista baloldali értelmiségiek útjai itt váltak el (Milos, 1992). E drámai léptékű hasadás jelenik meg a baloldali eszmerendszer a szocializmus értelmezésében, amelyben elkülönül a Sztálin előtti „forradalmi” és utáni „ellenforradalmi” időszakot (pl. Rozsnyai, é.n.). A Sztálin előtti időszak az ősjó képében a gazdasági rendszer (Szamuelyi, 1971) vagy a reformpedagógiai ihlettségű oktatáspolitiká (Sáska, 2004-2005).

FORDULAT AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN

A sztálini győzelem, a nemzeti befelé fordulás az oktatásban konzervatív – az oktatás szervezésében – *Herbart-szerű* fordulatot eredményezett. Az orosz-porosz hagyományokhoz nyúlt vissza, azt a rendszert, kultúrát restaurálta, amelynek az alternatíváját a forradalmi utáni időszak teremtette meg az antikapitalista meggyőződésű, a szocializmusban így vagy úgy hívók csodálatára (Hollander, 1996). A tudatos, irányított, tervezhető társadalom képe és államérdek képviselője minden területen megjelenik, amelyik értelem szerűen kizár minden ellenakaratot, de még a spontaneitást is, amely eleve akadályozza a tervek megvalósítását. Az egyéni – biológiai alapú – szükségletek és képességek kibontakozásának ideológiája lekerül a napirendről. Ugyanez történik az oktatás területén is, a „pedocentrizmus” eszméjét

⁵ Majd a poszt-sztálini időszakban az elkötelezett baloldali, de mélyen anti-rákossista-, és sztálinista gazdaság- és neveléstörténészei, pedagógusai a Sztálin előtti időszakban, a Sztálin áldozataiban találták meg a tiszta, még el nem romlott szocializmus és benne a szocialista pedagógia eszméjét.

a vezérközpontúság váltja fel. Ugyanez a gondolat előbb hatja át a gazdaságpolitikát. A némileg piacszerű NEP (magyarul: Új Gazdaságpolitika) gazdaságirányítási rendszert már 1929-ben fokozatosan felváltotta a tervgazdaság (Nove, 1969.)

Az 1930 nyarán tartott Pártkongresszus hatása háromnegyed évvel később elérte az oktatás területét is. A hatalom és ideológiai váltás az Orosz Szovjetkötársaság Köznevelésiügyi Népbiztossága 1931. március 7-i rendeletében a „pedológiai munkának a köztársaságban való megszervezéséről” határozott. S majd az 1934-ben tartott XVII. „a győztesek kongresszusa”⁶ után, a terror általános légkörében,⁷ a pedológia nagy támogatója *Buharin* halálos ítélettel záruló perének a tárgyalására időzítették az SZK(b)P KB 1936. július 4-i határozatát, amely már „pedológiai eltévelyedésekről” beszélt (Országos Neveléstudományi Intézet, 1949). A párpolitikai-hatalmi harc elválaszthatatlanul összefonódott az oktatáspolitikával, amely a pedagógiai értékrendek, módszerek, szervezési elvek, döntési jogok átrendezésével járt.

A párthatározat a korábbi politikával egyértelműen ellentétes társadalomfelfogásbeli váltást jelentett be: a spon-

tán átalakulás helyett a tudatosan irányított társadalomfejlesztés eszméje lett az uralkodó. A váltás egyértelműen kiolvasható a pedológia bírálatából. A párthatározat szerint a szabad iskola képviselői tévesen tételezik fel, hogy „a gyermek – különösebb nevelői vagy éppen társadalmi beavatkozás nélkül – felnőtt társadalmi lényé fejlődik, csak el kell hárítani a fejlődés útjában álló akadályokat.

Ezért a szabad iskola nem tűz ki határozott célt a nevelés elé, nem fogalmazza meg egyértelműen a nevelő teendőit, a gyermek kötelességeit, nem szabja meg pontosan a tanítás anyagát, hanem a véletlenségekre, esetlegességekre, a választásra bízta azt: mi történjék az iskolába” (ONI, 1949. 5. o.). A párthatározat nem üres beszéd: „a téves feltételezés” ekkor már halálos bűn, és az új normának megfelelően a hagyományos orosz eredetű orosz rendszerre áll át az ország tanügyigazgatása, az iskolák rendje.

Lunacsarkij helyét *Andrej Szemjonovics Bubnov*⁸ foglalta el, ő lett az OSZSZSZK köznevelésiügyi népbiztosa, ezt megelőzően az agitációs, propaganda ügyekért felelős népbiztos volt. 1932-ben a területi oktatás irányítók előtt kifejtette, hogy a pedagógusok nincsenek kellően

⁶A kongresszus nyílt Sztálin elleni lázadás volt. A KB megválasztásakor a küldöttek negyede Sztálin ellen szavazott, míg *Kirov* csak 3 ellenszavazatot kapott. A *Kaganovics* és *Zatonszkij* vezette szavazatszámláló bizottság természetesen meghamisította az eredményt. A kongresszuson megválasztott 139 tagú KB tagjai közül Sztálin 1938 végéig 98-at végeztetett ki, a küldöttek közül pedig 1108-at. (Szabó, é.n.)

⁷1936-ban elkezdődött az első moszkvai per, a *Zinovjev-Kamenyev* frakciók pere, *Zinovjev* harmadik pere, akit ekkor már kivégezték. A vád nem egyszerűen csak frakciózás volt, hanem az, hogy a frakciózás álcájában imperialista ügynök volt (Szabó, é.n.).

⁸*Andrej Sergejevics Bubnov* (1883 –1938 vagy 1940). Az 1917-es forradalom aktív szereplője, a kronstadti matrózfelkelés leverője, előbb *Trockij*-, majd 1924-től Sztálin párti politikus, a Központi Bizottság tagja. Mint történész és a Politikai Bizottság tagja részt vett a történelem könyvek bírálatában. 1937-ben kizárták a Politikai Bizottságból, majd, mint a nép ellenségét kivégezték, *Hruscsov* alatt rehabilitálták. 1957-ben a Szovjetunióban kiadták beszédét, amely magyar fordításban megjelent (Vág, 1975. 231 o.). Az orosz és a magyar kiadás jelzi, hogy a pedológia teljes rehabilitációja ugyan nem történt meg, de bírálatának keménységét jelentősen felpuhították.

⁹Nem véletlen, hogy a ’tanulói aktivitás’ a poszt-sztálini korszak magyarországi pedagógiájának egyik

felkészítve a projekt-módszer követésére és a tanulói aktivitásra⁹ építő pedagógiára, amely a reformpedagógia emblematikus módszere.

Bubnov iránymutatása szerint a matematika, a kémia és a fizika területén szisztematikusan felépített tanterv és utasítás szerint kötelesek az iskolai munkát megszervezni. Ugyanebben az évben a párt Központi Bizottsága betiltotta a Dalton-terv szerint szervezett oktatást (*Spring*, 2006. 14. o.), a Központi Bizottság augusztus 25-én határozott az elemi és középiskolák tantervéről és rendtartásáról, s betiltotta a Parkhurst-i értékelési metódus használatát.

A sztálini politikai fordulatot követve 1933-ban, a Központi Bizottság februári ülésén már állandó tankönyvek használatát írták elő, megszüntették az ún. „szétaprózott” és „munkás”- tankönyvek műfaját és rendszerét.

Bubnov néhány nappal az 1936-os párthatározat kihirdetését követően a pedagógiai intézetek igazgatói előtt értelmezte a párthatározatot, ismertette a követendő új szakmai, erkölcsi normákat, a mihez tartás véget.¹⁰ (Ez a forgatókönyv majd 1948 után, valamennyi szocialista országban használatba kerül.)

A hibák eredendő forrása a pedológia

kulcsfogalma lett, melyet az MTA Pedagógiai Bizottsága és a Pedagógiai Tudományos Intézet egy-egy kiadványa fémjelzett (Kiss, Nagy, Szarka és Szokolszky, 1962; Pásztor, 1962; Szokolszky, 1962).

¹⁰ Az új kurzus mindig a korábbi helyének elfoglalásával, a szakmai-ideológia tér birtokba vételével járt. Általában a párthatározatot – ágazati lebontása, szakmáshatása követte. Estükben A. Sz. Bubnov beszéde az ágazathoz tartozó magasabb, majd alacsonyabb beosztású vezetők előtt hangzott el, a jól a kidolgozott forgatókönyv szerint. Nem hagyva teret az értelmezéseknek és igazolva az elvégzett munkát, e szakmai-politikai beszédek nyomtatásban mindig meg is jelentették. Bubnov szavait a 'Kommuniziszticeszkoje voszpitanijje' 1936. 4. száma közölte (Vág, 1975. 222. o.). (Ebben a folyamatban a szakmai, a párt és a belügyi szervek összehangoltan dolgoztak, de erről szinte semmit sem tudunk.)

¹¹ Aron B. Zalkind (1888-1936). Pályafutását lásd Etkind, 1999, 495-503. o. és Naiman, 1997, 126. o.

¹² Baszov, Mihail Jakovlevics (1892-1931). Ld. Jaan Valsiner - René Van Der Veer: An Intellectual Biography In: Structuring of Conduct in Activity Settings The Forgotten Contributions of Michail Basov. Soviet Psychology September-October/Vol.29. 56-14.

egyik vezetője Zalkind¹¹, aki a vád szerint súlyos szakmai és ideológia bűnököt követett el, hiszen „minden »szovjet állaspontra« és marxizmusra vonatkozó hivatkozása nem más, mint hamis, álmarxista mez, amely megcsúfolja a leninizmust és annak filozófiai alapjait” (eredeti kiemelés) (Vág, 1975. 226. o.).

Kikelt az előadó többek között az értelmetlen tesztek, és külföldi készítőik ellen, és elhangzott a nagy tisztogatás („csisztka”) vádlottjainak szegezett leggyakoribb vád is: „kritikátlanul elsajátított tudománytalan burzsoá pedagógia tételeket »marxista« köntösbe bujtattak és »marxista« frazeológiába öltöztették” (Vág, 1975. 232. o.).

Egy évtizeddel később írt pedagógusképzési tankönyvben olvashatjuk a bűnösök – Baszov,¹² Blonszkij, Vigotszkij, Molozsavij, Zalkind neveit és káros tetteit: „...rosszul értelmezett, sokszor félreagyarázott tételt ragadtak ki különféle tudományokból (anatómiából, fiziológiából, pszichológiából, pszichopatológiából stb.) mechanikus, tudománytalan módszerekkel dobálództak - amelyeket viszont különféle burzsoá pszichológusoktól Stern-től, Binet-től, Piaget-től, Thorndike-től és másoktól vettek át...” (Konsztantyinov és Medinszkij, 1952. 239-240. o.).

Természetesen nyomban kivonják a forgalomból „Pedológia” és a „A pedagógia alapjai” című könyveket. A húszas évek végén elkezdődött, pszichológia elleni ideológiai kampány egyik mélypontját jelentik ezek az évek (Pléh, 2000. 451–544. o.). A nyugati eredetű pszichológia, reformpedagógia helyét gyakorlatias és ideológiai tekintetben megbízható képződmények és személyek foglalták el (Pollock, 2006).

Az említett 1936-os párthatározat csak megerősítette az 1932-ben hozottat, amellyel visszaállították a központi tanterv rendszerét, ismét tantárgyakat neveztek meg, és módszertani szabványokat állítottak fel, amelyben a magyar olvasó a német eredetű „Tanterv és utasítás” műfajára ismerhet. Antileninistának és baloldali opportunistának ítélték „az iskola elhatalásának” teóriáját, és a Dewey–Kilpatrick által kidolgozott projekt vagy más néven „globális módszer” (Péter, 1954. 14. o.). Az antileninista bélyeg sütésében láthatóan nem jelentett akadályt, hogy Krupszkaja, Lenin felesége mélyen hitt e módszer, az új pedagógia szocialista jellegében (Krupszkaja, 1979.).¹³ Hol vannak már Lunacsarszkij oktatási-kulturális népbiztos és a Krupszkaja képviselte mélybaloldali felfogású pedagógiai elképzelések (Krupszkaja, 1967)? Az elidegenedést lehetővé tevő munka-iskola helyét a termelés rendjébe illeszkedő gyermekmunka pedagógiája váltja fel, s megszűnik a diákönigazgatáson alapú iskola, a koedukált oktatással egyetemben.

Fel, pontosabban visszaállítják az igazgató egyszemélyi felelősségi rendjét a korábbi kollektív oktatói és diákönkor-

mányzatisággal szemben. Az 1932. augusztus 25-i határozatban lecserélik a Lunacsarszkij nevéhez kötődő, - a mai magyar Nemzeti alaptanterv eszmei alapját jelentő – tantervet, a hagyományos oroszporosz típusú tantervekre. Visszatérnek az iskola régi, a reformpedagógia által tagadott szervezeti rendjéhez, elrendelik a tanítási órák szervezését, a foglalkozások tervezett rendjét és az állandó összetételű osztályok felállítását. Megfordul a rend: nem a gyermek, hanem az iskolát fenntartó államérdek lesz a meghatározó szempont.

A PEDAGÓGIA REHABILITÁLÁSA

A párt pusztít is, teremti is. A pedológia felszámolását és a pedológusok diszkreditálását elrendelő 1936-os határozat hívta életre a szocialista pedagógiát: „Teljes mértékben vissza kell állítani jogaikba a pedagógiát és a pedológusokat” (Péter, 1954. 65. o.). Nos, ez lett az a szocialista pedagógia, amely születésétől fogva a politika fogja volt (Ewing, 2001).

A tanítókat és a tanárok válaszüte elé állították, az említett párthatározat elrendelte, hogy „akik kívánják, pedológusként tovább kell alkalmazni” őket (ONI, 1949. 7. o.). A döntésükkel kifejezhetették az új oktatáspolitikához való viszonyukat, amelynek elutasítása jóval több, mint állásvesztés, azonos azzal, hogy maguk is a szovjet nevelésügynek kárt okozóinak pártjára állnak.

Az iskolában dolgozó pedológus szervezetileg sem tartozott az iskolához, tevékenységről nem felelt az igazgatónak, és utasítást sem kaphatott tőle. E hierar-

¹³ Az idézett magyar kiadású könyv a hrucscsovi anti-sztálinista politika szerkesztői gyakorlatára épít: Krupszkaja írásainak 1957-es és 1962-es moszkvai kiadásából válogat.

chikus viszony alapján igen valószínűnek tarthatjuk, hogy feszültség lehetett a pedagógusok és a pedológusok között. Az iskolai, oktatásirányítás tekintélyi, alá és fölérendeltségi viszonyban az alul lévők pedagógusokra politizált a hatalom: kiszámú és az oktatásirányítást kézben tartó pedológusok helyébe pedagógusokat léptettek, akiknek az új sztálini ideológia elfogadása felemelkedéssel járt, s ráadásul az amúgy is konzervatív többség mentesült a pedológiai szempontokat folyamatos számon kérő felügyelőktől, amelyről, az új korszak vezéralakja és példaképe, *Makarenko* ír. (Az már más kérdés, hogy mit kaptak helyette.)

A rehabilitált pedagógia politikai alávetettsége

A pedagógia a pedológia spontaneitásával szemben a tervezett és tudatos nevelői hatást, a büntetések, a buktatások rendjét képviselte.¹⁴ Az így értelmezett pedagógia és a sztálinista államépítés szándéka egymásra talált.

Mihail Ivanovics Kalinyin államfő és pedagógus 1940-ben a moszkvai városi pártaktív közgyűlésén pontosan kifejtette az új pedagógia tartalmát: „a kommunista nevelésnek [...] konkrét értelme van: az adott feltételeink között a párt és a szovjet állam szolgálatába kell azt állítani. Az alapvető és legfontosabb feladata a nevelésnek az, hogy az osztályharcunknak megadja a maximális segítséget” (*Ka-*

linyin, 1949. 79. o.)

Amiről *Kalinyin* beszél, távolról sem szovjet specifikum. Már a húszas-harmincas években uralkodó nézet volt Európa-szerte, hogy a pedagógiának az állam és a politika szempontjait szorosan kell követnie. Elég felidézni a magyar *Klebsberg Kunó* nézeteit (*Sáska*, 2005), mely egybecseng kortársával, *Hans Freyer*ével. A lipcsei szociológiai iskola ismert alakja szerint a nevelés nem bújhat önmaga autonómiája mögé, és törvényeit sem alapíthatja meg tisztán önmagából. Freyer – aki szimpatizált a nációkkal, Budapesten 1938–44 között a német intézet igazgatója is volt – úgy látja, hogy a pedagógia eredendően politikafüggő. Szerinte „az állam az embereket a jövő képeére akarja formálni, a jövő képe magasabb felelősség alatt áll, mint amit a neveléstudomány el tud viselni, mégpedig a politikai sors felelőssége alatt áll” (*Baranyai*, 1934. 98. o.).

Nem meglepő, hogy az iskolai pedagógiai tevékenység pusztán a politikai célok valóra váltásának egyszerű technikájává válik az első világháború utáni esztendőktől, amit a szovjet államfő egyértelművé tett: „szerintem a nevelés határozott, céltudatos, rendszeres ráhatás a növendékek lelkére, amellyel a nevelő beléjojtja a kívánt tulajdonságokat” (*Kalinyin*, 1949. 76. o.). Az pedig, hogy voltaképpen mi is a kívánt tulajdonság, azt a politika állapítja meg.

Ugyanennek a gondolatnak a techní-

¹⁴Érdekes, hogy a harmincas évekbeli szovjet és a kétezzer tízedik évi magyar oktatáspolitikai változása párhuzamba állítható. A *Heti Világgazdaság* cikkírója analógiát, de nem homológiát lát a két ország oktatáspolitikájában. *Magyar Bálint* miniszter, *Vekerdy Tamás* reformpedagógiai, gyermekközpontú ideológiájára támaszkodó politikájával szemben fogalmazódik meg most a konzervatív *Hoffmann Rózsa* államtitkár (de facto miniszter) álláspontja, aki elutasítja a „hamis” gyermekközpontúságot. A rend és a fegyelem megteremtése miatt szükséges a gyerekekkel szemben „szelíd követelések” állítása, a buktatás ismételt megengedése (*Dobszay*, 2010. 6. o.).

kai oldalát kiemelve 1952-ben, fél évvel Sztálin halála előtt, a szocialista didaktika magyarországi megalapítója szavaival ugyanez így hangzik: „az oktatás a szocialista iskolában mindenkor képzés és nevelés is. Itt szűkebben vett nevelésről beszélünk, vagyis azokról a tervszerű hatásokról, amelyek a felnövekvő nemzedéket az iskolában érik” (Nagy, 1953. 136. o.).

E félelemmel és gyűlölettel átítatott polarizált világban az oktatáspolitikai új irányát, értékrendjét és a káderek cseréjét követően kerülhetett sor a rendszer kiépítésére.

A rehabilitált pedagógia szakmaisága

A megtagadott pedológia helyébe, új porosz-orsz hagyományos pedagógiai lépett, amelynek ki kellett dolgozni az sztálini-állami normához és központi célhoz igazított új oktatás ágazati feladatokhoz illeszkedő pedagógia elméletét és gyakorlatát.

A sztálini paradigmaváltás a szocialista gyermekek általános szempontjait követő pedológia helyébe szovjetpedagógiát (sic!), mint szovjet – nemzeti – tudományt teremtett meg, amelynek a tárgya a kommunista nevelés. Amint *Jeszipov* és *Goncsarov* Pedagógia könyvének 1948-as moszkvai kiadásának magyar nyelvű meghatározásában olvashatjuk, az meggyezik Kalinyin államfő fentebb idézett gondolataival.

A szerzőpár bejelenti, hogy a „szovjetpedagógiát (sic!) mint a felnövekvő nemzedék kommunista nevelésének, képzésének és oktatásának tudományát határoz-

zuk meg” (*Jeszipov* és *Goncsarov*, 1950. 12. o.).

A kommunizmus értelmezése márpedig a párt privilégiuma. Magyarán: a párt politikája által helyesnek tartott irányban és módon kell, ahogy Zelkind mondta „új tömegember” oktatását, nevelését megszervezni és végrehajtani (*Etkind*, 1999. 495. o.). A szocialista pedagógia szakmá-sítja a párt célkitűzéseit. Valamennyi általam ismert, e korból származó pedagógiai könyvben megtalálható a pedagógia helyét kijelölő figyelmeztetés, mint például a Hazafiságra nevelés módszertanát ismertető magyar nyelven¹⁵ 1950-ben kiadott cikkgyűjteményben is olvasható: a pedagógiát és „a szovjet pedagógust a Szovjet Kommunista (bolsevik) Párt ideológiai kérdésekre vonatkozó határozatai irányítják” (*Titkov*, 1950. 3. o.).

Nos, ez a sztálini pedagógia két nagyobb állandósult terület kiemelkedését segítette a világra: az egyik a nevelését, a másik az oktatását, azaz a didaktikáét. (A XIX. kongresszust követően a politechnikai oktatását, de ezzel máshol kell foglalkozunk.)

A SZOVJET NEVELÉSELMÉLET

Az iskolára, mint a társadalom kommunista átnevelésének eszközére tekintett már 1919-ben az Összoroszági Kommunista Párt VIII. kongresszusa is (*Illés*, 1969. 471. o.). A sztálini értelmezésben az iskola eszközjellege változatlan, azonban az oktatás már nem a gyermek, hanem a társadalom szempontjait állítja középpontba, a társadalom szükségleteit pedig a politikai-hatalmi hierarchia élén állók ismerik fel és képviselik. Az iskola dolga

¹⁵ Az eredeti közlést ld. Szovjetszkaja Pedagogika 1948. 4. sz.

azonban továbbra is az új embertípus kialakítása maradt, csak hogy már nem az adottságokon alapuló gyermeki személyiség fejlesztése, ahogy a reformpedagógia eszmerendszeréből adódott, hanem olyan jellemző tulajdonságok kialakítása a felnövekvő generációkban, amelyek az államérdekek összhangban állnak: dolgozók fegyelmezten ott, ahová a párt küldi. Legyen engedelmes, de büszke orosz mivoltára, amely a többi nemzet fölé emeli. Gyűlölje azt, ami, vagy aki az állam ellensége, és féljen is mindenki, hiszen az ellenség szerepét bárkire oszthatják. Ez az iskolai nevelés célja, a szovjet hazafiság és szocialista erkölcs jelentése.

E tudományos-szakmai felfogás szerint a nevelés arra irányul, hogy kommunista világnézet és meggyőződés alakuljon ki a tanítványokban a megszerzett tudás alapján. Valamint arra is, hogy olyan jellemvonások alakuljanak ki az emberekben „amilyenekkel a kommunista társadalomban a személyiségeknek rendelkeznie kell” (*Jeszipov és Goncsarov* 1950. 12. o.).

E célkitűzésből fakadóan a tudományos rendszerezett lélektani szempontokat mellőző, a naiv emberismeretre hagyatkozó nevelés tudománya fejlődött ki, amelynek értéktartalmát, irányát, hangsúlyait a politikától kapta meg. A pedagógia logikája uralta a pszichológiát, vagy másképpen fogalmazva a pszichológia elpusztítása nyitotta tág teret az új szovjet neveléstudománytöltő be.

Anton Szemjonovics Makarenko szakma-politikai karrierje a sztálini fordulat terméke. Az Országos Neveléstudományi Intézet 1. sz. Értesítőjének szerkesztői állásfoglalása közli, hogy a „haladó pedagógusok, élükön Makarenko-val, kezdetől fogva harcot folytattak a pedológusok

hamis és antimarxista törekvései ellen, s a harcot a párthatározat végképp az ő javukra döntött el” (*ONI*, 1949. 3. o.). Antipedológiai állásfoglalásai, a sztálini új oktatásfelfogás melletti kiállása, és pedagógiai gyakorlata is illeszkedett a harmincas évek idegengyűlölő és fegyelmező, félelemteli kultúrájához.

Makarenko képviselte a tapasztalati (naiv) emberismereten alapuló szakmai-pedagógiai kultúrát, amelynek kiépítéséhez és műveléséhez értelemszerűen nem kellett különösebb tanulás, elégséges a hatalmi helyzet védettségében az önerőre hagyatkozás. A sztálini politikai közegbe szervesen illeszkedő jobbító akarás és az ellenség megbélyegzése elegendő volt önálló nevelés- és személyiségelméleti tudományos iskola megteremtési kísérletéhez.

1949-ben V. N. *Kolbanovszkij* a Szovjetszka Pedagogika 3. számában „Makarenko, mint pszichológus” című tanulmányában kijelenti, hogy Makarenko „pszichológiai éleslátással felismerte [...] a régi pszichológia teljes alkalmatlanságát arra, hogy feltárja az emberi személyiség lényegét és megmutassa megváltoztatásának útjait, ami pedig a pedagógia legfontosabb feladata [...] Visszautasítva a régi pszichológiát, mint olyan tudományt, amely alkalmatlan arra, hogy a pedagógia gyakorlati feladatait megoldja. Makarenko kidolgozta a maga álláspontját az emberi személyiségre vonatkozóan, amelyet a lelki tevékenységek gazdag és sokszínű világa jellemez” (*Snyirman*, 1951).

A régi pszichológia, a pedológia ugyanis nem nemzeti orosz, hanem amerikai, európai, összességében kapitalista eredetű irányzat, amelynek alkalmazása *Claparède* szerint pedotechnika vagy alkalmazott gyermektanulmány, nemcsak

kísérleti pedagógiaként az oktatási ágazat keretei között működik, hanem az orvosi tudományágban is, ez a pediatria (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003. 184. o.). A kriminálpedagógia, a gyermekvédelem területe a jogi pedotechnikáé. Ez utóbbira tartott igényt Makarenko, amelyet saját territóriumának tekintett.

A munkatáborok és a szocialista munkaiskola szervezeti eleme Makarenko iskolájában találkozott: a diákok, vagy ahogy őket akkor nevezték a kommunárok a telepük, ahol éltek és a gyár között futva tették meg az utat, s szűkebb közösségüket, az osztagokat a FED márkájú (Feliks Edmundovics Dzserdzinszkij, a politikai rendőrség, a CSEKA¹⁶ megalapítója, első vezetője) fényképezőgép előállítására, a gyári termelés logikája szerint alakították ki. Ahány műhely, ahány műszak, annyi osztagba szervezték a kommunárokat. (Pataki, 1966. 133. o.). Az iskola és a termelés összekapcsolásának ez a pe-

dagógiai felfogása elégítette ki a sztálini elvárásokat, amely alapvetően más lényegű, mint a forradalom utáni munkaiskola – Pavel Blonszkij,¹⁷ Albert Pinkevics,¹⁸ Sztanyiszlav Sackij¹⁹ - világa. (Majd csak az 1970-es években ültetik egy asztalhoz a húszas-harmincas évek politikai-szakmai ellenfeleit-ellenségeit, jelezve, hogy megbékéltek a sztálisták és anti-sztálinisták a közösségi nevelés kérdésében Magyarországon is (Vág, 1975)).

Makarenko ünnepelt „robbantás” pedagógiai módszerében az ember átnevelésének²⁰ hasznos technikáját látták a sztálini totális államban.

Pataki Ferenc szakmai véleménye szerint, amely attól szakmai, hogy a politikai morális viszonyokon felülemelkedve csak a tértől és időtől független pszichoteknikára fókuszál: „a robbantás olyan módszer, [...] arra szolgál, hogy meggátolja a defektív viszony kifejlődését és akuttá válását. Segítségével azt kívánjuk elérni, hogy

¹⁶ 1917. december 20-án megalakult a VCSK, (Vszerosziszskaja cserezicsajnaja komisszija po porbe sz kontr-revolucijeji szabotazsem) az Összoroszági Rendkívüli Bizottság az Ellenforradalom és Szabotázs Elleni Harcra, egyszerűbb nevén a Cseka. (Scheider, 2004)

¹⁷ Kőte Sándor szerint Pavel Petrovics Blonszkij (1884-1941): A szocialista forradalom győzelme után kiemelkedő elméleti munkát végzett az új iskola és pedagógia megalapozásában. 1921-től tagja az Állami Tudományos Tanács (Gorszudarsztvennij Ucsonnij Szovjet, GUSZ) pedagógiai bizottságának. Részt vett az új tantervek kidolgozásában, a szocialista munkaiskola elméleti megalapozásában. 1924-től érdeklődése a pedológia felé fordult, majd ennek hibáit felismerve (sic!) pszichológiai kutatásokkal foglalkozott. Tanulmányokat írt a népiskoláról és a középiskoláról. Már ezekben megfogalmazta az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának követelményét. Ennek sokoldalú, részletes kifejtését találjuk az 1919-ben kiadott Munkaiskola c. könyvében, amely nemzetközi elismerést hozott számára. Ld. <http://www.kislexikon.hu/blonszkij.html>

¹⁸ Albert Petrovics Pinkevics 1924 és 1930 között a Moszkvai Állami Pedagógiai Egyetem rektora volt, 1939-ben munkatáborban halt meg. Személyéhez kötődik az 1924-25-ben közölt, első marxistának tekintett Pedagógika I-II. című munkája. „Nem tudott szabadulni, néhány divatos elméleti hatástól (freudizmus, eugenika, morhanizmus”, miképp az 1978-ban kiadott Pedagógiai Lexikon megállapítja (Nagy, 1978. 478. o.)

¹⁹ Sztanyiszlav Sackij (1878-1934) a húszas évek vezető oktatáspolitikusa, pedagógusa, Dewey követője, az első marxista pedagógia megalkotója. Sztálini oktatáspolitikai 1928-ban félre állítja, állítólag természetes halállal halt meg. http://en.wikipedia.org/wiki/Stanislaw_Shatsky

²⁰ A kriminál-pedagógiában mind a mai napig él a nevelés-átnevelés dilemmája kapcsán a sztálini kontextusból kiemelt makarenko-i metódus. Egy főiskolai olvasókönyv szerint Makarenko az „ún. „robbantásos” módszer alkalmazását kizárólag „átnevelési” eljárásnak tekintette. E módszer lényege, hogy a nevelő pedagógiai céltudatossággal pszichikus konfliktust hoz létre, azzal a reménnyel, hogy hatására a torzult személyiség tulajdonság dehonosztálódik, elveszíti érvényesülési feltételeit, meggyengül pszichés stabilitása” (Mankó, 2001). A torzult személyiséget tértől és időtől függetlennek, egyfajta adottságnak tekintik ebben a munkában.

az egyén többé-kevésbé súlyos személyes megrázkódtatás vagy pozitív színezetű érzelmi megrendülés árán rádöbbenjen korábbi indítékainak, távlati és egész magatartásának társadalmi és közösségi magatartásának lehetetlenségre (Pataki, 1966. 506. o.). Ez a pedagógiai módszer „felrobantja azokat a viszonyokat, amelyek a korábbi eltorzult személyiség beállítottságát alkották” (Pataki, 1966. 506. o.).

Kétségtelen, hogy az „eltorzult” személyiség értéktartalma csak az adott társadalmi politikai viszonyok normarendszeréhez mérve értelmezhető. Másképpen értelmezték a totális állam totális terrorja alatt és megint másként a politikai elnyomás szelídebb esztendeiben és megint másként a demokráciákban.

Csak hogy Makarenko történetesen a sztálini kor ikonja, a sztálini politika kegyeltje és támogatója volt, akinek a szemében a sztálini elnyomás és terror indokoltak és támogathatóknak látszott. Érdekesebb, hogy személyéből az utókor csak a szakma jó minőségű képviselőjét látja, és képes szemet hunyni a korszakban játszott szerepe felett. Makarenko személye az ágazati hősök újonnan épített arcképcsarnokába került, a növénynevelő *Liszenko*, a munkaverseny győztes *Sztahánov*, a vasútvontatás nagyja *Maximenko* mellé, cikkei a Pravdában jelentek meg, arcképe díszítette a közoktatási intézményeket.

A SZOVJET NEVELÉSELMÉLET JELLEGZETES ÁGA: NEVELÉS A HAZAFISÁGRA

A pedológia alternatívájaként kiépített új pedagógia nevelésméleti normáját is állami politikai ideológiából vezetik le.

A harmincas évek bezárkózó politikája, majd a hidegháborúban a meleg háborúra való készülődés, a burzsoá államok, az osztályharc világában a gyűlöletre nevelés sztálini pedagógiája, a nevelésmélet elemévé válik. Ez a pedagógia a tömeges kivégzések, meghurcolások és retorziók világához igazodik, nacionalista színezetben.

Belinkszj-ben (is) megtalálja a pedagógia a bezárkózással együtt járó nacionalizmus indoklását, idézik tőle 1948-ban, a hidegháború korai szakaszában: „Véget kell vetni a hajbókolásnak minden előtt, ami európai, csak azért, mert az nem ázsiai”. (*Krajevskij*, 1948/1951. 38. o.).

Az elzárkózás politikája automatikusan az ők és a mi közötti határvonal meghúzásával jár, és ennek velejárója az ellenségekkel szembeni gyűlölet keltése. Az 1950-ben kiadott Kairov-i Pedagógia című egyetemi tankönyvben, A hazafias nevelés témakörében című fejezetben az alábbiakat olvashatjuk: a „szovjet emberek hazaszeretete zéttéphetetlenül összekapcsolódik a haza ellenségei iránti gyűlölettel [...] A gyűlölet neveléséről nem elvontan, nem általánosságban beszélünk, hanem az elnyomók, az embert ember által leigázók és kizsákmányolók ellen kell éreznünk [...] a szovjet ifjúságnak az ellenség iránti gyűlöletre nevelése a haza, a nép és az emberi méltóság iránti lángoló szereteten nyugszik [...] a gyűlölet ilyen érzése nem a harag esetleges fellángolása, nem felébredő és gyorsan múló szalmaláng; ez a gyűlölet aktív érzés... [a] gyűlölet érzése az ember meggyőződését, világnézetét fejezi ki” (*Kairov*, 1950. 297. o.)

Az aktív gyűlölet politikai eszközzé történő emelése nem orosz- sztálini talál-

mány, hanem korszellem, amely a totalitáriánus államok lényege. Goebels 1926-os naplóbejegyzése szerint Hitler kijelentette, hogy „Ellenségeink gyűlölete Isten legnagyobb ajándéka, és hogy cserébe magunk is szívünk mélyéből gyűlölhethetjük őket” (Lukács, 2003. 28. o.).

A gyűlölet légkörének állandó fenntartása nélkülözhetetlen a társadalomban és benne az iskolákban, az egyén teljes érzelmi alávetettségének a megteremtése a cél. Ha könyv terjedelmi arányai a téma jelentőségét mutatja, akkor érzékelhető, hogy a neveléstudomány területe a szemükben a legfontosabb.

A SZOCIALISTA OKTATÁSTAN

A szocialista pedagógia másik új területe a szocialista didaktika vagy oktatástan lett. A pedagógia e területének felemelkedése a pedológia bukásának, megbuktatásának egyenes következménye legalább két okból. Egyfelől a tervgazdálkodáshoz, a központi ideológiai (mondhatjuk egyértelműbben is: agitációs propaganda) és fejlesztési célokhoz szükséges központi tantervek és utasítások, tankönyvek, szemléltető eszközök, szaktárgyi módszertanok, a pedagógusok továbbképzésének anyaga közötti koherencia megteremtéséhez nélkülözhetetlen összefogó elmélet, amely szorosan követi az ágazaton kívüli politikai mozgásokat és a beszűrődő elvárásokat. Huszadik századi és nyugati eredetű pedológiai-lélektani elemek nélküli oktatástudomány felépítése volt a feladat, amely a herbarti alapokra építette fel a szocialista didaktikát, anélkül azonban, hogy akkor az örökhatározó neve szóba került volna.

A herbarti alapokhoz visszanyúló ok-

tatástudomány már nem a pedológia spontaneitására, a rugalmas szerkezetű és tartalmú project módszerre hagyatkozott, hanem az iskolai munka és ezen belül a tervezés elemeként megjelenő iskolai tanóra tervszerű folyamatának elemzését és felépítését tartotta szem előtt, amely a tananyag tervszerű elrendezéséről, valamint a hatékony átadás, ellenőrzés módszereiről gondolkodott, vagyis az iskolai oktatás egyfajta technológiájának elméleti alapjait rakta le, amelyből hatékony módszerek sarjadhattak ki. Voltaképpen egyfajta, de minél több osztályteremben érvényes pedagógusi tevékenység általános rendszerének kiépítésére törekedtek, hogy az végül is a tanügy igazgatási mechanizmusokon keresztül eljusson valamennyi pedagógushoz.

A másik ok pedig a szakmai-politikai vákuum kitöltésére vállalkozó fiatal tanítók, tanárok magatartásában keresendő. Az új szocialista oktatástan képviselői részben pedagógiai felfogásbeli, részben egzisztenciális, részben politikai racionalistákból maguk is a gyermektanulmányozás, a polgári pszichológia követőiben egzisztenciális ellenfeleiket is látták, akikkel olykor maguk számoltak le, olykor csak a megüresedett helyüket foglalták el, amelyhez elegendő volt az ideológiai-szakmai elhatárolódás. Az ötvenes évek meghatározó magyar neveléstudósa, Nagy Sándor véleménye talán általános érvénnyel kifejezte e korszak szakmaiságának a lényegét: a pedológiai felfogás leértékeli-kizárja a hagyományos didaktikai megközelítési módot, s velük együtt a didaktika művelőit. „A polgári pszichológiai irányzatok didaktikaellenessége, illetve didaktikanélkülisége az oktatástudomány elméletének hiányához vezetett...”

(Simon és Szarka, 1965. 88–93. o.). Ennek megteremtésére vállalkozott ő maga és számos kortársa.

Az oktatás tartalmának kiválasztása azonban nem tartozott a szocialista oktatástan hatáskörébe, erre csak később, a hrucsovi korban kerül majd sor, mert azt a kommunista nevelés célkitűzései ekkor még nem a szakma, hanem a politika kompetenciájába sorolták, miképpen a történelem tankönyv esete is mutatja.

A történelem tantárgy új tartalma

Az oktatás tartalma összességében, különösen az ideológiai tárgyak esetében országos politikai üggyé válik. A tankönyvekbe átvezetik az ideológiai váltásokat, (Dorotich, 1967) kezdve a történelemkönyveken: a szociológiai szemlélet kigyomlálásától a francia forradalom megítéléséig, amely ezek után nem kaphatja meg a „nagy” jelzőt, mert az csak az 1917-es októberi forradalmat illeti meg.

Az egyetemes történet tanításáról a legfelsőbb szintű határozat születik 1934. május 16-án, s ugyanekkor döntenek a földrajztanítás tananyagáról. A *Pokrovskij*-féle történelemtudományi iskola és az szemléletét követő tankönyvíró csoport tagjai „ártalmas irányzatok és a történelemnek mint tudománynak a felszámolására irányuló” kísérleteire mutatott rá a SZK(b)P Központi Bizottsága 1934. május 16-án (Péter, 1954. 52. o.). A határozat szerint „ahelyett, hogy eleven érdekfeszítő formában adnák elő az egyetemes történelmet, a legfontosabb események és tények időrendi sorrendjének kifejtésével, a történelmi személyiségek jellemzésével, a társadalmi-gazdasági alakzatok absztrakt meghatározásait magyarázzák a tanulók-

nak, ily módon az egyetemes történelem összefüggő kifejtését elvont szociológiai sémákkal cserélik fel” (Péter, 1954. 51. o.).

Ezt követően Sztálin, Zsdanov és Kirov 1934. augusztus 8-án közösen fűznek megjegyzéseket a Pokrovskij-iskolához (Ananyics, 2005; Péter, 1954. 51–53. o.) tartozó N. N. Vanag (Siefert, 2003) által vezetett bizottság készítette Szovjetunió története tankönyvhöz. Egy nappal később ugyanők az Újkor története tankönyvi tervezetről fejtették ki álláspontjukat. Mindkettőt a Pravda 1936. január 27-i száma közölte (Péter, 1954. 53–55. o.). A Trockij-hoz húzó Pokrovskij-iskolához tartozó N. N. Vanag történelemfelfogás bírálata voltaképpen a trockizmus felszámolásának egyik eleme, s ez a pártpolitikai szempont jelenik meg a tantervi és tankönyvi szakmainak-tudományosnak beállított bírálatban.

Vanag és munkaközösségének bűnei nyilvánvalóan ideológiaiak és nem pedagógiaiak, még csak nem is történettudományiak. Bírálói szerint a tankönyvtervezet „nem veszi figyelembe sem az orosz cárizmus, sem az orosz tőkés függését a nyugat-európai tőkétől; az Októberi forradalom jelentősége, mely Oroszország felszabadulását jelenti félgyarmati helyzetéből, megalapozatlan marad” (Ananyics, 2005; Thatcher, 2005. 183. o.).

A fenti sztálini érvrendszer a rivális vezér gondolkodásmódjával rokon. Adolf Hitler a Mein Kampfban politikai célú tudatalakító szerepet szán a történelemtanításnak: „Nem azért tanulunk történelmet, hogy a megtörtént tényeket megismerjük, hanem azért, hogy benne a jövő és saját népünk létének tanítómesterére találjunk. Ez a célunk. A történelemtanítás csak eszköz” (Hitler, 1996. 228. o.). Vanag szeren-

csétlenségére mellőzte ezt a totalitáriánus rendszerekben megkövetelt szempontot. A történelem természetesen az élet tanítómestere, de az, hogy mi is valójában az élet, „a jövő és saját népünk léte”, az csak is a párt, és nem a történelemtudomány, vagy a történelem tanítását végző pedagógusok kompetenciájába tartozik. Vanagot, miután beismerte bűneit, mint a „nép elenségét” kivégezték.

A REHABILITÁLT PEDAGÓGIA INTÉZMÉNYI RENDSZERE

A terror légkörében az oktatás igazgatása és iskola rendjét előíró parhatározatok végrehajtása természetesen akadozott, melyben csupán részelem A. Sz. Bubnov, a korábbi oktatásügyi népbiztos 1938-ban, más források szerint 1940-ben történő kivégzése.

Tömeges megfélemlítés és a háborúhoz képest békésebb időszak köszöntött a szovjet oktatásra is (Holmes, 2005. 55-56. o.). A nagy terror enyhülésével stabilizálódott az ország, benne az oktatáspolitikai és az oktatási rendszer. Új oktatásügyi népbiztosként ezt a feladatot a kétszeres Sztálin-díjas *Vladimir Petrovics Patyomkin*, a tapasztalt és igen művelt diplomata látta el 1940-től az 1946-ban bekövetkezett természetes haláláig. Személyéről csak annyit, hogy Sztálin megbízásából az volt a feladata, hogy Trockij és *Szverdlov* fiának külföldi tevékenységét nyomon kövesse, s neki jutott az a szerencse, hogy 1939-ben a Molotov-Ribbentrop paktum

alapján a német támadás megkezdését követően, mint a külügyi népbiztos helyettese átadhatta a hadüzenetet Lengyelország nagykövetének.

A szovjet vezetőket övező kultusz kultúrája szerint személyének helyet kellett kapnia a sztálini neveléstörténeti panoptikumban. Csupán egy, fiatalkori, 1918-as I. Összoroszországi Tanítókongresszuson elmondott beszédét – voltaképpen oktatáspolitikai tevékenységének egy dokumentumát tudták dicsőreleg felhozni mellette (*Konsztantyinov és Medinszkij*, 1952. 33. o.). Egyéb oktatással kapcsolatos tevékenységét nem sikerült találni, mert ilyen nem is lehetett, hiszen külügyi szolgálatba lépett.

Nos, ennek az oktatásügyi népbiztosnak a sürgetésére²¹ hívták életre 1943-ban a Neveléstudományi Akadémiát, – és lapját a „Szovjetszkája pedagógika”-t (Szovjet pedagógia) és Szemjai skolá-t (Család és iskola). A pszichológia tudománya végképp elveszítette önállóságát, hiszen a Neveléstudományi Akadémia keretei között működött, amely a Voprosi Psichologiyi (A pszichológia problémái) folyóirat kiadója is volt (*Grant*, 1979. 162-164. o.).

Ez a Neveléstudományi Akadémia lett a háború utáni szovjet érdekszférába tartozó kelet európai oktatási-tudományos intézményrendszer mintája (pl. a magyar ONI, 1948, Pedagógiai Tudományos Intézet, 1954, a német Központi Pedagógiai Intézet, 1951). Ezt volt az az intézmény, amelyik a későbbi népi demokratikus országok pedagógiai akadémiaival, intézménye-

²¹ Az 1931-es határozatban szerepel, hogy központi intézeteket kell létrehozni, amelyek az új szovjet-porosz rendszer kiépítését támogatják. Erre a rendeletre hivatkoztak a Neveléstudományi Akadémia megteremtői.

²² A sztálini oktatáspolitikai terjesztésében két eset is világosan mutatja a Magyar-Szovjet Társaság (MSZT) keretei között működő Pedagógiai Szakosztály szerepét. Az egyik eset Makarenko tevékenységének propagálása a nevelés iskolai gyakorlatában. A Magyar-Szovjet Társaság kezdeményezésére (*Szerkesztőbizottság*, 1954. 9. o.) jelentették meg „Az új ember kovácsa” című munkát 1947-ben (*Makarenko*, 1947). Összegyűjtött munkáit,

in keresztül – a Magyar-Szovjet Társaság segítségével²² – terjesztette a szovjet eszmét és akaratot a neveléstudomány területén (*Rubinstein*, 1953. 425-439. o.). A szovjet befolyás erejét és kiterjedtségét mutatja, hogy Magyarországon is megjelentetik 1950-ben a szovjet mintát nevében is követő 'Család és iskola' nevű folyóiratot,²³ amelynek alapítói a Köznevelési Minisztérium mellett a Magyar-Szovjet Társaság Pedagógiai Szakosztálya és a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége volt.²⁴

A szovjet Neveléstudományi Akadémia vezetőinek irányításával formálódott meg az új szemléletű neveléstudomány, mely tankönyv formájában Kairov, az Akadémia elnökének szerkesztésében vált a pedagógusképzésben hivatalossá 1948-ban. Ugyanezt a tankönyvet számos, a szovjet érdekszférába csatolt országban²⁵ is kiadták, Magyarországon (*Kairov*, 1950), Kínában 1950-ben, Csehszlovákiában (*Kairov*, 1951).

Mérei Ferenc szavai, melyek az 1956

októberében Balatonfüreden tartott konferencián hangzottak el, érvényesek lehetnek valamennyi népi demokratikus állam pedagógiájára: „A művelődés formája magyar ügy, de a tartalma nem az! A nevelés nyelve magyar, de a nevelés tartalmát a Kairov-könyv határozza meg. Ilyen körülmények között nem volt szükség magyar művelődéspolitikára, hiszen a Szovjetunió köznevelési intézkedéseit, rendeleteit, éppen csak alkalmazni kellett a magyar viszonyokra. S ez az alkalmazás bizony gyakran nem is jelentett többet, mint a nemzeti nyelvet és a nemzeti díszítő elemeket.” (*Zibolen*, 1957. 9. o.)

A Neveléstudományi Akadémia elnöke Ivan Andrejevics Kairov volt. Az egyik alelnök, Nikolaj Kirillovics Goncsarov, Borisz Petrovics Jeszipovval együtt írta az első sztálini szellemű pedagógia-tankönyvet, amely 'I want to be like Stalin' címmel jelent meg angolul a nyugati baloldal számára. Az akadémia másik alelnöke A. N. *Leontyev* pszichológus volt

levelezéseit, voltaképpen irodalmi formában megírt pedagógiai munkásságát később hét kötetben adták ki, előbb 1950-ben a Szovjetunióban (*Kairov*, 1950), majd később 1955-56-ban magyarul (*Kairov és Székelyné*, 1955-56). Az összkiadás szakmai-politikai függőségét jól mutatja, hogy a magyar változat főszerkesztője szintén Kairov volt, a magyar kiadás szerkesztője pedig az Magyar Kommunista Pártja, illetve az Magyar Dolgozók Pártja kulturális és tudományos osztályának az oktatási ügyekkel foglalkozó alosztályvezetője. A másik eset pár évvel későbbi, amikor az MSZT és Pedagógiai Szakosztálya integrálódott az új tudomány és tanügy irányítási rendszerébe. A szovjet mintára átszervezett Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottsága, valamint a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet és a Magyar Dolgozók Pártja apparátusának tagjaiból, munkatársaiból álló Szerkesztő Bizottság (*Bakonyi Pál, Balázs Béla, Balogh Jenő, Banó István, Nagy Sándor, Székely Endréné*) kiadta a hazánkba látogató N.K. *Goncsarov* akadémikus irányadó munkáit. Az ő gyűjtésükben, szerkesztésükben jelent meg magyar nyelven az „N.K. Goncsarov előadásai, útmutatásai a magyar pedagógusok számára” c. kiadvány (Szerkesztő Bizottság, 1954). A kötet tartalmazta Goncsarov 1953-ban a „Barátság Hónapja” alatt tett látogatásán vagy korábban elhangzott gondolatait. A látogatás célja, mint olvasható, buzdítás a szovjet minta követésére: Goncsarov elvtárs „felhívta figyelmünket a szovjet tapasztalatok lényegének alkalmazására és saját alkotó kezdeményezéseink fokozására” (*Szerkesztő Bizottság*, 1954).

²³ Család és iskola havonta megjelenő folyóirat 1950-től 1968. végéig jelent meg. Folytatása a *Gyermekünk* c. lap lett. A lap megjelenése 1956. október és 1957. június között szünetelt.

²⁴ A családi ügyek a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége reszortja lehetett, ez a kommunista szervezet adta ki 1948-ban a 'Család és iskola a Szovjetunióban' című könyvet, s csak 1950-ben került ez a terület a közneveléshez.

²⁵ A szovjet államba frissen integrált Északi-Európában 1941-ben jelent meg Kairov szerkesztésében a „Pedagógika” tankönyv (*Kairov*, 1942).

(*Zepter*, 1964. 267. o.).

A Vallás és Köznevelési Minisztérium Köznevelési Főosztályának szerkesztésében adták ki a Szocialista Köznevelési Könyvtára negyedik köteteként Kairov szerkesztésében a „Pedagógia” című tankönyvet.²⁶ A munka egyértelműen mutatja az új, a sztálini felfogást, amelyből az államideológia szigorú követése olvasható ki a „Pedagógia általános alapjai” címet viselő I. részben.²⁷ Már „A nevelés történelmi és osztályjellege az osztálytársadalomban, a nevelés jellege a Szovjetunióban” és „A kommunista nevelés céljai és feladatai” fejezetcímek mutatják a pedagógia ideológiai alávetettségét. E tudományterületnek két tanítást, azaz dogmát kellett követnie. „Marx és Engels tanítása a személyiség sokoldalú fejlesztéséről” volt az egyik, a másik pedig aktuálpolitikai feladatokat tartalmazott, „a lenini-sztálini tanítás a szovjet szocialista állam új emberéről „A neveléstudomány feladata e előbb idézet két tanításra alapozva dolgozzák ki, hogy melyek a „kommunista nevelés területei és főfeladatai” (sic!) (Kairov, 1950. 587. o.).

Különösen érdekes „Az oktatás elmélete” c. fejezet, amelyik a pedagógia spontaneitásával szemben kidolgozott elméletet tartalmazza, amely a tudatosan szervezett oktatás technológiáját és ennek értékrendjét építette fel. A központi tantervek és a tankönyvek mellett a harmincas években visszaállított osztály és tanórák rendszerének taglalása és elméleti indoklása meghatározó része e bloknak, amelyben helyet kapott a nyugati eredetű és elvetett daltoni módszer bírálata. (Kairov, 1950. 144. o.).

Az oktatás, a tanítás technikájának műszaki pontosságú leírását adja „A tanóra felépítésének alapjai a szovjet iskolában” és „Az oktatási folyamat minden mozzanatát magában foglaló tanítási óra szervezete és vezetése” című fejezet. A tanóra szervezete, precíz leírása a didaktika új fejezete, amelyben voltaképpen az új ember pedagógiai gyártási technológiáját dolgozták ki, egy olyan tervet, amelyet a pedagógusnak csak követnie kellene:²⁸ a becsöngetéstől a kicsöngetésig tételesen leírják a tanító teendőit egy hagyományos porosz típusú tanórán. A napló beírásától a feleltetésen keresztül, a házi feladat feladásáig, mindent (Kairov, 1950. 147–157. o.).

A szovjet, majd a kelet európai totalitárius államokban a politikai akaratnak totálisan alávetett neveléstudomány ebben az időszakban született meg (Sáska, 2009), amelynek művelői erős egzisztenciális és politikai alávettségük miatt egyre inkább hivatalnoki szerepet és magatartást vettek fel, két értelemben is. Egyfelől a feletteseiktől kapott feladatokat oldják meg szakszerűen, hiszen nem maguk irányítják az események menetét. Másfelől pedig társadalom felfogásuk is egyirányú és egyneművé válik, az országukat, társadalmukat funkcionálisan szervezett szerves egészként fogják fel, amelyben a technikai teendők és logisztikai feladatok sokságát kell megoldaniuk. Ez a tudóshivatalnoki szerep – amely nem kizárólagosan a totalitárius berendezkedés sajátja, még ha itt különösen erős is – a tudományosan szervezett, vagy szervezhető társadalom-felfogásban találja meg ön-

²⁶ Az első kiadás is 1950-ben jelent meg.

²⁷ I. rész. A pedagógia általános alapjai. II. rész. Az oktatás elmélete (didaktika). III. rész. A nevelés elmélete.

²⁸ Tudjuk, hogy népoktatás területe, oktatási módszereit erősen szabályozott volt. Ezzel magyarázható, hogy a szocialista didaktika művelői között miért is találunk számos néptanítói háttérű-neveltetési szakembereket.

maga igazolását. Ez teszi lehetővé állampolitikai szerepek vállalását, ahogy az a Szovjet Neveléstudományi Akadémián kialakult: a neveléstudósok operatív feladatokat is elláttak, mert az Akadémiát a tanügyigazgatásba szervezték: 1949 és 1956 között Kairov, a Neveléstudományi Akadémia elnöke²⁹ az *Encyclopædia Britannica* szerint egyben az oktatási miniszter is volt.

E kettős, állandó alávetettségben lévő kutatói-hivatalnok, de egyben társadalmat, iskolát és pedagógus tevékenységet irányító magatartás általánosanak tűnik a pedagógia tudomány művelői körében a szocializmus éveiben Európa keleti felén.³⁰

A XX. század bukott kísérleteinek fényében ma már élesen látszik, hogy a te-
kintélyelvű és totalitárius államokban a társadalom irányításában, az oktatás szer-
vezésében a tudomány és a tudományos racionalitás pusztá ideológia, amely volta-
képpen technikai és ideológiai értelem-
ben az államügyek hatékony intézését szolgálja. Még akkor is ez történik, ha a tudományos állítások önmagukban, belső logikájuk szerint kiállják a tudományos-
ság próbáját, mint például Pavlov kondi-
cionálás elmélete, a történész Pokrovszkij munkássága, vagy akár Marr nyelvtudo-
mánya.

IRODALOM

Ananyics, B. V., Panyejah (2005): *V. M O petyerburgszkoj isztoricseszkoj skole i je-*

jo szugybe (A pétervári történeti iskoláról és sorsáról). Otyecsesztvennaja Isztorija, **2000/5.** 105–113. o. Magyarul ld: Kurunczi Jenő (2002). A pétervári történeti iskola, *Klió történelmi szemlélő folyóirat*, 2. sz.

Baranyai Erzsébet (1934). A német neveléstudomány legújabb alakulása. *Magyar Pedagógia*, 7–106.

Dorotich, Daniel (1967): *Turning point in the Soviet school: the Seventeenth Party Congress and the teaching of History*. History of Education Quarterly, 7. 3. sz. 295-311.

Etkind, A. (1995): The Reception of Psychoanalysis in Russia until the Perestroika. In: Kutter, P. (szerk.): *Psychoanalysis international: a guide to psychoanalysis throughout the world*. Bad Cannstatt, Stuttgart.

Etkind, A. (1999): *A lehetetlen Erosza. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Európa, Budapest.

Ewing, E. Thomas (2001): Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedagogy. *History of Education Quarterly* 41. 4. sz. 471–493.

Furet, Francois (2000): *Egy illúzió múltja*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Grant, Nigel (1979): *Soviet Education*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex.

Hitler, A. (1996): *Harcom (Mein Kampf)*. Interseas Editions National House Santon, Isle of Man.

Hollander, P. (1996): *Politikai zárando-*

²⁹1946 és 1949 között a Neveléstudományi Akadémia alelnöke volt.

³⁰ A kutatói-hivatalnoki együttes szerep eszmei hátterét nyilvánvalóan az élő szervezetet mintának tekintő organikus társadalom felfogás adja meg. A hivatalnoki ésjárásba nem illeszthető konfliktus-elvű társadalom felfogás. A tanszéki, kutatói, intézet vezetői, minisztériumi osztályvezetői államtitkári pozíciók közötti gyakori átjárás lehetősége, vagyis az akadémiai és hivatalnoki szerepek el nem különülésében keresendő az organikus felfogás általános elterjedtségének a magyarázata.

kok Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.

Holmes L. E. (2005): School and Schooling under Stalin 1934–1953. In: Ben E., Larry E. és Holmes, V. K. (2005, szerk): *Educational reform in post-Soviet Russia: legacies and prospects*. Abingdon, Oxon.

Illés Lajosné (1969): A szovjet pedagógia fejlődése. In: Chmaj, L.: *Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában*. Gondolat kiadó, Budapest. 467–553.

Kairov I. A. és Székely Endréné (1955–1956, szerk.): *Makerenko művei I.–VII. kötet*. Akadémia Kiadó, Tankönyvkiadó. Budapest.

Kairov, I. A. (1951, szerk.): *Pedagogika*. Dědictví Komenského státní pedagogické nakladatelství, Praha.

Kairov. I. A. (1950, szerk.): Макаренко, А. С. Сочинения в семи томах. Том первый. Издательство Академии педагогических наук РСФСР, Москва.

Kairov. I. A., Goncsarov, N. K. és Jeszipov, B. P. (1950): *Pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kalinyin, M. I. (1949): *A kommunista nevelésről*. Szikra, Budapest.

Konsztantyinov N.A. és Medinszkij E.N. (1952): *A szovjet iskola vázlatos története*. A Szocialista Nevelés Könyvtára 38. szám. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Kontra Miklós (2005): Magyar nyelv-tudomány, társadalmi felelősség, politika. <http://www.mta.hu/nytud/mtu2005kontra.doc> of the USSR. Penguin, London.

Krajevszkij, P.D. (1951): A szovjet hazafiság nevelése az irodalmi órán. In: *A kommunista nevelés kérdéseiről. Cikkgyűjtemény. II. kötet*. Szocialista Nevelés Könyvtára 37. sz. Köznevelési Kiadóvállalat, Budapest. 37–52.o.

Krupszkaja, N. K. (1967): Az iskolai önkormányzatról. Tankönyvkiadó, Budapest.

Lukács, J. (2003): *A párviadal. A nyolcvannapos párbaj Churchill és Hitler között 1940. május 10.–július 31*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Makerenko, A. Sz. (1947): *Az új ember kovácsolása*, Új Magyar Könyvkiadó, Budapest.

Mankó Mária (2001): *Kriminálpedagógiai alapok*. Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

Milos, C. (1992): „*A rabul ejtett értelem*”. Európa könyvkiadó, Budapest.

Nagy Sándor (1953): Pedagógiánk néhány kérdése az akadémiai vita tükrében. *Pedagógiai szemle* 137–149.o.

Nagy Sándor (1978, szerk.): *Pedagógiai Lexikon. III. kötet*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Naiman, E. (1997): *Sex in Public. Incarnation of Early Soviet Ideology*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Németh András és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nolte, E. (2003): *Fasizmus korszaka*. XX. Század Intézet, Kairosz Kiadó, Budapest.

Nove, A. (1969): *An economic history of the USSR*. Penguin, London.

Ognyev, Ny. (1968): *Kosztja Rjabcev naplója*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Országos Neveléstudományi Intézet (ONI): (1949): A Szovjet Kommunista (bolsevik) Párt Központi Bizottságának 1936. július 4-én kelt határozata a pedagógiai

eltévedésekről határozata. *Értesítő*, 1. sz. május, 4–7.o.

Pásztor Miklósné (szerk.) (1962): *Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Pataki Ferenc (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest

Péter Anna (1954, szerk.): *Az SZKP, A szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról. Szocialista nevelés könyvtára, 92. szám* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osoris, Budapest.

Pollock, E. (2006): *Stalin and Soviet Science War*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Rubinsztejn, M.I. (1953): *A burzsoá tudomány és technika az amerikai imperializmus szolgálatában*. Szikra, Budapest.

Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban I. II. rész. *Magyar Pedagógia* **104.** 4. sz. 471–499.o, **105.** 1. sz. 83–99.o

Sáska Géza (2010): Normal and abnormal. Scientific foundation of 50's Soviet-style socialist education. In: Nóbik, A. és Pukánszky, B. (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 39–49.

Schneider András (2004): *A korai bolsevik titkosszolgálatok (Cseka, GPU, OGPU)* Budapesti CORVINUS Egyetem, Budapest. http://www.lemontree.hu/egyebkep/linkkep/history/tortenetek/xx_szazad/kgb-cseka.htm

Siefert, M. (2003) : *Extending the borders of Russian history: essays in honor of*

Alfred J. Rieber. Central European University, Budapest

Simon Gyula és Szarka József (1965): *A magyar népi demokrácia nevelésügyének története. Egyetemes neveléstörténet, 69–70. füzet*. Tankönyvkiadó, Budapest

Snyirman, A. (1951): A szovjet ember személyiségében lélektani vonásai Makarenko műveiben. *Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz. 3–21.o.

Spring, J. (2006): *Pedagogies of Globalisation. The Rise of the Educational Security State*. Lawrence Erlbaum Publisher, Mahwah New Jersey

Szabó Mikós (é.n): Szovjetunió története. <http://mek.oszk.hu/02100/02129/html>

Szamuely László (1971): *Az első szocialista gazdasági mechanizmusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Szerkesztőbizottság (1954) „N.K. Gonszarov előadásai, útmutatásai a magyar pedagógusok számára c. kiadvány”. Magyar-Szovjet Társaság Lap És Mozgalmianyag Kiadó Vállalat, Budapest.

Szokolszky István (1962): *A tanulók aktivitása a szocialista iskolában*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Thatcher, J. D. (2005, szerk.): *Late Imperial Russia. Problems and prospects*. Manchester University Press. Manchester.

Titkov, P. V. (1950): A hazafiságra nevelés néhány kérdéséről a szovjet iskolában. In: Uő: *Hazafiságra nevelés. Cikkgyűjtemény a szovjet nevelők tapasztalataiból*, Köznevelési Kiadó, Budapest.

Vág Ottó (1975): *A szovjet pedagógia teoretikusai 1917–1945*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Zibolen Endre (1957, szerk): *Balatonfüredi pedagógus konferencia 1956 október 1–6 /Rövidített jegyzőkönyv/*. (Kézirat) Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.

A neveléstörténet változó arcai

FIZEL NATASA

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (2013, szerk): *A neveléstörténet változó arcai. A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

JELEN kötet *A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő?* című, 2013. március 7-8-án Szegeden megrendezésre kerülő nemzetközi workshop eredményeként született meg. A tudományos tanácskozás célja a magyar neveléstörténeti doktori képzések bemutatkozása mellett három külföldi doktori iskola munkájának, sikereinek, nehézségeinek a megismerése, megvitatása volt, lefektetve ezzel a nemzetközi együttműködés alapjait. Prof. dr. Christina Mayer a Hamburgi Egyetem, Prof. dr. Simonetta Polenghi a Milánói Katolikus Egyetem, és Prof. dr. Johanna Hopfner a Grazi Egyetem neveléstörténeti doktori képzésének aktuális helyzetéről számolt be. A hazai doktori képzések közül a Szegedi Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem illetve az Eötvös Lóránd Tudományegyetem képzéseit, és PhD-hallgatóik kutatásait ismerhették meg a műhely résztvevői. A bemutatandó kötetben az elhangzott előadások szerkesztett változata jelent meg.

Nóbik Attila, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének adjunktusa a kötet első tanulmányában foglalja össze a neveléstörténet, mint tudományterület jelenlegi helyzetét a felsőoktatásban. A szerző többek között Depaepe, Tenorth, Lowe és Tröhler munkáin keresztül mutatja be a neveléstörténet utób-

bi néhány évtizedben tapasztalt fókuszváltásainak történetét, és ennek hatását a magyar neveléstörténeti kutatások alakulására. Habár a neveléstörténet önképében az elmúlt évtizedek a kutatás szempontjából sikertörténetként jelennek meg, az egyetemi képzésben, elsősorban a tanárképzésben a tudományterület szerepe Európa-szerte devalválódott. Okokként a tömegegyetemek megjelenése, az empirikus kutatások előretolása, a történetírás értéksemlegességének megkérdőjelezése jelölhető meg. Szükség van tehát a neveléstörténet tárgyának újradefiniálása mellett metodológiai változásokra is. A magyar neveléstörténeti kutatások szorosan követték/követik a nemzetközi trendeket. Mindez a változás azonban nem erősítette a neveléstörténet pozícióit, sőt az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményei között a történeti szemléletmód fejlesztése sem szerepel. Ezt a tényt – sajnálatos módon – a felsőoktatási intézmények egy része a neveléstörténeti tartalmak a tanárképzésből való eltávolítására használták fel. Célul kell tehát kitűzni a sürgős helyzetelemzést és stratégiaváltást, és lépéseket kell tenni a szakmai érdekérvényesítő képesség megerősítéséért – írja a szerző.

A kötet következő tanulmánya (Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Kéri Katalin és

Nóvik Attila tollából) a neveléstörténeti tartalmak megjelenését vizsgálja a pedagógia szak, és a tanár szakok esetében a PTE, az SZTE illetve az ELTE képzéseiben. A három egyetem helyzete nagyban különbözik. A PTE-n 2004 óta önálló szervezeti egységként működik Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék a Neveléstudományi Intézetben belül. A tanárképzésben és a pedagógia szakos képzésben mindig nyomaték volt jelen a neveléstörténet, így több száz szakdolgozat, OTDK-n helyezést elért dolgozat, disszertáció született. Az egyetem jelenlegi szakmai tevékenységében nem kérdőjeleződött meg a tudományterület létjogosultsága.

A másik végletet az SZTE jelenti, itt a helyzet jóval összetettebb. Bár elsősorban Pukánszky Béla hatásának köszönhetően az ezredforduló utáni években mind a tanárképzésben, mind az újrainduló pedagógia szakos képzésben meghatározó volt a neveléstörténet szerepe, nem történt meg a tantárgy intézményesülése, megmaradt az egységes intézeti struktúra (Neveléstudományi Intézet), és személyi változások következtében jelenleg egyetlen oktató képviseli ezt a tudományterületet. A pedagógia BA és MA képzésben ennek ellenére a neveléstörténet helyzete jónak mondható, ám az osztatlan tanárképzés tartalmai közül kikerült a neveléstörténet. A részdiszciplína PTE-n és az SZTE-n betöltött szerepe között található az ELTE, ahol a hazai felsőoktatás történetében elsőként szervezték meg a Pedagógiatörténeti Tanszéket. A „rég” típusú tanárképzésben is fontos helyet foglalt el a neveléstörténet, de az 1990-es évektől kezdődően komoly tehetséggondozás indult meg ezen a területen. A kétféleképp típusú képzésben is megmaradt a tudományterület

kiemelt szerepe, és fontos hangsúlyozni, hogy a képzésben minden szinten elvárás az önálló kutatás is. A tanárképzésben ezzel szemben a 2013-as KKK megjelenését követően a pedagógiatörténet önálló tantárgyként kikerült a hálótervből, csak egyes tantárgyblokkokon belül jelennek meg a neveléstörténeti tartalmak.

Biztató ugyanakkor, hogy jelenleg mindhárom egyetemen zajlik neveléstörténeti témájú doktori képzés, a kötet harmadik tanulmánya a doktori képzések vezetői (Kéri Katalin, Pukánszky Béla, Németh András és Szabolcs Éva) által mutatja be a neveléstörténet jelenlegi pozícióit. A tanulmány kiemeli, hogy a doktori képzésben nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a hallgatók a neveléstudományban elfogadott tudományos standardoknak megfelelő kutatást végezzenek. Magyarországon öt felsőoktatási intézmény rendelkezik kifejezetten neveléstudományi doktori iskolával (ELTE, PTE, SZTE, DE, Eötvös Loránd Tudományegyetem), ebben a kötetben a már korábban említett három egyetem neveléstörténeti programja mutatkozik be. Pécsen 2006 óta létezik Oktatástörténet Program, és évről évre növekszik a jelentkező hallgatók száma. A témakiírások részint a hagyományos, iskolatörténeti kutatásokhoz kapcsolódó területeket jelenítik meg, de a szinkrón szemléletű, valamely problémátörténeti területre fókuszáló témakiírások is jelen vannak a doktori iskolában. A kötetben két hallgató, Vörös Katalin problémátörténeti témájú, és Méreg Martin történeti szövegelemzéssel foglalkozó tanulmánya kapott helyet.

Az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában alprogramként jelenik meg a neveléstörténet, de az alprogramoktól függetlenül a hallgatók a szegedi műhely

hagyományainak megfelelően erős empirikus alapokat kapnak a kötelező kurzusokon keresztül. A neveléstörténet hagyományos megközelítését kvantitatív, történeti-szociológiai kutatással egészíti ki tanulmányában az alprogramot képviselő *Fizel Natasa* hallgató.

Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában Pedagógia történet program működik. A programok alapmodult kínálnak a hallgatóknak, amely az adott részdiszciplína alapvető fontosságú ismereteit foglalja magában. A törzsmódul a neveléstudomány legfontosabb elméleti ismereteit nyújtja a különböző programokba jelentkezők számára. A programközi tematikus modulok a neveléstudomány interdiszciplináris irányultságát jelenítik meg. *Garai Imre* és *Pénzes Dávid* elsődleges forrásokra támaszkodó tanulmányai

és *Szabó Zoltán András* diskurzus elemzése rávilágít a doktori iskolában folyó munka sokoldalúságára.

A könyv érdekessége, hogy három tudományos műhely kooperációjából született, egy olyan rendezvény kapcsán, amelynek célja bemutatni azt az összefogást, amely mind hazai, mind nemzetközi szinten jelen van a neveléstörténet tudományterületén. A részdiszciplína múltja ismert és elismert, és ezen az alapon állva képes és kész szembenézni a jelen kihívásaival. Egy tudományterület létjogosultságát mérni sokféleképpen lehet, de a tudományos utánpótlás minősége, a kutatások korszerű témája és metodikája reményt ad a neveléstörténet útkeresése során arra, hogy a jövő még sok lehetőséget tartogat. Erről szól ez a könyv.