Németh András

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Intézet, Pedagógiatörténeti Tanszék

A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe

A modern nemzetállamok kialakulása során Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással nagyjából a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig tartó átalakulási folyamat teremti meg a duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógus professziókat, továbbá a pedagógiai tudás új tartalmait, illetve a különböző egyetemi tudományokat, ezek részeként a történelem és a pedagógia tudományát is (lásd erről részletesen: Németh, 2002, 2005, 2005a, 2007). A modern közoktatási rendszerek, pedagógus szakmák kialakulásának hatására a szakmai tudás reflexiós formáinak létrejötte több síkon is kibontakozó, konkrét és szimbolikus téri és idődimenziókban lejátszódó összetett folyamat.

Ez teremti meg a pedagógia mind öntörvényűbb konkrét és szimbolikus téri és időbeli világát, tevékenységtartalmait (rituáléit és áthagyományozási formáit) és tudáselemeit (részletes elemzését a népiskolai tanítói tudás példáján lásd: *Németh*, 2008). Ennek a folyamatnak az egyik fontos elemét alkotja majd az új szakma, illetve annak intézményrendszereiben megjelenő igények által megkonstruált új szaktudás – a pedagógiai mesterségtudás –, amelynek egyik fontos összetevője a jelenlegi vizsgálódásunk tárgyát képező neveléstörténet is. A neveléstörténet a 19. században válik a pedagógusok képzésének egyik alapvető tantárgyává, később pedig az önállósuló tudományos pedagógia részdiszciplínájává. Ennek tartalmai alkotják a szakma szempontjából hosszabb távon is mintául szolgáló jelentős személyek és események kánonját. Tudománnyá válás során kialakuló szakirodalma sajátos pedagógiai nézőpontból közelíti meg a történelmi folyamatokat, megteremtve ezáltal a történeti reflexió pedagógiai megalapozottságú formáját, majd szaktudományi hátterét. Ennek hatására a 19. század végére felépül az a német – illetve annak recepciós irányait tekintve közép-európai – szimbolikus „pedagógiai emlékmű", amelyik egyben felsorolja és meghatározott rangsorba rendezi a pedagógia klasszikusait (lásd erről részletesebben: *Németh*, 2006). A következőkben e pedagógiai „szoborcsoport" legfontosabb alakjainak, a pedagógia klasszikusainak szerepét, illetve neveléstörténeti jelentőségét, továbbá a szakmai, ezen belül a neveléstörténeti kánonképződés főbb folyamatait tekintjük át.

Kánonelmélet és kánonképződés

A kánonelmélet a nyolcvanas, kilencvenes években bontakozott ki az angolszász tudományosságban, elsősorban az irodalomtudományban. Teoretikusai szerint az irodalom története kánonok története is egyben, olyan szabályrendszereké, értelmezői közösségeké, amelyek meghatározzák valamely kor elvárás- és értékrendszerét (vesd össze: *Vég*, 2005, 11.). A kánonelmélet eredményei a hagyományos területeken a recepciókutatásban, a konstruktivizmus, a diskurzuselemzések, továbbá az irodalmi kommunikáció archeológiájának kutatásán túl felhasználhatók a különböző szakmák, illetve szaktudományok „szak-

irodalmának" – jelen esetben a pedagógia, ezen belül a neveléstörténet tartalmainak – elemzése kapcsán is. Annál is inkább, mert a közelmúltban a kánonkérdést egyre inkább az ideológia felől közelítik meg. A kánonképződés különböző formáit Kelet-Európában erőteljesen befolyásolja az ideológia, egy adott társadalmi rendszer hatalmi és politikai céljai befolyásolják az egyes alrendszerek kánonná formálódó „irodalmát" is.

A különböző kánonok létrejöttében Szegedy-Maszák Mihály ennek különböző fokozatait különíti el (vesd össze: *Szegedy-Maszák*, 1993, 1998, 1999). Az első a kánon értékvonatkozásaira utal. A kánon értékek időbeni egymásutánja, amely tagadja az attól eltérő értékítélet létezését. A kánoni rang hasonló a tulajdonnevek természetéhez. Amennyiben a kánon fontos elemének tekintek egy művet, akkor úgy bizonyítom a nagyságát, hogy megnevezem például az *Iliászt*, az *Isteni színjátékot* vagy a *Faustot* (*Szegedy-Maszák*, 2008, 185.).

A kanonizált szöveg rituális funkciót nyer: nem csak maga a szöveg lesz kanonizált entitás, hanem azzal együtt annak pragmatikus vonatkozásai is a kánon tárgyaivá válhatnak. Ez az összetett folyamat egyben meghatározza azt is, hogy mit és hogyan olvassunk. Ez nem tény, hanem adottság, nem rögzített lista, hanem leginkább profi értelmezői közösségek által kialakított toplista lesz, amely a hatalom rejtett csatornái és kényszerítő eszközei révén tűnik majd a társadalmi működés különböző intézményeiben általánosan elfogadottnak, létrehozva ezáltal a konszenzus látszatát. A kánon így felfogva tehát olyan mitológia, amely a változatlanság és az örökérvényűség illúzióját finom eszközök útján éri el.

Ez a sajátos értékképző elem jól felismerhető a pedagógiai klasszikusok, illetve a pedagógia klasszikus művei, például Comenius *Didaktika magná*ja, Pestalozzi pedagógiai művei, illetve akár más pedagógiai klasszikusok esetén is. Az adott kánon ebben az esetben a foglalkozási csoport kultúrájának, „szak"-tudásának része és előfeltétele, és ebben a minőségében értékegyensúlyt kíván és kínál. Csak akkor működőképes, ha abban érvényesül az egymással szembenálló értékek harca. Ebben a túlzott egység kizárólagossága és a túl nagy értékkülönbség zavara egyaránt veszélyes lehet, könnyen értékzavarhoz vezethet (*Szegedy-Maszák*, 2008, 192.).

A kánonok további sajátossága, hogy döntő szerepet játszanak a közösségi identitás, tekintély és önkép kialakításában (*Szegedy-Maszák*, 2008, 192.). Ez a mozzanat szintén jól nyomon követhető a pedagógiai szakirodalmi kánon létrejöttében is, amely, miként a nyugati kultúra legtöbb nemzeti kánonja, a 19. században alapozódik meg. Mint minden kánon, ez is feltételezi az értelmezői közösséget, nehezen hozható össze az egyéni akarattal. Jelen esetben a pedagógiai klasszikusok kánonjának értelmező közösségei az ekkor kibontakozó és differenciálódó különböző pedagógus szakmai csoportok, amelyek éltető érdeklődése hiányában a kánon elveszíti vitalitását.

A kánonképződés jelzi továbbá az érvényes kánon hatalmi eszközként való működését is. A nemzetállami fejlődés keretében kialakuló nemzeti kánonok különböző formákban képződhetnek le, így azok megjelennek a pedagógiai szakmai csoportok képzése során felhasznált, illetve a közoktatás különböző intézménytípusaiban alkalmazott tantervi kánonokban. Ezek összhangban vannak azokkal a nemzeti, politikai, vallási hagyományokkal és értékekkel, amelyeket a hatalmi elit, a pedagógia és az iskolaügy esetében ezen túlmenően a mértékadó szakmai elitcsoportok és közösségek elfogadnak. Ezeken a hatásokon keresztül határozza meg a hatalom a hitelesség különböző szempontjait.

A pedagógia esetében a „szakmai" kánon érvényesülését a különböző szakmai csoportok kommunikációja (egyesületek és szakmai folyóiratok, továbbá egyéb szakirodalmi publikációk keretében), illetve a szakképzés (tanító- és tanárképzés), valamint a tudományos szakmai utánpótlás képzésének folyamataiban pozitív megerősítések és cenzúra útján biztosítja. A kialakított kánont a pedagógia különböző elméleti és gyakorlati tudást közvetítő intézményei, a különböző szakértői csoportok képzése és szakmai gyakorlata, illetve kommunikációja során szóbeli vagy írásos formában hagyományozzák át. A kialakított tananyag, jelen esetben a neveléstörténet, az ahhoz kapcsolódó másodlagos irodalom és a fordítások, illetve az azokban szereplő privilegizált szerzők is erőteljesen hozzájárulhatnak a szakma, illetve annak különböző szakmai csoportjai „ízléséhez", illetve annak megmerevedéséhez. Ebből adódóan a kánon egyrészt nélkülözhetetlen az oktatás különböző szintjein, továbbá az egyes szakértői csoportok képzése során, másrészt annak kisajátíthatósága megnehezíti, ellentmondásossá, illetve manipulálhatóvá teszi az autonóm szakmai véleményalkotás folyamatait (vesd össze: *Szegedy-Maszák*, 2008, 195.).

A kánon állandósága ellenére mindig időhöz, helyhez, alkalomhoz kötött történetmondás. Amennyiben a kánonhoz tartozó mű történeti folyamat eredménye, annak egyaránt lehet mozgó (dinamikus) és állóképszerű (statikus) vetülete, így a kánonok megerősíthetik és egyben tagadhatják is a történelmet. Fontos tényezői a közmegegyezés közös értékelési folyamat keretében történő kialakulásának. Ezért a kánon átalakítóinak érdeke, hogy kitöröljék a kánonképződés előtörténetét, vagy azt tévedések történeteként tüntessék fel. Ebből adódóan a kánonalkotók visszafelé olvassák a múltat, az érdeküknek megfelelően interpretált történeteket és kihagyásokat is az önlegitimáció szolgálatába állítják, ezáltal is igazolni kívánják saját helyüket az adott történeti folyamatban. A kánonok ebből a (szakmai) nézőpontból nézve a jelen metaforáinak gyűjteményeként, a jelenben megvalósuló törekvések múltba történő visszavetítéseként is felfoghatók (*Szegedy-Maszák*, 2008, 198.).

A pedagógia esetében jól példázza ezt a 19. század végén megjelenő, napjaink oktatáspolitikai diskurzusaiban is közkedvelt „vándormotívum", a „jó reformpedagógusok", illetve a haladást, a gyermeki fejlődést gátló „gonosz poroszok" toposza, és az ezzel szimbiózisban megjelenő gyermekközpontú, illetve gyermekellenes iskola elsősorban antropológiai szinten értelmezhető (barát-ellenség) sztereotípiája.

Annak ellenére, hogy a kánonalkotás két fő eljárása, a kiválasztás és értelmezés történetileg változik, maga a kánon az időtlenség eszméjét sugallja. Arra utal, hogy az érték, legyen az bármely típusú, művészi vagy akár szakmai, sosem teljes mértékben történeti. Amennyiben a kánonalkotás során az egyes művek valamely közösségben megkülönböztetett tekintélyre tesznek szert, akkor az a kánon bizonyos távlatot feltételez, hiszen minden értékelésnek, legyen az egyéni, szakmai vagy más közösségi, nemzeti, állami, egyházi, hit vagy tudás, előfeltétele valamilyen mértékű távlatosság, ami az adott kultúra fenntartását jelenti. Az időbeliségből kiindulva a kánon elvárások intézményesített nyelvtanának is nevezhető. Olyan értelmező eljárások rendszerének, amelyek segítségével egy közösség fenntartja saját érdekeit (*Szegedy-Maszák*, 2008, 186.).

Hagyományos értelemben azok a művek, normák (szövegek és modellek) kanonizáltak, amelyeket egy adott kultúrán belül az uralkodó hatalmi elit, illetve az ezt az akaratot a különböző szakmai csoportok irányába közvetítő szakmai tudáselit legitimként elfogad, továbbá amelyek kiemelkedő alkotásait az adott közösség vagy szakmai csoport történelmi öröksége (amelynek megtestesülése a neveléstörténet), illetve a szakmai tudásnak „a történelem patinája" által hitelesített részeként éli meg. Nem kanonizáltak azok a szövegek, amelyeket ezek a körök elutasítanak, amelynek alkotásait a közösség hosszú távon elfelejti. Minden kánon tekintélyre törekszik, ebből fakad intézményjellege is.

A klasszikus értelemben vett irodalmi kánon szövegek gyűjteménye, illetve normarendszer. Ez jellemző a különböző tudományos kánonokra, jelen esetben a neveléstörté-

neti kánonok létrejöttére is. Egyrészről minden kánon mint szövegek gyűjteménye, nehezen változó, tekintéllyel rendelkező, egyeduralomra törekvő mércét hoz létre, s ezáltal megteremti a mértékadó körök által mértékadónak elismert szövegek halmazát, a nagy művek korpuszát. A kánon ebben az értelemben szövegek halmaza, kész termékek mintagyűjteménye, olyan tiszteletre méltó szövegek összessége, amelyek az adott kultúra, hagyomány vagy annak valamely részterülete alapját jelentik. Azonban nem csupán a kiválasztott szöveg, hanem az általa a befogadóban kiváltott esztétikai-érzelmi hatás is kanonizált. Ezáltal befolyásolja azokat a cselekedeteket is, amelyekre a szöveg utal, amelyekkel a nyelvi jelen túlmutató információkat közöl, de részei ennek az azzal összekapcsolódó nézőpontok, vélekedések, szimbólumok és motívumok is. Ennek folytán a kanonizált szöveg rituális funkciót nyer: nem csak maga a szöveg lesz kanonizált entitás, hanem azzal együtt annak pragmatikus vonatkozásai is a kánon tárgyaivá válhatnak. Ez az összetett folyamat egyben meghatározza azt is, hogy mit és hogyan olvassunk. Ez nem tény, hanem adottság, nem rögzített lista, hanem leginkább profi értelmezői közösségek által kialakított toplista lesz, amely a hatalom rejtett csatornái és kényszerítő eszközei révén tűnik majd a társadalmi működés különböző intézményeiben általánosan elfogadottnak, létrehozva ezáltal a konszenzus látszatát. A kánon így felfogva tehát olyan mitológia, amely a változatlanság és az örökérvényűség illúzióját finom eszközök útján éri el. Ehhez természetesen hozzátartozik az állandó kánonrombolás és újjáalkotás is, ami a profi értelmezői közösség szakmai legitimitációjának fontos eszköze (*Vég*, 2005, 15.).

A kánon egyben normarendszerként is működik. Nem csupán szövegek, produktumok halmaza, hanem langue jellegéből adódóan közös tudást is megtestesít. Ezzel összefüggésben sajátos kompetenciával rendelkezik, ami a kommunikáció jellegéből adódóan a nyelvet használó beszélőt egy kultúra anyanyelvi beszélőjeként, illetve szaknyelvet beszélő specialistaként, egy nemzeti vagy nemzetközi szakmai közösség részeseként teszi képessé arra, hogy az adott szöveget irodalmi, illetve szakirodalmi szövegként ismerje fel és el. A kánon ebben az esetben nem a megvalósulás vagy a jelenségek, hanem a rendszer elemei közé tartozik. Változása nem önmozgás, hanem külső hatások következménye.

Végül a kánonalkotás és -fenntartás olyan struktúrát igényel, amely biztosítja önmaga továbbélését és a hatalom megtartását. Aliade és Jan Assmann szerint a kanonizáció intézményes diszkurzív műveleteihez hozzátartozik 1. a cenzúra működése, 2. a szöveggondozás (a kanonizált korpusz változatlan alakban történő megőrzése, illetve folyamatos jelenvalóvá tétele: újrakiadások, az oktatásban és a tudás ellenőrzött továbbhagyományozásában szerepet játszó mnemotechnikák kiválasztása és megtanítása), 3. értelemgondozás a helyes kanonizált interpretációk (megfelelő kommentárok, előszavak és más instrukciók) által (*Vég*, 2005, 16.).

Assmann és Connerton nyomán a kánon és a kulturális emlékezet kapcsolatát vizsgálva Gyáni Gábor megállapítja, hogy a kánon a hagyománynak az a formája, amely tartalmilag a legnagyobb kötelező erővel, formailag pedig a legnagyobb rögzítettséggel rendelkezik, amelyből elvenni, amelyhez hozzátenni és amelyen változtatni sem szabad. A hagyomány a kulturális emlékezet révén válhat kánonná. A hagyomány írásba foglalása eleve valamilyen kánon alapján történik, és annak későbbi sorsát, politikai-hatalmi hasznosulását egyedül a kánon szabja meg. A kánon az alternatívák elkülönülése, a kiválasztott elemek körülkerítése által járul hozzá ahhoz, hogy a hagyomány kulturális emlékezetté váljon (*Gyáni*, 2007, 102.).

Winkler a szépirodalom klasszikus alkotásainak hatását vizsgálva megállapítja, hogy ez a fogalom az irodalom vonatkozásában is elsősorban valamely kor társadalmi gyakorlatának tematizálására, illetve jellemzésére szolgál. A klasszikusok szerepe hasonló, mint Max Weber szociológiai ideáltípusaié: a véletlenek és a mulandóság bűvköréből kiszabadulva az „ideálok sajátos formáját" kínálják egy adott kor emberei számára. Ebből adódóan az irodalmi klasszikus a szociális praktikákra vonatkozó diskurzusok kettős ellentmondását tük-

rözi. Egyrészt megtestesíti az egyetemesség és a különösség, másrészt a tekintély és vitathatóság ellentétét, majd ezeket a területeket összekapcsolva normatív rendező erővé válik. Jóllehet elérhetetlen példaképet mutat be, ugyanakkor kapcsolatban áll a konkrét életszerű cselekvésekkel is. Ennek révén az erkölcsi példakép egy sajátos minőségét alkotja meg, amellyel a befogadó önreflexiója révén kerül kapcsolatba (*Winkler*, 1994, 156.).

Pedagógiai klasszikusok és kánonok

A pedagógia klasszikusait a kánonelmélet oldaláról vizsgálva elsőként a toposz retorikai vonatkozásai érdemelnek említést. A klasszikus figura megteremtésének hátterében nem episztemológiai szempontok állnak: elsődlegesen nem a szövegekről, azok szerzőiről, illetve azok részletes tartalmairól van szó. A pedagógiai diskurzus megalkotásakor a klasszikus alapvető funkciója a fegyelmező keretek megtartása, amely a neveléstudományos diszciplína és a pedagógiai professzió határához kapcsolható formában valósul meg. A pedagógiai diskurzus a klasszikus figuráján keresztül bontakozik majd ki. Ez azonban elsősorban a jelenre vonatkozó diagnosztika formájában jelenik meg, mintegy érzékeltetve a pedagógiai ideál és a társadalmi-történeti környezet között feszülő különbségeket. A klasszikus a pedagógiai környezet elemzésének és értelmezésének, továbbá a pedagógiai önazonosság és a szakmai legitimáció megteremtésének is fontos segédeszköze. Emellett bemutatja az adott korban fennálló nevelési-oktatási gyakorlat ellentmondásait, ezen keresztül megfogalmaz egy, az adott korra érvényes diagnózist, illetve megjeleníti az ahhoz kapcsolódó szakmai kritikai viselkedés követendő aktuális formáját is. Ezen túlmenően az adott foglalkozási csoport számára morális kötelezettségeket is előír. Személyének modellértékű megjelenítése mintegy fegyelmezi a szakmai csoportot, annak érzelmi ereje pedagógiai alapokon nyugvó önreflexióra késztet. A pedagógia klasszikusainak gondolatai, elméletei tartalmukban is hatnak, mintegy megjelenítik a pedagógiai reflexiók történeti folyamatosságát is (vesd össze: *Winkler*, 1994, 157–159.).

Ezek a klasszikusok a pedagógia időtálló elemeit testesítik meg. A közéjük sorolt szerzők szerepe, miként a személyüket kijelölő lista megalkotása, sajátos konszenzusteremtő erőt is jelent. Azok orientációja elsősorban a célcsoport tagjainak, a különböző pedagógus szakmák képviselőinek szól, miként maga a professzió, valamint a szaktudományos diszciplína, illetve a nevelés elmélete és gyakorlata is. A szerzők személyében, illetve azok munkásságában számos, a szakma számára fontos teljesítményelem testesül meg. Hagyományokat teremtenek, pedagógiai problémákat vetnek fel, sikeres gyakorlati megoldásokat mutatnak be, ugyanakkor fegyelmező erejük befolyásolja a szakma tagjainak gondolkodását. Kérdések, válaszok, módszerek olyan kötelező kánonját jelenítik meg, amelyek oly módon rendszerezik, illetve standardizálják a pedagógia elméletének és gyakorlatának szakmai kommunikációját, hogy közben azt nyitottá és inspirálóvá is formálják. Nem ritkán a tényleges történeti eseményektől mintegy függetlenné válva, inkább mítoszként, illetve legendaként, semmint történeti tényként hatnak. A klasszikusok által megtestesített eredetiség erejével ható, a cselekvés és a megismerés oldaláról egyaránt fontos témák, problémafelvetések, modellek nem csupán a pedagógia gyakorlatát, hanem annak elméletét is befolyásolják. Inspiráló hatásuk nem csupán saját korukban, hanem egészen napjainkig érvényesül.

Összegezve: A klasszikusok olyan általános érvényű pedagógiai feladatokat reprezentálnak, illetve szimbolizálnak, amelyekkel minden kornak újra és újra meg kell birkóznia. Olyan vissza-visszatérő elméleti problémákat vetnek fel, amelyek mindig újabb hipotézis-felvetéseket, feladatkijelöléseket és ezek megoldására irányuló kutatásokat inspirálnak. Ezáltal pedig mintegy dokumentálják azt a probléma- és feladatkészletet, amelyből az egyes korok pedagógiai gyakorlata és elméleti kutatása témákat meríthet. Egy olyan készletet, amely – legalábbis a modern korban – nem avult el, még akkor sem, ha a feladatok néha paradox jellegűek, a megoldások pedig mindig időlegesek csupán.

A pedagógiai klasszikusok elsődleges feladata az identifikáció, amely az újkortól, vagyis attól az időszaktól kezdve nyeri el különös jelentőségét, mióta a nevelés nem természetes funkció, hanem megoldandó feladat. Az újkor teremti meg azokat a generációk közötti viszonyban realizálódó társadalomantropológiai feltételeket, amelyek nyomán a nevelés két pólusa – az individuum oldaláról a szubjektummá válás, a társadalom felől pedig a társadalmivá válás legitim folyamata – konfrontálódik egymással. A pedagógia lényegében az a társadalmi tevékenység, amelyben egy adott társadalom történeti és szociális szempontok alapján feldolgozza e két oldal feszültségekkel teljes viszonyait. A neveléstudomány ennek megfelelően a különböző konkrét pedagógiák keretében kibontakozó nevelési viszonyok rendjére reflektál, azok összefüggéseit vizsgálja és kutatja (vesd össze: *Tenorth*, 2003, 12–13.).

„Nem közlünk semmit Arisztotelész, Platón pedagógiájáról mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai.[...] Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk, nem érünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedtünk teret a szociális vonatkozású tárgyaknak. Úgy hisszük, a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes – bár részben utópisztikus eszméit.”

A magyar pedagógiai kánonok – kánonrombolás és -újraalkotás a 20. század első évtizedeiben

A hazai 19. század második felében kibontakozó neveléstörténeti szakirodalomban a pedagógia klasszikusaira vonatkozóan, azoknak a szakmai legitimációt erősítő szerepéből adódóan, egyben a kétfajta pedagógiai tudást is leképző kánonok bontakoznak ki. Az első a klasszikus narratíva: Pestalozzi, Herbart, Rousseau, Fröbel, és vissza a katolikus pedagógiához: Kalazanti Szent József, Szent Jeromos, Szent Ágoston, Alexandriai Kelemen, De La Salle János, a protestáns Melanchton, és vissza a reneszánsz felé, például Acsay Antal Aeneas Sylvius pedagógiájával foglalkozó művéig. Emellett jelentős szerep jut az ókori és újkori pedagógiai elmélkedőknek: megjelennek Xenophón, Quintilianus, Plutarkhosz, majd Locke, Montaigne és Erasmus munkáinak fordításai. Később Lessing, a filantropisták és Helvetius pedagógiája kerül sorra, és természetesen külön fejezetet jelentenek a Comeniusról, illetve annak magyar vonatkozású munkáiról írt értekezések. Viszonylag korán, 1875-ben lefordítják Herbert Spencer pedagógiai jellegű írásait, megjelenik például az *Értelmi, erkölcsi és testi nevelés* (a fordítás Öreg János és Losonczy László munkája).

Emellett az 1870-es évektől megkezdődik a pedagógia magyar hősei emlékművének építése is. Ezen újkori pedagógiai nemzeti apostolok sorába tartozik Eötvös József, Széchenyi István, illetve a magyar nőnevelés képviselői: Brunszvik Teréz, Teleki Blanka, Veres Pálné. A felvilágosodás korából Tessedik Sámuel, a korábbi korszakból Maróthy György, Losonczi István, Wályi András. Ekkor jelenik meg a toplistán a legjelentősebb magyar pedagógusként Apáczai Csere János, aki az első helyet Eötvös József társaságában tartja már ebben az időben (*Márkus*, 1985).

A népiskolai panteon Orbók Mór *Pedagógiai Plutarch 1887* című munkája, majd Weszely Ödön, illetve a Magyar Néptanítók Enciklopédiája által kerül megfogalmazás-

ra. Weszely munkájának második kiadásában a hagyományos „klasszikusok" (Platón, Arisztotelész, Quintilianus, Szent Ágoston, Erasmus, Luther, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Fénelon, Francke, Felbiger, a filantropisták – Basedow, Salzmann –, Pestalozzi, Fröbel, Herbart) és a magyar klasszikusok (Pázmány Péter, Apáczai Csere János, Maróthi György, Kazinczy, Szilasy János, Fáy András) mellett feltűnnek a neves magyar neveléstörténészek: Fraknói Vilmos, Lubrich Ágost, Kiss Áron, Kármán is. Emellett szerepelnek abban Spencer, illetve a herbartianizmus (Rein, Willmann) mellett az újabb kísérleti pedagógia képviselői: Meumann, Lay, továbbá Kerschensteiner, Stanley Hall és Foerster munkái is (vesd össze: *Weszely*, 1925, 9–12.).

A Magyar Néptanítók Enciklopédiája jól példázza a kánonképződés dinamikáját, amelynek az építés mellett fontos eleme a kánonrombolás és -újraalkotás, amikor az azt értelmező szakmai közösség új legitimációt kíván teremteni magának. Jelen esetben a törekvés hátterében a néptanítóknak a 20. század elején felerősödő szakmai emancipációja és az ezzel összefüggő új legitimációs bázis megteremtésére irányuló igény áll. Ebből adódóan a múlt-jelen-jövendő neveléstörténeti koordinátarendszerében egyre pontosabban és világosabban kirajzolódó, egyre bonyolultabb, öntörvényűbb pedagógiai-szakmai tevékenységtérben – a mind összetettebbé váló feladatokból adódóan – már számos új feladat és szereplő is megjelenik. Így a pedagógiai múltban mint szimbolikus idődimenzióban megjelenő hősök már nem, illetve nem csupán a korabeli neveléstörténet-írás által kanonizált, a szakma hagyományos önlegitimációs folyamatai által kijelölt régi pedagógiai héroszok.

Az enciklopédia szerkesztőinek a szakmai múlthoz, illetve az ezzel összefüggő szakmai önlegitimációs folyamatokhoz fűződő megváltozott viszonyát jól érzékeltetik az első kötet bevezetőjében a pedagógiatörténeti anyag elrendezését megindokoló rövid fejtegetések: „Nem közlünk semmit Arisztotelész, Platón pedagógiájáról, mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai. […] Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk, nem érünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedtünk teret a szociális vonatkozású tárgyaknak. Úgy hisszük, a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes – bár részben utópisztikus eszméit." (*Körösy-Szabó*, 1911, VII.)

A magyar néptanítók új pedagógiai identitását legitimáló klasszikusok között tehát nem az ókor, illetve a keresztény középkor nagy alakjai, hanem a pozitivizmus tudományfelfogását és a korszak világfelfogását és életérzését megalapozó személyiségek szerepelnek. Ezek a kísérleti tudományosság képviselői, továbbá a korszak társadalmi és életreform-mozgalmainak, illetve művészeti irányzatainak, pedagógiai mozgalmainak emblematikus alakjai (Bain, Comte, Ferrer, Ibsen, Ruskin, Otto, Tolsztoj, Schopenhauer, Spencer), az ezekhez a törekvésekhez kapcsolódó újabb pedagógiai irányzatok (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder), továbbá a kísérleti pszichológia és pedagógia képviselői (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay) válnak fontos szereplőkké.

Emellett a magyar pedagógiai gondolkodás hagyományosan német-központú pedagógiai „geocentrikusságát" is egy tágabb látókörű és orientációjú „heliocentrikus" világkép váltja majd fel. Ennek főbb sajátosságait a munka így jellemzi: „Új nyomot vágunk abban az irányban is, hogy nem akarjuk népnevelőinket csupán a német pedagógia emlőin táplálni; a német pedagógia igen sok másodrendű csillagát mellőztük, ellenben bemutatjuk az angolok, a franciák, sőt az olaszok és az amerikaiak egyes kiváló pedagógusát is."

A magasabb egyetemi tudományosság, a hivatalos kánon Fináczy Ernő, majd a szellemtudomány jegyében Prohászka Lajos, illetve Kornis Gyula műveiben fogalmazódik meg. Ennek részletes bemutatása a téma összetett jellegéből adódóan azonban túllépné jelen áttekintés tartalmi kereteit.

Irodalom

Gyáni Gábor (2007): *Relatív történelem.* Typotex, Budapest.

Kőrösi Henrik és Szabó László (1911/1915, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája.* Budapest.

Márkus László (1985): *Magyar neveléstörténeti irodalom. 1800–1944*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2005a): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés,* 2.

Németh András (2006): A német pedagógiai historiográfia. *Iskolakultúra,* 4. 93–110.

Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés,* 1–2. 5–26.

Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában. *Iskolakultúra,* 5–6. 86–103.

Szegedy-Maszák Mihály (1995): *Minta a szőnyegen.* Budapest.

Szegedy-Maszák Mihály (1998): *Irodalmi kánonok.* Csokonai Kiadó, Debrecen.

Szegedy-Maszák Mihály (1993): Az irodalom történeti és elméleti vizsgálata. *Literatura*.

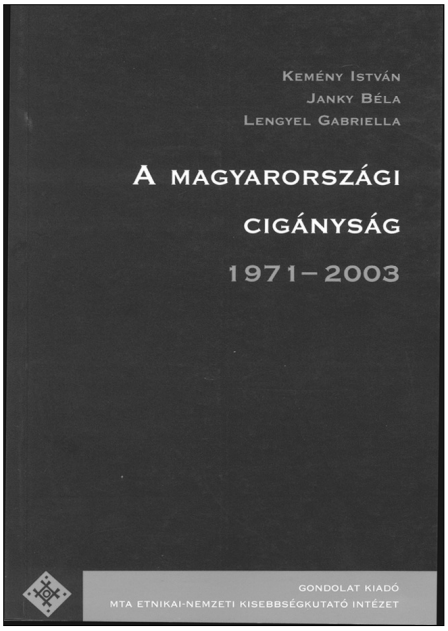
Szegedy-Maszák Mihály (2008): *Megértés, fordítás, kánon.* Kalligram, Pozsony.

Tenorth, H.-E. (2003): Klassiker in der Pädagogik. Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In: Tenorth, H.-E. (szerk.): *Klassiker der Pädagogik*. Band 1. Beck Verlag, München. 9–20.

Vég Balász Béla (2005): *Kanonizáció a kisebbségi irodalmakban.* Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár.

Weszely Ödön (1925): *Nagy pedagógusok.* Budapest, Lampel.

Winkler, M. (1984): Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In Horn, K.-P. – Wigger, L. (szerk.): *Systematiken und Klassifikation in der Erzeihungswissenschaft*. Weinheim. 141–168.



A Gondolat Kiadó könyveiből