

A kisegítő iskoláztatás kialakulásának első szakasza Magyarországon, 1898–1920 között

„...a kisegítő-iskola a népiskolához áll legközelebb: célja első sorban, hogy az oly gyermekeket, – a kik gyengébb szellemi képességeiknél fogva az elemi iskolákban eredményesen nem oktathatók – a velük való különleges foglalkozás útján, egyéniségüknek megfelelő nevelésben és oktatásban részesítse s esetleg a népiskolának visszaadhassa... (Éltes, 1905. 6.)

Bevezetés

„A modern magyar közoktatási rendszer kialakulását és fejlődését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy annak háttérében a magyar nemzetállami fejlődés különböző, egymást követő reformidőszakainak eltérő modernizációs igényei, kihívásai és megoldásai állnak. Ennek előtörténetét a 18. század utolsó harmadában kibontakozó felvilágosult abszolútizmus jegyében megvalósuló tanügyi reform jelentette.” (Németh, 2005. 50.) A 18. századtól az iskoláztatás egyre szélesebb néprétegekre terjedt ki, aminek a háttérében a felvilágosodás vezető ideológiai motívuma, a minden gyermek számára elérhető iskolázás állt. Az iskolareformok a városi és falusi iskolák demokratikus átalakítására, minden gyermek számára hozzáférhetővé tételére, a szegény és gazdagabb gyermekek közös iskoláztatására törekedtek. A 19. század közepére több egymást követő lépésben szinte minden országban bevezették az általános tankötelezettséget. A 18. századtól párhuzamosan fejlődő magyar iskolaügy követi a korszak iskolaügyének mértékadó európai fejlődési modelljét (Németh, 2005, 2012).

A modern társadalmak egyik alapjelensége a normalizálás, melynek egyik hozadéka az iskolai szelekció. Nóbik (2015) dualizmus-kori neveléstörténeti tankönyvek alapján a normalitás és abnormalitás kérdéskörét vizsgáló tanulmányában megállapítja, hogy az iskolarendszer kialakulásával és fejlődésével kapcsolatban a *norma* kifejezés értelmezése összefüggésbe hozható az iskolarendszer kialakulásával és fejlődésével, mely szerint a norma az iskolába járás normáját jelenti. Arra utal, hogy a nyugati kultúrában az újkortól fokozatosan, majd az utóbbi két évszázadban felgyorsult tempóban folyt az iskolarendszer kiépülése, és a gyermeknépesség egyre nagyobb hányada részesült formális oktatásban. Ez a megközelítés az iskola státuszára vonatkozik, vagyis azt a jelenséget magyarázza, hogy a társadalmak életében korábban jelentéktelen szerepet játszó iskola az egyik legfontosabb intézménnyé vált.

A gyermekeket a „normális” vagy „abnormális”¹ fejlettségük alapján sorolták be a meglévő iskolarendszerbe vagy rekesztették ki őket a többségi iskolából. Ez a kategorizálás hívta életre a differenciált iskolarendszer létrehozására irányuló iskolareformokat. A szelekcióval a maga idejében még az esélyegyenlőség gondolata nélkül olyan speciális jogok kivívását célozták meg (pl. tanuláshoz való jog), amelyek szükségesnek

bizonyultak ahhoz, hogy az „abnormálisan” fejlődő tanulók társadalmi részvétele legalább minimális szinten biztosítható legyen (Kovács, 2021).

Európában a 19-20. század fordulóján a pedagógusközösséget egyre inkább foglalkoztatta az a gondolat, hogy hogyan lehet az intézményes nevelő- és oktatómunkát a tanulók számára eredményesebbé tenni, valamint hogyan válhat a társadalom számára hatékonyabbá az iskolában folyó tevékenység. Egyre szélesedtek és bővültek a megoldást ígérő ajánlatok. Növekedett azon pedagógiai mozgalmak élén álló személyeknek a száma, akik már nem elégedtek meg az iskolarendszer kiépítésével és az általános, ingyenes, kötelező iskoláztatás megvalósításával, hanem pedagógiai korszakváltást jelentő tartalmi reformokat valósítottak meg. Ennek a folyamatnak az eredményeként a 19. század második felében a szakemberek körében egyre inkább a figyelem középpontjába került az „abnormális” gyerekek egyik alcsoportjaként a „gyengétehetségű” gyermekek – azaz mai fogalomhasználattal kifejezve az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos tanulók – iskoláztatásának a kérdése (Gordosné, 2001; Kovács, 2021).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatásügyének a helyzete akkor merült fel, amikor az alapfokú oktatás tömegessé kezdett válni. A kötelezővé vált tömegoktatás egyik sajátossága volt az egy osztályban tanuló gyermekek heterogén összetétele, akiknek a testi fejlettsége, értelmi képessége, neveltségi szintje és szociális háttere nagy eltéréseket mutatott. Egyes gyerekek az akkori magas tanulói létszámú osztályokban nem tudtak hatékonyan a többi gyermekkel együtt tanulni. Nehézséget jelentett, hogy a néptanítók az elemi oktatásban nem tudták minden gyermek közreműködő részvételét az egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani (vö. Gordosné, 2001; Mesterházi, 2019). Oktatásukat és nevelésüket a népiskolában alkalmazott pedagógiai módszerek mellett nem látták biztosítottak. Mindez sokféle helyi iskolai és iskolapolitikai konfliktus forrásává vált.

A különböző országokban az adott közoktatás-politikai helyzetnek megfelelően keresték a megoldásokat. A 19. század első felében a népiskolán belül korrepetálással próbáltak segítséget nyújtani a tananyag elsajátításához. A nagyobb városokban a gyengébb képességű, tanulmányaikban lemaradt tanulóknak kiegészítő foglalkozásokat biztosítottak, melynek egyik formája a pótosztályok működtetése volt. Európában, a Halléban, 1859-ben szervezett pótosztályok hívták fel elsőként magukra a figyelmet, majd ezt követően az első kiegészítő iskola beindulásáig többféle próbálkozást figyelhetünk meg a nevelés- és gyógypedagógia történetében. Ezek azonban nem bizonyultak elég hatékonyak, mivel továbbra is maradtak olyan tanulók az iskolai osztályokban, akik a kiegészítő foglalkozások ellenére sem tudták a tanulmányi követelményeket teljesíteni. A népiskolában fennálló probléma kezelésére tett próbálkozások indították el a szakembereket a kérdés intenzívebb tanulmányozására. Ez a processzus vezetett aztán a kiegészítő iskoláztatás létrejöttéhez (Gordosné, 2001). A társadalmi problémára reflektálva Németországban hozták létre a gyógypedagógia történetében elsőként számon tartott első kiegészítő osztályokat, majd önálló kiegészítő iskolákat. A kiegészítő iskolák létesítését támogató mozgalom úttörőjének Karl Friedrich Kern² és Heinrich Ernst Stötzner³ tekinthetők (Ellger-Rüttgardt, 2019).

Jelen tanulmány, egy nagyobb kutatás részeként, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára Magyarországon, a 20. század első felében létrejött kiegészítő iskolák genezisével foglalkozik. Intézményfejlődési utat mutat be társadalom- és intézménytörténeti összefüggéseket szem előtt tartva. Feltárja a magyar kiegészítő iskoláztatás első szakaszának innovatív folyamatait. A kutatás interdiszciplináris alapozású, a feldolgozott téma főként a gyógypedagógia-történeti kutatásokhoz (pl. Gordosné, 2001; Mesterházi, 2019; Varga és Hatos, 2015) kapcsolódik, valamint épít a modern magyar iskolarendszer kialakulásával foglalkozó neveléstörténeti kutatási eredményekre (pl. Kelemen, 2004; Németh, 2005, 2012; Pukánszky és Nóbik, 2015). Magyarországon az elmúlt

évtizedekben leginkább a gyógypedagógiai kutatásokban jelentek meg az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskoláztatásának kialakulásával és változásaival foglalkozó írások, melyek jelen kutatás közvetlen előzményeit jelentik. Ezek a munkák az értelmi fogyatékosok pedagógiájának megértéséhez járulnak hozzá, valamint betekintést nyújtanak a kisegítő iskolai nevelési és oktatási terv alapelveinek, általános mondanivalóinak legfontosabb ismereteibe. Mindazonáltal a témakör primer forrásokra épülő, interdiszciplináris megközelítésű, átfogó elemzése hiányterületnek számít. A kutatás jelentősége, hogy többletismerettel bővíti az eddigi nevelés- és gyógypedagógia-történeti tudást; a téma kifejtését alátámasztó szövegek idézése lehetővé teszi a kisegítő iskolákról szóló korabeli diskurzus bemutatását.

Módszertanunk a kvalitatív tematikus elemzésre épül a dualizmus korában Magyarországon megjelenő pedagógiai diskurzusok elemzése által. Felhasznált orgánunkaink kiválasztásakor elsődleges szempontnak tekintettük, hogy olyan szaklapokat vizsgáljunk, amelyek a vizsgált időszakban a neveléstudomány területén zajló szakmai diskurzust meghatározták, és a tanítói tudás kanonizációjának folyamatában kiemelt szerepet tölthettek be. Kiemelt fontosságú sajtóforrásként elemeztük a *Néptanítók Lapja* 1868–1920 között hetente, majd kéthetente és a *Magyar Pedagogia* című folyóirat 1900–1920 között havonta megjelenő számait. A *Néptanítók Lapja* a vizsgált időszakban olyan fórum volt, ahol a tanítók megoszthatták egymással tapasztalataikat, és ez által a sajtódiskurzusnak a terévé vált. A *Magyar Paedagogia* pedig a vizsgált korszakban az első számú, a tudományos közlésmód igényeit leginkább kielégítő folyóiratnak számított (Géczi, 2007). Mindkét pedagógus-lap folyamatosan figyelte a nemzetközi élet tudományos eseményeit, és rendszeresen közölt tudósításokat a vizsgált jelenségről.

A vizsgált időszak kezdő dátumát indokolja, hogy az első kisegítő osztály Magyarországon 1889-ben indult. A záró dátum pedig azzal magyarázható, hogy Magyarországon a kisegítő iskolák kialakulásának és fejlődésének első szakasza 1920-ban zárult le. Ebben az első, 1898 és 1920 közé helyezhető fejlődési időszakban még a tankötelezettség keretein kívül történt az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek nevelése.

A magyar kisegítő iskoláztatás létrejöttének előzményei

A 19. század végére világszerte kialakult a népiskola mellett működő kisegítő osztályok és a kisegítő iskolák hálózata. Magyarország is a nyugat- és észak-európai országokhoz hasonlóan követte a „gyengetehetségű” tanulók⁴ kisegítő iskoláztatására bevezetett nemzetközi gyakorlatot. A kisegítő iskoláztatás kiépülése azonban valamivel később ment végbe, mint a nyugat-európai országokban (Kovács, 2021): csak a 19-20. század fordulóján kezdődött el, a századforduló elején jöttek létre az első intézmények, főként a német mintát követve. Ekkorra jelentek meg azok a társadalmi, gazdasági és pedagógiai tényezők, amelyek hasonlítottak a külföldi kisegítő iskolákat létrehozó körülményekhez. A kisegítő iskoláztatás jellemzően emberbaráti, szociálpolitikai, gazdasági indíttatásból indult el, más speciális intézményekhez hasonlóan. A kisegítő iskolai hálózat viszont csak évtizedekkel később épült ki (Gordosné, 1988. 5–15.; Mesterházi, 2019; Gordosné, 2001).

Magyarországon a népoktatásügy törvényi úton történő rendezése az Eötvös József nevéhez fűződő népoktatási törvénnyel (1868. évi XXXVIII. tc.) kezdődött meg. A korszakos jelentőségű törvénnyel jött létre a hatosztályos elemi népiskola, amely előírta a tankötelezettséget és kötelezővé tette hatéves kortól a népiskolába járást. Kimondta, hogy minden szülő vagy gyám köteles gyermekét annak 6 éves korától 12 éves koráig mindennapi iskolába, illetve 15 éves koráig nyilvános iskolába járattatni. A népoktatási törvény azonban a fogyatékos személyek még nem volt érvényes, mivel az iskolaszék

a „testileg vagy szellemileg gyenge gyerekeket” rövidebb vagy hosszabb időre felmentette az iskolába járás kötelezettsége alól: „Azonban a testileg vagy szellemileg gyenge gyermekeket, a tisztí orvos bizonyítására, az iskolaszék (117. §) rövidebb vagy hosszabb időre fölmentheti az iskolába járás köteleossége alól (1868. 38. tc. 2. §), az értelmi fogyatékos tanulókat pedig kizárták a népiskolából: „[...] elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompa elméjük kizárandók a nyilvános intézetekből” (1868. 38. tc. 3. §). Ezek alapján az iskolaszék joga és köteleossége volt a szellemileg gyenge gyermekek elemi iskolai tanítás alól történő felmentése és áthelyezése a számukra létesített kiségitő-iskolába.

A tankötelezettség bevezetésével és végrehajtásával, az iskoláztatás színvonalának emelkedésével egyre nagyobb számban jelentek meg azok a tanulók, akik elmaradtak a tanulásban társaiktól. Már az enyhébb fokban fogyatékos gyermekek is kitűntek a társaik közül. Számukra két lehetőség maradt: vagy a még kis számban működő speciális nevelő-oktató intézetekbe kerültek, vagy ellátatlanul maradtak (vö. Mesterházi, 2009; Pajor, 2009). Mindazonáltal a népoktatási törvény szerinti felmentések és kitiltások ellenére az elemi iskola hagyományos szervezetében a felmenő osztályokban továbbra is különböző képességű tanulók voltak jelen. Mindezek hatására szakmai körökben egyre inkább a figyelem fókuszába került annak a kérdésnek a megvitatása, hogy hogyan lehet a tanulói heterogenitást a sokszor zsúfolt osztályokban kezelni, ahol a népiskolai pedagógiai módszerek mellett a jobb képességűek unatkoznak, a gyengébb képességű tanulók pedig lemaradnak: „Iskoláink egyes osztályaiban a legkülönbözőbb tehetségű gyermekek ülnek együtt. Amit az egyik azonnal megért és magáévá tesz, azt a másinak hosszabb ideig kell magyarázni, sőt minden osztályban vannak olyanok is, kiknek felfogó képessége annyira gyöngé, hogy leglelkiismeretesebb magyarázat is majdnem teljesen kárba vész.” [...] Ebből a szempontból nézve csak helyeselhetjük a gyengék kiválasztására vonatkozó intézményt” (Gyöngé tanulók iskolája, 1912. 7.)

Az elemi oktatást nyújtó intézmények differenciálódását sürgette a korabeli népiskolával való elégedetlenség, melynek a pedagógiai diskurzusokban egyre több pedagógus és gyógypedagógus adott hangot: „Az azonban tény, hogy a szellemileg gyöngé gyermekek iskolai neveléséről hazánkban még nincs gondoskodva. Ennek hiányát a lelkiismeretes oktatás mindinkább kezdi érezni. Ugyanazért hangok emelkedtek a tanítói körökben e baj létezését s a fölismert állapot megorvoslását illetőleg” (Kerékgyártó, 1900. 4.). Megerősödött az a felismerés, hogy a népiskola új tantervi követelményei, az átlagra szabott tananyag nem minden gyermeknek felel meg. Egy budapesti iskola igazgatója, tapasztalatai alapján, a következőképpen ír a jelenségről: „A mai iskola sok tanulóra az izgalmak, a fáradság, a szomorúság háza; talán ez indítvány is egyik eszköz volna sok gyermek szorongásának megszüntetésére s az eredmény növelésére.” (Gyöngé tanulók iskolája, 1912. 7.)

Különböző pedagógiai, orvosi és orvosi-pedagógiai társaságok, valamint az értelmi fogyatékos tanulók ügyét képviselő egyesületek foglalkoztak a jelenség tanulmányozásával. A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Emberbaráti szakosztálya⁵ is figyelmet fordított a képezhető fogyatékosok oktatására. Az értelmi fogyatékosok differenciáltabb iskoláztatását és a kiségitő iskola létrehozását szorgalmazták. Az előkészítésben részt vevő neves szakemberek (pl. Ákos [Scherer] István, Berkes János, Éltés Mátyás, Juba Adolf, Roboz József, Szenes Adolf) ismerték e téren a nemzetközi helyzetet. Főként a szomszédos országok oktatásügyével kapcsolatban voltak tájékozottak, többen külföldi tanulmányutak révén személyesen is szereztek szakmai ismereteket.

A 19. század végén a Pedagógiai Társaság⁶ is felkarolta a „gyengetehetségű tanulók” oktatásának ügyét. Tárgyalta a kiségitő iskolák felállításának lehetőségeit, majd határozathozatal érdekében indítványt nyújtottak be a székesfőváros iskolaszékeinek: „A „Pedagógiai Társaság” hasznos munkát végzett, a midőn tárgyalás alá vette a kérdést

s azt érdemleges tárgyalás után, tárgyalás és határozathozatal végett a székesfőváros iskolaszékeinek is megküldte” (Kerékgyártó, 1900. 4.). A szakmai társaság tagjainak az volt a célja, hogy a külföldi mintát követve a főváros állítson fel a „gyengetehetségű” tanulók számára külön iskolát a képességüknek megfelelő oktatás biztosítására. Juba Adolf iskolaorvos és egészségtan-tanár is elkötelezetten fáradozott a kisegítő iskolák létrehozásáért. Nézetét a Pedagógiai Társaság gyűlésein is kifejtette, amiről a *Néptanítók Lapjában* a következőket írja: „Nem elégedtem meg azzal, hogy a Pedagógiai Társaságban egy egész monográfiát olvastam fel (megjelent a Magyar Pedagógiában), hanem minden évben azokban a magyar városokban, ahová az iskolaegészségügy és testnevelés tanulmányozására kiküldtettem az Orsz. Közoktatási tanács részéről, a mérvadó körök figyelmét mindig felhívtam a gyengetehetségű gyermekek szomorú sorsára és a kisegítő-iskolák és osztályok fölötté nagy szükségességére” (Juba, 2009). Kezdetben az iskolaszékek⁷ ugyan elismerték a „gyengetehetségű” tanulók elkülönített iskoláztatásának szükségességét, mégis többnyire elutasították, arra hivatkozva, hogy a tanítók szakszerű képzése még nem megoldott: „Elkülöníteni a szellemileg gyöngé növendéket, kétségkívül hasznos intézkedés volna. Ámde, ha a szakemberek hiányoznak, az elkülönítés csak zavarokat, elégedetlenségeket és fékezhetetlen panaszokat idézne elő. Egyik baklövés a másikat követné s az egész üdvös törekvés egy feneketlen fiaskóban végződ-nék.” (Kerékgyártó, 1900. 4.)

A kisegítő iskoláztatás előzményeinek figyelemre méltó lépése, hogy Roboz József, a vallás- és közoktatásügyi miniszter felszólítására, egy korszerű, részletes és szakszerű indoklással alátámasztott költségvetési tervezetet is tartalmazó memorandumot nyújtott be a „gyengetehetségű” gyermekek tanításáról. A váci siketnéma nevelő- és tanítóképző intézeti igazgató 1898-ban megjelenő *A gyengetehetségűek oktatása* című írása a hazai oktatásügyben az első pedagógiai tervezetnek számít a „gyengetehetségű” diákok elkülönített intézményes oktatásának kiépítésében. Az iskolaigazgató többször tett Németországban tanulmányutat a kisegítő iskolák működésének megismerése céljából. Szakmai tervezetét külföldi tapasztalataira építve írta meg, amely részletesen tárgyalja az értelmi fogyatékosok kategória- és fogalomrendszerét. Tervezetében javaslatot tett önálló kisegítő iskolák felállítására. A témával való foglalkozás időszerűségéről a tervezet bevezető gondolataiban így szól: „A vallás és közoktatásügyi m. kir. ministeriumtól felhivatván arra, hogy, hogy a gyengetehetségűek oktatásügyének szervezése céljából dolgozzak ki tervezetet, arra a meggyőződésre jutottam, hogy a gyengetehetségűek oktatása hazánkban annyira terra incognita, hogy e dolgozat – ha dióhéjban is – a gyengetehetségűek oktatásának összes kérdéseit kell, hogy tárgyalja. Minthogy pedig ily irányú munka – tudomásom szerint – még magyar nyelven nem jelent meg, arra határoztam el magamat, hogy a dolgozatot önálló füzetben hozom nyilvánosságra, meg lévén győződve arról, hogy evvel az ügynek hasznos szolgálatot teszek” (Roboz, 1898. Előszó).

Roboz írásának megjelenését követően a Rill József pedagógus, tanfelügyelő, szakíró elnökle mellett működő Budai Tanítóegylet⁸ is felszólalt különböző fórumokon, a népiskolai tanítók nevében, a kisegítő iskoláztatás mellett. Az egylet tagjai részletesen elemezték az elemi iskolákba járó „gyengetehetségű” tanulók helyzetét, és külön iskolák felállítását javasolták, amitől a népiskolai tanítók munkájának megkönnyítését várták. Általánosan határolták körül a kisegítő iskolai tanulók körét, miszerint csak a „hülyeséghez közelálló, de azért nem taníthatatlan” gyermekeket szabad a felállítandó külön iskolákba irányítani.

Arról megoszlottak a vélemények, hogy a külön oktatásnak a népiskolához kötött kisegítő osztály vagy az önállóan működő kisegítő iskola nyújt jobb megoldást. A századfordulón kibontakozó szakmai diskurzusban Eltes Mátyás, a magyar kisegítő iskolai oktatás tudományos megalapozója, a kisegítő iskolák létrehozása mellett érvelt: „a kinek ezt az elemi iskolában nem adhatja meg, annak még elemibbet kell fölállítani, de azt nem lehet

nyugodtan nézni, hogy egy csomó ifjú az elemi iskola II. vagy III. osztályában lógóskodva töltse el iskolakötelezettségi éveit, a nélkül, hogy haladni tudna rendes tehetségű társaival” (Ellenbach, 1903. 186.).⁹ Az a kérdés, hogy a „gyengetehetségű” gyerekek oktatása a népiskola szervezésében és épületében külön osztályokban vagy önálló kiegészítő iskolák létesítésével történjen, a századfordulón az elkülönített oktatás mellett dönt el. A kezdeti nehézségek ellenére a tanítók és szülők egyaránt úgy ítélték meg, hogy a kiegészítő iskoláztatás kisebb rossz, mint a népiskolában működő külön osztály, amelyben a megbélyegzés állandóan jelenlevő probléma. A szakemberek a leginkább mintaként tekintett Németországban megjelenő modell alapján hat osztályos kiegészítő iskolák létrehozása mellett döntöttek.

Kiegészítő iskolák intézményesülési folyamata Magyarországon

A kiegészítő iskolák létesítésére az első kezdeményezéseket a Wlassics Gyula vallás- és közoktatási miniszter által vezetett minisztérium tette meg. Nagy érdeme volt az első intézmények megjelenésében Náray Szabó Sándor miniszteri tanácsosnak (Geöcze, 1899; Ellenbach, 1903; Lakatos, 1909), aki a magyar gyógypedagógia egyik kimagasló képviselője volt. Munkássága során sokat tett a gyógypedagógiai intézményhálózat kiépítéséért és állami támogatásáért. A kultuszminisztériumban a gyógypedagógiai intézmények szervezésére létrejött külön szakosztályt vezette. Támogatta a gyermekek jobb megismerésére vonatkozó vizsgálatokat. Célja volt továbbá, hogy a kiegészítő iskolába kerülő gyengébb képességű gyermekek helyes megítélését és kiválasztásukat megkönynyítse (Hatos, 2015).

Magyarországon a kiegészítő iskoláztatás 1898-ban kezdődött, amikor Budapest budai oldalán a Frim Jakab-féle Képezhető Hülyék és Gyengeelméjük Alkotás utcai nevelő és tanintézetében Berkes (Berinza) János igazgató Káplán Gyula vezetésével három, külön tanterv szerint haladó kiegészítő ún. externátusi osztályt indított ideiglenes jelleggel a „gyengetehetségű” tanulók számára. Ezzel az Alkotás utcai „hülyenevelő intézet” átalakult, struktúrája és tevékenysége differenciálódott. A kétféle gyógypedagógiai munka nyomán a testület, az új igazgató, Berkes János vezetésével, kétféle gyógypedagógiai programot dolgozott ki, és lerakta a kiegészítő iskola alapjait. Az osztályok száma évről évre emelkedett. Közülük egy osztály 1900 októberében a pesti oldal számára a Kazinczy utcai elemi iskolában nyílt meg mint az első önálló kiegészítő iskola kezdő osztálya. A 15 tanulóra tervezett osztályba már az induláskor 19 tanulót vettek fel anélkül, hogy az elemi iskolában található „gyengetehetségű” tanulókat átirányították volna ebbe az osztályba. Mindemellett számos jelentkezőt utasítottak vissza, különösen azokat, akik életkorukból adódóan nem voltak felvehetőek, mivel meghaladták a tankötelezettségi kort. Később a kiegészítő osztályba olyan tanulók kerültek, akiket az értelmi fogyatékoságuk miatt kizártak a népiskolából, illetve akiket a sikertelen osztályismérlések miatt felmentettek az iskolalátogatás kötelezettsége alól: „A fölvetek közül 12 látogatta már az elemi iskolát, de az őket gyöngetehetség miatt – és pedig kettőt háromévi, hármat kétévi, hármat egyévi, négyet rövidebb idő után, mindannyit az osztály sikertelen látogatása miatt – a szülőknek visszaadta. A többi hét pedig igazolt gyöngeelméjűség miatt egészen távolmaradt az iskolától.” (Ellenbach, 1901. 7.) Az idézet alapján arra következtethetünk, hogy kezdetben a kiegészítő osztályba – mai fogalomhasználattal – az enyhén és közép súlyosan értelmi fogyatékos tanulók egyaránt felvételt nyertek, ebből adódóan a tanulóknak erősen heterogén volt az értelmi szintje.



1. ábra. A Mosony utcai Kir. Állami Kisegítő Iskola épülete Budapesten
(Forrás: Képeslap a Zempléni Múzeum gyűjteményéből)

A „Budapesti Állami Kisegítő Iskola” (1. ábra) vezetésével Náray Szabó Sándor a gyógypedagógiai ügyekért felelős orvos államtitkár, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság (1906-tól) társelnökeként az 1904/1905. tanévtől Éltés Mátyást bízta meg. Ekkor a kisegítő iskola még a Festetics utcai iskolában működött. A siketnémák iskolájában évekig albérlő, önállósult iskola a közoktatási miniszter „jóvoltából” 1907-től külön épületben a Mosonyi utcában kezdte meg a működését, 120 városi „gyengetehetségű” tanulóval (vö. Gyógypedagógiai-pszichológiai..., 1907).

Minden osztályt külön tanító vezetett. A kisegítő iskola hatosztályos volt, és egy-egy osztályban maximum 20 fő tanulhatott, két osztály összevonása esetén pedig 16 fő. Szűkség esetén azonban előfordulhatott, hogy egy tanítóra két osztályt bízta. Az osztályok koedukáltak voltak. A nemek szerinti elkülönítést csak a tornánál és kézimunkánál tartották indokoltnak. A kézimunkánál is csak a felsőbb osztályokban, a speciális kézimunkák miatt. Fő tantárgy a szemléltető oktatás és a kézügyesség tanítása volt. Az oktatás során különös gondot fordítottak a kézügyességre, a beszédhibák javítására és a speciális tornaoktatásra (Éltés, 1905).

Az új, korszerű intézeti épület tetőn elhelyezett napos és szellős játszótérrel, tágas udvarral, a gyermekek tisztálkodására berendezett tusolókkal várta a gyerekeket. Az intézmény a korabeli gyógypedagógiai követelményeknek megfelelően ingyenes orvosi rendelést, gyógytornát, kézügyességi műhelyt biztosított tanulóinak számára (Gyógypedagógiai-pszichológiai..., 1907).

Az állami kisegítő iskola épületében kapott helyet 1907-től a Gyógypedagógiai Pszichológiai Magyar Királyi Laboratórium is, melynek vezetésével Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter Ranschburg Pál ideggyógyorvost bízta meg. Az intézet főleg az „abnormális” és „normális” gyermekek elméletének kutatásával foglalkozott. Kiemelkedő munkájuknak köszönhetően az első magyar kisegítő iskola csakhamar gyógypedagógiai kutatóműhellyé is vált. Eredményeikkel orvosok és pedagógusok körében nemcsak Magyarországon, hanem külföldön is kivívta a szakmai elismerést (Gyógypedagógiai-pszichológiai..., 1907). A laboratórium szoros összefüggésben állt Éltés Mátyás munkásságával, aki vezetői munkájának elején ismerkedett meg Ranschburg Pállal és munkatársaival, valamint az általuk kibontakozó modern pszichológiai és pedagógiai irányzatokkal. A Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium munkájában tevékeny

részt vállalt, ahol inspirációt kapott a tudományos pályára. A két intézmény együttműködése eredményezte, hogy a további kisegítő iskolák létrehozásához kiemelkedő példát mutatott (Gordosné, 2000; Varga és Hatos, 2015). Ahogy Gordosné (2000) egyik írásában fogalmaz: „az első magyarországi kisegítő iskola a gyermekközpontú pedagógia egyik bölcsője volt” (Gordosné, 2000. 1.).

Éltes a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Kísérleti Szakosztályának tagjaként vállalkozott arra, hogy a francia Binet-Simon-féle intelligenciatesztet magyar viszonyokra adaptálja, amely 1914-ben jelent meg *A gyermeki intelligencia vizsgálata* címmel. A 20. század elején a Ranschburg által vezetett gyógypedagógiai-pszichológiai laboratórium és az Éltes által vezetett kisegítő iskola egymással együttműködve sokat tett a kisegítő iskolai tanulók kiválasztásában felmerült nehézségek megoldásáért. A 20. század elején megjelenő intelligenciavizsgáló eljárással, az intelligenciaszint ismeretében már pontosabban lehetett megítélni a kisegítő iskolai népesség összetételét, és objektívebben lehetett a tanulókat szétválasztani. Éltes fáradhatatlanul dolgozott azon, hogy a kisegítő iskolába csak a valóban „gyenge-tehetségű” gyermekek kerüljenek.

A kezdeti időszakban a kisegítő osztályok és iskolák kísérleti tantervekkel működtek. A legelső *Az externatusi iskola tanterve* 1900-ban jelent meg, majd ezt követte az 1902-es *Az állami kisegítő iskola tanterve* című bővebb ideiglenes tanterv kiadása, amely 1905-ben került érvénybe már hivatalos tantervként, *Ideiglenes tanterv a kisegítő iskolák számára* címmel. A kisegítő iskola működéséhez szükséges részletes tantervet

és az iskola óratervét Éltes Mátyás kisegítő iskolai igazgató alkotta meg. A dokumentum egyrészt ideiglenes tanterv volt a kisegítő iskolák számára, másrészt a Mosonyi utcai kisegítő iskola helyzetéről közölt információkat. Precízen fogalmazza meg a kisegítő iskola célját, és körülhatárolja a kisegítő iskolai tanulói népességet: „[...] kisegítő-iskola a népiskolához áll legközelebb: célja első sorban, hogy az oly gyermekeket, – a kik gyengébb szellemi képességeiknél fogva az elemi iskolákban eredményesen nem oktathatók – a velük való különleges foglalkozás útján, egyéniségüknek megfelelő nevelésben és oktatásban részesítse s esetleg a népiskolának visszaadhassa; célja továbbá, hogy a gyenge-tehetségű gyermekeket a saját hatáskörében az elemi ismeretekben lehetőleg kiképezvén: hasznos tevékenységre szoktassa és a szakszerű iparágaknak előiskolájaként szolgáló kézügyességi oktatás által, oly általános ismeretek birtokába juttassa, melyeket

Éltes a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Kísérleti Szakosztályának tagjaként vállalkozott arra, hogy a francia Binet-Simon-féle intelligenciatesztet magyar viszonyokra adaptálja, amely 1914-ben jelent meg A gyermeki intelligencia vizsgálata címmel. A 20. század elején a Ranschburg által vezetett gyógypedagógiai-pszichológiai laboratórium és az Éltes által vezetett kisegítő iskola egymással együttműködve sokat tett a kisegítő iskolai tanulók kiválasztásában felmerült nehézségek megoldásáért. A 20. század elején megjelenő intelligenciavizsgáló eljárással, az intelligenciaszint ismeretében már pontosabban lehetett megítélni a kisegítő iskolai népesség összetételét, és objektívebben lehetett a tanulókat szétválasztani. Éltes fáradhatatlanul dolgozott azon, hogy a kisegítő iskolába csak a valóban „gyenge-tehetségű” gyermekek kerüljenek.

idővel valamely iparnál is haszonnal és eredménnyel érvényesíthetnek; célja végül, hogy a hibás beszédű gyermekeket, különleges kiejtési gyakorlatok által, beszédbeli hibáiktól lehetőleg megszabadítsa” (Éltes, 1905. 6.) A célkitűzésből kitűnik, hogy a kisegítő iskola a tanterv szerint a „gyengébb szellemi képességekkel” rendelkező „gyengetehetségűek” iskolájának számított, melynek fő célja az általános műveltség közvetítése, a képességfejlesztés és a társadalmi életre való felkészítés volt. Célként fogalmazódott meg a „gyengetehetségű” tanulók közösségi alkalmazkodóképességének és munkakészségének olyan fejlődési szintre való emelése, hogy képesek legyenek életüket önállóan is megszervezni. Végleges kisegítő iskolai tantervet 1910-ben adtak ki, amely közel fél évszázadon át volt érvényben. Jelentősége, hogy ezzel a tantervvel Magyarországon intézményesen, törvényesen és hosszú időn át érvényesen különvált az értelmi fogyatékosok iskoláztatása. Az 1905-ös és 1910-es tantervek jellegzetes eltéréseket még nem tartalmaztak. Mindkét tanterv jellemző vonása az enyhén értelmi fogyatékos gyermek fejlettségi szintjéhez és fejlődési lehetőségeihez való igazodás volt.

Kezdetben a kisegítő iskolák tanítói a népiskolai tanítókból kerültek ki. A kisegítő iskolai hálózat kiépülésével jelentek meg a kisegítő iskolai tanítók képzését szolgáló néhány hetes tanfolyamok a vallás- és közoktatásügyi minisztérium támogatásával. Ezek a tanfolyamok a német mintát követve öt- vagy hathetes „szünidei tanfolyamok” voltak, amelyeket többnyire a nyári szünet idején szerveztek meg. A néptanítók téma iránti érdeklődését mutatta, hogy mindig túljelentkezés volt a „gyengetehetségű” tanulók oktatására felkészítő képzésekre (Éltes, 1905). Magyarországon a kisegítő iskolai tanítók képzésében történeti jelentőségű lépés, hogy az 1900/1901-es tanévtől kezdve egyesítették a fogyatékosok oktatására létrejött külön-külön képesítő tanfolyamokat gyógypedagógiai tanítóképző tanfolyammá, amit rendszeresen is foglaltak. Így kezdte meg működését 1900-ban még Vácott, 1904-től pedig Budapesten a kétéves Gyógypedagógiai Tanítóképző-tanfolyam. A képzés neve 1906–1922 között Gyógypedagógiai Tanítóképzőre változott. Ennek keretében történt a „hülyék”, „gyengeelmájúak” és „gyengetehetségűek” oktatásával foglalkozó szakemberek képzése.

A kisegítő iskoláztatás kialakulása különböző gyógypedagógiai intézkedéseket hívott életre, amelyeket a szakemberek 1898–1909 között a kisegítő iskoláztatás terjesztésének érdekében tettek. Rendszeresen felolvasásokat tartottak tudományos értekezésekről. Tanügyi lapokban publikációs tevékenységeket folytattak, amelyekben tudósítottak a kisegítő iskoláztatás szükségességéről. Ezek a pedagógiai szaksajtók széles körben országosan eljutottak az elemi iskolai tanítókhoz. A *Néptanítók Lapjában* és a *Magyar Paedagogia* című folyóiratban a pedagógiai mozgalom élén Éltes Mátyás, Juba Adolf és Hercsuth Kálmán állt, de más pedagógiai szakírók is, mint például Geöcze Sarolta (tanítónő-képezdei igazgatónő), Kerékgyártó Elek (polgári iskolai tanár, bölcsészdoktor), Léderer Ábrahám (pedagógus, képzőintézeti igazgató) foglalkoztak a „gyengetehetségű tanulók” oktatásügyével. A kisegítő iskoláztatás hívei fontosnak tartották, hogy az elkülönített oktatás szerepét elmagyarázzák, fontosságát tudatosítsák az érintettekben, és a kisegítő iskoláztatást támogató pedagógiai szemléletet integrálják a pedagógiai közbeszédbe. Jó példát mutat erre Éltes a *Néptanítók Lapjának* 1903-ban megjelent egyik cikke, melyben a következő szavakkal méltatja az új pedagógiai irányzatot: „Harmadik éve immár, hogy a pesti oldalon is van egy iskola, a hol a normális gyengék szakszerű nevelésben részesülhetnek. Szinte bámulatos dolog ez, ha meggondoljuk, mennyi ellenzője volt és van még ma is ennek az iskolának! Szinte csodálatos, hogy fennáll és fejlődik az, holott a megnyitásakor azt jövendőlték felőle, hogy jobb lesz meg se nyitni, mert úgy sem lesz, a ki oda járjon!” (Ellenbach, 1903. 185.)

Náray-Szabó Sándor, a gyógypedagógiai ügyekért felelős orvos államtitkár is felelősséget érzett abban, hogy a fogyatékos gyermekek oktatása a közoktatásban és a társadalom szélesebb köreiben ismertté és elfogadottá váljon, hiszen a kisegítő iskolák

fennállásának első tíz évében különösen sok méltatlan támadásnak voltak kitéve. Az általános gyógypedagógiai ismeretek megszerzésének elősegítése céljából elindította „a gyógypedagógiai könyvtár” (Juba, 1902. 7–9.), amellyel a pedagógusok mellett a szülők és a tudományos körök érdeklődését is sikerült felkeltenie. Náray-Szabó álláspontja szerint „minden modern pedagógusnak ismernie kell a tanulók fontosabb testi és szellemi rendellenességeit, melyek őket előrehaladásukban gátolni képesek” (Náray-Szabó, 1909. 3.). Ennek egyik terévé vált a gyógypedagógiai szakkönyvtár.

A 20. század elején a kisegítő iskolákat kivonták a „rendes iskolahatóságok fennhatósága” alól, és a gyógypedagógiai intézmények közé kerültek át (Juba, 1909). Az iskolák vezetésével megfelelő képesítéssel rendelkező, helybéli tanítókat bíztak meg, akik szintén átkerültek a gyógypedagógiai szegmensbe. A vezetői feladatokat olyan tanítók látták el, akik szívügyüknek tartották a „gyengeképességű” tanulók oktatását (Éltes, 1909).

A századfordulón kibontakozó oktatási paradigma nagy várakozással töltötte el a szakmabelieket. Azt remélték, hogy a kisegítő iskoláztatás elterjed, és hamarosan kisegítő iskolai hálózat indul el. Magyarországon a század első évtizedében (1900–1908 között) mindössze 5 kisegítő iskola jött létre vidéken (Csongrád, Eger, Szatmár, 1907; Debrecen és Kecskemét, 1908). Budapesten a Mosonyi utcai kisegítő iskola egyedüli maradt (Éltes, 1920; Gordosné, 2001). A „székesfőváros” illetékesei 1903-tól szórványosan kisegítő osztályokat szerveztek az igények enyhítésére. Számukról nincsenek pontos adatok. Magyarország teljes területén 1913-ban összesen 27 kisegítő osztályban 498 gyermek részesült iskolai oktatásban. Az állami fenntartású kisegítő iskolákban pedig 643 „gyengeképességű” tanuló számára biztosítottak oktatást (Éltes, 1913). 1920-ra az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára létesített intézmények száma a következőképpen módosult: 1 gyógypedagógiai nevelőintézet (a fővárosban), 12 állami kisegítő iskola és 66 kisegítő osztály (különböző településeken) (Mesterházi, 2019).

A fejlődés lassú ütemű volt. Egyes közlések szerint nagyobb pénzügyi támogatásra lett volna szükség ahhoz, hogy több kisegítő iskolát lehessen létrehozni, valamint biztosítani lehessen, hogy minden kisegítő iskola rendelkezzen a minőségi oktatás megvalósításához szükséges szakmai tapasztalattal és eszközökkel. A kisegítő iskoláztatás genézisének első komoly szakasza 1920-ban zárult le. Az 1921-es XXX. népoktatási törvénnyel veszi kezdetét a kisegítő iskola intézményi fejlődéstörténetének második szakasza. 1921-ben kimondták törvényileg a fogyatékkal élő tanulók tankötelezettségét, valamint azt, hogy minden 20 000 főnél magasabb népességű városban kisegítő iskolákat kell létesíteni.

A kisegítő iskolák létjogosultsága Magyarországon. Megoldás vagy társadalmi diszkrimináció?

A kisegítő iskoláztatás elleni érvek, negatív visszhangok

A fentiek rámutatnak arra, hogy a 19. század végén a kisegítő iskola kiépülését több neves szakember pártolta. Mindazonáltal természetesen nemcsak pozitív vélemények, érvek merültek fel. A 19-20. század fordulóján a kisegítő iskola fogadtatása nem ment zökkenőmentesen végbe, létrejöttének számos ellenzője akadt: „És hogy eljön az az idő, mikor azt a közönyt, a mit a mértékadó körök ezen intézménnyel szemben napjainkban tanúsítanak, az utódok nem fogják megérteni, sőt talán mulasztásnak is minősítik majd: az több mint valószínű” (Ellenbach, 1903. 185.). A pedagógiai szaklapokban viták, dilemmák bontakoztak ki a külön iskolák felállításával kapcsolatban. Az ellenérvek között találjuk meg a kisegítő iskolák „költséges” fenntartására való hivatkozást, a szükséges finansziális háttér biztosításának nehézségeit. Az ellenzők között voltak olyanok, akik szakemberhiányra hivatkoztak, mivel kezdetben nem voltak még képzett kisegítő

iskolai tanítók. Voltak, akik úgy vélték, hogy először a népiskolai oktatás hiányosságait, a „normális” fejlődésű gyermekek oktatásának ügyét kellene rendezni, ezzel mintegy alárendelt viszonyba helyezve a fogyatékkal élő tanulók helyzetét.

A kisegítő iskoláztatás elterjedését akadályozta, hogy a tanítói társadalom nem volt tisztában az elkülönített oktatás fontosságával. Kezdetben nagy volt a szakmai tájékozatlanság körükben (vö. Geöcze, 1899; Ellenbach, 1903). A tanítók mentalitását a kisegítő iskolai oktatást illetően jól tükrözik azok a pedagógiai narratívák, amelyekben arról olvashatunk, hogy a tanítók a kisegítő iskolába küldéssel „fenyegették” a tanulókat. A pedagógiai szaklapok a negatív visszhangok és a kisegítő iskolákkal kapcsolatos félreértések eloszlátása céljából helyreigazító írásokat adtak közre. Erre mutat példát a következő idézet: „Nem azokat a tanulókat akarják ott átúsztatni, a kikre a »rossz diák« elnevezés illik, a mennyiben restségük vagy vásottságuk miatt nyakra-főre elbuknak; hanem azokon a szerencsétleneken akarnak segíteni, a kiket velük született elmebeli fogyatékoság vagy idegesség, vagy öröklött erkölcsi gyöngeség tesz alkalmatlanokká arra, hogy a többi normális fejlettségű tanulókkal együtt haladjanak” (Geöcze, 1899. 8.). Ellensúlyként a kisegítő iskoláztatás előnyeit terjesztő kampányok az elkülönített oktatás tanulmányi teljesítményre, iskolai lemorzsolódásra, munkaerőpiaci integrációra és a társadalmi kohézióra gyakorolt kedvező hatását emelték ki. A kibontakozó pedagógiai mozgalom résztvevőinek álláspontja szerint ahelyett, hogy a tanítók a nehezen tanuló diákokat az elemi iskolából a kisegítő iskolába irányítanák, a kisegítő iskola tanulói populációjának a szükségleteit kellene azonosítani, és magát az oktatási rendszert kellene megreformálni. Létfonosságúnak tartották, hogy a társadalom egésze, a döntéshozók és az oktatási terület résztvevői megértsék ennek a paradigmaváltásnak a szükségességét.

A társadalom kisegítő iskoláztatás iránti negatív attitűdjét reprezentálja az újságokban megjelenő „journalisztikai gúny”, valamint a népiskolai tanítók és a szülők ellenállása, amely megnehezítette a kisegítő iskolák kezdeti elfogadását. Egyes magyar napilapok különböző negatív jelzőkkel címkézték a külön iskolákat, mint például „rossz diákok iskolája”, „szekunda szanatórium”, „tanítói kényelemotthon”, „lealacsonyító

A társadalom kisegítő iskoláztatás iránti negatív attitűdjét reprezentálja az újságokban megjelenő „journalisztikai gúny”, valamint a népiskolai tanítók és a szülők ellenállása, amely megnehezítette a kisegítő iskolák kezdeti elfogadását. Egyes magyar napilapok különböző negatív jelzőkkel címkézték a külön iskolákat, mint például „rossz diákok iskolája”, „szekunda szanatórium”, „tanítói kényelemotthon”, „lealacsonyító intézmény”. Az elkülönített oktatást támogató szakemberek szervezetei azonban időben felleptek a hírlapokban megfogalmazást nyerő sértő kifejezések közismertté válásával szemben. Mozgalmat indítottak a kisegítő iskolák kigúnyolása ellen, ezzel is megelőzve a kisegítő iskolai tanulók társadalmi diszkriminációját. Végül a szakembereknek sikerült elérniük a hatóságoknál, hogy szigorúan ellenőrizzék és büntessék a csúfnévek szerzőit. Alapvető lépés volt ez annak érdekében, hogy megváltozzon a diszkriminatív szemlélet.

intézmény”. Az elkülönített oktatást támogató szakemberek szervezetei azonban időben felléptek a hírlapokban megfogalmazást nyerő sértő kifejezések közismertté válásával szemben. Mozgalmat indítottak a kisegítő iskolák kigúnyolása ellen, ezzel is megelőzve a kisegítő iskolai tanulók társadalmi diszkriminációját. Végül a szakembereknek sikerült elérniük a hatóságoknál, hogy szigorúan ellenőrizzék és büntessék a csúfnevek szerzőit. Alapvető lépés volt ez annak érdekében, hogy megváltozzon a diszkriminatív szemlélet.

A kisegítő iskoláztatás melletti érvek

A szakmai diskurzusban megjelentek olyan visszhangok is, melyek szerint a kisegítő iskoláztatás nemzetgazdasági érdek. Éltes Mátyás például azt hangsúlyozta, hogy az elkülönített oktatás hosszú távon nyereséges pedagógiai és társadalmi „befektetés”. Úgy vélte, hogy a kisegítő iskoláztatás nélkülözése mellett a „gyengetehetségű” tanulók nem válhatnak a társadalom számára hasznos állampolgárrá. A külföldi tapasztalatok pedig azt mutatják, hogy a speciális nevelés mellett a kisegítő iskolai tanulók több mint fele el tud helyezkedni a munkaerőpiacon. A munkavállalás kiemelt szerepet kapott a fogyatékossgal élő személyek életében is a felnőtt életszakaszhoz kapcsolódó önálló életvezetés során, hiszen nekik is szükségük volt bevételre a megélhetéshez. Hercsuth Kálmán tanfelügyelő is egyetértett azzal az állásponttal, hogy a kisegítő iskoláztatáshoz nemzetgazdasági érdek fűződik. Amellett szólalt fel, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek oktatásügyének rendezése társadalmi célt is betölt, amit az oktatás tervezésével kapcsolatos döntésekben figyelembe kell venni: „Nemzetgazdasági érdekeink is megkívánják azt, hogy védelmünkbe vegyük őket ott és úgy, ahol és ahogy az módunkban áll. Ha nincsen kellő számú kisegítő iskolánk és kisegítő osztályunk: akkor istápolja őket a lehetőségekhez képest a népiskola.” (Hercsuth, 1912. 5.)

A korabeli pedagógiai szaklapok a kisegítő iskolai oktatás társadalmi kohézió megteremtésére gyakorolt pozitív hatásáról is tudósítanak. A szerzők előnyként méltatják, hogy a kisegítő iskoláztatással megelőzhető a nem megfelelő minőségű elemi oktatásból vagy az iskolai kizárásból származó társadalmi konfliktusok egy része. Érdekes erről szemügyre venni Juba Antal iskolaorvos és egészségtan-tanár írását, aki rámutat arra, hogy a népiskolából kizárt vagy felmentett, megfelelő oktatásban nem részesülő „gyengetehetségű” fiatalok távolmaradása az iskolai élettől komoly akadályt jelentett a társadalmi befogadásukhoz vezető úton. Gyakran társadalmi szegregációt generált, és egy deviáns karrier útján indította el az életüket: „[...] az ilyenek, a katonasághoz kerülve, éppen fogyatékos figyelő és emlékező képességük miatt nagyon sokszor kíméletlen bánásmódban részesülnek, s hogy mások által könnyen befolyásolható gyenge akaraterejük miatt a szigorú szabályok megszegésére könnyen rábíthatók. [...] A gyengetehetségű leányok pedig a prostituáltak legnagyobb százalékát szolgáltatják. Nem lévén akaraterejük, erkölcsi érzékük nem lévén kifejlesztve, nem állván kellő felügyelet alatt, csak hamar a bűn és nyomor lejtőjére kerülnek. A fiatalok között az ilyen gyengetehetségűek igen gyakoriak, és ha e bűnösök számát lényegesen csökkenteni akarjuk, akkor a gyengetehetségűek tanítását rendezni, későbbi életsorsuk irányítását, figyelemmel kísérését megfelelő közegekre kell bízni” (Juba, 1909. 2.) Az idézetben tetten érhető, hogy Juba a társadalmi valóságot – beleértve a nevelést is – kölcsönhatásba állítja az enyhe fokban értelmi fogyatékos emberek valóságával. Ezért jelentkezik az a humánus igény, hogy a nevelés normáit, céljait és tevékenységrendszerét az enyhén értelmi fogyatékos tanulók sajátosságait figyelembe véve alakítsák ki. Ugyanakkor felhívja a figyelmet az enyhén értelmi fogyatékos személyeknél előforduló szociális inkompetenciára, az alkalmazkodás gyengeségére, amely a felnőttéletben mint a társadalmi beilleszkedés jelentős akadályozottsága jelenik meg, és a környezettel dinamikus kölcsönhatásban alakul és változik. Hercsuth Kálmán tanfelügyelő is kifejezte a *Néptanítók Lapjában* (1909) megjelent

írásában, hogy a kisegítő iskoláztatás funkcióját a társadalmi diszkrimináció elleni védelemben látja, miszerint a „gyengetehetségű” „tulajdonképpen szenvedéseik csak az iskola elhagyása után kezdődnek. A tanteremben az iskola szabályai és fegyelme mentik meg őket a tanulótársaik durva durvaságaitól és csábításaitól; mihelyst az iskolát elhagyják s az életbe lépnek, védtelenül ki vannak a lelketlen embereknek szolgáltatva.” (Hercsuth, 1909. 11.) Ez a megközelítés is arra enged következtetni, hogy a vizsgált időszakban a többségi tanulóktól való, a fogyatékből származó eltérés kiváltója volt egy negatív személyes-szociális folyamatnak, amely szükségessé tette a „gyengetehetségű” tanulók támogatását, igényeik figyelembe vételét.

A társadalmi érdekek mellett Éltes több írásában kifejtette, hogy a kisegítő iskoláztatás számos előnnyel jár az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra nézve, valamint a tanítók és szülők is profitálhatnak belőle: „Így igazán áldásos működést fejthet ki, olyat melynek jótéteményeit megérik a szülők s ezek révén az egész társadalom, de megéri az elemi iskola is, mert munkáját nem akadályozzák több ezek a szerencsétlen ügyefogyottak, s legjobban megérik maguk azok, akikről az Írás azt mondja: »Boldogok a lelki szegények«” (Éltes, 1920, 18). Éltes a kisegítő iskoláztatás egyik előnyét abban látta, hogy annak tananyaga a központi tantervben mennyiségileg és minőségileg a tanulók képességeinek megfelelően volt összeállítva. Lehetővé tette az individuális előrehaladást a gyermekközpontú pedagógia jegyében, amely a népiskolában még nem volt megoldott. Hozzájárulhatott a túlterheltség, az iskolai kudarcok elkerüléséhez: „[...] az ily gyermek egyéni (speciális) oktatásra szorul s mivel ezt az elemi iskola nem nyújthat neki: azért kell ezen gyermekek számára

külön külön iskolákat, szükség esetén kisegítő osztályokat föllállítani, a hol is speciális és megfelelő módszer alapján a bajt enyhíteni lehetne, sőt egyiknél-másiknál egészen el is lehet tüntetni.” (Ellenbach, 1901. 7.) Később az érintett szakemberek egyre inkább elismerték, hogy a kisegítő iskolai speciális tanterv szerinti haladás a magasabb minőségű oktatás biztosításának egyik fontos eszközévé válhat. Éltes azt is hangsúlyozta, hogy az eltérő képességekkel rendelkező gyermekek sajátos tanulási igényeinek figyelembevétele az emocionális fejlődésre is pozitív hatást gyakorol: „A »kisegítő-iskolák«-ban a gyengetehetségű tanulók kedélyi élete lassankint egészen átváltozik. Játékuk megélénkül úgy,

A pedagógiai szaklapok írói úgy ítélték meg, hogy a kisegítő iskola létrehozása a népiskolai tanítók munkáját is megkönnyítheti azáltal, hogy a „gyengetehetségű” tanulókat kiemelik a népiskolai követelményeket teljesíteni tudó gyerekek közül és átirányítják őket a kisegítő iskolába. Ezen a ponton lényeges megemlíteni, hogy a mind jobban kiteljesedő elkülönített oktatás eredményeként kialakult az a nézet, hogy a fogyatékos tanulók kiszűrésével a népiskolai tanulók homogén halmazt alkotnak. Így e csoport minden tagja a többségi tanterv szerint haladhat. A többségi iskolák pedagógusait pedig felmentette az egyéni képességekhez igazodó haladás, speciális figyelem biztosítása és a differenciáló metodika alkalmazása alól. A valóság viszont egyre inkább cáfolta ezt az elképzelést, és idővel nyilvánvalóvá vált, hogy az elemi iskolai tanulói népeség akkor sem igazán homogén összetételű, ha kiemelik onnan a fogyatékos gyermekeket.

hogyan laikus egyénekre a teljesen normális gyermekek benyomását teszik. A velük való egyéni foglalkozás mellett a tanulásban is előrehaladnak, sőt vetélkedést is látunk köztük kifejlődni. Az a gondolat, hogy gyengétehetségük iskolájába járnak, sohasem bántja őket.” (Éltes, 1905. 7.)

A pedagógiai szaklapok írói úgy ítélték meg, hogy a kisegítő iskola létrehozása a népiskolai tanítók munkáját is megkönnyítheti azáltal, hogy a „gyengétehetségű” tanulókat kiemelik a népiskolai követelményeket teljesíteni tudó gyerekek közül és átirányítják őket a kisegítő iskolába. Ezen a ponton lényeges megemlíteni, hogy a mind jobban kiteljesedő elkülönített oktatás eredményeként kialakult az a nézet, hogy a fogyatékos tanulók kiszűrésével a népiskolai tanulók homogén halmazt alkotnak. Így e csoport minden tagja a többségi tanterv szerint haladhat. A többségi iskolák pedagógusait pedig felmentette az egyéni képességekhez igazodó haladás, speciális figyelem biztosítása és a differenciáló metodika alkalmazása alól. A valóság viszont egyre inkább cáfolta ezt az elképzelést, és idővel nyilvánvalóvá vált, hogy az elemi iskolai tanulói népesség akkor sem igazán homogén összetételű, ha kiemelik onnan a fogyatékos gyermekeket.

A vizsgált időszakban a köztudatban az enyhén értelmi fogyatékos gyerekekkel kapcsolatban sok előítélet és sztereotípa élt. Az érintett családoknak olykor komoly kihívást jelentett a kirekesztettség elleni küzdelem, mely a többségi társadalom sokszor negatív attitűdjéből fakadt. A kisegítő iskoláztatás megoldotta azoknak a tanulóknak a napközbeni ellátását, akiket a népiskolából felmentettek vagy kizártak. Így nem kellett kiszakítani őket meglévő közegükből, családi környezetükből, és nem kellett adott esetben bentlakásos intézménybe adni őket. A szülők hazahozhatták a „debilis” vagy „enyhébb imbecillis” gyermeküket a földrajzilag távolabbi helyen működő költséges gyógypedagógiai intézményből, és a lakóhelyhez közelebbi kisegítő iskolába irathatták be őket. A kisegítő iskola tehát levette a szülőkről a terhet a gondosabb felügyelet biztosításával (Éltes, 1920).

Végül a kezdeti nehézségek ellenére a tanítók és szülők egyaránt belátták, hogy a kisegítő iskola kisebb rossz, mint a népiskolában működő külön osztály, amelyben a címkezés, a diszkriminatív megkülönböztetés, az ép fejlődésű és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók egymáshoz való konfliktusos viszonya állandóan jelenlévő probléma volt. Erre mutat egy példát a következő idézet: „A gyerekekre nézve bizonyos megalázással járna az osztálytársaktól való elkülönítés. Ez esetleg veszedelmes is érzékeny idegzetű gyerekekre. Talán sokat keserűséggel töltene el, ha más osztálybeliek csúf nevekkel illetnék őt, vagy a gyengébb számára felállított osztályokat. Ezt némileg el lehetne kerülni azzal, hogy a városokban külön iskolát foglalnánk le a különböző intézetekből kikerülő gyengék számára” (Gyöngye tanulók iskolája, 1912. 7.). A századfordulón kibontakozó szakmai vitában a szakemberek fokozatosan elfogadták a kisegítő iskoláztatási stratégiát. Az érintettek egyre inkább belátták, hogy az elkülönített oktatás az előítélet, gúnyolódás, kirekesztés megszüntetésének egyik eszköze lehet. A kezdeti nehézségek ellenére sor került a tanítók megnyerésére, a szülők ellenállása is lecsitult. Úgy tűnik, hogy az elfogadás kezdeti nehézségeit általában sikerült legyőzni.

Megoldás vagy hátrányos megkülönböztetés?

Az elemzések rávilágítanak arra, hogy Magyarországon a vizsgált korszakban az enyhén értelmi fogyatékos személyekről kialakított mentális kép ambivalens formában jelentkezett. A társadalmi környezet reakciói az elutasítástól az integratív toleranciáig terjedtek. Egyrészt megtaláljuk a korszak közgondolkodásában jelenlévő előítéleteket, amely az enyhén értelmi fogyatékos emberekhez való negatív viszonyulást eredményezte. Sztereotíp gondolkodással szembesülünk, amely úgy tekint az enyhe fokban értelmi fogyatékos személyek alacsony társadalmi státuszára (pl. jövedelem, életmód, munkamegosztásban

elfoglalt hely) és a hozzájuk társított szerepekre (pl. tőlük elvárható viselkedési formák), mintha azok a fogyatékossgal élő emberek állapotának természetes velejárói lennének. Másrészt a szakmai közvéleményben fokozatosan erősödik az a szemlélet, amely szerint a társadalmi rehabilitáció hozzájárul a fogyatékos személyek társadalmi normához való közelítéséhez, önmaguk és a közösség javára. A megváltozott mentalitás mögött a sokféle problematikus társadalmi tapasztalat állt. Ennek a nézetnek a képviselői az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek elkülönített oktatását tartották kívánatosnak.

Megállapítható, hogy a kiségitő iskolák kialakulásában különböző pedagógiai, iskolaszervezeti, gazdasági és szociális tényezők játszottak szerepet. Az elkülönített oktatást átfogó társadalmi deszegregációs stratégiaként vezették be, mely megoldást kívánt nyújtani egy társadalmi problémára. Az érintetteket a „gyengetehetségű” tanulók oktatását illetően gondolkodásuk változtatására, szemléletük újragondolására készítette. Jóllehet az új intézménytípus létrehozása történelmi jelentőségű volt az értelmi fogyatékos tanulók differenciált iskoláztatásában, mégsem nyújtott tökéletes megoldást. Továbbra is iskolai konfliktusokat eredményezett például, hogy heterogén maradt mind a népiskolai, mind a kiségitő iskolai népesség: „Azután sok olyan gyermek is kerül a kiségitő-iskolába, akinek ép intelligenciája van, de a tanulásban, gyakori iskolaváltoztatás, sok mulasztás, rossz családi viszonyok stb. miatt nem haladhatott.” (Éltes, 1916. 325–326.)

Jól érzékelhető, hogy a kiségitő iskolai mozgalom úgy fordult szembe a tömegoktatással, hogy azt nyilvánosan kritizálta volna. Helyette a mozgalom képviselői olyan tanítási és iskolaszervezési módokat dolgoztak ki és próbáltak a gyakorlatba beilleszteni, melyekkel a tanulási nehézségeket mutató, lemaradt, gyakran kigúnyolt, háttérbe szorult tanulókon segíteni lehetett. Nem oktatási alternatívát kívánt állítani a népiskolával szemben, hanem egy teljesen új, a gyermek felé forduló, a gyermek fejlődési igényeiből kiinduló iskolát kívánt létrehozni. A szakembereket reformtörekvéseikre főként a humánus, ember- és gyermekszeretet, szakszerűség és lelkiismeretesség mozgósította.

Összegzés

A 21. században elfogadott művelődéshez való jog gyökerei nyomokban már megtalálhatóak a hazánkban megjelenő 20. század eleji pedagógiai írásokban. Éltes Mátyás korát meghaladó módon fogalmazta meg azt az emberi jogot, mely szerint „minden polgárnak joga van ahhoz, hogy az életben szükséges műveltség elemeit elsajátíthassa” (Ellenbach, 1903). A kiségitő iskola a 20. századi gyógypedagógiai intézményrendszer oszlopos tagjává vált. 1898-tól, az első kiségitő osztály létesítésétől számítva vált emberbaráti intézményből közoktatási, gyógypedagógiai intézménnyé. Az újabb iskolareformok iránti igény az 1980-as évek végén indult el, melynek egyik oka az Európából és a tengerentúlról induló esélyegyenlőségi mozgalmak és azok következményeképp kialakuló integrációs törekvés volt, a másik oka a gyógypedagógiai tudás folyamatos gyarapodásában, a gyógypedagógiai tevékenységgel kapcsolatos szemléletváltozásban lelhető fel. A kiségitő iskolai pedagógiai mozgalom első szakaszának kibontakozásában ugyanazokat a társadalmi kohéziót erősítő demokratikus értékeket találjuk meg, amelyek napjainkban az inkluzív oktatásra jellemző elfogadó attitűd mögött húzódnak. A megvalósítást viszont más pedagógiai megoldások mentén tartották megvalósíthatónak.

Kovács Krisztina

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Pedagógiai Intézet*

Irodalom

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai oktatás tárgyában
- Ellenbach, M. (1901). Külön iskolát a gyöngékeknek! *Néptanítók Lapja*, 34(14), 6–7.
- Ellenbach, M. (1903). Az állami kisegítő iskola. *Magyar Paedagogia*, (Hírek és adatok között), 12, 185–186.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2019). *Geschichte der Sonderpädagogik. 2. Auflage*. Ernst Reinhardt Verlag. DOI: 10.36198/9783838587653
- Éltes, M. (1905). *Közérdekű tudnivalók. Gyengetehetőségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő-iskoláról*. Bichler I. Könyvnyomdája.
- Éltes, M. (1909). Gyengetehetőségű gyermek. *Néptanítók Lapja*, 42(48), 13–15.
- Éltes, M. (1913). Kisegítő iskolai tanítók képzése. *Néptanítók Lapja*, 46(39), 2–4.
- Éltes, M. (1916). A gyermeki intelligencia vizsgálatának részletes eredményei. *Magyar Paedagogia*, 25, 315–332.
- Éltes, M. (1920). A gyöngélméjű gyermekek iskolái. *Magyar Paedagogia*, 13–18.
- Géczy, J. (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, 107(1), 57–66.
- Geöcze, S. (1899). Kisegítő osztályok fejletlen tanuló számára. *Néptanítók Lapja*, 32(13), 7–10.
- Gordosné Szabó, A. (1988). *Gyógynevelés története II*. Tankönyvkiadó.
- Gordosné Szabó, A. (1996). *Bevezetés a gyógynevelés tantervébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gordosné Szabó, A. (2000). A gyermekközpontú pedagógia egyik bölcsője. Százhuszonöt éve született Éltes Mátyás. In Pukánszky, B. (szerk.), *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó. 34–42.
- Gordosné Szabó, A. (2001). *Éltes Mátyás – egy követésre méltó életút. Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében*. Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Tanárképző Főiskola.
- Hatos, Gy. (2015). A gyógynevelés története. Náráy-Szabó Sándor emlékezete halálának századik évfordulóján. *Gyógynevelési Szemle*, 43(1), 69–81.
- Hercsuth, K. (1909). Gyengetehetőségű gyermekek a népiskolában. *Néptanítók Lapja*, 42(39), 10–11.
- Hercsuth, K. (1912). Gyengetehetőségű gyermekek a népiskolában. *Néptanítók Lapja*, 45(32), 4–6.
- Juba, A. (1902). A gyógynevelés propagálása. *Magyar Gyógynevelés*, 5(1), 7–9.
- Juba, A. (1909). A gyengetehetőségű gyermekek oktatása. *Néptanítók Lapja*, 42(45), 2–4.
- Kelemen, E. (2004). A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, 14(6–7), 145.
- Kelemen, E. (2016). A Magyar Paedagogiai Társaság megalakulásának oktatástörténeti háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(1–2), 67–79.
- Kerékyártó, E. (1900). A szellemileg gyöngé gyermekek iskolai nevelése. *Néptanítók Lapja*, 33(32), 4–5.
- Kovács, K. (2021). A „gyengetehetőségű” az enyhé értelmi fogyatékoságig: jelentősebb fogalmi változások – Múlt és jelen. *Gyógynevelési Szemle*, 49(4), 279–294. DOI: 10.52092/gyosze.2021.4.3
- Lakatos, L. (1909). Tanterv a nemmagyarajkú katolikus népiskolák számára. *Néptanítók Lapja*, 42(29), 17–18.
- Mesterházi, Zs. (2019). Társadalmi válaszok. Történeti visszapillantás: a kisegítő iskola kialakulása és változásai. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (szerk.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Kar. 119–149.
- Náráy-Szabó, S. (1909). Bevezető. *Magyar Gyógynevelés*, 1(1), 1–4.
- Németh, A. (2005). A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepció folyamatok tükrében. Összehasonlító intézmény-történeti elemzés. *Iskolakultúra*, 2005(9), 50–70.
- Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepció hatások*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyógynevelési-pszichológiai m. kir. laboratórium (1907). *Néptanítók Lapja*, 40(2), 15.
- Gyöngé tanuló iskolája (1912). *Néptanítók Lapja* 45(28), 17. (szerző ismeretlen)
- Nóvik, A. (2015). Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben. *Pedagógia-történeti Szemle*, 1(2), 21–37.
- Pajor, E. (2009). A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története. In Hegedűs, L., Ficsorné Kurunczi, M., Szepessy Judik, D., Pajor, E. & Kőnczei, Gy. (szerk.), *A fogyatékosügy hazai és nemzetközi története*. Jegyzet. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Kar.
- Pukánszky, B. & Nóvik, A. (2015). *A magyar iskoláztatás története a 19–20. században*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/index.html Utolsó letöltés: 2023. 01. 25.

Roboz, J. (1898). *A gyengetehetségűek oktatása*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai), Cs. és Kir. Udvt. Könyvkereskedés.

Varga, I. & Hatos, Gy. (2015). Náray Szabó Sándor reformtevékenysége és hatása a szegedi és a debreceni gyógypedagógiai intézetekre. *Különleges Bánásmód*, 1(1), 7–24. DOI: 10.18458/kb.2015.1.7

Jegyzetek

- ¹ A 19. század utolsó harmadától kezdődően egyre több külföldi és magyar orvos, pszichiáter tett kísérletet a „normális” és az „abnormális” fogalompár értelmezésére. Erre mutat példát a Néptanítók Lapjában Weygandt (német pszichiáter), Decroly (belga orvos, pszichológus) és Ranschburg Pál (elme- és ideggyógyász, egyetemi tanár, a kísérleti pszichológia és a gyógypedagógiai pszichológia megteremtője) klasszifikációja. Az orvosi és a pedagógiai megközelítések mellett a 20. század elején jelentek meg a gyógypedagógiai interpretációk, melyek az orvosi és pszichológiai kutatási eredményeket is figyelembe véve komplex meghatározásra törekedtek.
- ² Karl Friedrich Kern (1814–1908): orvos, pedagógus, a weimari, majd a lipcsei siketnéma intézet igazgatója.
- ³ Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910): német pedagógus, a kisegítő iskola megalapítója. 1851–1855 között a Hubertusburgi „gyengék és hülyék intézetében” (Königliche Erziehungsanstalt für Schwach und Blödsinnige) szerezte az értelmi fogyatékos gyerekekkel kapcsolatos nevelési tapasztalatait, majd később 1855–1887 között a lipcsei siketnéma intézetének tanáraként tevékenykedett. A siketek intézetében egy „gyengetehetségűek” számára létesített osztályt kapott. Itt fontos megemlíteni, hogy akkoriban a nagyothallás és beszédhibák miatt itt tanulók mellett ezek a gyerekek is könnyen a siketek intézményébe kerültek. Ezen tapasztalatokra építve írta meg a *Schulen für schwachbefähigte Kinder (Iskolák a gyengetehetségű gyermekek számára)* című munkáját, amely 1864-ben jelent meg. 1887-től nyugdíjba vonulásáig a drezdai „gyengeképességű” tanulók iskolájának (Schwachsinnigenschule) az igazgató-helyettese volt.
- ⁴ Gyengetehetségű tanulók: Éltés Mátyás a magyar gyógypedagógia úttörője a „Közérdekű tudnivalók. A gyengetehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő-iskolákról” című 1905-ben megjelent könyvének első fejezetében értelmezi a „gyengetehetség” intézményadekvát fogalmát. Megállapítása szerint: „gyengetehetségűek általában azt a gyermeket tartjuk, a ki rendes iskolába járás mellett, az általánosan használt képzési eszközök rendszeres alkalmazása dacára, a népiskolának egykoru, közepes tehetségű növendékeivel együtt haladni, – illetve ezen iskola előírt tananyagát elsajátítani – nem képes. A gyengetehetség – bár nem olyan szembetűnő, mint pl. a hülyeség vagy imbecillitás – kétségkívül lelki fogyatkozás, sajnos azonban, sokszor félreismertik és hanyagságnak, figyelmetlenségnek minősítik.” (Éltés, 1905. 5.)
- ⁵ A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága által megindult előkészítő, szervezőmunka kezdetben az oktatásügy helyzetének reális elemzésére és az európai színvonalú, egységes magyar közoktatás megteremtésére irányult. Az 1893-ban megszervezésre kerülő kongresszus elnöki tisztjét *Heinrich Gusztáv*, a Magyar Paedagógiai Társaság elnöke töltötte be, a tanácskozás titkára – lelke és motorja – *Nagy László* volt. A kongresszusnak 18 szakosztállyal jött létre. A plenáris üléseken a protokolláris jellegű elnöki megnyitón *Wlassics Gyula* vallás- és közoktatásügyi miniszter köszöntötte a kongresszus tagjait.
- ⁶ Paedagógiai Társaság (1877–1882): a tudományos elmélet és az iskolai gyakorlat összekapcsolására, a nevelési gyakorlat megújítására és az ebben érdekeltek összefogására jött létre a társaság. Megszűnését követte szakmai-tudományos szervezet, a *Magyar Paedagógiai Társaság* 1891-es megalakulása (Kelemen, 2016).
- ⁷ Iskolaszék: Magyarországon az „1868-as népoktatási törvény rendelkezett a felettes iskolai hatóságokról, a községi és az állami iskolák fölé megszervezték az iskolaszéket, amely egy 9 tagból álló, választott testület volt. Tagjait 3 évre választották, feladatuk pedig a tanítók, illetve segédtanítók választása, az iskolák működésének és a törvényi rendelkezések betartásának ellenőrzése volt. Emellett az iskolaszék gondoskodott az iskolai épületek esetleges felújításáról, a taneszközök beszerzéséről, döntött az iskolát érintő ügyekben, s felügyelte a vizsgák menetét. Továbbá kapcsolatot képezett az iskolák, illetve a tankerületi iskolatanács között. 1868-ban az iskolaszékek és a tanfelügyelőségek felállítását a felekezeti iskolákra nem terjesztették ki, ez majd csak az 1876. évi XXVIII. törvénycikk értelmében történt meg. Innentől kezdve tehát a községi iskolák felett a községi iskolaszék, a felekezeti iskolák felett pedig a felekezeti iskolaszék állt.” (Pukánszky és Nóbik, 2015. 15.)
- ⁸ A Budai Tanítóegylet 1869-ben jött létre 24 budai tanító alapításával. Feladata volt más pedagógusegységekhez hasonlóan a tanítók érdekvédelme, segítése, és gyermekeik kollégiumi, ill. ún. tanítók vagy tanárok házaiban való elhelyezése, nevelési és oktatási tapasztalataik bővítése, továbbá pedagógiai lapok kiadása (Kislexikon).
- ⁹ Éltés Mátyás (született Ellenbach Mátyás, 1903-ig).

Absztrakt

Jelen tanulmány a „gyengetehetségű”, azaz mai fogalomhasználattal kifejezve az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára Magyarországon, a 20. század első felében főként német minta alapján létrejött (vö. Gordosné, 1996, 2000; Mesterházi, 2019), kiegészítő iskoláztatás történetével foglalkozik. A tanulmány intézményfejlődési utat mutat be társadalom- és intézménytörténeti összefüggéseket szem előtt tartva. Feltárja a magyar kiegészítő iskoláztatás első szakaszának innovatív folyamatait, 1898-tól 1920-ig. Vizsgálja azt az intézményes hátteret, amelynek keretei között az enyhén értelmi fogyatékos tanulókról való szakmai gondolkodás a 19. században a legmarkánsabban mutatkozott meg.

Kulcsszavak: neveléstörténet; gyógypedagógia; iskolatörténet; kiegészítő iskola; enyhén értelmi fogyatékos tanulók