

NEVELÉSTÖRTÉNET

SZÖVEGGYŰJTEMÉNY

osiris tankönyvek

NEVELÉS- TÖRTÉNET

SZÖVEGGYŰJTEMÉNY

Szerkesztette

Mészáros István ♦ Németh András ♦
Pukányszky Béla



Osiris Kiadó ♦ Budapest ♦ 2003



Osiris Kiadó, Budapest
(Az 1795-ben) alapított Magyar Könyvkiadók
és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja)
www.osiriskiado.hu

A kiadásért felel Gyurgyák János
Szöveggondozó Kárpáti Zsuzsa
Műszaki szerkesztő Szigligeti Mária
Tördelő Fodor Gábor
A borítón
Készült a Dürer Nyomda és Kiadó Kft.-ben, Gyulán
Ügyvezető igazgató Megyik András

ISBN 963 389 5170
ISSN 1218-9855

Minden jog fenntartva

© A szerkesztők, 2003
© Osiris Kiadó, 2003

Tartalom

Bevezető	9
----------	---

I. A MODERN PEDAGÓGIA TÖRTÉNETI GYÖKEREI

I. 1. A „tábla háza”	13
I. 2. Ptahhotep intelmeiből	18
I. 3. Buddha útmutatásai	19
I. 4. Lao-ce: Az Út és Erény könyve (Tao-Te-King)	19
I. 4. Wu-Wei – Lao-ce útmutatásai	23
I. 5. Plutarkhosz: Lükurgosz	25
I. 6. Platón: Prótagorasz	28
I. 7. Platón: Menón	29
I. 8. Platón: Állam	33
I. 9. Arisztotelész: Politika	37
I. 10. Plinius: Episztola	38
I. 11. Martialis: Epigramma	39
I. 12. Cicero: Retorika	40
I. 13. Apuleius: Az iskolai nevelés fokozatai	41
I. 14. Quintilianus: Szónoklattan	41
I. 15. Szent Ágoston: A megkeresztelendők oktatásáról	44
I. 16. Szent Jeromos: Levél Laetához	49
I. 17. Szent Ágoston: Vallomások	53
I. 18. Szent Benedek Regulája	56
I. 19. A szerzetesnek szánt gyermekek nevelése a kolostorban	57
I. 20. Alcuin levele Nagy Károlyhoz	58
I. 21. Hrabanus Maurus: A hét szabad művészet	58
I. 22. A prágai egyetem alapítása	60
I. 23. Lovagi nevelés	60
I. 24. Castiglione: Il Cortegiano	61
I. 25. Erasmus: A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése	62
I. 26. Vives: A tanulmányok rendszere vagy a keresztény nevelés	65
I. 27. Vives: A keresztény nő nevelése	67
I. 28. Rabelais: Gargantua	69
I. 29. Montaigne: Esszék	74

I. 30. Luther: Valamennyi németországi város tanácsos uraihoz, hogy keresztyén iskolákat állítsanak és tartsanak fenn	77
I. 31. Comenius Ámos János oktatástana	83
I. 32. Comenius: Pampaedia ³⁷	91
I. 33. Comenius: Játszó iskola (Schola Ludus)	95
I. 34. Locke: Gondolatok a nevelésről	99
I. 35. Jean-Jacques Rousseau: A magányos sétáló álmodozásai	108
I. 36. Rousseau: Emil vagy a nevelésről	110
I. 37. Helvetius: Az emberről, értelmi képességeiről és neveltetéséről	138
I. 38. Felbiger: Módszerkönyv. A tanításmódról általában s annak öt főrészéről	145
I. 39. Basedow műveiből	147
1. Módszerkönyv	147
2. Elemi mű	148
I. 40. Salzmann: Okosdi Sebestyén	150
Salzmann: Rák-könyvetske	152
I. 41. Pestalozzi: Egy remete esti órái	155
I. 42. Pestalozzi: Lénárd és Gertrúd	157
I. 43. Pestalozzi levele egy barátjához stansi tartózkodásáról	160
I. 44. 	163
1. Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit?	163
2. Beszámoló a szülők és a nagyközönség számára Pestalozzi yverdoni intézetének helyzetéről és nevelési eljárásairól	165
I. 45. Kant pedagógiai előadásai	167
I. 46. Fröbel: Embernevelés	170
I. 47. Herbart: Pedagógiai előadások vázlata	173

II. A MODERN PEDAGÓGIA KIALAKULÁSA ÉS FEJLŐDÉS

1. Auguste Comte: A pozitív szellem	183
2. Herbert Spencer: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés	188
3. Alexander Bain: Neveléstudomány	194
4. Wilhelm Rein: Az anyag feldolgozása	199
5. Otto Willmann: Mi az appercepció és mi a didaktikai értéke?	201
6. Friedrich Nietzsche: Korszerűtlen elmélkedések	206
7. Charles Sanders Peirce: Hogyan tegyük világossá eszméinket?	210
8. John Dewey: Pedagógiai hitvallásom	211
9. John Dewey: Az iskola és a társadalom	217
10. Edouard Claparède: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia	223
11. Edouard Claparède: A funkcionális autonómia törvénye	226
12. Ellen Key: A gyermek évszázada	227
13. Maria Montessori: Módszerem kézikönyve	233
14. Maria Montessori: A gyermek felfedezése	234

15. Georg Kerschensteiner: A jövő iskolája a munkaiskola	241
16. Rudolf Steiner: A waldorf-iskola pedagógiai alapja	244
17. Celestin Freinet: A modern iskola technikája	250
18. Helen Parkhurst: A dalton-terv	256
19. Peter Petersen: Kis jena-plan	260
20. August Wilhelm Lay: Kísérleti didaktika	265
21. Ernst Meumann: Kísérleti pedagógia	269
22. Wilhelm Dilthey: A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban	273
23. Wilhelm Dilthey: A pedagógia története	278
24. Spranger Eduard: Az ifjúkor lélektana	281
25. Georg Kerschensteiner: Állampolgári nevelés	284
26. Heinrich Rickert: Módszertan – ontológia – antropológia	286
27. Paul Natorp: Szociálpedagógia	294
28. Paul Natorp: Nevelés és közösség	295
29. Émile Durkheim: Nevelés és szociológia	300
30. Paul Barth: A Nevelés- és oktatástan elemei	305
31. Friedrich Wilhelm Foerster: Iskola és jellem	309
32. Ivan d. Illich: A társadalom iskolátlanítása	312
33. A. S. Neill: Summerhill	321

III. A MAGYAR ISKOLA EZER ÉVE

III. 1. Térítés és tanítás Szent István korában	335
III. 2. Egy tankönyv hosszú útja a 11. Század elején	336
III. 3. Erkölcsei tanítás a trónörökös számára (1013–1015 körül)	337
III. 4. Esztergomi diákjegyzet a 12. Századból	340
III. 5. A nagyváradi káptalani iskola belső élete (1374)	341
III. 6. Felügyeleti látogatás az esztergomi káptalani iskolában (1397)	344
III. 7. Egy középkori magyar lovagregény	347
III. 8. Egy anjou-kori diáklevél	350
III. 9. Janus Pannonius itáliai humanista tanulmányai (15. Század közepe)	350
III. 10. Három tananyag-részlet a szalkai-kódexből (1489–1490)	353
III. 11. Szerződés a káptalan és a város közös gimnáziumáról	355
III. 12. Első rendelkezés a népiskolákról	359
III. 13. A csepregi evangélikus iskolamester díjlevele 1585-ben	360
III. 14. A lőcsei kollégium 1589-i tanrendje	362
Iii. 15. 17. századi római jezsuita anyakönyvekből	365
Iii. 16. Az erkölcsös magatartás szabályai a sárospataki kollégiumban (1621)	373
Iii. 17. Bethlen Gábor fegyelmi utasításai (1615 körül)	376
Iii. 18. Pázmány Péter magyar nyelvű beszédei a nevelésről (1636)	380
Iii. 19. A nagyszombati egyetem alapítólevele (1635)	386
Iii. 20. Apáczai műveiből	388
Iii. 21. Zrínyi Miklós a katonai nevelés hibáiról (1661)	403
Iii. 22. Mikes Kelemen kudarcot vallott diákokról	405

I	III. 23. Egy piarista kollégium tanulmányi rendje	408
	III. 24. Diákpálya–diáksors, 1708–1742	409
	III. 25. A debreceni kollégium elemi osztályának tananyaga (1770)	415
	III. 26. Az első királyi rendelkezés a magyar iskolaügyről 1777.	416
	III. 27. Tessedik Sámuel: Önéletírás	426
	III. 28. Bezeredy Amália: Flóri könyve	433
	III. 29. Fáy András: Nevelési rendszer	435
	III. 30. Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve (Organisationsentwurf)	439
→	III. 31. 1868: XXXVIII. Törvénycikk A népiskolai közoktatás tárgyában	453
	III. 32. XXX. Törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről	459
	III. 33. A budapesti állami felsőbb leányiskola programja és tanterv-javaslat	463
	III. 34. Ranschburg Pál előadása a Társadalomtudományi Társaság 1905. március 31-én tartott ülésén	466
	III. 35. Fináczy Ernő: Négy hónap a magyar közoktatás történetéből	470
	III. 36. Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai	473
	III. 37. 1924: XXVII. törvénycikk a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről	475
	III. 38. Nagy László: Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása	479
	III. 39. Emlékezés az Új Iskolára	483
	III. 40. Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája	485
	III. 41. Dolch Erzsébet: Az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai	487
	III. 42. Szilasy János: Bevezetés a’ Nevelés’ Tudományába	489
	III. 43. Kármán Mór: A pedagógia helye a tudományok sorában	492
	III. 44. Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia	495
	III. 45. Weszely Ödön: A pedagógia alapkérdései	506
	III. 46. Prohászka Lajos: Műveltség és egyéniség	511
	III. 47. Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve	514
	III. 48. Schneller István: Székfoglaló	517
	III. 49. Imre Sándor: Neveléstan	523
	III. 50. Mitrovics Gyula: A neveléstudomány alapvonalai	525

BEVEZETŐ

Szöveggyűjteményünk célja az, hogy elsődleges forrásokból vett szemelvények közlésével segítse az olvasó számára a neveléstörténet egyes témaköreinek elmélyültebb tanulmányozását. A szemelvények műfaja sokszínű: versrészletek éppúgy megtalálhatók közöttük, mint iskolaszabályzatok, diákfeljegyzések, erkölcsi útmutatók, törvények. De bekerültek a válogatásba a neveléssel, oktatással, iskolával foglalkozó jól ismert filozófusok, pedagógusok és írók műveiből vett részletek is. Platóntól egészen Ivan Illichig... A források így bizonyos értelemben keresztmetszetét adják több ezer év kulturális örökségének is.

A kötet szervesen kapcsolódik neveléstörténeti tankönyvünkhöz, pontosan követi annak szerkezetét, logikai rendjét, egyes fejezeteinek tartalmát. A tájékozódást egyszerűsíteni kívántuk azzal, hogy a neveléstörténeti tankönyv legújabb kiadása¹ szövegének megfelelő helyein utalásokat helyeztünk el a szöveggyűjteményben található forrásokra. Annak érdekében, hogy a forrásgyűjtemény önmagában is értelmezhető egésznek alkosson, az egyes szemelvények elé általában néhány soros ismertető szöveg került. Ez nem pótolja a tankönyv tartalmilag kapcsolódó helyeinek ismeretanyagát, de megkönnyítheti az elsődleges tájékozódást.

A forrásszövegben szögletes zárójelben olvasható beszúrássok minden esetben a szerkesztők magyarázó-értelmező betoldásai. A hosszabb szemelvényeket általában tagoltuk, alfejezetekre bontottuk, és esetenként olyan alcímekkel láttuk el, amelyek utalnak a következő rész tartalmára. Mindezekkel az olvasóknak kívántunk segíteni. Végül soron azt szeretnénk elérni, hogy a neveléstörténetet tanulmányozó olvasók könnyebben megismerkedhessenek az elmúlt korok pedagógiai irányzataival, tanáraival, tanulóival és iskoláival.

A szerkesztők

¹ Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, 2003, Osiris Kiadó.

I.

A MODERN PEDAGÓGIA TÖRTÉNETI GYÖKEREI



I. 1. A „TÁBLA HÁZA”

A mezopotámiai alapfokú írnökképző, a „tábla háza” mindennapi életébe pillanthatunk be az Édubba-irodalom verseinek, szentenciaszerű bölcs mondásainak segítségével, amelyek Kr. e. 1700 körül keletkeztek:

TALÁNY A TÁBLA HÁZÁRÓL

Van egy ház: szántóvető látja el, mint az istent;
van egy ház: gyékénytető fedí, mint a rézüst házát;
van egy ház: döngölt földön áll, mint a lúd;
csukott szeműek lépnek be ide,
kinyílt szeműek lépnek ki innen.

Megoldása: ez a tábla háza.

A TÁBLA HÁZÁNAK FIA

„A tábla házának fia: hová jársz réges-régóta?”
„A tábla házába járok.”
„A tábla házában mit csináltál?”

„Tábláról tanultam, leckémet faltam.
Mikor táblámmal végeztem: leírtam s befejeztem,
elém tették a gyakorlat tábláját,
délután elém tették a lecke agyagját.
Mikor a tábla háza bezárt, hazamentem;
beléptem a házba – ott ül apám,
apámnak felmondom a feladott szakaszt,
s táblámról tanulok: apám elégedett.
Odaállok apám elé:
»Szomjas vagyok – vizet adj innom,
éhes vagyok – kenyeret adj ennem.
Mossátok meg a testem, vessétek meg az ágyam:
gyorsan az ágyba!
Reggel jókor keltsetek,
nehogy elkésssem: megverne mesterem!«

Reggel jókor kelek,
ránézek anyámra, mondom neki:

»Add ide szám falatját, hadd indulok a tábla házába!«
 Anyám a kemencéből két cipót adott:
 szeme előtt oltottam éhemet;
 anyám a kemencéből két cipót adott:
 a tábla házába mentem.

A tábla házában a felvigyázó rám szólt: »Miért késtél el?«
 Megijedtem, hevesen vert a szívem,
 mesterem szeme elé kerülve földig hajoltam.
 A tábla házának atyja kikérdezte a táblám,
 elégedetlen volt vele, és megütött.
 Majd a leckével buzgólkodtam, a leckével kínlódtam.
 Mikor a mester a tábla házának rendjét ellenőrizte,
 a nádpalca embere rám szólt: »Az utcán körül kell nézni:
 ruhád nem szabad elszaggatni!« – és megütött.
 A tábla házának atyja teleírt táblát tett elém,
 a tanterem embere ránk szólt: »Írjátok!«
 Táblámat kézbe vettem,
 táblámat írtam,
 de volt, amit nem értettem rajta, amit kiolvasni se tudtam.
 Ekkor a felügyelő rám szólt:
 »Engedélyem nélkül miért beszélgettél?«
 – és megütött;
 a felügyelő rám szólt: »Engedélyem nélkül miért hajolgattál?«
 – és megütött;
 a szabályzat embere rám szólt:
 »Engedélyem nélkül miért álltál fel?«
 – és megütött;
 a kapu embere rám szólt:
 »Engedélyem nélkül miért mentél ki?«
 – és megütött;
 a bot embere rám szólt:
 »Engedélyem nélkül miért nyújtogattad kezed?«
 – és megütött;
 a sumer nyelv embere rám szólt:
 »Hibásan mondod a sumert!«
 – és megütött;
 mesterem rám szólt: »Kezedet nem jól tartod!«
 – és megütött.

Az írnoksorsot megútáltam, az írnoksorsot meggyűlölttem.

(Apám!) A mesterem nem [osztja meg] velem tudását,
 erős karja [elzár] engem az írnoki tudástól,
 a tudás határától, hogy kis-írnok maradjak:
 nem [engedi], hogy a tábla házában felsős testvér legyek.

Add meg hát a díját, hogy ezzel út nyíljként előttem,
 hogy a kikérdezés, leckéztetés elmaradjon;
 mikor a tábla házának tudását számbaveszi,
 a tábla házának fiai között vegyen számba engem is.”

Amit a tábla házának fia mondott, apja a szót meghallgatta.
A mestert elhívták a tábla házából.
Mikor a házba lépett, leültették támlás székre,
a tábla házának fia szolgálta ki; majd eléje állt,
s amit az írnyi tudásból megtanult,
apjának előadta.

Apja szívét boldogság tölti el,
s a tábla házának atyjához boldog hangon így mondja a szót:
„Az én emberkém markát tárja: hullajts belé bölcsességet!
Tanítsd az írnyi tudásra, a mesterség minden fogására,
a számolás, összeadás-kivonás műveletét tárd fel szeme előtt,
s az osztás homályos tudományát világítsd meg neki!”

„Finom sört töltsenek neki: asztalt terítsenek!
Hátára, hasára jó olajat kenjeteK!
S én hadd adok új ruhát reá, hadd adom meg a díját,
karjára hadd húzok ékes karkötőt!”

Finom sört töltenek neki: asztalt terítsenek,
hátára, hasára jó olajat kennek,
s ő új ruhát ad reá, megadja díját is,
karjára ékes karkötőt húz.

A mester szívét boldogság tölti el, nyelve így mondja a szót:
„Ez az emberke nem fordult el szavamtól, el sem veti:
megszerzi hát az írnyi tudást, elejétől véges-végig!

Kezembe oly sok mindent adtál, szinte zavarba hoztál;
Díjam nagyobb, mint fáradságom érdeme,
megtisztel a kitüntetés!

Niszaba legyen Oltalmazód, az Oltalmazó úrnő!
Írjon szépen a metszett nádad,
leckéd agyagtábláján hiba ne maradjon!
Előzd meg testvéreid,
légy az első barátaid között, légy a legerősebb,
légy az élen a tábla házának fiai között,
legyen elégedett veled a királyi házból jövő látogató!
Emberke, ismered apádat – nos, őutána én következem,
hozzád intézett szavam a sorsod szabja meg.
Anyád, apád igaz keze ügyed támogatja.
Niszaba dolga épp olyan, mint az istened dolga:
áldozatokkal kell hódolni neki;
a mester dolga épp olyan, mint az apád dolga:
tisztelettel kell adózni neki.
Ha tisztelel a mestert, s felsős testvéreid,
akiktől tudásod kaptad,
viszonzásul az ifjú emberek majd téged is tisztelni fognak!”

A tábla házának követelményeiben kitűnt; tudós lett belőle,
s Niszaba, a tudomány földjének úrnője,
dicsőséget rendelt neki.

Ó, Niszaba, tied a dicséret!

[EGY ÍRNOK ÉS HITVÁNY FIA]

„A tábla házának fia: hová jársz réges-régóta?”

„Nem járok sehova.”

„Nem jársz sehova? Miért tétlenkedsz itt? Menj a tábla házába!

Állj a tábla házának atyja elé, mondd fel leckédet, szedd elő holmidat,
írd tábládat, hogy felsős testvéred új feladatot írhasson elő neked.

Ha leckéd elvégezted és a felügyelőnek felmondtad, siess vissza
hozzám! Az utcán ne ácsorogj! Felelj! Nos, érted, amit mondtam?”

„Értem, s el tudom mondani is.”

„Nos, akkor mondd el!”

„Mondom azonnal.”

„Rajta, kezdjed már el! Mondjad!”

„Azt mondtad, hogy menjek a tábla házába, álljak a tábla házának atyja elé, mondjam fel leckémet, szedjem elő holmimat, írjam táblámat, hogy felsős testvérem új feladatot írhasson elő nekem. Ha leckém elvégeztem, folytassam foglalatosságom, mondjam fel a leckét a felügyelőnek, majd siessék vissza hozzád. Íme, ezeket mondtad.”

„Nos, legyél érett: a nyílt téren ne ácsorogj, az utcán ne kódorogj! Ha az utcán jársz, ne bámészkodj összevissza! Légy illedelmes, féld felügyelődöt; ha a felügyelőd tisztelet-tudónak ismer meg, ő is kedves lesz hozzád! Legyen benned büszkeség; társaddal egyenrangú vagy.

[...]

[EGY ISKOLAFELÜGYELŐ ÉS EGY TANULÓ BESZÉLGETÉSE]

„A tábla házának fia: gyere ide hozzám, hadd mondjam el neked, amit nekem is elmondott mesterem!

Én is voltam egykor alsós testvér, olyan, mint te; mellém is adtak felsős testvért. A mester meglett férfi munkáját rótt ki rám – ingadoztam, mint az ingó nádszál, de buzgón végeztem a munkát, mesterem szava iránt nem voltam közönyös, nem a magam feje után mentem: a felsős testvér elégedett volt teljesítményemmel; örült, mert alázatos voltam iránta, s úgy szóltam vele, hogy ez javamra szólt. Bármit rótt ki rám, elvégeztem, mindent helyesen csináltam, parancsait jámboran követtem.

Kezem ő vezette az agyagon; ő oktatott, hogyan viselkedjem; szájam ő nyitotta fel, hogy szóljon; jó tanácsokat adott; szemem ő nyitotta rá a szabályokra, a tökéletes embert vezérlőkre. A tökély titka a szorgalom, bűn az időfecsérlés; ha a tanuló elkóborog, s leckéinek idejét elfecsérli: elmarad leckéiben, tudását a felsős testvér nem dicséri, korholó hangon beszél vele – hiszen ha dicsérné tudását, csodálkoznának mások.

Ezért hát még napkelte előtt keresd fel őt, s maradj nála az éji hűvös, el ne mulaszd annak örömét, hogy a felsős testvér mellett lehetsz. Ha közel jutottál a nagy fejekhez,

tisztelni fogják a te szavadat is; nem fordul el tőled a rád irányuló tekintet, nyakadba az emberek tiszteletének, figyelmének koszorúját akasztják.

Ha valaki a szenvedő szívet csillapítja, megszabadul bűneitől. Ha valaki tejet vizs ajándékba, adományának megfelelő lesz fogadtatása; a tehetős ember rugdalózó gidát szorít melléhez. Légy te is szívélyes az emberekhez, a felügyelőhöz, a tehetőshöz: tedd szívüket elégedetté.”

A tudománnyal foglalkozó tanuló a felügyelőjének alázattal így adja vissza a szót:

„...Hadd mondom el hát neked, mit jelent ez: tanulónak lenni. Te a házad fölé rendeltél engem, és sohasem érhetél hanyagságon. Szolgálóidnak, szolgálóidnak, házad népének én jelöltem ki a munkát; gondom volt rá, hogy rendben kapják meg ételmüket, ruházatukat, olajukat, s úgy dolgozzanak, ahogyan kell. Neked nem kellett szolgálóid mögött a mester házába menned: én birkaként jártam a nyomában, keserves kötelesség volt ez. Én mondtam el naponta az imákat, amelyeket megparancsoltál; juhaid, ökreid tetszéssel fogadták az istenek, örültek nekik. Ha kikötött istened hajója, feléd nyújtották ki áldó kezük. A föld mellének művelését rám róttad ki, s én dolgoztattam ott az embereket: e munkában nincsen pihenés, sem éjszaka, sem a déli forróságban. Földjeidet igaz kézzel gondoztam, s a szegények jót mondtak rólam. A szérűdet megtöltő termést az ökrökkel én hordtam be, terhüket hozzád vittem!...”

[VIZSGA A TÁBLA HÁZÁBAN]

Az írnok a fiát vizsgáztatja:

„A mesterek gyülekezetében, a tábla házában udvarán – nos, fiam, ülj a lábamhoz. Kérdeznem foglak, s te /nyisd ki a füled,/ válaszolj nekem. Kiskorod óta, egészen felnőttégedig, a tábla házában ültél, az írnokságot tanultad – de talán még a jeleket sem tudod.”

„Mi az, amit nem tudok?”

„Mit tudsz? Nos, kérdeznem foglak; mondok valamit, s te felelj nekem.”

„Kérdezz, s én megmondom neked; mondd, s én felelek neked.”

„Úgysem tudsz felelni!”

„Miért ne tudnék?”

[...]

„Tudod-e a közönséges írásmódot, a (jel)változatokat, a finom írást, a vésett jeleket? Tudod-e a sumer szavak akkád jelentéseit?

Tudod-e a szertartás-papok, megtisztítás-papok, fölkenet-papok nyelvét? [...] Tudod-e [...] megfelelően használni?

[...]

Tudod-e az énekesek (minden) énekét? Az [...] énekét, a sirató-pap énekét, az úr-éneket, a város-éneket, az igazság-éneket, az (énekek) részeit és felosztását, a felelő szöveget, az ismétlést, a záró szakaszt?

Tudod-e az akkád nyelv változatait? Az arany- és ezüstműves nyelvét, a pecsételő-vésnök nyelvét? Megérted-e a beszédüket?

Tudod-e a [...], a marha-hajcsár, marhapásztor, hajós nyelvét? Megérted-e a beszédüket?

Tudod-e a szorzást, a fordított értéket, az együtthatót, a könyvelést, az elszámolás-készítést, mindenféle átutalásokat? Tudsz-e kiutalást csinálni, földterületet kijelölni?

Tudod-e a lant, citera, hárfa – s ahány hangszer csak van – felhúrozását és hangolását? Tudsz-e dallamot szerezni rajtuk?”

„Mesterem szavára nem figyeltem, nem véstem a szívembe őket. Te nem mondtad nekem, nagy testvérem nem intett rá. Mi az, amit tudok? Mit mondhatok neked?”

„Mit csináltál hát, minek ültél itt? Már elérted a felnőttiséget, szinte idős korban vagy. Mint a vén ökör, most már nem lehet téged tanítani. Mint a túlrejt gabona, elmúlt az alkalmas idő. S téged nem nyugtalanít az, ami veled van; társaid előtt nem röstelkedsz. Az okosat nem kérdezed, a tudóssal nem beszélgetsz.

Talán túl nehéz volt neked [a feladat]?

Meddig [...]

Meddig maradsz még süket?

Meddig izgulsz még?

Konok vagy, nem hallgatsz az emberre. De erős vagy, nem leszel gyenge!

Ez vizsga. Ne félj! Ne nyugtalanodj! Torkodon ne legyen gombóc, szádban ne legyen nyál, füled ne forgasd az ajtó felé!

Ülj le, s hajolj az írónoki tudomány fölé. Szíved ezzel törődjék éjjel és nappal.

Az írónoki mesterség szép sors. Oltalmazó istene van: a tiszta szem. Erre van szüksége a palotának.”

Komoróczy Géza fordítása

Forrás: Komoróczy Géza: Fénylő ölednek édes örömeiben. A sumer irodalom kistükré. Budapest, 1983, 333–337, 340–343. o. Lásd még e témához Komoróczy Géza A sumer irodalmi hagyomány című tanulmánykötetét. Budapest, 1979, Magvető Könyvkiadó.

I. 2. PTAHHOTEP INTELMEIBŐL

A fennmaradt nevelési tárgyú egyiptomi szövegek gyakran tartalmazznak gyerekeknek, írónok tanulóknak szánt viselkedési szabályokat, szentenciákat. Ezek közül az egyik legfontosabb a tradíciók feltétlen tisztelete.

A város előjárója és nagyvezír Ptahhotep így szólt: „Királyom, uram! Beáll az öregkor és leszáll az aggság, az agykori gyengeség eljön és a vénség jelenti az újat. [...] De parancsolassék meg a szolgának, hogy csináljon öregsége számára botot.² Hadd mondja el neki a meghallgatni való beszédet, az elődök tanácsait, melyeket az istenektől hallottak. Ó, tétessék számadra is hasonló, hogy elháríttassék a néptől a baj, és neked szolgáljon a Két Part.³”

Így szólt öfelsége, ez az isten: „Tanítsd hát őt az ősök szavaira, hogy példakép legyen a Nagyok gyermekei számára, hogy meghallgatás szálljon belé és minden szívbeli egyenesség. Mondd neki, hogy senki sem született bölcsnek.” [...]

Ne légy gögös tudásodra, ne légy elbizakodott amiatt, hogy tudós vagy, kérj tanácsot tudatlantól éppúgy, mint tudóstól, mert nem lehet elérni a művészet határát, és egy művész sincs varázserővel felruházva.

Dobrovits Aladár fordítása

Forrás: Szilágyi János György – Trencsényi-Waldapfel Imre (szerk.): Világirodalmi antológia. I. kötet. Harmadik, bővített kiadás. Budapest, 1962, 35–36. o.

² Azaz: „nevelje fiát”. Az egyiptomi hieroglif írásban a kezében pálcát tartó embert ábrázoló írásjel tanítót jelent. – *A szerk.*

³ A Nílus két partja. – *A szerk.*

I. 3. BUDDHA ÚTMUTATÁSAI

A szülőkkel és tanítókkal szemben Buddha örök érvényű elvárásokat fogalmazott meg.

A szülőknek öt kötelességük van gyermekeik iránt: el kell kerülniük minden gonoszságot, jó cselekedetekkel kell példát mutassanak, gondoskodniuk kell gyermekeik neveltetéséről, el kell rendezzék házasságukat, és a megfelelő időben örökölni kell rájuk hagyományukat, a családi vagyont. Amennyiben a szülők és a gyermekek követik ezeket a szabályokat, a család harmóniája nem fog megbomlani.

A tanítványnak fel kell állnia, amikor a tanító belép, várnia kell rá, pontosan követnie útmutatásait, nem feledheti el számára az adományt, és tisztelettel kell figyelnie tanításióra.

Ugyanakkor a tanítónak helyesen kell viselkednie a tanítvány előtt, és jó példát kell állítania számára, pontosan kell továbbítani a tanításokat, amelyeket tanítóitól kapott örökölni; helyes módszereket kell alkalmaznia, és becsületre kell nevelnie tanítványát; minden lehetséges módon védenie kell a tanítványt a gonosz befolyásától. Amennyiben tanító és tanítvány tiszteletben tartják e szabályokat, zavartalan lesz együttműködésük.

Jaloveczky László fordítása

Forrás: Buddha élete és tanítása. Budapest, 1989, 222. o.

I. 4. LAO-CE: AZ ÚT ÉS ERÉNY KÖNYVE (TAO-TE-KING)

A kínai nevelés jellegét jelentős mértékben befolyásolta a taoizmus vallási-filozófiai irányzata. A Lao – az „út”, a világmindenségben rejlő őserőt, „ősleket” jelenti. A taoizmus atyja Lao-ce (Kr. e. 604 – Kr. e. 517) udvari levéltárnok volt, aki Tao-te-king ('Az út és erény könyve') című művében fektette le a taoista filozófia alapjait.

1

Az út, mely szóba-fogható,
nem az öröktől-való;
a szó, mely rája-mondható,
nem az örök szó.
Ha neve nincs: ég s föld alapja;
ha neve van: minden dolgok anyja.



Ezért:
aki vágytalan,
a nagy titkot megfejtetheti;
de ha vágya van,
csak a dolgokat szemlélheti.
E kettő mögött közös a forrás,
csupán nevük más.
Közösségük: csoda,
s egyik csodától a másik felé tárul
a nagy titok kapuja.

2

Mikor a szépet megismerik,
felbukkan a rút is;
mikor a jót megismerik,
felbukkan a rossz is.
Lét és nemlét szüli egymást,
nehéz és könnyű megalkotja egymást,
hosszú és rövid alakítja egymást,
magas és mély kulcsolja egymást,
sok hang összeolvastja egymást,
korábbi s későbbi követi egymást.
Ezért a bölcs
sürgés nélkül működik,
szó nélkül tanít,
nézi az áramlást és hagyja, nem erőlködik,
alkot, de művét nem birtokolja,
cselekszik, de nem ragaszkodik,
beteljesült művét nem félti,
s mert magának nem őrzi,
el se veszíti.

3

Ha nem emelik fel az okosakat,
a nép közt rend és béke fakad;
ha nem kell többé a ritka, drága,
megszűnik a nép kirablása;
ha nem a vágy uralkodik,
a nép szíve megnyughatik.
Ezért a bölcs
a szívet kiüríti,
a gyomrot teletölti,
a sóvárgást gyengíti,
a csontot erősíti,
hogy az emberek ne tudjanak, ne vágyjanak,
az okosak veszteg maradjanak.
A nem-sürgés ez
és rend és békesség lesz.

4

Az út üres,
de működését abba sose hagyja.
És mélységes,
mindennek ősatya.
Élet tompítja,
görcseit oldja,
fényét fakítja,
elvegyül porba.

Megfoghatatlan
és mégis van.
Én nem tudom, ki a szülője,
de vénebb, mint a tünemények őse.

5

Az ég és föld nem emberi:
neki a dolgok, mint szalma-kutyák.
A bölcs ember sem emberi:
neki a lények, mint szalma-kutyák.
Az ég és föld közötti tér,
akár a fujtató,
üres és nem szakad be,
mozog és egyre több száll belőle:
kell rá szó, ezernyi;
jobb némán befelé figyelni.

6

Csodálatos asszonynak hívják:
ő a völgy örök szelleme.
A csodálatos asszony kapuja
ég s föld gyökere.
Végtelenül munkálkodik,
nem fárad el sose.

7

Örök az ég és örök a föld.
Azért örök az ég s a föld,
mert nem önmagukért élnek,
ezért nem fogy belőlük az élet.
Éppígy a bölcs:
hátrahúzódik, ezért halad,
nem őrzi magát, ezért megmarad.
Így van:
saját érdeke nem űzi sose,
ezért teljesül saját érdeke.

8

A legfőbb jó a vízhez hasonló:
mindennek hasznos, de nem harcos;
az alantasban is jelenlevő:
a víz az úthoz hasonló.
Az élet a földet kövesse,
a szív a benső melyet kövesse,
a barátság az emberit kövesse,
a beszéd a valót kövesse,

az uralom a rendet kövesse,
a szolgálat a lehetőt kövesse,
a tett a kellő időt kövesse.
Ha készséges, de nem erőszakos:
nem kél zúgolódás semerre.

9

Aki tölt színültig:
jobb, ha előbb abbahagyja.
Aki túl-élesre fen:
élet hamar kicsorbítja.
Arannyal, ékkővel teli kamra:
megőrizni senkise bírja.
Kincs, gög, rang egyszerre:
mekkora szerencsétlenség!
Alkotni, adni, majd visszavonulni:
ez az égi bölcsesség.

10

Aki teste-lelke egységét megőrzi,
azt a kétség nem bontja meg.
Aki természetét szelíddé simítja,
egyszerű, mint az újszülött gyerek.
Aki látását megtisztítja,
elkerüli a tévedéseket.
A nép megnyerése, ország kormányzása
nem kíván tudós elméletet.
Ég s föld kapui nyílnak-csukódnak,
nyugalmasak és békességesek.
E tudásból kibontakozik
a sürgés-nélküli cselekedet.
Megszülni és felnevelni,
létrehozni és nem kívánni,
megalkotni és nem birtokolni,
hatalmaskodás nélkül vezetni:
ezt kell a legnagyobb jónak nevezni.

Weöres Sándor fordítása Tőkei Ferenc prózafordítása alapján

Forrás: URL: [gopher://helka.iif.hu:7070/0/porta/szint/human/vallas/tao.hun](http://helka.iif.hu:7070/0/porta/szint/human/vallas/tao.hun)

I. 4. WU-WEI – LAO-CE ÚTMUTATÁSAI

A taoista világfelfogás szerint az emberi élet célja a tao kozmikus rendjével való összhang megtalálása. Előfeltétele a társadalom rendjébe be nem avatkozó, szemlélődő módon visszahúzódó magatartás a „Wu-wei”. Henri Borel könyvének itt következő részlete – amelyben Lao-ce egy fiatalemberrel beszélget – érzékletes módon teszi szemléletessé a tao lényegét.

A Tao valójában nem más, mint amit ti, napnyugatiak, Istennek hívtok. A Tao Egy; kezdet és vég. Átfog mindent és minden belé tér vissza. Lao-ce könyve elejére a Tao jelét írta. De amire valójában gondolt – a Legmagasabb, az Egy –, annak nincs neve, hanggal soha ki nem fejezhető, épp azért, mert ő az Egy. Éppen ilyen megközelíthetetlen az „Isten” kifejezés is. Wu – semmi – ez a Tao. Értesz engem?

– ...

– Akkor halld tovább!

Létezik egy feltétlen valóság, kezdet és vég nélkül, amelyet mi képtelenek vagyunk felfogni, ezért számunkra, mint a semmi jelenik meg. Ami számunkra felfogható, az feltételes valósággal rendelkezik, valójában jelenés. Ez csak egy hatása, következménye a feltétlen valóságnak. Ha ez egyszer valósággá válik számunkra, megtapasztaljuk, mint igazságot, észrevesszük, hogy minden ebből a valóságból indul ki, és ehhez tér vissza újra. Mert a dolgok, amelyeket valóságnak tekintünk, önmagukban nem valósak. Amit létezőnek nevezünk, ténylegesen nem létező, és éppen amit nemlétezőnek hívunk, valódi értelemben az a létező. Ezért élünk nagy sötétségben. Amit valóságosnak képzelünk, az a valótlan, és mégis a valóságosból, a teljességből származik. Ennek megfelelően a létező, ahogy a nem létező is *Tao*. Mégis, mindenekelőtt nem szabad elfeledned, hogy a Tao nem több, mint egy ember által kimondott szó, és hogy az *idea lényegében kifejezhetetlen*. Az összes dolog, mit az értelem méltányolhat, a szív minden óhaja valóság nélküli. A Taóból keletkezik az Ég és a Föld. Az Egy nemzette a Kettőt, a kettő Hármát, a három milliót – és a milliók ismét az Egybe térnek vissza. Ha ebbe jól belegondolsz, fiatalember, és tudatosítod ezt, akkor átlépted a bölcsesség felé vezető út első kapuját. Akkor tudod, hogy mindennek eredete a Taóban leledzik: – fák, virágok, madarak, a tenger, a sivatag, a sziklák, fény és sötét, hőség, és hideg, nap és éj, nyár és tél – és a te saját életed is. Világok porladnak, óceánok párolognak el az örökkévalóságban. Az ember feltör a sötétből, belenevet a villódzó fénybe és eltűnik. Mégis mindebben a létforgatagban az Egy nyilvánkozik meg. Tao van mindenben. A lelked, legbelsőbb lényegében Tao. Látod az előtted kitáruló világot, fiatalember?!

Fenséges gesztussal mutatott a tenger felé. A hegyek biztosan, rendíthetetlenül álltak, élesen hasítva a fényes eget, mint erőteljes gondolatok, melyeket tudatos alkotóerők meresztettek kővé és faragtak ki, és csak a távolban szelídültek meg a fény és a levegő simogató, lágy remegésében. A szédítő magasságban egy fácska állt magában, finoman kiformált lombozattal a teljes fényárban. A lágy csönd lassan eresztette le az estét, és rózsás parázslás – álomszerűen, mégis teljes fényerővel – ölelte át a hegyeket, amelyek most még élesebben tűntek elő, mint egy békés örömet sugárzó dallam. Mindebben érezhető volt valami szelíd felfelé-törekvés, csöndes elmerültség és tudatos, megélt jámborság. A tenger puhán nyomult előre halkan ingó siklással, nyugodtan, ellenállhatatlanul közeledve – a végtelen ősképe. Egy hajócska sárga vitorlája közelebb siklott. Milyen apró volt ebben a mérhetetlen tengerségben – milyen bátor és kedves! Minden tisztaságot sugárzott, bántó, hamis hangnak nyoma sem volt.

Ekkor valami hatalmas öröm semmihez sem hasonlítható kényszerétől vezérelve megszólaltam:

– Érzem most, Mester! Mindenhol megvan, amit keresek. Nincs értelme a messzeségbe kóborolni utána, mert az mindig egészen közel van. Ott van mindenütt, amit keresek, ami én magam vagyok, ami a lelkem. Olyan ismerős nekem, mint a saját énem. Minden világos! Mindenütt ott az Isten! Minden dologban Tao van.

– Így van ez, fiam. Tartsd szem előtt: Tao van mindenben, amit látsz, de nem szabad azt hinned, hogy a Tao szemmel látható. A Tao nem ébreszt örömet a szívedben, de könnyet sem fakaszt. Mert minden élményed és érzelmhullámod feltételhez kötött és igazából nem valóságos. Ma már nem kívánok erről többet beszélni. Még az első kapunál állsz, éppen csak a hajnalpírt ismered föl a kezdődő napból. Már az is sok, ha fel kell ismerned, hogy a Tao mindenben benne van. Ez természetesebbé és reményteljesebbé teszi az életed, mert hidd el nekem, úgy fekszel a Tao kertjében, mint gyermek anyja ölén. Ez az új felismerés komollyá és elgondolkodóvá tesz, mert mindenütt, akár a templomban a jó pap, szent lényként érzed majd magad. A helyzet fordulása, élet és halál nem ijesztenek többé, mert tudni fogod, hogy a Halál, éppúgy mint az élet, a Taóból folyik, és természetes, hogy a Tao, mely életed áthatja, halálad után is mindig körülvesz majd.

– Nézz az eléd táruló tájra! A fák, a hegyek, a tenger mind bátyáid és nővéreid, ugyanúgy a levegő és a fény is. Nézd, amint a tenger hozzánk emelkedik! Olyan természetesen indul magából, oly teljességgel „csak mert ennek így kell lennie”.

– Látod kedves nővéredet, a fácskát, ott azon a magaslaton, amint feléd hajladozik és levelei lágyan remegnek? Akkor most mondom neked valamit Wu-weiről, az ellenállás-nélküliségről, s a belső szándékok nélküli önmozgásról, miként ez a Taóból megszületett. Az emberek igazak lennének, ha nem tennének egyebet, csak hagynák életüket magától történni éppen úgy, ahogy a Tao bármely szerény szépségű virága nyílik. Minden emberben él a törekvés az áramlás felé, mely a Taóból származik, s őt ismét oda vezet vissza. Azonban saját eszük és vágyaik elvakítják őket. Mulatozás, mohóság, gyűlölet, hírnév, birtoklási vágy – ezekkel vesződnek. Mozdulataik hevesek és féktelenek, életpályájuk: vad nekirugaszkodások sorozata, melyek újra meg újra zátonyra futnak. Mindenhez ragaszkodnak, ami nem valóságos. Túl sok dologra vágynak ahhoz, hogy még arra az Egyre is vágyhatnának. Bölcsék és jók kívánnak lenni, és ez a legrosszabb mindenek fölött. Túl sokat kívánnak tudni.

Az egyetlen gyógy mód abban áll, hogy visszatérjünk a forráshoz, melyből keletkeztünk. A Tao bennünk van, és a Tao nyugalom. Csak a nyugodtság, ha minden vágyunktól megszabadulunk, magától a „bölcsnek és jónak lenni”-től is – tesz bölccsé és jóvá minket. Eh, miért is akarják annyira tudni az emberek, mi a Tao?! És ez a kínzó igyekezet, hogy szavakat találjanak a megnevezésére, ez a hasztalan kérdezősködés! A valódi bölcs azt a tanítást követi, mely nem ismer szavakat, és örökké kifejezéstelen marad. De hát ki adhatna neki bármiféle megjelölést?! Aki tudja mi a Tao, az hallgat; aki beszél róla, az nem tudja. Én se fogom elmondani, mi a Tao. Ezt egyedül neked kell felfedezned, mialatt megszabadítod magad mindenféle szenvedélytől, vágytól, és közvetlenül a szívedből él; anélkül, hogy bármi nem-természetesen fáradoznál. Az embernek finoman kell közelítenie a Taóhoz, olya nyugodtan, ahogyan ez a hatalmas tenger tart felénk. Nem azért teszi ezt, mert így döntött, s nem is azért, mert tudja, hogy mozgása bölcs és jó. Így fogsz te is visszatérni a Taóba, és ha már benne vagy, nem fogod tudni, mert magad leszel a Tao.

Hallgatott és szelíden rám nézett – szemében csendes fények égtek, melyek nyugodtak és méltóságteljesek voltak, mint az ég kékje.

Kenéz György fordítása

Forrás: Borel, Henri: Wu-wei – Lao-ce útmutatásai. Budapest, 1995., 27–32. o.



I. 5. PLUTARKHOSZ: LÜKURGOSZ

Az ókori Spártában a nevelés célja olyan harcosok kiképzése volt, akiket – testi erőn túl – a város-állam iránti feltétlen hűség és fanatikus, kikezdhetsen harci szellem jellemezett. A lányokat a fiúkhoz hasonlóan kíméletlenül kemény nevelésben részesítették – elsősorban azért, hogy egészséges utódoknak adjanak életet. Plutarkhosz Párhuzamos életrajzok című munkájában a Lükurgosz életével és törvényeivel foglalkozó fejezet hitelesen tudósít minderről.

14. A nevelést a törvényhozó legfontosabb és legszebb feladatának tekintette, s ezért egészen az elején kezdve, gondosan figyelemre méltatta a házasság és a gyermeknemzés ügyét. Nem felel meg a valóságnak, amit Arisztotelész állít, hogy megkísérelte az asszonyok megfékezését, de felhagyott vele, mert képtelen volt korlátok közé szorítani az asszonyok szabadosságát és hatalmát; ez a hatalom annak volt köszönhető, hogy a férfiak állandóan hadjáratokon vettek részt és távol voltak hazulról, ezért kénytelenek voltak feleségüknek a kelletténél többet megengedni, s mindezekhez még „úrnőnek” is szólították őket. Éppen ellenkezőleg: Lükurgosz igen nagy figyelmet fordított a nők dolgaira. A leányok testét versenytárással, birkózással, diszkosz- és dárдавetéssel edzette, hogy a jövőendő magzat erős, edzett és egészséges szervezetben foganjon és növekedjen, s a nők könnyen viseljék el a gyermekszüléssel járó fájdalmakat. Leszoktatta őket az elpuhult és elkényeztetett életről, és állandó szokássá tette, hogy az ifjak és leányok ruhátlanul vegyenek részt a körmenetekben; az istenek ünnepein körtáncot jártak, és kardalokat adtak elő, s ilyenkor nézőként jelen volt a város egész ifjúsága.

[...]

16. Az újszülött csecsemővel apja nem rendelkezett, hanem karjába vette, és elvitte a Leszhé nevű helyre, ahol a törzsek vénei összegyülekeztek és megvizsgálták a kisdedet. Ha egészséges alkatú és erőteljes csecsemő volt, utasították az apát, hogy nevelje fel, egyben pedig kijelöltek neki egyet a kilencezer spártai parcellából. De ha idétlen vagy nyomorék volt, bedobták a Taügetosz Apothetai nevű szakadékába – azzal a meggyőződéssel, hogy nem előnyös sem a gyermeknek, sem az államnak, ha egy születésétől kezdve gyenge és életképtelen ember életben marad. Ezért fürdették meg az újszülöttet borban és nem vízben, hogy kipróbálják szervezete életképességét. Ha ugyanis epilepsziás vagy gyenge, beteges szervezetű volt a gyermek, görcsöt kapott az erős borból, és elpusztult, de ha egészséges volt, még izmosabb lett. A dajkák nagy gondot fordítottak a gyermekekre, pólyát nem használtak, hogy minden tagjuk és egész testük szabadon fejlődjen. Hozzászoktatták őket, hogy minden ételt jóízűen fogyasszanak el, és ne legyenek válogatósak; ne féljenek a sötétben, ha egyedül maradnak; ne viselkedjenek illetlenül, és soha ne sírjanak. Ezért szoktak az idegenek spártai dajkát fogadni gyermekeik mellé. Így például Amükla, az athéni Alkibiadész⁴ dajkája is spártai volt.

Platón szerint Periklész egy egyszerű rabszolgát, bizonyos Zópüroszt rendelt Alkibiadész mellé nevelőnek. Lükurgosz azonban soha nem bízta a spártaiak gyermekeit rabszolgákra vagy másoktól bérbe vett nevelőkre; senki nem nevelhette fiát saját tetszése szerint, hanem a fiúgyermeket hétéves korukban csoportokba osztotta, ahol közös nevelésben részesültek, együttesen vettek részt a játékokban, és tanulmányaikat is közösen végez-

⁴ Alkibiadész (kb. Kr. e. 450 – Kr. e. 404) athéni politikus, hadvezér volt. Szókratész tanítványaként kiváló szónoki képességekre tett szert. Túlhajtott hatalmi törekvései Athént szerencsétlen kimenetelű szicíliai hadjáratba sodorták (415). – *A szerk.*

ték. A csoportok vezetőivé a legértelmesebb és a harci játékokban legbátrabb ifjakat tette. A többiek ezek útmutatásait követték, engedelmeskedtek nekik, és alávetették magukat az általuk kiszabott büntetéseknek. Ez a fajta nevelés kitűnő iskolája volt az engedelmességnek. Az idősebbek megfigyelték a gyermekeket játék közben; vitákat és civódást támasztottak köztük, és verekedéseik közben igyekeztek megtudni, hogy meghátrálnak-e a harcban vagy sem.

Írni-olvasni csak annyit tanultak, amennyi éppen szükséges volt. Neveltetésük legfőbb célja az volt, hogy feljebbvalóiknak fegyelmezetten engedelmeskedjenek, jól elviseljék a testi fájdalmakat, és a harcban győzzenek. Ahogy ifjakká serdültek, mind keményebb edzésnek vetették alá őket, hajukat rövidre nyírták, mezítláb járatták őket, és a játékokban majdnem mindig mezítelen testtel kellett részt venniük. Amikor betöltötték tizenkettedik évüket, levetették az alsóruhát, s egész éven át ugyanabban a köpenyben jártak. Testük mosdatlan volt, nem fürödtek, olajjal nem kenték magukat; ilyen fényűzésben csak az év néhány napján volt részük. Csoportokban és szakaszonként aludtak együtt, szalmazsákon, amelybe pusztá kézzel, kés nélkül tördelték és gyújtották össze az Eurótasz partjain növvő nád bugáját. Télen szabad volt nekik bogáncspihét keverni a nádbugák közé, mert azt hitték, hogy ez valamivel melegebbé teszi fekhelyüket.

17. Az ilyen korú fiúknak megengedték, hogy fiúszeretőt válasszanak a feddhetetlen magaviseletű ifjak közül. Az idősebb férfiak is rendszeresen látogatták a fiatal fiúk tornacsarnokait, s nézték őket harci játékaik és vidám szórakozásaik közben, mert úgy érezték, hogy mindnyájan apjuk, nevelőjük és felvigyázójuk ezeknek a gyermekeknek, akik így mindig és mindenütt szem előtt voltak, ha tehát bármelyikük valami helytelenséget követett el, azonnal figyelmeztették, vagy ha szükségesnek látták, meg is büntették. A város legkiválóbb és legmegbecsültebb polgárát jelölték ki paidonomosznak, a fiúk felügyelőjének. Az egyes csoportok felügyeletét az úgynevezett eirének közül a legértelmesebb és legbátrabb látta el. Eiréneknek azokat nevezték, akik két évvel túlhaladták a serdülőkort, melleiréneknek pedig a legidősebb fiúkat. Rendszerint egy húsz év körüli eirén volt a fiúk parancsnoka a harci játékokban, és közös lakásukon ő felügyelt a házi munkákra is. Az idősebbekkel fát, a fiatalabbakkal pedig főzelékféléket hordatott. Mindazt, amit a fiúk összehordtak, lopással szereztek; bemásztak a kertekbe, mások pedig ügyesen és óvatosan beosontak a közös étkezőkbe. De ha bármelyiküket rajtakapták a lopáson, mint ügyetlen és vigyázatlan tolvajt keményen megkorbácsolták. Ételeiket lehetőség szerint lopással szereztek, s megtanulták, hogy álmukban lepjék meg az embereket, vagy olyankor, amikor gondtalanok és nem vigyáznak holmijukra. A rajtakapott tolvaj büntetése megkorbácsolás és böjtölés volt. Élelmet szűkösen kaptak, hogy rászorítsák őket az éhezés elviselésére és hogy, már csak kényszerűségből is, minél merészebbek és ravaszabbak legyenek.

Fogyatékos táplálkozásuk második célja az volt, hogy az ifjak magasra nőjenek. A test ugyanis jobban fejlődik, ha az életerő kifejlődését nem akadályozza a sok táplálék, amely súlyával és tömegével gátolja az egészséges növekedést, hanem könnyű lévén, magasra nő és szabadon fejlődik. Ez minden bizonnyal a testi szépségnek is hasznára volt. A sovány és sudár termet előmozdítja a tagok arányos kialakulását, a túltáplált és elnehezedett szervezet viszont akadályozza. Ezért az olyan asszonyok, akik terhességük idején hajtószereteket használnak, sovány, de arányos alkatú és szép gyermekeket hoznak a világra, mert könnyebben formálódik a magzat a hajlékony anyagból. De ennek a jelenségnek az okát vizsgálják meg mások tüzetesebben.

18. A fiúk komolyan vették ezeket a tolvajlásokat, és állítólag egy ifjú, aki lopott róka-kölyköt rejtegetett köpenye alatt, eltúrte, hogy a róka fogával és körmével marcangolja beleit, és inkább belehalt sebébe, de titkát nem árulta el. Ennek a történetnek a hitelét bizonyítja az a tény, hogy a mai spártai ifjak közül magam is többeket láttam, akik ott haltak meg a korbácsütések alatt Artemisz⁵ Orthia oltára előtt. Vacsora után az eirén,

kerevetén végigheveredve, felszólította az egyik fiút, hogy énekeljen, a másinak pedig jól átgondolt feleleteket kellett adnia ilyenféle kérdésekre „Kicsoda a legderekabb férfiú a városban?”, vagy: „Mit gondolsz ennek meg ennek az embernek a magaviseletéről?” Ily módon az ifjakat kezdettől fogva hozzászoktatták, hogy megbírálják, mi a jó, és mi a szép, és hogy foglalkozzanak a város polgárainak magatartásával. Mert ha egy ifjút megkérdeztek, hogy ki a jó polgár, vagy hogy kit nem lehet tisztességesnek tartani, s nem tudott megfelelő módon felelni, közönyös gondolkodásának tekintették, s úgy vették, hogy nem törekszik az erényre. A feleletet röviden és szabatosan kellett megindokolniok, és akinek válasza nem ütötte meg a kívánt mértéket, azt az eirén azzal büntette, hogy megharapta hüvelykujját. Az eirén az ifjakat gyakorta az idősebbek és a városi tisztviselők jelenlétében büntette, hogy el lehessen dönteni, büntetése helyes-e vagy helytelen.

[...]

24. A nevelés felnőttkorban is folytatódott Spórfában. Senki nem tehetett, amihez egyénileg kedve volt, hanem, mintha a város egyetlen katonai tábor volna, előre megszabott kötelességeket kellett mindenkinek elvégeznie a köz érdekében; a spártaiak általában úgy gondolkodtak, hogy senki nem él önmagának, hanem a közösségnek. Ha egyéb tennivalójuk nem akadt, felügyeltek a fiúkra, hasznos dolgokra tanították őket, vagy saját maguk tanultak az idősebbektől. Lükurgosz egyik legdicséretreméltóbb és legüdvösebb intézkedése az volt, hogy eltiltotta a polgárokat a kézművességtől s ipartól, ezért mindenki sok szabad idővel rendelkezett. Senkinek nem kellett a sok munkával és fáradsággal járó vagyonszerzéssel töltenie idejét, hiszen senki nem törekedett gazdagságra, senki nem becsülte a vagyonit. A földeket különben is a helóták művelték, és – mint már említettem – a fenti szolgáltatással tartoztak.

[...]

28. A spártaiak krüpteia néven ismert intézménye, amit Arisztotelész szerint Lükurgosz vezetett be, indíthatta Platónat arra, hogy elítélőleg nyilatkozzon Lükurgosz alkotmányáról. A krüpteia azt jelentette, hogy az arkhónok a legértelmesebbnek látszó ifjakat időről időre szétküldték a falvakba; a fiúk ilyenkor csak törüket és a legszükségesebb élelmet vihették magukkal. Napközben szétszéledtek, és rejtekhelyeken húzták meg magukat, de éjszaka kimentek az utakra, és megöltek minden helótát, aki kezük ügyébe került. Gyakran a szántóföldeket is átkutatták, és legyilkolták az ott dolgozó legerősebb és legkiválóbb helótákat.

[...]

Máthé Elek fordítása

Forrás: Plutarkhosz: *Párhuzamos életrajzok*. Első kötet. Budapest, 1978, 103.; 107–111.; 122.; 117. o.

⁵ Artemisz: a vadászat istennője a görög mitológiában. – *A szerk.*

I. 6. PLATÓN: PRÓTAGORASZ

Platón (Kr. e. 428/7 – Kr. e. 348/7) leírása alapján képet alkothatunk az ókori athéni nevelés módszereiről (jutalmazás, büntetés, ez utóbbin belül: testi fenyíték), az alapfokú iskolák típusairól (grammatika, kithara, palaisztra), a nevelés céljáról, (az erény), valamint az oktatott ismeretekről és készségekről (irodalmi művek, kitharajáték, történelem, törvények). Az idézetből az is kitérünk, hogy Platón mélyen hitt az erény taníthatóságában. (Ezt a felfogást nevezzük etikai intellektualizmusnak.)

XV. Valójában kicsiny koruktól kezdve oktatgatják és buzdítják gyermekeiket, és ameddig csak élnek, törődnek velük. Attól kezdve, hogy a gyermek érti a szót, a dajka, az anya, a nevelő és az atya is azon versengenek, hogy a lehető legderekabbá tegyék a kisdedet. Ezért minden tetténél és szavánál figyelmeztetik, és rámutatnak: íme, ez helyes cselekedet volt, az helytelen; ez szép; az rút; ez istennek tetsző, az bűnös; ezt tedd, azt kerüld. Azt szeretnék elérni, hogy önként engedelmeskedjék; de ha nem engedelmeskedik fenyegetésekkel és verésekkel térítik az egyenes útra, éppen úgy, mint ahogyan az ember egy meghajlított és meggömbített fadarabot kiegyenesít. Ezután iskolába küldik; a tanítótól elvárják, hogy jóval több gondot fordítson a gyermek helyes magatartására, mint az elemi ismeretekre és a kitharajátékra. A tanítók meg is felelnek ennek a kívánságnak, és miután a gyermek megtanulta a betűvetést, s már annyira vitte, hogy az írott szöveget is úgy érti, mint azelőtt a beszédet, kezükbe adják a nagy költők költeményeit, hogy ezekkel is megismerkedjenek. Sőt e költeményeket könyv nélkül is megtanultatják velük, hiszen számos erkölcsi tanulságot meríthetnek belőlük, ezenkívül pedig a régmúlt idők kiváló fiainak viselt dolgaiból, valamint magasztaló dicséretéből is okulhatnak. Így olyan példák állnak a gyermek előtt, amelyek becsvágyát felkeltvén utánzásra serkentik, és arra buzdítják, hogy törekedjék hozzájuk hasonló lenni. A kitharajáték tanítói ugyancsak hasonló célokat akarnak elérni: a józan mérséklet erényét ápolják, és arra ügyelnek, hogy az ifjak ne térjenek rossz útra. Ezenkívül, mikor a növendékek megtanultak már kitharán játszani, másfajta kiváló költők: lírikusok verseivel ismertetik meg őket, amelyeket kitharakísérettel való előadásra meg is zenésítenek. Minden törekvésük arra irányul, hogy a ritmusokat és harmóniákat szilárdan bevegyék a gyermekek lelkébe, hogy ezáltal fegyelmezettebbek legyenek, és hogy a ritmust és a harmóniát jobban ismerőkké válva még inkább meg tudjanak felelni a beszéd és a cselekvés kötelezettségeinek. Mert az egész emberi életnek szüksége van ritmusra és harmóniára. Emellett még a tornamesterhez is elküldik a gyermekeket, hogy teste edzettebbé válván segítségére lehessen a már helyes irányba fordított erkölcsi belátásnak, hogy később testi gyengeség miatt a háborúban vagy a gyakorlati élet más terén gyáva ember szerepére ne vállalkozzék. És minél többet tehet egy szülő, annál többet nyújt gyermekének a nevelés terén. A legtöbbet pedig a leggazdagabbak tehetik, ezért az ő gyermekeik azok, akik a velük egykorúak közül a legkorábban kezdenek iskolába járni és a legkésőbb fejezik be tanulmányaikat. Miután pedig elhagyták az iskolát, az állam parancsára meg kell ismerkedniük a törvényekkel, hogy azok szerint rendezzék be életüket, és cselekedeteiket ne kényük-kedvük szerint irányítsák. Mint ahogy a tanítók is úgy adják a viasztáblát az írásban még járatlan gyermek elé, hogy a palavesszővel előre megvonalazzák, kényszerítve őt, hogy írását e sorokkal vezettesse, az állam is törvényeket ír elő – régi idők derék törvényhozóinak találmanya ez –, követésükre kényszerítve uralkodókat és alattvalókat. Azt, aki túteszi magát rajtuk, megbünteti; s a büntetés neve tinálatok is, mint sok helyütt másutt: helyes útra térítés, minthogy a törvény mutatja meg az egyenes utat. Amikor hát mind a magánéletben, mind pedig a közéletben

ilyen nagy gondot fordítunk az erény ápolására, kell-e még csodálkoznod és kételkedned, Szókratész, ha azt állítom, hogy az erény tanítható? Nem, ezen valóban nem kell csodálkoznia: jóval csodálatosabb lenne, ha nem lenne tanítható.

Faragó László fordítása.

Forrás: Platón: Prótagorasz. In Platón válogatott művei. Budapest, 1983, 30–32. o.

I. 7. PLATÓN: MENÓN

Platón Menón című dialógusában szemléletesen ábrázolja a tanításnak azt a kifinomult módszerét, amelyet mestere, Szókratész (Kr. e. 470 – Kr. e. 399) alkalmazott. Ez a „maieutiké”, a gondolat megszületése körül való „bábáskodás” művészete, amelynek során a tanító javarészt eldöntendő kérdések sorozatával vezeti rá tanítványát a tudáshoz vezető helyes útra. (Ma ezt nevezzük „heurisztikus”, azaz „rávezető” módszernek.)

[...]

SZÓKRATÉSZ Már az imént is mondtam, Menónom, hogy agyafűrt fickó vagy; s most azt kérdezed, meg tudlak-e tanítani téged, én, aki azt mondom, hogy nincs tanítás, csupán visszaemlékezés – hogy ezáltal olyan látszatba kerüljek, mintha ellentmondanék saját magamnak.

MENÓN Nem, Zeuszra, nem ilyen szándékkal mondtam, Szókratész, hanem megszokásból; ha tehát be tudod valahogy bizonyítani nekem, hogy úgy van, ahogy mondd, bizonyítsd be.

SZÓKRATÉSZ Ez nem könnyű ugyan, mégis iparkodni fogok, a te kedvedért. De hívj csak ide egyet szolgálid népes csapatából, amelyiket épp akarsz, hogy rajta bizonyítsam be neked.

MENÓN Kész örömmel. Gyere csak ide!

SZÓKRATÉSZ Görög, és beszél görögül?

MENÓN Nagyon jól, a házamban született.

SZÓKRATÉSZ Figyelj tehát, milyen benyomást tesz rád: visszaemlékszik-e, vagy tanul tőlem?

MENÓN Nagyon figyelek.

XVI.

SZÓKRATÉSZ Mondd hát meg nekem, fiú, tudod-e, hogy ez egy négyszög?

FIÚ Igen, tudom.

SZÓKRATÉSZ Tehát van olyan négyszög, melynek összes oldalai, ezek itt, egyenlők, mind a négy?

FIÚ Van hát.

SZÓKRATÉSZ S ugye ezek a közepét átvágó vonalak is egyenlők?

FIÚ Igen.

SZÓKRATÉSZ Nemde egy ilyen sík nagyobb is lehet meg kisebb is?

FIÚ Hogyne.

SZÓKRATÉSZ Ha tehát ez az oldala két lábnyi lenne és emez is kettő, hány lábnyi lenne az

egész? Így gondold végig: ha ez két lábnyi lenne, emez pedig csak egy, nem egyszer két lábnyi lenne a sík?

FIÚ De igen.

SZÓKRATÉSZ Minthogy azonban ez is két láb, nem kétszer kettő lesz?

FIÚ Annyi lesz.

SZÓKRATÉSZ Tehát kétszer két lábnyi?

FIÚ Igen.

SZÓKRATÉSZ És mennyi kétszer két láb? Számítsd ki és mondd meg.

FIÚ Négy, Szókratész.

SZÓKRATÉSZ Ugye lehet egy másik ilyen, kétszer ekkora sík is, és annak is lehet egyenlő minden oldala, mint ennek?

FIÚ Igen.

SZÓKRATÉSZ Tehát hány lábnyi?

FIÚ Nyolc.

SZÓKRATÉSZ Nos hát, próbáld megmondani nekem, mekkora ennek minden egyes oldala? Mert ennek itt két lábnyi; akkor a kétszeresének mekkora?

FIÚ Világos, Szókratész, hogy a kétszerese.

SZÓKRATÉSZ Látod-e Menón, hogy én nem tanítom ezt a fiút semmire sem, hanem mindenről csak kérdezem? És most azt hiszi, hogy tudja, mekkora az az oldal, amelyből a nyolc lábnyi sík keletkezni fog. Vagy nem így gondolod?

MENÓN De igen.

SZÓKRATÉSZ És csakugyan tudja?

MENÓN Egyáltalán nem.

SZÓKRATÉSZ Mert azt hiszi, a megkettőzéséből lesz?

MENÓN Azt.

XVII.

SZÓKRATÉSZ Nézd csak meg, hogyan fog sorjában visszaemlékezni mindenre, amire emlékeznie kell. – Te pedig mondd meg nekem: az oldal megkétszerezéséből keletkezik, azt állítod, a kétszeres sík? Olyanról beszélek, melynek oldalai nem erről hosszúak, emerről meg rövidek, hanem mindenfelé egyenlők, mint itt, s az egész kétszerese ennek, nyolc lábnyi: nézd csak meg, vajon még mindig azt hiszed-e, hogy az oldal megkétszerezéséből lesz?

FIÚ Én azt.

SZÓKRATÉSZ Nemde ez attól kétszereződik meg, hogy még egy ugyanilyen hosszút tesszünk ide?

FIÚ Hát persze.

SZÓKRATÉSZ Akkor ebből lesz, azt állítod, a nyolc lábnyi sík, ha négy ilyen oldal jön létre?

FIÚ Igen.

SZÓKRATÉSZ Rajzoljunk hát hozzá négy egyformát. Nem ez lesz-e az, amit te nyolc lábnyinak mondasz?

FIÚ De igen.

SZÓKRATÉSZ Tehát mekkora lesz? Nem négyszer ekkora?

FIÚ Dehogynem.

SZÓKRATÉSZ Tehát a négyszer ekkora a kétszerese?

FIÚ Zeuszra, dehogyis.

SZÓKRATÉSZ Hanem hányszorosa?

FIÚ Négyszerese.

- SZÓKRATÉSZ Tehát akkor, fiú, az oldal megkettőzéséből nem kétszer ekkora sík keletkezik, hanem négyszer ekkora.
- FIÚ Igazad van.
- SZÓKRATÉSZ Mert négyszer négy az tizenhat. Nem?
- FIÚ De igen.
- SZÓKRATÉSZ És a nyolc lábnyi milyen hosszú oldalból keletkezik? Ebből nem a négyszerese lett?
- FIÚ Dehogynem.
- SZÓKRATÉSZ A négy lábnyi pedig ennek a feléből itt?
- FIÚ Igen.
- SZÓKRATÉSZ Jó; a négy lábnyi pedig nem ennek a kétszerese, emennek pedig a fele?
- FIÚ De biztosan.
- SZÓKRATÉSZ Ugye ennél nagyobb, emennél pedig kisebb oldalból lesz? Vagy nem?
- FIÚ Azt hiszem, igen.
- SZÓKRATÉSZ Szép; csak válaszold mindig azt, amit hiszel. És mondd meg nekem: ugye ez két lábnyi volt, emez pedig négy?
- FIÚ Igen.
- SZÓKRATÉSZ Tehát a nyolc lábnyi síknak az oldala nagyobb kell hogy legyen a két lábnyinál, és kisebb a négy lábnyinál.
- FIÚ Úgy kell lenni.
- SZÓKRATÉSZ Próbáld hát megmondani, mit gondolsz, mekkora.
- FIÚ Három láb hosszú.
- SZÓKRATÉSZ Ugye ahhoz, hogy ez három láb hosszú legyen, ennek itt a felét hozzáadjuk, s nyomban három lábnyi lesz? Mert ez itt kettő, ez pedig egy; és így keletkezik az a sík, amiről beszélsz.
- FIÚ Igen.
- SZÓKRATÉSZ Nemde ha erről is három meg emerről is, akkor az egész sík háromszor három lesz?
- FIÚ Úgy látszik.
- SZÓKRATÉSZ És háromszor három láb, az mennyi?
- FIÚ Kilenc.
- SZÓKRATÉSZ És hány lábnak kell a kétszeres síknak lennie?
- FIÚ Nyolcnak.
- SZÓKRATÉSZ Akkor hát nem a három lábnyiból lesz a nyolc lábnyi sík.
- FIÚ Hát nem.
- SZÓKRATÉSZ Hanem mekkorából? Próbáld meg pontosan megmondani nekünk; ha pedig nem akarod kiszámítani, mutasd meg, mekkorából.
- FIÚ De Zeuszra, Szókratész, nem tudom.

XVIII.

- SZÓKRATÉSZ Észreveszed-e, Menón, mennyire előrehaladt már ez a fiú a visszaemlékezésben? Mert először nem tudta ugyan, mekkora a nyolc lábnyi sík egyik oldala, ahogyan még most se tudja, de akkor azt hitte, hogy tudja, és hetykén válaszolgatott, mintha tudná, s nem gondolta, hogy nincstelen; most pedig már gondolja, hogy nincstelen, és ahogyan nem tudja, nem is hiszi, hogy tudja.
- MENÓN Igazat szólsz.
- SZÓKRATÉSZ Nemde most jobb a hozzáállása ahhoz a dologhoz, amit nem tud?
- MENÓN Én is így vélekedem.
- SZÓKRATÉSZ Amikor tehát nincstelenné tettük és megnémítottuk, mint a zsibbasztó rája, vajon ártottunk-e neki?

- MENÓN Véleményem szerint nem.
SZÓKRATÉSZ Tehát tettünk valamit, úgy látszik, a cél érdekében, hogy kifürkésszük, miképp is van; mert most szívesen fogja kutatni, minthogy nem tudja, akkor pedig könnyedén, sokak előtt és gyakran azt hitte, jól beszél a sík kétszereséről: hogy az oldalának kétszer olyan hosszúnak kell lennie.
- MENÓN Alighanem.
SZÓKRATÉSZ Gondolod-e, hogy azelőtt iparkodott kutatni vagy megtanulni azt, amiről azt hitte, hogy tudja, holott nem tudta, míg rá nem ébredt nincstelenségére, arra a véleményre nem jutott, hogy nem tudja, s megkívánta a tudást?
- MENÓN Azt hiszem, nem, Szókratészom.
SZÓKRATÉSZ Így hát hasznára vált az elzsibbadás?
MENÓN Ugy látom.
SZÓKRATÉSZ Nézd hát végig, mire fog nincstelenségében rábukkanni, ha velem együtt kutat, holott nem teszek mást, csak kérdezem, nem pedig tanítom; figyelj, hogy rajtakapsz-e azon, hogy tanítom és előadok neki, nem pedig az ő véleményét kérdezem.
- XIX.
SZÓKRATÉSZ Te pedig most mondd meg nekem: ugye ez a mi négy lábnyi síkunk? Értesz engem?
FIÚ Értelek.
SZÓKRATÉSZ És még egy, vele egyenlőt teszünk hozzá?
FIÚ Igen.
SZÓKRATÉSZ És ezt a harmadikat, a másik kettővel egyenlőt is?
FIÚ Igen.
SZÓKRATÉSZ És kitölthetjük még itt a sarokban ezzel?
FIÚ Hogyne.
SZÓKRATÉSZ Tehát négy egyenlő síkunk keletkezett, ugye?
FIÚ Igen.
SZÓKRATÉSZ Akkor hát ez az egész hányszorosa lett ennek?
FIÚ Négyyszerese.
SZÓKRATÉSZ Nekünk arra van szükségünk, hogy a kétszerese legyen; vagy nem emlékszel?
FIÚ Dehogynem.
SZÓKRATÉSZ Nemde ez az egyik saroktól a másikig érő vonal kétfelé vágja a síkok mind-egyikét?
FIÚ Igen.
SZÓKRATÉSZ Nemde ezekből négy egyenlő oldal keletkezik, melyek itt ezt a síkot határolják körül?
FIÚ Úgy van.
SZÓKRATÉSZ Nézd csak: mekkora ez a sík?
FIÚ Nem tudom.
SZÓKRATÉSZ Ugye mind a négy vonal a négy sík mindegyikének a felét vágta le? Vagy nem?
FIÚ De igen.
SZÓKRATÉSZ Hány ilyen van ebben itt?
FIÚ Négy.
SZÓKRATÉSZ És ebben hány?
FIÚ Kettő.
SZÓKRATÉSZ És a négy mi a kettőnek?
FIÚ Kétszerese.
SZÓKRATÉSZ Tehát akkor ez hány lábnyi lesz?

FIÚ Nyolc lábnyi.
 SZÓKRATÉSZ Melyik vonal az oldala?
 FIÚ Ez.
 SZÓKRATÉSZ Amelyik az egyik saroktól a másikig metszi a négy lábnyt?
 FIÚ Igen.
 SZÓKRATÉSZ Ezt pedig átlónak nevezik a tudósok; tehát, ha ennek átló a neve, az átlóból keletkezik, mint mondod, Menón szolgája, a kétszeres sík.
 FIÚ Föltétlenül, Szókratész.
 XX. SZÓKRATÉSZ Hogy látod a dolgot, Menón? Másvalakinek a véleménye volt, amit válaszolt, nem pedig a sajátja?
 MENÓN Nem, a sajátja volt.
 [...]

Kerényi Grácia fordítása

Forrás: Platón Összes művei. Első kötet. Budapest, 1984, 673–687. o.

I. 8. PLATÓN: ÁLLAM

Platón Állam című dialógusának egyik fejezete a közismert „barlanghasonlat” leírása. Ennek a szemléletes képnek pedagógiai, nevelésméleti összefüggései is vannak. A görög bölcs ugyanis itt fogalmazza meg a nevelés végső célját: „a lélek szemének” a dolgok, a jelenségvilág „árnyképei” helyett a valódi értékek, az „ideák” világa felé kell fordulnia. A nevelés tehát Platón szerint volta-képpen a „megfordítás”, a „jó” ideája felé való irányítás művészete.

BARLANGHASONLAT

I. SZÓKRATÉSZ Hasonlítsd mármost természetünket – abból a szempontból, hogy részesül-e nevelésben vagy sem – a következő helyzethez. Képzeld el, hogy az emberek egy barlangszerű föld alatti lakóhelyen, melynek a világosság felé nyíló s a barlang egész szélességében elhúzódó bejárata van, gyermekkoruktól fogva lábukon és nyakukon meg vannak kötözve, úgy-hogy egy helyben kell maradniuk, s csak előrenézhetnek, de fejüket a kötelékek miatt nem forgathatják; hátuk mögött felülről és messziről egy tűznek a fénye világít, a tűz és a lekötözött emberek között pedig fent egy út húzódik, melynek mentén egy alacsony fal van építve, mint ahogy a bábjátékosok előtt a közönség felé egy emelvény szokott állni, amely fölött a bábjaikat mutogatják.

GLAUKÓN Értem.
 SZÓKRATÉSZ Aztán képzeld el, hogy az alacsony fal mellett mindenféle tárgyakat: emberszobrokat, kőből és fából való s másféle készítményű állatalakokat hordoznak fel s alá, melyek az alacsony fal fölött kilátszanak; s – mint ahogy természetes is – a tárgyakat hordozó emberek egy része beszélget, más része hallgat.

GLAUKÓN Különös egy kép, s különösek a rabok is.
 SZÓKRATÉSZ Éppen olyanok, mint mi. Mert először is, hiszed-e, hogy ezek az emberek önmagukból és egymásból valaha is mást láttak, mint azokat az árnyékokat, amelyeket a tűz a barlangnak velük szembe eső falára vetített?

- GLAUKÓN Hogy is láthattak volna, mikor a fejüket egész életükön át mozdulatlanul kénytelenek tartani?
- SZÓKRATÉSZ S mit látnak vajon a fel és alá hordozott tárgyakból? Nem ugyanezt?
- GLAUKÓN Dehogynem.
- SZÓKRATÉSZ S ha beszélni tudnának egymással, nem gondolod-e, hogy azt tartanák valóságnak, amit látnak?
- GLAUKÓN Feltétlenül.
- SZÓKRATÉSZ Hát még ha a börtön szembeeső fala visszhangot is adna! Ha a fel s alá járó emberek valamelyike megszólalna, gondolhatnának-e másra, mint hogy az előttük elhaladó árnyék beszél?
- GLAUKÓN Zeuszra, nem.
- SZÓKRATÉSZ S egyáltalában, ezek az emberek aligha gondolhatnák azt, hogy más az igazság, mint ama mesterséges dolgoknak az árnyéka.
- GLAUKÓN Minden bizonnyal.
- SZÓKRATÉSZ Képzeld el most, milyen volna a bilincsekből való felszabadulásuk, s az értelmetlenségből való meggyógyulásuk! Ugye természetesen valahogy így történne a dolog: ha valamelyiküket feloldanák, s kényszerítenék, hogy hirtelen álljon fel, forgassa körül a nyakát, járjon, és nézzon fel a tűz felé; s ha mind e mozdulatok közben fájdalmat érezne, s a ragyogó fény miatt nem volna képes ránézni azokra a tárgyakra, amelyeknek az árnyékát azelőtt látta: mit gondolsz, mit felelne az ilyen ember, ha valaki azt mondaná neki, hogy előbb csak üres semmiségeket látott, most azonban, mivel a létezőhöz közelebb van, s nagyobb mértékben létező dolgok felé van fordulva, sokkal helyesebben lát; s ha az úton elhaladó tárgyakra mutatva kényszerítené, hogy feleljen a kérdésére: mi az, nem gondolod-e, hogy zavarban volna, és azt hinné, hogy az előbb látott dolgok sokkal igazabbak voltak, mint amelyeket most mutatnak neki?
- GLAUKÓN Úgy van.
- II. SZÓKRATÉSZ Ha tehát arra kényszerítené, hogy magába a fénybe tekintsen, nemde fájna a szeme, elfordulna, és azokhoz a dolgokhoz menekülne, amelyeknek a nézésére képes, és a most mutatott tárgyaknál valójában világosabbnak tartaná őket?
- GLAUKÓN Így van.
- SZÓKRATÉSZ Ha aztán innen valaki erőszakkal továbbvonszolná felfelé a göröngyös és meredek úton, s nem engedné el, amíg csak ki nem húzná a napfényre: vajon nem szenvedne-e emiatt, s nem méltatlankodnék-e hurcoltatása közben? S mikor a napfényre érne, vajon tudna-e a fénytől elárasztott szemével valamit is látni abból, amit most mint igazi világot mutatnak be neki?
- GLAUKÓN Aligha; legalábbis azonnal nem.
- SZÓKRATÉSZ Azt hiszem, előbb meg kellene itt szoknia, ha a fönti dolgokat látni akarná. Először is legkönnyebben az árnyékképeket tudná nézni, aztán az embereknek s minden másnak a vízben tükröződő képét, s csak utoljára magukat a dolgokat; s továbbhaladva, az égitesteket és az égboltozatot is sokkal könnyebben tudná éjjel szemlélni, ha a csillagok és a hold fényére tekintene fel, mintha nappal nézné a napot és a napfényt.
- GLAUKÓN Hogyne!
- SZÓKRATÉSZ S végül aztán a napot is – de nem a víz tükrében, s nem valami más helyen lévő hasonmását, hanem őt magát, a maga valóságában, s a maga helyén – meg tudná pillantani, s eredeti minőségében megsemmisíteni.

GLAUKÓN	Minden bizonnyal.
SZÓKRATÉS	S akkor aztán arra a következtetésre jutna felőle, hogy a nap hozza létre az évszakokat és az éveket, ő intéz mindent a látható térben, s mindannak, amit láttak, valamiképp ő az oka.
GLAUKÓN	Egészen bizonyos, hogy az előbbiek után ide kell jutnia.
SZÓKRATÉS	S ha visszaemlékezik korábbi lakóhelyére, ottani bölcsességére és ottani rabtársaira, nem gondolod-e, hogy e változás miatt magát boldognak fogja tartani, amazokat pedig szerencsétlennek?
GLAUKÓN	De igen.
SZÓKRATÉS	S ha akkor egymás közti életükben voltak bizonyos kitüntetések, dicséretetek és tiszteletajándékok, amelyeket annak adtak, aki az előtte elvonnuló árnyképeket a legélesebben tudta felismerni, s aki a legjobban tudott emlékezni rá, hogy melyek szoktak előbb, melyek később, s melyek egyszerre elhaladni, s aki mindennek alapján a legbiztosabban meg tudta jósolni, hogy mi fog következni: gondolod-e, hogy ő ezekre még mindig vágyakozik, s hogy az ottani világban kitüntetetteket és hatalmasokat irigyli – s nem inkább Homérosszal érezne-e, s nem szeretne-e inkább mezei munkásként dolgozni egy földnélküli embernél, s inkább akármit elszenvedni, mint ama révület világában élni?
GLAUKÓN	Én bizony azt hiszem, hogy mindent inkább vállalna, semhogy úgy kelljen élnie.
SZÓKRATÉS	S gondold meg ezt is. Ha ez az ember megint lemenne ugyanarra a helyre, s ott leülne, nem lenne-e a szeme tele sötétséggel, így hirtelen a napfényről jövet?
GLAUKÓN	De bizony.
SZÓKRATÉS	S ha megint csak azoknak az árnyékképeknek a megfejtésében kellene neki vetélkednie amaz örök rabokkal, miközben homályosan látna mindaddig, míg csak a szeme újból nem alkalmazkodna – márpedig az az idő, amíg hozzászokna, aligha lenne rövid –, nem lenne-e nevetség tárgya, s nem mondanák-e róla, hogy felmenetele volt az oka annak, hogy megromlott szemmel jött vissza, tehát nem érdemes még csak megpróbálni sem a felmenetelt? S ha valaki aztán megpróbálná a többieket feloldozni s felvezetni, s ezt valamiképpen kézre keríthetnék és megölhetnék, nem ölnék-e meg?
GLAUKÓN	Feltétlenül.

Életünk olyan, mint a barlanglakóké

III. SZÓKRATÉS Ezt a hasonlatot, kedves Glaukónom, teljes egészében a fentebb mondottakra kell alkalmazni: a látás által megismert világot hasonlítsd a börtönlakáshoz, a benne levő tűz fényét pedig a nap erejéhez; s ha a felmenetelt és a fent levő dolgok szemléletét a léleknek a gondolat világába való felemelkedésével veszed egyenlőnek, nem jársz messze az én felfogásomtól – ha már egyszer ezt kívánod hallani. Bár isten tudja, igaz-e. Én mindenesetre így képelem: a megismerhető dolgok közt végső a jó ideája – de ez csak nehezen lehet meglátni; ha azonban egyszer megpillantottuk, azt kell róla tartanunk, hogy mindnyájunk részére minden jónak és szépnek az oka, amely a látható világban a fényt s ennek az urát szüli, az ésszel felfogható világban pedig ő maga mint úr biztosítja ne-

	künk az igazságot és az észet; s ezt az ideát meg kell látnia annak, aki a magán- és közéletben okosan akar cselekedni.
GLAUKÓN	Osztozom a nézetedben, már amennyire hozzá tudok szólni.
SZÓKRATÉSZ	Nos, akkor osztózz abban is, és ne csodálkozz rajta, hogy aki egyszer idáig eljutott, az tovább már nem hajlandó az emberi dolgokat cselekedni, mert a lelke állandóan arra törekszik, hogy ott fent élhessen; ez természetes, ha egyszer a fentebbi hasonlat is erre mutat.
GLAUKÓN	Igen, természetesen.
SZÓKRATÉSZ	Hát azon csodálkozol-e, ha valaki az isteni szemlélődésekből az emberiekhez érkezve gyámoltalanul viselkedik, s nagyon nevetséges színben tűnik fel, mert a szeme még homályosan lát, s mielőtt az ottani sötétséghez egészen hozzászoknék, kénytelen a törvényszék előtt vagy egyebütt vitázni az igazságosság árnyékáról vagy azokról a mesterséges alakokról, melyeknek ezek az árnyékai, és harcot folytatni azoknak a felfogásával, akik magát az igazságosságot soha nem is látták?
GLAUKÓN	Bizony ezen sem lehet csodálkozni.
SZÓKRATÉSZ	Ha azonban valakinek egy csöpp esze van, arra kell gondolnia, hogy a látási zavarok kétfélék, és két okból keletkeznek: vagy akkor, ha az ember világosságból megy sötétségbe, vagy ha sötétségből megy világosságba. Mármost meggondolva, hogy ugyanez áll a lélekre is: ha azt látja, hogy valamely lélek zavarban van, s nem képes valamit felismerni, ezen nem nevet értelmetlenül, hanem azt tudakolja, vajon egy fényesebb világból érkezve, a neki szokatlan sötétség miatt van-e a látása elhomályosulva, vagy pedig egy vaskosabb tudatlanságból jött át a nagyobb világosságba, s a fényesebb ragyogás vakította-e el; s ez utóbbit boldognak mondja majd helyzete és élete miatt, az előbbi pedig szerencsétlennek; s ha ez utóbbin éppenséggel nevetni akarna, még mindig kevésbé volna nevetséges a nevetése, mintha azon a lelken nevetne, amely felülről, a világosságból érkezik.
GLAUKÓN	Nagyon helyesen beszélsz.

A nevelésnek a lélek szemét a jó felé kell irányítania

IV. SZÓKRATÉSZ	Ha tehát ez igaz, akkor ezekről a dolgokról a következőképp kell gondolkodnunk: a nevelés tulajdonképpen nem az, aminek egyesek kikiáltják. Azt hirdetik ugyanis, hogy – mivel a lélekben eredetileg nincs tudomány – a nevelők oltják ezt bele, mintha például a vak szembe a látás képességét adnák bele.
GLAUKÓN	Csakugyan ezt hirdetik.
SZÓKRATÉSZ	Mostani gondolatmenetünk pedig azt mutatja, hogy ezt a mindegyikünk lelkében meglevő erőt, s azt a szervet, amellyel valamit megtanulunk – éppúgy, ahogy a szemet sem volt lehetséges másképp, mint az egész testtel együtt a sötétségből a világosság felé fordítani –, szintén csak az egész lélekkel együtt lehet a keletkező világból kifelé fordítani mindaddig, amíg képes lesz rá, hogy el tudja viselni a létezőnek s a létező legvilágosabb részének a szemléletét; ez pedig szerintünk a jó. Nem igaz?
GLAUKÓN	De igen.
SZÓKRATÉSZ	A nevelés tehát éppen ennek a „megfordításnak” a művészete: hogy miképp fog a lélek legkönnyebben és legeredményesebben más irányba fordulni – nem pedig annak, hogy miképp lehet a látást belé oltani; mert

GLAUKÓN

ez már benne van, csak hogy nem jó irányba van fordulva, s nem arra tekint, amerre kellene; ezt kell tehát a nevelés művészetével elérnünk. Úgy látszik.

[...]

Szabó Miklós fordítása

Forrás: Platón válogatott művei. Budapest, 1983, 410–416. o.

I. 9. ARISZTOTELÉSZ: POLITIKA

Platónhoz hasonlóan Arisztotelész (Kr. e. 384 – Kr. e. 322) is behatóan foglalkozik a gyermeknevelés gyakorlatával. Politika című művében a gyermekek fejlődését hétéves szakaszokra bontva tárgyalja. Különösen nagy figyelemben részesíti az első éveket: a csecsemő- és kisgyermekkori hatások az ember egész későbbi fejlődése szempontjából döntőek lehetnek.

Amikor a gyermek már megszületett, úgy hisszük, sokat határoz a testi erő szempontjából a táplálkozásmód. Ha megfigyeljük a többi élőlények és azon néptörzsek életét, amelyek fontosnak tartják, hogy szervezetük a háborúra alkalmas legyen, látjuk, hogy legjobban a bőséges tejtáplálék felel meg a testnek, továbbá, ha minél kevesebb bort élvez a gyermek, mert ez betegséget okoz. Ezenkívül annyit kell mozognia, amennyit csak egy ilyen korú gyermeknek hasznos. Hogy pedig a csecsemő gyenge tagjai ki ne ficamodjanak, még manapság is használnak némely néptörzsek bizonyos mesterséges eszközöket, melyek a kis gyermekek testét egyenessé teszik. Az is előnyös, ha mindjárt zsenge koruktól kezdve hozzászoktatjuk őket a hideghez: ez az egészség és a katonás nevelés szempontjából egyaránt igen hasznos. Ezért sok barbár népnél dívik az a szokás, hogy hideg folyóvízbe merítik az újszülöttet, mások pedig, például a kelták, csak könnyű pólyába csavarják. Mert mindenben, amit szoktatással el lehet érni, helyesebb, ha a szoktatást idejében megkezdjük, és azután fokozatosan folytatjuk; a gyermekek szervezete pedig meleg hőmérsékletük folytán nagyon alkalmas a hideghez való edzésre. Tehát először így és ehhez hasonló módon ajánlatos a gondozást irányítani; az ezt követő időben pedig, öt éves korig, amikor még semmiféle tanulásra nem ajánlatos fogni a gyermeket, valamint kötelező munkára sem anélkül, hogy a növekedést gátolná, végezzenek annyi testmozgást, amennyi kell ahhoz, hogy teste lomhává ne váljék, ezt pedig egyéb foglalkoztatáson kívül különösen a játékkal kell elérnünk. A játék azonban ne legyen sem szabad emberhez méltatlan, sem nagyon fárasztó, sem nagyon kényelmes. Hogy milyen elbeszéléseket és meséket hallgathatnak meg az ilyen korú gyermekek, arra azoknak a vezetőknél legyen gondjuk, akiket gyermekfelügyelőknél nevezünk. Mert ezek mind a későbbi életre egyengetik az utat; s ezért a legtöbb játéknak utánoznia kell a későbbi komoly foglalkoztatást. Akik törvénnyel akadályozzák a gyermekek erőlködő sírását, azok nem helyesen tiltják, mert hisz ez csak használ fejlődésüknek, és ez is bizonyos fajta testgyakorlás. Ahogyan a lélegzet visszafojtása megerősíti a dolgozókat, ugyanígy van ez a kiabáló gyermeknél. A gyermekfelügyelőknél vigyázniuk kell a gyermekek időtöltésére, de különösen arra, hogy minél kevesebbet legyenek rabszolgák közt. Ebben a korban ugyanis, és pedig hét éves korig, otthon kell nevelkedniük, és így nagyon is érthető, hogy a látottakból és hallottakból már ilyen korban is szabad emberhez méltatlan fölfogást sajátíthatnak el. Tehát ha valamit, akkor legfőképp a káromló beszédekkel kell a törvényhozónak kiküszöbölnie a városállamból (mert a könnyelmű, rút beszédből fakadnak a hasonló csele-

kedetek is), főként pedig az ifjúságot kell óvni, hogy se ne beszéljenek, se ne halljanak ilyesmit. Ha pedig valaki tiltott dolgokat beszél vagy cselekszik, akkor ha szabad ember, de koránál fogva még nem vehet részt a közös étkezésben, fenyítéssel kell sújtani, és botozással; aki pedig ennél idősebb, azt polgári jogainak elvesztésével kell büntetni, mert rabszolga módra viselkedett. Ha pedig az ilyen beszédek eltiltjuk, nyilvánvaló, hogy el kell tiltanunk az illetlen képek és színdarabok nézését is. Gondjuk legyen tehát a vezetőknél arra, hogy se szobor, se kép ne utánozzon ilyen cselekedeteket, kivéve egyes olyan istenek szentélyén belül, akiknek a csintalanságot is megengedi a hagyomány; ezenkívül azt is elnézi a törvény, hogy az élemedett korúak a maguk, a gyermekek és az asszonyok nevében ezeknek az isteneknek áldozzanak. A fiatalabb nemzedéknek azonban se iambikus versek, se vígjátékok előadását ne engedélyezzék, amíg csak azt a kort el nem éri, amikor a közéletben részt vehet, és amikor az ivászat és az ilyesmiből származható károk ellen a nevelés már mindegyiküket ellenállóvá tette. Ezeket most, csak úgy futólagosan említjük; de később behatóan vizsgálva, mindezt pontosabban körül kell határolnunk, először azt megfontolva alaposan, vajon mindezt meg kell-e engednünk, vagy sem, azután meg azt, hogy milyen formában; most csak annyiban érintjük ezt, amennyire éppen szükséges. S talán nem is olyan helytelen az, amit Theodórosz, a tragikus színész erről mondott: ő ugyanis sohasem engedte meg senkinek, hogy előtte lépjen a színpadra, hát még ha az silány színész volt, mert szerinte a nézőközönség mindig az először hallottak hatása alatt áll: és hasonlóan van ez az emberekkel és az eseményekkel szemben való viselkedésünkben is. Mindig az elsőt kedveljük jobban. Ezért az ifjaktól minden hitványságot távol kell tartani, de leginkább azt, ami gonosz vagy rosszindulatú. Az öt év elteltével aztán azt a kettőt, ami a hét éves korig tart, szemlélődő résztvevővel kell tölteni azokban a tanulmányokban, amelyekkel majd később foglalkoznak. A nevelést pedig szükségszerűen két korosztályra kell bontanunk: a hetedik életévtől a serdülő korig, és ettől a huszonegyedik évig. Akik hétéves időszakokra osztják föl a korokat, általában véve nem vélekednek helytelenül, mert hiszen a természetes tagozódást kell követnünk; s minden tudomány és nevelés csak azt iparkodik teljessé tenni, ami a természetben hiányos. Először is azt kell tehát eldöntenünk, vajon alkossunk-e egyáltalában valami rendszert a gyermeknevelésben; másodsor, vajon a nevelést közösségileg célszerű-e megszerveznünk vagy magánúton, ahogyan manapság is van a legtöbb városállamban; harmadszor pedig, hogy milyen is legyen ez a nevelés.

Szabó Miklós fordítása

Forrás: Arisztotelész: *Politika*. Második kiadás. Budapest, 1994, 279–282. o. (336a–1337a)

I. 10. PLINIUS: EPISZTOLA

Az ifjabb Plinius (62–113 körül) így írt az I. században a már számára is letűnt korszak nevelési gyakorlatáról, a fiúk számára szükséges viselkedési formák tanulásáról.

Régen az volt a gyakorlat, hogy az öregebbektől tanultuk meg – nemcsak a fülünk, hanem a szemünk segítségével –, hogy nemsokára nekünk is mit kell cselekednünk, majd pedig – hasonló módon – átadnunk a még ifjabbaknak. Ezért az ifjak mindjárt katonai szolgálatot is teljesítettek, hogy megszokják engedelmeskedés közben a parancsolást, s másokat követve a vezérkedést. Azután a tisztségekre pályázva ott álldogáltak a tanács-

ház kapuiban, s először nézői voltak a nyilvános tanácskozásnak, csak később résztvevői. Az apja kinek-kinek egyben tanítója is volt, s ha nem volt apja, valamelyik tekintélyesebb és idősebb senator vállalta el az apa szerepét.

Muraközy Gyula fordítása

Forrás: Plinius: Epistola 8. 14. *Közli:* Gulyás Istvánné (szerk.): *A régi Róma napjai*. Harmadik kiadás. Budapest, 1985, 145. o.

I. 11. MARTIALIS: EPIGRAMMA



Marcus Valerius Martialis (40–104) ekképpen gúnyolja ki az egyik elemi iskola tanítóját, aki – a kor szokásának megfelelően – az utca egyik szegletébe húzódva tanított hajnaltól kezdve, s közben hangját nem kímélve fegyelmezte tanítványait.

EGY ISKOLAMESTERRE (9, 68)

Mondd, mi bajod velünk, istentelen iskolamester,
ifjak s lányom előtt gyűlöletes vezető?
Nagytarajú kakasok szava még nem tört be a csöndbe,
s már te bolond lármát csapsz, verekedsz, kiabálsz.
Ily zajosan kalapáláskor visszhangzik az üllő,
hogya a mester ügyészt ércparipára helyez⁶.
Enyhébben tombolva zajong a nagy amphitheatrum,
míg pajzsos győztest üdvözlől ott a tömeg.
Kérnek a szomszédok: kicsit éjjel aludni szeretnének...
Könnyű az ébrenlét? Hajnalig éppen elég!
Küldd el a gyermekeket, nagyszájú; végre csitulj el,
s kaphatsz mégannyit, mint amiért kiabálsz.

Bede Anna fordítása

Forrás: Szepessy Tibor (szerk.): *Római költők antológiája*. Budapest, 1963, 393–394. o.

⁶ Amikor az ércműves egy rétor vagy ügyvéd lovasszobrát készíti. – *A szerk.*

I. 12. CICERO: RETORIKA

Marcus Tullius Cicero (Kr. e. 106 – Kr. e. 43) művének itt következő részlete azt tükrözi, hogy rómaiak többféle tudományban való jártasságot, alapos műveltséget vártak el a jól képzett rétortól.

A SZÓNOK

A szónok azonban ne csak a dialektikában legyen járatos, hanem ismerje és tanulmányozza a filozófia többi ágazatát is. Mert sem a hitről, sem a halálról, sem a kegyeletes tiszteletadásról, sem a hazaszeretetről, sem a jóról és a rosszról, sem az erényről és a bűnről, sem a kötelességről, sem a fájdalomról, sem a gyönyörűről, sem a lelki zavarokról és tévelygésekről, melyek gyakran szóba kerülnek ugyan, de roppant szűkszavúan beszélnek róluk, mondom, a filozófia tudománya nélkül mindezekről mit sem szólhatunk és fejthetünk ki komolyan, változatosan, gazdag nyelvezettel.

A szónoki beszéd anyagáról beszélek még most is, nem magáról a szónoki stílusról. Azt akarom ugyanis, hogy a szónok előbb ismerje tárgykörét, amelyről szólni kíván, s ez művelt hallgatósághoz legyen méltó, csak azután gondolkodjék azon, mily szavakkal, hogyan mondja el. S hogy mentől tekintélyesebb és valamiképpen fennkölt is legyen, ahogy Periclesről mondtam az imént, még a természettudományokban sem szabad járatlannak lennie. Így valóban mindenről pompásabban és magasztosabban beszél, ha az égi dolgokról az emberekre fordítja majd a szót. Ha tehát az isteni dolgokat megismerte már, az emberek világában se maradjon tudatlan. Legyen járatos a polgári jog tudományában, mivel erre naponta szükség van a bírósági tárgyalásokon. Mert mi volna csúfsabb, mint törvényeken és polgári jogon alapuló perek védelmét magadra vállalnod, törvények és polgári jog ismerete nélkül? A történelemmel is tisztában kell lennie, a régmúlt korok időrendjével, s persze leginkább a saját államunkéval; de a hatalmas népek, a híres királyok történetével is. E munkát megkönnyítette számunkra a mi Atticusunk⁷ műve, aki szigorúan megőrizve az időrendet, és semmi lényegeset el nem mulasztva, hétszáz esztendő történetét foglalta össze egyetlen kötetben. Mert aki nem tudja, mi történt születése előtt, az gyermek marad mindörökké. És valóban, mi volna egy emberöltő, ha a hajdani dolgok emlékezete nem fűzné össze az ősök korával? A régi idők emlegetése, a példák felsorakoztatása tekintélyt, hitelt ad a szónoklatnak, és őszintén gyönyörködtet is.

Kárpáty Csilla fordítása

Cicero: Retorika. In *Cicero válogatott művei*. Budapest, 1987, Európa Könyvkiadó, 239–240. o.

⁷ Titus Pomponius Atticus (Kr. e. 109 – Kr. e. 32) római filozófus, történetíró. Együtt nevelkedett barátjával, Ciceróval. Vagyonos emberként rabszolgákkal könyvmásoló műhelyt működtetett, így sokat segített Cicero műveinek terjesztésében. Neve abból ered, hogy Kr. e. 85-ben elhagyta Rómát, hogy görög földön éljen. (Atticus = 'atticai, görög ember.) – *A szerk.*



I. 13. APULEIUS: AZ ISKOLAI NEVELÉS FOKOZATAI

Lucius Apuleius (124 körül – 170 körül) Karthágóban és Athénban nevelkedett római filozófus és rétor kifejezően – s nem minden humor nélkül – ábrázolja a tudományoknak azt a fokozatosan kikristályosodó rendszerét, amely az idők folyamán a „septem artes liberales” hét diszciplínájában állapodott meg. Martianus Capella 420 körül keletkezett allegorikus művében (Kilenc könyv Philologia és Mercurius házasságáról, illetve a hét szabad tudományról) szerepel először a hét tudomány így együtt: grammatika, retorika, dialektika, aritmetika, geometria, asztronómia, musica. Apuleius példázata a kanonizálódás egy korábbi fázisát tükrözi, amelyben a grammatika, retorika, poétika, geometria, musica, dialektika szerepel együtt. Ezek készítik elő az ifjút a filozófia tanulmányozására.

Egy bölcs mondotta borozás közben e gyakran idézett szavakat: „az első keverőnyi bor a szomjúságé, a második a vidámságé, a harmadik az élvezeté, a negyedik – az esztelenségé.” Nos, ami a Múzsák vegyítőedényeit illeti, azokkal épp fordítva áll a dolog: minél sűrűbben követi egyik a másikat, és minél kevesebb vizet elegyítünk a borhoz, annál inkább szolgálnak a szellem épülésére. Az első serleg – azaz az iskolamesteré – alapokkal látja el, a második serleg – azaz a nyelv és irodalom tanáráé – ismeretekkel rakja meg, a harmadik pedig – a szónoklás oktatójáé – az ékesszólással fegyverzi fel az elmét. Ezzel a legtöbben be is fejezték a borozást. En azonban további serlegeket is ürtettem Athénban: ittam a költészettan képzeletgerjesztő, a geometria kristálytiszt, a zeneművészet mézédés, a vitatkozás tudományáának csípős, s mindenekeelőtt: feneketlen pohárból ittam az egyetemes filozófia nektáros borát...

Hegyí György fordítása

Forrás: Szepessy Tibor (szerk.): A régi Róma napjai. Budapest, 1968, 82. o.

I. 14. QUINTILIANUS: SZÓNOKLATTAN

Marcus Fabius Quintilianus (35 – 95 körül) Szónoklattanából (Institutio Oratoria) kiderül, hogy a szerzője jól ismerte a kisgyermekkort, annak lélektani sajátosságait. A könyvben megfogalmazott pedagógiai alapelvek és a bemutatott módszerek (játékosság, segítő gesztus, az egyéni sajátokhoz való alkalmazkodás szükségessége stb.) java része toposzként élt tovább. Ötletei, szemléletes hasonlatai a nevelésről elmélkedő írók (például Szent Jeromos, Erasmus és Vives) munkáiban újra és újra felbukkantak. Gondolatai így nagymértékben alakították a későbbi évszázadok – különösen a humanizmus – nevelési tanácsadó irodalmának hangvételét, tartalmát.

[A beszédtanulás alapja az utánzás]

Mindenekeelőtt arra kell ügyelni, hogy a *dajkák ne beszéljenek hibásan*; Chrysippus meg éppen azt szerette volna, hogy ha lehetséges, bölcssek legyenek, de legalább is, hogy a körülményekhez képest mindig a legalkalmasabbakat válasszuk. Mindenesetre előbbre való, hogy erkölcsi tekintetben legyenek kifogástalanok, de beszédjük is legyen hibátlan. Őket hallja

a gyermek először beszélni, őket utánozva igyekszik egyes szavakat kiejteni. *Már pedig természetünkénél fogva azt őrizzük meg leghívebben, a mit kis korunkban láttunk, hallottunk, éppen úgy, mint az új edény annak ízét tartja meg, mit először tartottak benne, s a gyapjúsövetből sem lehet a festéket kimosni, melybe hófehéren mártottuk.* S az ilyen dolgok közül is jobban megmarad a rossz, mint a jó. A jóból ugyanis könnyen lesz rossz, de a rosszból alig válik valaha jó. Azért ne tanulja meg a gyermek kisdéd korában se a hibás beszédet, melyről később le kellene szoktatni.

A szülőtől pedig megkívánom, hogy minél *műveltebbek legyenek.* De nemcsak az apákat értem itt. Mert hisz tudjuk, Corneliának, a Gracchusok anyjának nem kis érdeme volt abban, hogy fiai jeles szónokok lettek, hisz az ő magas irodalmi műveltségéről ma is tanúskodnak levelei; Laelia, C. Laelius leánya, beszédjében atyja nemes ízlését tükröztette vissza, és Hortensiának, Qu. Hortensius leányának a triumvirek előtt tartott beszéde nemcsak nemének válik becsületére. Azonban az olyan szülők is, kiknek nem nyílt alkalmuk magokat képezniök, ne vessék el azért gyermekeik oktatásának gondját; sőt annál nagyobb gondot fordítsanak rájuk egyéb tekintetben.

A rabszolgákról, akiknek társaságában a mi leendő szónokunk nevelkedik, ugyanaz áll, mit fönnebb a dajkákról mondtunk.

[A nevelőről]

A nevelőktől (pedagogi) ezenkívül még megköveteljük, hogy vagy legyenek igazán művelt emberek – s erre igen nagy súlyt kívánok vetni –, vagy ha nem azok, ismerjék ezt el magokról. *Nincs rosszabb az olyan embereknél, kik alig jutottak tovább az ábécénél s mégis azt képzelik magokról, hogy kanállal ették a tudományt.* Ugyanis rangjukon alul valónak tartják, hogy a tanító szerepéről hozzáértők javára lemondjanak s mintegy beleélik magokat abba, hogy másoknak parancsoljanak, minek folytán e népség rendesen elbizakodottá lesz, basáskodva, sőt néha zsarnokoskodva tanítják ostobaságaikat.

[...]

[A korai tanítás hasznáról]

Helyesebb azok véleménye, kik azt ajánlják, hogy *a gyermeket életének egyetlen szakában sem szabad oktatás-nevelés nélkül hagyni;* így vélekedik Chrysippus is, aki, bár csak három évig hagyja a gyermeket a dajkák kezében, már ezektől is megkívánja, hogy minél jobb erkölcsi oktatásokkal igyekezzenek a gyermekek lelkére hatni. Aztán miért ne volna alkalmas tudományos képzésre az a kor, mely erkölcsi oktatások befogadására már képes? Azt is tudom, hogy az egész szóban forgó időszak alatt alig lehet annyi eredményt elérni, amennyit később egyetlen év felmutatni képes. De mégis azt hiszem, hogy az ellenkező véleményen levők nem a tanítványokon, hanem a tanítókon akartak e tekintetben könnyíteni. Különbösen is azután, hogy már beszélni tudnak, mi okosabbat tehetnének a gyermekek? Mert valamivel csak kell őket foglalkoztatni. Avagy miért vessük meg azt a csekély hasznót, melyet hét éves korig húzhatunk, bármily kicsi is az? Mert bizonyára bármi kevés is az, amit ezen előző korban tanul a gyermek, mégis abban az évben, mely alatt e csekélységet később meg kellene tanulnia, majd fontosabb dolgokat tanulhat. Ha ezt évről évre folytatjuk, lassankint mégis csak visszüket valamire; s az az idő, melyet a gyermekkel hasznos elfoglaltságban töltetünk el, tiszta nyereség az ifjúkornak. Ugyanezt tanácsoljuk a későbbi években is; a gyermek sohase kezdjen későn annak a tanulásába, amit bizonyos korban meg kell tanulnia. *Ne vesztegessük el tehát mindjárt az első éveket, és pedig éppen azért ne, mert*

a tudományok elemeinek elsajátítása pusztán az emlékezőtehetség dolga, ez pedig a gyermekkorban jobb, mint bármikor. Jól tudom azonban, mit lehet ettől vagy attól a kortól követelni s eszem ágában sincs azt gondolni, hogy mindjárt a zsenge korban keményen fogjuk a gyermeket s megfeszített munkát kívánjuk tőle. Sőt éppen arra kell vigyázni, hogy a gyermek a szellemi munkát, melyet még meg nem kedvelt, idő előtt meg ne utálja s a szájába ragadt keserű íz a gyermekkor évein túl is meg ne borzongassa. *Olyan legyen neki a foglalkozás, mint a játék;* majd kérni kell őt, majd dicsérni s mindig azon lenni, hogy örömet találjon abban, hogy tudott valamit, ha néha nincs kedve valamihez, egy másik gyermekkel kezdjük ugyanezt s akkor irigység fogja el; néha jó, ha versenyre is kel, hadd gondolja többször, hogy ő a győztes; buzdítsuk még jutalommal is; ez iránt e kor különösen fogékony.

[...]

S valamint a test tagjai bizonyos mozgásokra csak a gyenge korban mutatnak hajlandóságot, éppúgy a lélek is sok dologra már alkalmatlan éppen ereje szívóssága miatt. Avagy Fülöp, a makedónok királya, fiának, Sándornak a tudományok elemeiben való oktatását egy Aristotelesre bízta volna-e vagy elfogadta volna-e ez ama megbízatást, ha nem lett volna abban a meggyőződésben, hogy mindjárt a tudományok elemeiben egy tökéletes mester tud legjobb oktatást adni s hogy ez az alapvetés az összes későbbi tanulmányokra fontos?

[...]

[A tanítás és nevelés módszereiről]

Mikor pedig már a gyermek kezd betűket írogatni, nagyon jó a betűket *minél szebben táblára vésni*, hogy ezek vonalait mintegy csapáson haladva követhesse íróvesszejével. Így tudniillik nem húzhat hibás vonást, mint a viasztáblán (mert a kivésett betűalak két szélé feltartja s nem engedi kitérni az íróvesszőt), s azáltal, hogy többször és mindig gyorsabban halad végig a betű biztos körvonalain, elősegíti a kéz ízületeinek hajlékonyságát s nem lesz rá szüksége, hogy valaki kézen fogva vezesse betűről betűre.

[...]

Valamint *érettebb korúaknál* a tudományokban való haladásnak éltető eleme a *versenyzés*, éppúgy a még *kiskorú kezdők* szívesebben *utánozzák* iskolatársaikat, mint tanítóikat, mert az könnyebb is nekik. Ugyanis a kezdőfokon levő kis tanuló alig meri remélni, hogy ő belőle valamikor még jó szónok lesz; ez neki még szinte elérhetetlennek látszik, hanem inkább a hozzá közelebb eső dolgokba kapaszkodik, éppúgy, mint a fára futtatott szőlőtő először a legalsó ágakba fogódzik, s úgy kúszik fel a fa tetejére. Ez oly megdöntetetlen igazság, hogy még a tanítónak is ha inkább tanítványainak érdekét tartja szem előtt, mint saját hiúságát, azon kell lennie, hogy a fejletlen eszű gyermekek gyenge tehetségét mindjárt kezdetben meg ne terhelje tanulnivalóval, hanem igyekezzék önmagát mérsékelni, s hallgatóinak értelméhez leereszkedni. *Mert valamint a keskeny szájú edény, ha egyszerre túlságos sok folyadékot öntünk bele, a felesleget nem képes befogadni, míg ha lassan töltjük vagy éppen csepegtetjük, megtelik: úgy a gyermekeknél is vigyázni kell, mennyit képesek értelmökhöz felfogni.* Mert ami értelmüket meghaladja, azt eszök fel nem foghatja, mivel annak befogadására még nem képes. Nagyon jó tehát, ha vannak, kiket eleinte utánozhat, majd versenyben legyőzhet.

[...]

Ha a tanító tanítványának *lelkületét kitanulmányozta*, utána vizsgálja meg, hogyan kell vele bánni. Némely gyermek, ha nem sarkallják, renyhe, a másik nem tűr parancsot, egyiket e félelem fékezi, a másikat bátoralanná teszi; egyiket a folytonos kitartó munka képezi ki, a másikonál inkább a pillanatnyi hév és lelkesedés visz célhoz. *Én az olyan tanítványt szeretem, kit a dicséret emel, a dicsőség boldogít, s ha legyőzik, sír.* Az ilyennek a nemes verseny szárnyakat ad, ha megdorgálják, szívére veszi, ha kitüntetik, lelkesítőleg hat reá, az ilyen nem kell féltetni a tunyaságtól.

Mindazonáltal közben-közben mindegyiknek *pihenésre* van szüksége; nemcsak azért, mert nincs a világon, ami a folytonos erőfeszítést megbírná, sőt még az élettelen és érzéketlen dolgokat is néha-néha mintegy ki kell fogni a hámból s pihentetni, hogy erejüket megtartsák, hanem azért is, mert a tanulás az akarat munkája, ezt pedig kényszeríteni nem lehet. Így aztán kitartóbbak is a tanulásban, ha megújult, friss erővel fognak hozzá, meg nagyobb, feszültebb figyelemmel is tanulnak, mert a figyelmet erőltetni rendszerint nem lehet. Azt sem bánom, ha a gyermek *szeret játszani*; ez is élénkségre mutat, hisz alig lehet remélni, hogy a kedvetlen s mindig lehangolt gyermek a tanulásban szellemi elevenséget fog mutatni, mikor azt tapasztaljuk, hogy még az e korban természetes szórakozások iránt sem mutat érdeklődést.

[...]

A tanuló *veréssel* illetni, ámbár nagyon divat és Chrysippus sem helyteleníti, éppen *nem tartom megengedhetőnek*. Először azért, mert lealázó és szolgálai, meg aztán bizonyára van benne valami jogtalanság is, legalább, ha felnőttel szemben alkalmaznók, mindenki annak tartaná; aztán meg, ha már valamely gyermek annyira alacsony, szolgálai gondolkodású, hogy dorgálásra sem javul meg, annak a verés sem használ, akárcsak az utolsó rab-szolgának; végül is nincs szükség ily fenytésre, ha állandóan van mellette valaki, aki tanulásra szorítja. Manapság az a szokás, hogy a tanítók mulasztásaikat azzal hozzák helyre, hogy a gyermeket büntetik meg azért, mert nem tett helyesen, ahelyett, hogy rászorítanák a jóra. Utoljára is, ha valakit már kisfiú korában is veréssel kell hajtani, mit csinálunk majd vele, ha fölserdül, mikor ezt a fenytést már nem lehet nála alkalmazni, meg aztán már sokkal több a tanulnivalója is?

Prácser Albert fordítása

Forrás: Quintilianus: *Szónoklattan*. Első kötet. Budapest, 1913., 47–48.; 50–51.; 52–53.; 60–61.; 63–64.; 64–65. o.

I. 15. SZENT ÁGOSTON: A MEGKERESZTELENDŐK OKTATÁSÁRÓL

Szent Ágoston (354–430) alábbi művében a keresztény gyülekezetbe belépni szándékozó felnőttek tanítóinak egyikéhez intézi szavait. (A megkeresztelendők oktatásának színhelye volt a katekéta-iskola, azaz a „katechumenatus”.) Írásában Ágoston számos olyan praktikus tanáccsal szolgál oktatótársának, amelyekből kiderül: a megtérő felnőttek tanításakor türelemre, tapintatra, segítő-készségre, egyszóval fejlett pedagógiai érzékre volt szükség.

[Bevezetés]

Arra kértél, kedves Deogratias testvér, írjak használatodra a megkeresztelendők oktatásáról. Azt mondd ugyanis, hogy Karthagóban, ahol diakonus vagy, hozzád gyakran hoznak embereket, akiket be kell vezetni a keresztény tanításba s ez azért történik, mert az a híred, hogy neked különös tanítóképességed van, úgy vallásbeli ismereteidnél fogva, valamint előadásod kellemessége miatt. Te ellenben azon aggodalmaskodol: mi módon kell a keresztény vallást a legjobban tanítani? Hol kell az elbeszélést kezdeni s meddig vinni? Vajon az elbeszélés befejezése után kell-e intést alkalmazni, vagy csupán egyszerűen azokat a parancsolatokat előadni, melyek szem előtt tartásával a hallgatók a keresztény élet és hitvallás vezérfonalát megkapják? Megvallottad és panaszoltad egyúttal, hogy beszéded gyakran, ha hosszú volt és kevésbé meleg, önmagad előtt is értéktelennek látszott s nem elégitett ki, nem szólva arról, kit oktattál s a többi hallgatóról. Így kényszerítve érzed magad, hogy engem arra indíts – annál a szeretetnél fogva, mellyel neked tartozom –, hogy erről a tárgyról vezérfonalat írjak, ha mindjárt – hogy egyéb dolgaim miatt túlságosan megterhelve ne legyek – rövid vezérfonalat.

[A saját munkánkkal való elégedetlenség veszedelme]

Ami személyes benyomásaidat illeti, ne zavarjon az a körülmény, hogy úgy tűnt föl gyakran, mintha kevésbé értékes és ki nem elégitő beszédet tartottál volna. Lehetséges, hogy az előtt, kit tanítottál, nem így tűnt föl, ámde az a kívánságod, hogy a hallgatónak valami még jobbat nyújts, előtted a mondottakat mások fülei számára méltatlanoknak tűntette föl. Saját szavam nekem is majdnem mindig visszatetsző. Gyakran, midőn valami jobbra töreksem, mielőtt hozzáfogok a hallható hangokkal való kifejezéshez, bensőleg ki vagyok elégitve, de bánkodom azon, hogy a nyelv szívemnek nem tudott eleget tenni. Amit ugyanis én belátok, arról azt kívánom, hogy a hallgató is ép úgy fogja fel, érzem azonban egyúttal, hogy nem úgy beszélek, hogy ezt el is érhessem.

Ámde gyakran a hallgatók részvétele mutatja, hogy szavam még sem oly rideg, mint előttem látszik, – s hogy belőle hasznót merítenek, onnan látom, hogy kedvvel hallgatják; s buzgón igyekszem, hogy ily szolgálatot, mely mellett a nyújtottnak kedvező fogadtatását látom, el ne hanyagolják. Így abból a körülményből, hogy gyakran hoznak hozzád a vallásban oktatandókat, láthatod, hogy tanításod mások előtt éppen nem oly visszatetsző, mint magad előtt, s nem kell föltenned, hogy eredmény nélkül dolgozol, mert gondolataidat nem kívánságod szerint fejtet ki, mert a dolgokba éppen nem pillanthatsz egészen bele. Vajon ki lát e földi életben másképp, mint „rejtvényekben és tükörben?” S maga a szeretet sem elég erős arra, hogy a húsburkolat széttépésével az örök világosságba hatoljon, honnan a mi ragyogó de múló tudományaink is származnak. Minthogy azonban a jók napról napra közelebb jutnak ahhoz, hogy azt a napot, melyet szem nem látott, fül nem hallott s mely emberi szívbe még nem hatolt, az ég változása nélkül s az éjszaka beállása nélkül szemléljük, – a fő ok, amiért a tudatlanok oktatásánál szavunk értéktelennek látszik, abban rejlik, hogy mi szokatlan belátással kívánunk bírni s elkedvetlenít, ha közönségesen beszélünk. *S valóban, sokkal szívesebben hallgatnak bennünket, ha a tárgyan magunk is gyönyörködünk; mert a beszédnek folyamatát saját örömünk határozza meg, könnyebben indul így meg s kedvezőbb fogadtatásra talál.*

[A tanításban való gyönyörűség]

Ennélfogva azt, hogy kell a közlendő hitbeli dolgok elbeszélését kezdeni s meddig folytatni, hogyan kell abba változatosságot hozni, hogy hol hosszabb, hol rövidebb, de mindig befejezett legyen s mikor kell hosszabb, mikor rövidebb elbeszélést mondani, könnyű megszabni. *De a fő dolog, hogy kedvvel tanítsunk.* Ily szabályt kimondani persze könnyű, mert ha Isten már az anyagi alamizsnánál is a jókedvű adakozót szereti, mennyivel inkább van ez így a szellemieknél? De hogy ez a kedv kellő órában meglegyen, ez annak az irgalmasságától függ, aki ezt a parancsot adta. Ezért előbb kívánságod szerint az elbeszélés módjáról akarok szólni, azután a tanításra való kedv megszerzéséről, amit erről nem Isten sugall.

[Az elbeszélés módja]

Az elbeszélést teljesnek nevezzük; ha mindenkit, aki ily oktatásban részesül, a Szentírás azon szavaitól: „Kezdetben teremté Isten az eget és földet” egészen az egyház mai napi állapotáig vezetünk. Ezzel azonban nem azt mondom, hogy az egész Pentateuchost⁸, A bírák, A királyok könyvét, az evangéliumokat, az Apostolok cselekedeteit akár, ha könyv nélkül tudjuk, szó szerint, vagy akár saját szavainkkal is egészen elmondjuk, amire időnk sincs, de nem is szükséges. Az egészét általános szempontok szerint kell összefoglalnunk, kiszemelni a különösen nevezetes dolgokat, melyek a hallgatóra nézve érdekesek s az egésznek fordulópontjait teszik. Ekkor nem kénytelen az ember a hallgatót, kinek a dolgokat mintegy fátyol alatt mutattuk be, gyorsan tovaragadni, hanem a nevezeteseknél hosszasan időzhetünk, kifejthetjük, föltárhathatjuk s a hallgatóknak alkalmat adhatunk a csodálkozó szemléletre, míg a többit csak átfutva az összefüggést helyreállítjuk. Ily módon az, amit különösen ki akarunk emelni, a többinek odasorolása által előtérbe kerül. Így a hallgató, kit elbeszélésünkkel ösztönözni akarunk, nem ér fáradtan ehhez a ponthoz, s a tanulóknak, kit tanítva oktatunk, nem tömjük túl az emlékeztét.

[A szeretet, mint gyakorlati cél]

De mindezeknél lebegjen szemünk előtt az oktatás végcélja gyanánt a tiszta szív, a jó lelkiismeret, a képmutatás nélküli hit (1. Tim. 1, 5) s ne csak mi vezessünk vissza mindent, amit előadunk erre, hanem a tanítványok tekintete is legyen állandóan odairányozva. Mert mindaz, ami a Szentírásban az Úr eljövetele előtt van lefektetve, csak abból a célból van írva, hogy az ő jövetelére a szívek elő legyenek készülve s az egyház jövődő megjelenésében előre jeleztessék.

De van-e az Úr eljövetele magasabb ok, mint az, hogy Isten meg akarta mutatni irántunk való szeretetét? Hiszen Krisztus meghalt értünk, még mikor ellenségei voltunk (Róm. 5, 6). Ezt azonban azért mondjuk, mert a parancsolatok célja s a törvény teljesítése a szeretet (Róm. 13, 10). Így tehát szeretnünk kell egymást; úgy, mint ahogy ő életét áldozta, mi is életünket testvérünknek áldozzuk, mint magának Istennek, ki elsőben szeretett minket, saját fiát adta értünk (Róm. 8, 32); legalább adjuk meg a viszonzó szeretetet, ha már előbb a szeretet nehezünkre esett. Semmi sem indíthat erősebben a szeretetre, mint hogyha szeretettel közelednek hozzánk. Az már nagyon elfásult szív lehet, amely ha már előbb nem gyulladt szeretetre, legalább a tapasztalt szeretetet ne viszonzó szeretettel.

⁸ Az Ószövetség első öt könyve.

Ezt a szeretetet tűzd ki tehát végső célodd gyanánt, erre vezess vissza mindent, amit elbeszélsz s rendezd úgy, hogy tanítványod a hallgatás útján a hitre, a hit által a reményre, a remény által szeretetre vezetessék.

Az elbeszélést kezddhetjük azzal, hogy Isten mindent jól rendezett (1. Mózes 1, 31), folytatva, mint említettem, az egyház jelenlegi helyzetéig; mégpedig úgy, hogy az elmondandó egyes események és cselekedetek *belső összefüggése* megadassék, amelynek fonalán végül mindent *a szeretetre visszavezethessünk*, amiről senki sem a beszédnél, sem a cselekvésnél tekintetét soha el ne fordítsa. A költői mesékből is, melyeket azoknak a lelkeknek gyönyörködtetésére találtak ki, kiknek tápláléka a hiú csecsebecse, az ún. filológusok igyekeznek hasznót meríteni, bár azok csak a világi hiuságokra vannak is irányítva. Mennyivel inkább kell nekünk arra igyekeznünk, hogy az igazság dolgai, melyeket előadunk, a belső összefüggés kifejtése nélkül más hitet ne ébresszenek vagy éppen káros vágyakkal ne párosuljanak. De a belső összefüggés bizonyítása miatt az elbeszélés folyamatosságának nem szabad szenvednie s beszédünknek nem szabad bonyolult és nehezen érthető fejtegetésekbe merülni. Nem! A magyarázat és okfejtés olyan legyen, mint az aranyfoglat, mely a drágakövek szép sorozatát összefogja, anélkül, hogy a túlságos bearanyozással az ékszer összefüggő egységét valamiképp zavarná!

[A kedv megszerzésének módja]

Azt várod talán ezen a helyen, hogy az ily oktatásra mintát adjak s tettel is mutassam, hogyan kell szavaimat érteni. Meg is teszem majd, amint Isten segítségével lehetséges. Előbb azonban pótolnom kell, amit előbb a kedv megszerzésének útjáról ígértem...

Arról hallottalak panaszkodni, hogy szavad visszatetszőnek és alantasnak tűnik föl előtted, ha valakit a kereszténységben oktatsz. Ez az én tudomásom szerint nem a tanítandó tárgy hiányában rejlik, melyben mint én tudom, eléggé jártas és tájékozott vagy, sem előadásod fogyatékoságában, hanem inkább *a szellem lehangoltságában*, vagy abban, amit az előbb említettem. Minthogy ti. inkább gyönyörködtet az, amit csöndben szellemileg szemlélünk, nem akarjuk magunkat ettől elvonatni a gondolatokat csak határozatlanul visszaadó szavak zajához. *Minthogy továbbá a tanítások, melyeket a járatlanokkal közlünk, előttünk teljesen ismeretesek s haladásunkhoz többé nem szükségesek, unalmas reánk nézve gyakran visszatérni rájuk; érett szellemünk bennük, mint oly közönséges dolgokban s gyermekes játékokban, a legkisebb gyönyörűséget sem találja.* De a hallgató is lehangolhatja az előadót. Nem mintha hozzánk illenék, emberi dicséretre vágyakozni, hanem mert az, amit nyújtunk, isteni dolog; s minél inkább szeretjük a hallgatóságot, annál inkább óhajtjuk, hogy nekik tessenek, ami üdvükre szolgál. Ha ez nem sikerül, lehangolódunk s a beszéd folyamán kedvetlenek és bágyadtak leszünk, mintha hiába fáradoztunk volna. Néha más foglalkozás, melyet szívesen végezzünk, vagy mert örömet szerez, vagy mert szükségesebbnek látszik, elvon, s valamely föllebbvaló fölszólítására vagy mások kérésére, mely alól nem vonhatjuk ki magunkat, mégis kénytelenek vagyunk valakit tanítani. Ekkor már *előzetesen nyugtalanítva* fogunk oly munkához, melyhez nagy kedély-nyugalom szükséges; lehangol, hogy nem jut osztályrészünkül az, hogy dolgainkban a kívánt rendet megtartsuk s nem tudunk mindenkinek eleget tenni. Így előadásunk a kedvetlenség benyomása alatt kevésbé lesz kellemes; mint ahogyan a patak a tartós szárazságnál elapad, úgy a kedvetlenség is szavainkat kevésbé dúsan engedi ömleni.

Néha pedig szívünket valamely bosszúság miatt *szomorúság fogja el* s ekkor azt mondják: „Jöjj, beszélj ehhez, keresztény akar lenni.” Akik így szólnak, nem tudják, mi emészt belül, rejtve bennünket; ha hangulatunkat nem nyilváníthatjuk, elfogadjuk a megbízást kedvetlenül. S ily előadás, mely az így följajzott szívből jön, bizonyval bágyadt és kellemetlen lesz.

Ennyi sokféle okból lehet lelkünk égboltja felhős. Istennel összhangban eszközöket kell keresnünk, melyek alkalmazása által ez a komorság enged, mi a szellemi buzgalomban örvendezünk s a jó munka nyugodt végzésénél örülünk. „Mert a jókedvű adakozót szereti az Isten.”

De valóban nehéz föladat a beszédben a kitűzött célig kitartani, ha a hallgatónál nélkülözzük a hatás minden jelét, akár azért, mert vallásos félelemtől áthatva nem meri egy hanggal vagy taglejtéssel helyeslését nyilvánítani, akár azért, mert az előadottat nem látja be, vagy megveti. Minthogy ennek oka előttünk bizonytalan – mert nem látunk a szívekbe –, szavunkkal mindent meg kell kísérelni, ami arra szolgál, hogy őt fölbuzdítsuk s rejtekéből kimozdítsuk. A saját véleményének nyilvánításától visszatartó túlságos félelmet szeretetteljes buzdítással kell elűzni, a bátortalanságot a testvéri közösség kimutatásával megenyhíteni. Kérdésekkel meg kell vizsgálni, megértette-e a dolgot, s ekkor bizvást föltehetjük, hogy valamely ellenvetést, mely benne föltámadni látszik, szabadon föl fog hozni. Meg kell kérdezni azt is, hogy nem hallotta-e már ezeket a tanításokat s vajon azért, mert előtte ismereteseek, talán nincsenek is hatással reá, s felelete szerint kell eljárunk oly módon, hogy vagy világosabban s határozottabban fejezzük ki magunkat; vagy az előtte ismereteseet tovább nem fejtegetjük s csak röviden foglaljuk össze; vagy pedig kiválasztunk valamit, ami a szent könyvekben vagy saját elbeszélésünkben misztikus értelemben van mondva, hogy ennek kifejtésével és földerítésével szavunkat kellemebbé tegyük.

Ha azonban nagyon lassú felfogású és ily hatások iránt nincs érzéke és hajlandósága, akkor ezt az irgalmasság nevében el kell viselni; s miután a többi tanítást röviden átfutottuk, a legszükségesebbeket: a katolikus egyház egységéről, a kísértésekről, a keresztény életéről a jövődő élet szempontjából komolyan be kell tanítani s többet kell ő érte Istenhez beszélnünk, mint neki Istenről.

Gyakran az is megesik, hogy az, ki kezdetben szívesen hallgatott, a hallgatástól és állástól kifáradva, ajkait nem dicséretre, hanem ásitásra nyitja s azt a szándékát nyilvánítja – bár nem szívesen –, hogy távozzék. Amint ezt észrevesszük, szellemét föl kell üdíteni oly szóval, melyet tisztos vidámság fűszerez (mely azonban a tárgyhoz tartozik); vagy valami nagyon csodálatosat, bámulatra méltót kell vele közölni; vagy inkább róla magáról beszélni, hogy a saját üdvéről való gondoskodástól megszálva figyeljen (ámde nehogy bátortanlanságát szigorral sértsük, sőt inkább igyekezzünk őt bizalommal megnyerni); vagy pedig segítsünk rajta azzal, hogy üléssel kínáljuk meg. Kétségtelenül jobb azonban, ha – mint az némely templomban a tengeren túl történik – nemcsak a püspökök beszélnek ülve a néphez, hanem a népnek is üléseket adnak, nehogy a beteges az állástól elbágyadván az üdvös figyelemtől elvonassék, vagy éppen távozni legyen kénytelen. És mégis nagy különbség, olyan valaki távozik-e a tömegből erőinek helyreállítása végett, aki a szentségekben való részvétel által össze van kötve az egyházzal, vagy az megy-e el (mert elkerülhetetlenül kényszerítve érzi magát reá, nehogy belső gyöngeségtől ájultan összeessék), kit az első titkokba kell bevezetni; szeméremből ugyanis nem mondja, miért távozik s gyöngesége mégsem engedi, hogy tovább álljon. Saját tapasztalásomból mondom ezt, mert ezt cselekedte egy földműves, midőn az első keresztény oktatásban részesítettem őt. Ebből megtanultam, hogy nagyon kell vigyázni. De ki kövesse tanácsainkat, ha mi oly férfiaknak, kik testvéreink vagy – ami fontosabb – azok akarnak lenni, nem engedjük meg, hogy jelenlétünkben leüljenek? Hiszen Urunkat magát is, ki előtt az angyalok fölállnak, egy asszony ülve hallgatta meg.

Előfordulhat azonban, hogy a te kedélyed lehangolt, mert kénytelen voltál valamely szükségesebb teendőt elhagyni, ezért búsulsz s így csak kénytelen-kelletlen tanítasz. Eltekintve attól, hogy mindent, amit emberekkel teszünk, részvétből s a legtisztább szeretet kötelességéből kell tennünk, arra kell gondolnod, hogy éppen nem bizonyos, mi az, amit hasznosabb megtenni, vagy amit előnyösebb megszakítani vagy egészen elhagy-

ni. Minthogy teljesen tájékozatlanok vagyunk arra nézve, mily érdemeik vannak Isten előtt azoknak az embereknek, kikért éppen dolgozunk, azért nem tudhatjuk, vagy csak nagyon bizonytalan sejtéseink lehetnek arra nézve, vajon számukra pillanatnyilag, mi hasznos. Ezért dolgainkat saját felfogásunk szerint rendezni kell; s ha azokat az általunk megállapított sorrendben végre akarjuk hajtani, nem annak kell örülnünk, hogy az nekünk jól esik, hanem annak, hogy Istennek tetszik, hogy azokat így végezzük.

Ilyen és hasonló gondolatok és elmékedések által a kedvetlenség sötétsége eloszlik és a tanításban való buzgóság fokozódik. Ezt nem annyira én mondom neked, mint inkább mindnyájunknak mondja a szeretet, melyet szívünkbe öntött a Szentlélek, ki nekünk adatott. (Róm. 5, 5.)

Minthogy azonban most a kezdők oktatásáról van különösen szó, saját tapasztalásomból akarom megmutatni, hogy engem mindig különböző érzelmek vezetnek, aszerint, mily különböző egyéniségek állnak előttem: művelt emberek vagy szellemileg gyöngék, polgárok vagy idegenek, szegények vagy gazdagok, magánemberek vagy olyanok, kik magas hivatalt vagy méltóságot viselnek, egyik vagy másik népből valók, különböző nemhez tartozók, egyik vagy másik felekezetbeliek, kik valamely téveszme által elfogultak. *A lelki hatások különfélesége szerint igazodik előadásom kezdete, folytatása és vége.* Mert a mindannyiunkat egyaránt megillető szeretet mellett nem alkalmazható mindannyiunknál ugyanaz a gyógyszer. Ugyanaz a szeretet egyiknél úgy jelentkezik, mint az életben alkotó erő, a másikonál, mint hanyatló gyöngesség; némelyeket gondoskodó buzgósággal mozdít elő, másoknál fél valami megbotránkozásra okot adni; ennél leereszkedik, amahoz fölemelkedik; ehhez barátságos édesgetéssel lép, ahhoz komoly intelemmel szól, de senkihez sem ellenségesen, mindenkihez úgy, mint az édes anya. Az, aki nincsen áthatva hasonló szeretettől s olvassa ezt s látja mulasztásunkat, talán arra a gondolatra juthat, hogy boldogoknak érezzük magunkat, mert valamely ajándék folytán a tömeg által elragadtatással ünnepelve tudjuk magunkat. De Isten, kihez eljut a megköttözöttnek sóhaja, tekintsen a mi kicsinységünkre és bocsássa meg a mi vétkeinket.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Weszely Ödön (szerk.): *Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok.* Második, javított kiadás. Budapest, 1925, 39–46. o.

I. 16. SZENT JEROMOS: LEVÉL LAETÁHOZ

Szent Jeromos (347 körül – 419/20) egy római nő számára írta alábbi levelét, amelyben annak leánya, Laeta neveléséhez ad gyakorlatias tanácsokat. A levél soraiból kirajzolódik a kolostori élet számára nevelt leány nevelésének programja, amely később az egész középkor nőnevelésében éreztette hatását.

[Paula nevelése feleljen meg jövőendő hivatásának]

Szent Marcella óhajtása és a Te kérésed azt a feladatot szabják eléem, hogy Hozzád, az anyához szóljak és arra tanítsalak, hogyan kell nevelni a mi Paulánkat, kit már születése előtt Krisztusnak ajánlottál. Sámuel a templomban nevelkedik, Szent János a puszta magánosságban készül jövőendő hivatására. Paulának is készülnie kell életfeladatára.

A lélek, melynek Isten templomává kell lennie, a következő módon nevelendő.

[Az első oktatás]

Semmit se halljon, semmit se szóljon, mint ami Istenfélelmet lehel. Szemérmetlen szokat ne értsen, világi dalokat ne ismerjen. A gyöngye ajak az édes zsoltárokat tanulja zengeni. Távol maradjon tőle hasonló korú fiúk pajkos társasága, sőt leánytársait és a cselelést is távol kell tartani a világi társaságtól, nehogy arra, amit vesztükre megtanultak, további szerencsétlenségre még másokat is kioktassanak.

[Olvasás, írás]

Az első oktatásnál puszpángból vagy elefántcsontból készült betűket kell kezébe adni s nevüket előtte sorra elmondani. Ezekkel játsszék, hogy játéka is tanulás legyen. Ne csak a betűk sorrendjét tanulja meg s mondja el éneklő hangon, mint egy dalt, hanem változtassuk meg gyakran a betűk sorrendjét, cseréljük föl majd a középsőket az utolsókkal, majd az elsőket a középsőkkel, hogy így ne csak hangzás szerint, hanem a látás alapján is meg tudja őket különböztetni.

Ha azután reszkető kézzel kezdi az íróvesszőt a viaszkos táblán végig húzni, akkor vagy egy idegen kéz vezesse ujjait, vagy véssük be előre a viaszba a betűket, hogy a mélyedésben haladva, keze el ne tévedjen.⁹ A szótagok összekapcsolására buzdítsuk oly apró jutalmakkal, minők e korbéli gyermekeknek örömet szereznek. Legyenek a tanulás alkalmával társai is, kikkel versenyre keljen s kiknek dicsérete ösztönözni fogja. Ha kissé lassú volna, ne korholjuk, hanem buzdítsuk dicsérettel, hogy örüljön, ha a többi fölülmúlja s bánkódják, ha mások őt fölülmúlták.

Mindenekelőtt azonban meg kell gátolni, hogy a tanulást meggyűlölje, nehogy a gyermekkorban keletkezett ellenszenv a gyermekéveken túl is tartson. A nevek is, melyekkel lassankint megtanul szavakból mondatokat alkotni, legyenek tervszerűen kiszemelve s ne a véletlennek átengedve; legyenek például a próféták és apostolok nevei a patriarkák sora Ádámtól kezdve Máté és Lukács szerint, hogy így az, amit most más céllal tesz, már előre is segítségére legyen az emlékezetnek.

[A dajka és a tanító]

Éltesebb korú tanítót, jámbor életűt és tudósat kell választani, s nem hiszem, hogy tudós ember rokonnál restellné vállalni azt, amit Aristoteles Fülöp fiánál tett, hogy dacára annak a csekélyre becsülésnek, mellyel az írástanítókat nézték, a tudás elemeire oktatta. Nem szabad kevésre becsülni a kicsit, mi nélkül a nagy meg nem állhat. Már a betűk megnevezése s az első oktatás is másképp hangzik a tanult mester ajkáról, mint a tanulatlanéról. Ezért legyen arra is gondod, hogy a dajka ízetlen kedveskedése által leányod ne szokják arra, hogy a szavakat csak félig ejtse ki, s bíborral és arannyal játszadozzék. Az egyik árt a nyelvnek, a másik az erkölcsöknek. Ne tanuljon meg zsenge korában olyat, amiről később le kell őt szoktatni. A Gracchusok szónoki képességének fejlesztéséhez már gyermekkorban hozzájárult édesanyjuk kiejtése. Hortensius beszédképessége már atyja térdein megerősödött. Nagyon nehéz kiirtani, amit a zsenge szellem magába föl-vett. Ki adhatná vissza a bíborral festett gyapjúnak eredeti fehér színét? Az új korsó sokáig megtartja annak a folyadéknak ízét és szagát, amivel először megtöltötték.¹⁰ A görög történet szerint a hatalmas világbíró Nagy Sándor soha sem tudott megszabadulni

⁹ Quintilianus ugyanilyen módszert ajánl az írás tanításának megkönnyítésére. Lásd I. 14. – *A szerk.*

¹⁰ Jeromos szinte szó szerint idézi Quintilianust. Lásd I. 14. – *A szerk.*

viselkedésében és modorában azoktól a hibáktól, miket gyermekkorában tanítójától, Leonidestől tanult el. Az ember nagyon hajlandó a rosszat utánózni s nagyon könnyen utánózzuk azok hibáit, kiknek erényeit elérni nem tudjuk. A dajka ne szeresse az italt, ne legyen könnyelmű, ne legyen fecsegő. A gyermeknek legyen szerény dajkája, komoly nevelője. Midőn a gyermek megpillantja nagyatyját, siessen karjaiba s ölelje át nyakát, s ha nem is akarja, énekelje el neki az Alleluját. A nagyanya legyen elragadtatva általa, az atyát ismerje meg mosolyáról, mindenkihez legyen szeretetre méltó, s az egész rokonság örvendjen, hogy ily rózsabimbó fakadt körükben.

De idejében tanulja meg azt is, mily más nagyanyja és nénje is van, s kinek a tábora számára nevelkedik. Ezekre vágyódjék s hozzájuk sietni – ez legyen az a fenyegetés, melyet számodra tartogat.

[A kézimunka és a böjt]

Tanulja meg a gyapotot gyaratni¹¹, a rokkát tartani, a gyapotkosárkát az ölébe venni, az orsót pergetni s a fonalat hüvelykujjával kihúzni. Vesse meg a selyem szövetet, a seriai¹² gyapjút s az aranyfonállal átszótt szöveteket. Olyan ruhákat rendeljen, melyek óvják a hidegtől s nem olyanokat, melyek felöltve a testet födetlen hagyják. Étele főzelék és kenyér legyen, nagy ritkán egy kis hal. S hogy ne nyújtsam hosszúra az ínyeskedés ellen való utasításokat, melyekről más könyvben részletesebben szoltam, még csak annyit mondok: úgy egyék, hogy mindig éhes maradjon s utána mindjárt olvashasson és zsoldárokat énekelhessen. De nem helyeslem a zsenge korban a túlságosan hosszú böjtöt, mely mellett az olaj és a gyümölcs heteken át tilos. Tapasztalásból tudom, hogy a csacsi, ha az úton kimerül, tévútra tér. Tegyük ezt Isis¹³ és Cybele¹⁴ tisztelői, akik önmegtartóztatásukban sült fácánokat és gerléket esznek, nehogy Ceres¹⁵ ajándékaival magukat megszenteljenítsék. Az állandó böjtre nézve alapulvül szolgálhat, hogy csak tartós erők bírják ki a hosszú utazást, nehogy eleinte fussunk s azután útközben összeessünk. Egyébként a negyvennapos böjtben, mint előbb említettem, az önmegtartóztatás összes vitorlát ki kell feszíteni s a siető paripák minden gyeplőjét lazára fogni. Természetes, hogy ebben más a helyzet a világiakra nézve, mint az apácáknál és szerzeteseknél. A világi csak újra emészti ilyenkor, mit előzőleg magához vett, saját nedvéből él, mint a csiga s gyomrát előkészíti a bekövetkező lakomákra és hízlalásra. Az apáca és szerzetes azonban ebben az időben szabad folyást engednek buzgóságuknak, hogy mindenkor megemlékezzenek arról, hogy állandóan futni kell. Az oly megerőltetés, melynek vége is van, lehet szigorúbb; annak, amely állandó, enyhébbnek kell lenni. Amannál újra lélegzethez jutunk, ez pedig szakadatlanul tart.

[A szent könyvek olvasása]

Ékkövek és selyemszövetek helyett szeresse a szent iratokat, melyeken ne a tarka aranyfestés és babiloni bekötés nyerje meg tetszését, hanem a megjavított és jól elrendezett szöveg. Először a zsoldárokat tanulja meg; ezeknek éneklésén üdüljön fel és Salamon bölcs mondásaiból merítsen életelveket. A Prédikátor könyvéből tanulja megvetni a vi-

¹¹ Gerebenezni. – *A szerk.*

¹² Nép Nyugat-Ázsiában – *A ford.*

¹³ Az egyiptomiak főistennője. – *A ford.*

¹⁴ A frígiaiak és előázsiaiak istennője. – *A ford.*

¹⁵ A földművelés istene a görög mitológiában. – *A ford.*

lági örömeiket. Jób könyvéből kövesse az erény és türelem példáit. Azután térjen át az evangéliumokra, amelyeket sohase tegyen le többé kezéből. Az apostolok történetét és leveleit élvezze egész lelkével. Ha szívének éléskamráit ezekkel a kincsekkel megtöltötte, akkor tanulja meg könyv nélkül a Heptateuchost¹⁶, A királyok könyvét, a Paralipomenont¹⁷, Esra és Eszter könyvét. Utoljára, mikor már veszély nélkül történetik, olvassa az Énekek énekét, nehogy az érzéki szavak alatt a szellemi mennyegzőt félreértse s magát kárára megsebezze. Orizkedjék az apokrif¹⁸ könyvektől, s ha egyszer mégis olvasni akarja, nem azért, hogy benne a hit igazságait keresse, hanem a benne levő előképek iránti tiszteletből, tartsa szem előtt, hogy azok nem azoktól származnak, kiknek nevét viselik, hogy bennük sok a hibás dolog s nagy körültekintés kell hozzá, hogy a sárban az aranyat megtaláljuk. Cyprian¹⁹ művei állandóan kezében legyenek, Athanasius²⁰ leveleit és Hilarius²¹ könyveit akadály nélkül olvashatja. Az ő munkáikban s az ő szellemükben gyönyörködjék, mert az ő könyveikben az igaz hit áhítata igaz alapokon nyugszik.

[A zárdai nevelés]

Azt feleled erre: Hogyan vigyem ezt véghez én, a római nő, ki itt Rómában az ember-tömegben, a nagyvilágban él? Akkor ne végy magadra ily terhet, hanem amidőn Izsákkal elváltál tőle s Sámuellel ruhácskát adtál reá, küldd el nagyanyjához és nénjéhez²². Add át ezt a becses drágakövet Mária istállójának, fektesd a jászolba, hol egykor Jézus dűnnyögött. Kolostorban nevelkedjék, éljen a szüzek kórusában. Ne tanuljon meg esküdözni, a hazugságot tartsa Isten-káromlásnak; a világot ne ismerje; éljen, mint angyal; bár húsból is van, legyen a húsnak romlása nélkül; minden embert egyenlőnek tartson nemre nézve. Egyébről nem szólva, megment ez a nagy tehertől, hogy őt őrizzed és a veszélytől megóvjad. Üdvösebb, ha a távollevő után vágyódsz, mint ha minden alkalommal azon kell aggódnod: mit mond, kivel beszél, kinek int, kivel van szívesen együtt. Add át a kicsinyt, kinek dűnnyögése számodra már most imádság, add át Eustochimnak²³, mint a szentség társát s egykori örökösét. Őt lássa, őt szeresse, őt csodálja első éveitől fogva, kinek beszéde, járása, tartása maga az erény tanítása. A nagyanya ölen időzzön, aki unokájával ismételni fogja azt, amit leányával már előzőleg elért, ki hosszú tapasztalás után megtanulta, hogyan kell leányokat nevelni, óvni s tanítani, kinek koszorújában naponként száz szüzi lélek ártatlansága hat.²⁴ Ó, boldog leányzó, ó, boldog Paula, Toxotius leánya, ki a nagyanya erényei miatt még magasabban áll, mint születésének nemessége folytán...

¹⁶ Hét könyv: Mózes öt könyve, Józsuá és A bírák könyve. – *A ford.*

¹⁷ Az Ószövetség két könyvének neve, (Paralipomenon I. és II.). Eredetileg egy nagyobb mű részét alkották, amely magában foglalta Ezsdrás és Nehémiás könyvét is. – *A szerk.*

¹⁸ Hitelesnek el nem ismert könyvek. – *A szerk.*

¹⁹ Karthagó püspöke. – *A ford.*

²⁰ Alexandris érseke. – *A ford.*

²¹ Poitiers püspöke. – *A ford.*

²² Izsákot apja, Ábrahám fel akarta áldozni Istennek, s nem szólt semmit anyjának, amikor elvitte az áldozatra. Sámuel gyermekként anyja (Hanna) Istennek ajánlotta, és ezért Héli főpapnak adta át nevelésre. Mikor a kisgyermeket a templomba vitte, fehér ruhácskát adott rá. – *A ford.*

²³ Paula és leánya, Eustochim vagyonukból Betlehem mellett két kolostort alapítottak, egyet a férfiak, egyet a nők számára. A férfiakét Szent Jeromos, a nőké Paula vezette. – *A ford.*

²⁴ Ez a szöveghely azt bizonyítja, hogy már a negyedik század előtt voltak kolostorok, amelyekben leányokat neveltek. – *A ford.*

Ha Paulát elküldöd, ígérem, hogy tanítója és nevelője leszek. Mint aggastyán vele fogok csacsogni s magamat dicsőbbnek fogom tartani, mint a világi bölcset²⁵, mert nem a makedóniaknak a babiloni méreg által elpusztuló királyát fogom nevelni²⁶, hanem egy szolgát, Krisztus menyasszonyát, ki a mennyországnak van szentelve.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Szent Jeromos: Levél Laetához. Közli: Weszely Ödön (szerk.): Pedagógiai olvasmányok. Szemelvények pedagógiai írók munkáiból tanító- és tanítónőképző intézetek számára, valamint a pedagógiai továbbképzés céljaira. Budapest, 1917, 31–35. o.

I. 17. SZENT ÁGOSTON: VALLOMÁSOK

Szent Ágoston (354–430) a Vallomások lapjain igen érzékletesen ábrázolta saját gyermekkorát, ezen keresztül a gyermeki fejlődés egyes szakaszait. Visszaemlékezik saját kisgyermekkori csínytevéseire, félelmére az iskolától, az ott elszenvedett büntetéstől, veréstől.

KICSINY KORÁRA EMLÉKEZIK ÉS MAGASZTALJA A GONDVISELŐ ÖRÖK ISTENT

7. Engedj mégis csak szóhoz jutnom irgalmas színed előtt. Por és hamu vagyok. Engedj mégis csak szólnom. Hiszen irgalmasságod felé nyitom föl számat és nem rajtam csúfolódó emberhez szólok. Talán majd mosolyogsz magad is, de rám tekintesz és megkönyörülsz rajtam. Mit mondanék neked Uram Istenem, mint hogy nem tudom: honnét jöttem én e valamibe, amit halandó életnek, vagy inkább élő halálnak nevezek, nem sejttem, Uram. Vigasztaló könyörületed vett puha ölébe engem. Nem emlékszem erre, de hallottam ezt két testi szülőmtől. Tőlük és bennük mintáztál meg engem az időben.

Emberi anyatej édes vigasza fogadott. Nem anyám, és nem dajkáim töltötték magukon színültig az emlőt. Te adtad velük nekem piciny koromnak táplálékait, rendelésed és a dolgok gyökerébe szórt gazdagságod szerint. Te adtad Uram, hogy ne akarjak többet, mint amennyit juttattál. Te segítetted táplálóimat, hogy amit nekik adtál, nekem szánják oda. Jól ápolt szeretet készítette őket arra hogy nekem adják, amit tőled bőségesen vettek. Magukénak érezték ők az én javamat. Belőlük jött, de nem tőlük volt, amit ők csupán átadtak nekem, mert hiszen tőled van minden jó Istenem, és Istenemből fakad az én teljes üdvösségem. Később derült erre világosságom, midőn hangosan kiáltottál hozzám külső és belső adományaidból. Akkor csupán a szópáshoz értettem, és szenderegtem gyönyörűségemben, vagy talán szepegtem testi bántalmain közepette. Nem tudtam semmi többet.

8. Később már mosolyra nyiladozott ajkam. Előbb csak álmaimban, azután éberem is. Így mesélték ezt rólam nekem, és mert más csecsemőknél ugyanígy látjuk a dolgot, szívesen elhiszem. Magam azonban minderre nem emlékszem. Lassacskán arra is ráeszméltem: hol és merre vagyok. Óhajaimat szívesen föltártam volna azoknak, akiktől vágyaim teljesülése függött, de ennyire nem vittem még.

²⁵ Arisztotelész. – *A ford.*

²⁶ Nagy Sándort. – *A ford.*

Bennem rejtőztek csak az óhajok és a vágyak, ők pedig kívülem éltek és nem volt semmi érzéki eszközük ahhoz, hogy lelkecském mélyén fürkészhessenek. Kapálóztam és gügyögtem, hogy vágyaimnak valami jelét mutassam. Ez a kevés tellett csak tőlem, és ami éppen tellett, mutogattam. Mindez azonban messzire járt a valóságtól. És midőn rám sem hederítettek, vagy mert nem értették, vagy hogy káromra ne lehessenek, haragszomráddal néztem a nagyokra. Pedig ők sohasem voltak alárendeltjeim, és szabad létükre nem szolgáltak nekem. Sőt, sírással töltöttem rajtuk bosszúmat. Tapasztalhattam és másokon is megfigyelhettem: ilyenek mind a piciny gyerekek. És hogy magam is ilyen voltam, akkoriban ismerő dajkáimnál jobban elmondották ezek a csöpp esztelenek.

A GYERMEK ELSŐ SZAVAIT TANULJA

13. Nem nőttem ki csecsemőkoromból, és nem jutottam gyermekéveimhez? Vagy hozzám jött el inkább gyermekkorom, és csecsemőkorom nyomaiba lépett? Nem is távozott el a csecsemőkorom, ugyan hová is ment volna? És mégis, egyszer csak nem volt már jelen. Tehát nem voltam már beszédhez nem értő csecsemő, hanem gyermekké cseperedtem, szóra nyíló szájjal.

Emlékezem erre, de később jöttem tudatára, hogy a beszédet miképpen tanultam. Nem tanítottak rá felnőtt emberek. Nem adogatták szájamba a szókat valamiféle oktatási rend biztos menetében, mint hamarosan később a betűket. A tőled kapott eszeckém erejével, édes Istenem, nyöszörgéssel és különféle hanggal, tagjaim ilyen-amolyan mozdíthatóságával, közölni akartam magam is a szívem vágyait, hogy fülekre találjanak óhajításaim. Ámde gyöngé voltam arra, hogy mindent kifejezzek és a felnőttekkel sem boldogultam mindig. Vissza-visszacsengett emlékezetemben, hogy ha ők egy-egy dolgot a nevén neveztek, testükkel is odafordultak a nevezett dologhoz, a kimondott szó nyomán. Megfigyeltem ezt és fölfogtam eszemmel, hogy úgy nevezik a dolgot, ahogyan emlegetik, midőn mutogatni akarják nekem. Kivilágolt testi mozdulataikból, hogy a valóságban ezt akarják. Lám, így valamiképpen az összes népek természetes beszéde megmutatkozott. Arcmozdítással és szemhunyorgatással; egyéb testrészek integetésével, lelki vágyakozásokat kifejező hangok zengéséből születik ez, ha kérnek, követelnek, elutasítanak vagy utálnak valamit az emberek.

Így tehát a különféle kijelentésekben elhangzott ígérről, helyénvaló és gyakran hallott szavakról lassacskán megjegyeztem, hogy milyen dolgok jelei azok. Később már rászoktattam számam is ezekre a jelekre, és így adtam tudomásul óhajításaimat. Vagyis a fölkíváncozó vágyaimat immár jelekkel közöltem enyéimmal, környezetemmel.

Habár még szüleim tekintélye óvott és felnőtt emberek pórása vezetett, de mélyebben behatoltam már az emberi élet zűrzavaros tömkelegébe.

GYÚLÖLTE A TUDOMÁNYT, SZERETTE A JÁTÉKOKAT ÉS FÉLT A VERÉSTŐL

14. Én Istenem, Uram, micsoda nyomorúságot és mennyi kötekedést tapasztaltam ottan. A helyes élet útját így ecsetelték gyermekszemem elé: az intő szónak engedelmeskedjem, hogy sokra vigyem a földön és babért szerezzek az emberi dicsőség és a talmi gazdagság szolgálatában görnyedő, csak szópazarló művészet terén.

Ezért tehát iskolába adtak. Ismerkednem kellett a betűk seregével. Én szerencsétlen flótás! Nem tudtam még, hogy mi haszna ennek, és ha lanyhult bennem a tanulás vágya, keményen kikaptam. Dicsérgették ezt bölcsen a nagyok. É földi életet előttünk élők kö-

zül sokan seregelték ezeken a keserves utakon, amelyekre most rákényszerült a lábunk, hogy Ádám gyermekeinek kínját és gyötrelmét mi is csak tetézzük.

Találtunk azonban hozzád könyörgő embereket, Urunk, és megtanultuk tőlük, sejdítve immár téged, amennyire ez tőlünk telhetett, hogy nagyságos valaki vagy, bár meg nem jelensz érzéki valónknak, de meghallgatsz minket segíthetsz rajtunk. Így már gyerekfejjel könyörgésbe kezdtem, én segítségem és menedékem, hozzád. Megoldozgattam nyelvem kötelékét, hogy hívogassalak téged. És könyörögtem kicsi mivoltommal, de nem kicsi indulattal hogy az iskolában meg ne verjenek. Mikor meg nem hallgattál engem, bár ez nem volt éppen nekem haszontalan, kacagtak rajtam a felnőtt emberek, és közöttük bizony még szüleim is. Ők egyébként rosszat nem akartak nekem, de mondom, kacagtak veretéseimen, amelyeket akkor olyan nagy és súlyos veszedelemnek láttam.

15. Akad-e, Uram, hozzád szenvedélyesen ragaszkodó, igazán nagy lélek, ismét mondom, kerül-e, akad-e beléd jámborul kapaszkodó, szeretettedben szinte fölényesen lángholó lélek (mert az ilyesmit holmi érzéketlen ember még csak könnyen megcselekszi), amely a kínpadot, az acélkarmokat, s az egyéb hasonló kínszármazásokat (elkerülésükért bizony a kerek világon esengő félelemmel rimámkodnak hozzád) annyira fitymálja, bár szereti a tőlük nyöszörögve ijedezőket, mint amennyire szülőink nevettek a tanítók-tól reánk, gyerekekre mért keserves veréseken?

Nem rémüldöztünk kisebb mértékben a büntetések miatt, és ne is könyörögtünk hozzád kevesebbet, hogy mindezekből megmenekülhessünk, és mégis gonoszak voltunk, mert hanyagabbul olvastunk, írtunk, vagy nem törődtünk annyit a tudománnyal sem – mint ezt tőlünk követelték.

Az emlékezetben és a tehetségben nem mutatkozott hiány, Uram, hiszen úgy akartad, hogy mindezekből korunkhoz mérten elegendő legyen. Ámde csalogatott a játék gyönyörűsége és megbüntettek érte olyanok, akik bizony ebben a maguk is ludasak voltak. Azonban a felnőttek játékos léhaságát elfoglaltságnak nevezik, ha meg gyermeknél fordul elő ilyesmi, megrakják őt szegényt a felnőttek.

És senki sem szánja a gyerekeket, vagy az ilyen felnőtt embereket, vagy éppen mind a kettőt. Talán jónak láthatja valaki, ha igazságos szemmel nézi a világot, a súlyos veréseket, amelyeket gyerekfejjel kaptam a labdajátékomért, csak mert ez a játék akadályozott a tudományok gyorsabb elsajátításában, bár velük felnőtt létemre csúnyább játékokat űztem?

Vagy mást cselekedett talán ugyanaz az ember, aki engem veréssel fenyegetett? Hiszen ha valami csip-csup kérdésben fölébe kerekedett tanító társa, a sárga irigység, az epe jobban gyötörte őt, mint engem, midőn a labdában legyőzött egy-egy versenyző pajtás.

A GYERMEKKOR BŰNEI KÍSÉRTENEK MINKET A KÉSŐBBI ESZTENDŐKBEN IS

30. Ilyen szokások küszöbén heverészttem én szerencsétlen gyermek. És a küzdőtér viaskodásához tartozott, hogy jobban féltem a barbár nyelvtani hibáktól, semmint őrizkedtem az olyanok megirigylésétől, akik ezen a téren nem botladoztak, holott magam belebonyolódtam efféle hibákba.

Mindezt elmondom és bevallom, Istenem.

Viselkedésemért azok dicsértek meg, akiknek akkor tetszésére lennem egyet jelentett nekem a tisztességes életmóddal. Nem láttam az aljasság mélységes szakadékát, amelybe szemed elől aláhanyatlottam. Mi lehetett már színed előtt nálam aljasabb, ha egyszer elveszítettem az ilyenek kegyét is? Pedig így volt, mert ragaszkodtam játékaimhoz, vonzóztam az üres látványosságok, majmoltam izgatott lélekkel a színészeket, és azért tömördek hazugsággal becsaptam nevelőimet, tanítóimat, sőt szüleimet is rászedtem.

Még loptam is szüleim pincéjéből és asztaláról. Hol a torkosság csalogatott erre, hol meg azért cselekedtem ilyesmit, hogy legyen mit adnom pajtásaimnak. Ők ilyen ajándékért bevettek játékukba, pedig abban maguk is az enyémhez hasonló örömet találtak. És a játékok menetén, ha legyőzött a nagyravagyás hiú ördöge, nem egyszer csalafintasággal szedegettem győzelem babérját. Másban nem tűrtem az ilyet. Ha valakit rajtacsíptem, nagy dühösen leszidtam, pedig magam is hasonlóképpen cselekedtem. Viszont ha engem lelepleztek és rám pirítottak, inkább kényemre-kedvemre haragoskodtam, sem-hogy engedjek a csalafintaságból.

Nos, ilyen a gyermeki ártatlanság?

Könyörgök Istenem, nem, nem ilyen, Uram. És bizony ezek a hibák átszivárognak a tanítókról, a nevelőkről, a diákokról, a golyókról, a verebekről... a kormányzókra, a királyokra, az aranyra, a birtokra, a rabszolganépre. Lényegében hasonló botlások következnek a későbbi korokban. Igaz, nyomukban a büntetés is nagyobb, mint volt egykor a pálca.

Törékeny gyermekben adtad elénk az alázatosság jelképét Királyunk, midőn így szólottál: „ilyeneké a mennyek országa”.

Városi István fordítása

Forrás: Szent Ágoston: Vallomások. Budapest, 1987, 28–30.; 34–37.; 52–53. o.

I. 18. SZENT BENEDEK REGULÁJA

Szent Benedeknek (480 körül – 547) a Monte Cassino szerzetesei számára írt Regulájában utalásokat találunk arra, hogy a kolostorban olyan gyermekek is éltek, akiket szüleik Istennek ajánlottak, oblatusként szerzetesnek szántak.

[Hogyan kell a kiskorú gyermekeket megbüntetni?]

Minden életkornak és értelmi fejlettségnek legyen meg a maga mértéke. Ezért valahányszor a gyermekek és a serdülők vétkeznek, vagy akik kevésbé tudják megérteni, hogy milyen büntetést jelent a kiközösítés, az ilyeneket szigorú böjttel sújtsák, vagy pedig kemény veréssel büntessék meg, hogy kigyógyuljanak.

[A nemesek vagy szegények fiairól, akiket felajánlanak]

Ha esetleg valamelyik nemes ajánlja föl gyermekét Istennek a monostorba, és a fiú még kiskorú, szülei készítsék el a fent említett kérvényt, és az áldozati adománnyal együtt magát a kérvényt és a fiú kezét burkolják be az oltár terítőjébe, s így ajánlják fel őt.

Vagyonukat illetően pedig ugyanebben a kérvényben ígérik meg esküvel, hogy sohasem fognak neki sem személyesen, sem közvetítő által bármit is juttatni, vagy a birtoklásra alkalmat szolgáltatni. Vagy ha ezt tenni nem akarják, hanem valami alamizsnát akarnak a monostornak felajánlani, állítsanak ki a monostornak szánt dolgokról adománylevelet, fenntartva maguknak, ha úgy tetszik, a haszonélvezetet. Így vegyék elejét annak, hogy a fiúnak ne maradjon semmi hiú reménye, ami őt megcsalhatná, és romlásba dönthetné – mitől Isten óvjon –, pedig tapasztalatból ismerünk ilyen esetet.

Hasonlóképpen tegyenek a szegényebbek is. Akiknek pedig éppen semmijük sincsen,

egyszerűen készítsék el a kérvényt, és az áldozati adományokkal együtt ajánlják fel fiúkat tanúk jelenlétében.

Söveges Dávid fordítása

Forrás: Szent Benedek Regulája. Budapest, 1995, 75–76.; 116–117. o.

I. 19. A SZERZETESNEK SZÁNT GYERMEKEK NEVELÉSE A KOLOSTORBAN

Az alábbi részlet a kolostorokban nevelt oblátus ('felajánlott', azaz szerzetesnek szánt) gyermekek életének hétköznapijait illusztrálja.

Mikor eljön a nocturnák, s általában a horák ideje, ha a gyermekek valami hibát tesznek a zsoltármondásban vagy az énekben, akár azzal, hogy elalszanak, vagy ehhez hasonló kihágásokat követnek el, ne legyen helye semmiféle késedelemnek, hanem azonnal vettes-sétek le a csuhájukat és kámzsájukat, és ingre vetkőzöttek verjétek meg őket hajlékony és sima fűzfavesszőkkel, amelyekről erre a különleges célra már eleve gondoskodtatok.

És minthogy addig, míg az apát a dormitoriumban az ágyában fekszik, senki sem üthet zajt, amellyel a testvéreket korán reggel felébressze, hogy keljenek fel, ... ezért a fiúk magisterei keljen fel egészen halkan, és éppen csak érintse meg finoman mindegyik gyermeket egy vesszővel, hogy ezzel felkeltse álmából. Akkor aztán keljenek fel olyan gyorsan, ahogyan ez egyáltalán lehetséges, s elhagyva a dormitoriumot, mosakodjanak és fésülködjenek meg, és mondják el imáikat...

Minden két-két gyermek között aludjanak magisterek a dormitoriumban, más alkalmakkor pedig üljenek mindig kettejük között. Éjszaka erősítsenek gyertyákat azokra a szögekre, amelyek a lanternák tetején vannak, hogy tisztán lehessen látni mindent, amit csinálnak. Ha lefekszenek az ágyba, mindig legyen közöttük egy mester vesszővel, s ha éjszaka van, gyertyával; egyik kezében tartsa a gyertyát, a másikban a botot ... mert a gyermekeknek mindig szükségük van fegyelmezéssel összekapcsolt felügyeletre és felügyelettel összekötött fegyelmezésre. És tudjátok meg, hogy abból áll az egész fegyelmezés, hogy vesszővel megverjük őket, vagy erősen meghúzzuk a hajukat, de sohasem szabad őket rúgással vagy ököllel fegyelmezni, vagy nyitott tenyérrel, vagy valami hasonló módon.

Forrás: De antiquis monachorum ritibus lib V. c V. 231. Közli: Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *A középkori élet*. A szemelvényeket fordította: Illyés Gyula, Jékely Zoltán, Kulcsár Zsuzsanna, Mezey László, Rácz Miklós, Rónay György, Szabó Lőrinc, Váczy Péter, Végh György és Weöres Sándor. Budapest, 1964, 175–176. o.

I. 20. ALCUIN LEVELE NAGY KÁROLYHOZ

Alcuin (730 körül – 804) a tudós klerikus és nevelő, Nagy Károly aacheni udvarának palotaiskolájában arisztokrata származású fiatalok oktatásával foglalkozott.

Semmilyen eszköz sem magasztosabb a bölcsességnél a boldog élet eléréséhez, semmi sem kellemesebb a bölcsesség gyakorlásánál, semmi sem vértéz fel jobban a vétkek ellen, semmi sem dicséretreméltóbb, bármilyen méltóságot tölt is be az ember. De a filozófusok mondása szerint is, semmi sem szükségesebb a nép kormányzásában, semmi sem hathatósabb eszköz az életnek helyes elvek szerint való berendezésére, mint az ékességet adó bölcsesség, a dicsőséget adó tudomány és az erőt jelentő tanultság. [...]

Ennek buzgó elsajátítására és a mindennapi gyakorlás révén teljes birtokba vételére ösztönözd, uram király, a palotádban lévő összes ifjakat, hogy ebben haladjanak előre ifjúkorukban, hogy öregkorukra méltók legyenek a tiszteletre és így elérhessék az örök boldogságot is. Ami engem illet, én szerény tehetségemhez képest buzgón fogom elhinteni a bölcsesség magvait ezen a vidéken alattvalóid között, arra a bölcs mondásra gondolva: „Vesd a magvat reggel, és este se nyugodjon a kezed, mivel nem tudod, melyik kel ki inkább, ez, vagy amaz. De ha mindkét vetés kikel, annál jobb.”

Reggel, ifjúságom idején tudománnyal eltelve Britanniában vetettem a magot. Most pedig, hidegülő vérrel, mintegy életem estéjén, Frankhonban hintem szüntelenül a magvakat, mert azt kívánom, ha Isten megadja, hogy minden vetés kikeljen.

Horváth János fordítása

Forrás: Ifj. Horváth János és Kardos Tibor (szerk.): Világirodalmi antológia. II. kötet. Budapest, 1952, 21. o.

I. 21. HRABANUS MAURUS: A HÉT SZABAD MŰVÉSZET

Hrabanus Maurus (780 körül – 856) a fuldai kolostor iskolájában tanult, majd Nagy Károly utasítására Alcuin vezetése alatt folytatott további tanulmányokat. Fuldába való visszatérte után a kolostor iskolájának vezetője lett, létrehozta a belső és a külső iskolát. A „hét szabad művészet” (azaz tudomány) egyes diszciplínáinak tartalmát a következőképpen magyarázza egyik művében.

1. Az első közülök a *grammatika*. Ez az a tudomány, mely előadja, hogyan kell magyarázni a költőket és írókat és hogyan kell helyesen írni és beszélni. Így tehát anyja és alapja a szabad művészeteknek, melyeket a keresztény iskolának művelnie kell, mert a helyes írás és beszéd rajta épül. Honnan tudhatná valaki a betűk és szótagok értelmét, az egyes verslábakat, hangsúlyt, írásjeleket? Vagy honnan merítené a beszédrészek alaptörvényeit, az alakzatok (figurák) ékességeit, a szóképek jelentését, a szófestést, a helyesírást, ha előbb a grammatikával meg nem barátkozott?

2. A *retorika* a szép beszéd művészete. Amit a szónok és hithirdető ékesen és hathatósan tanítani képes, az az ebben való jártasságnak köszönhető.

3. A *dialektika* az értelemnek tudománya, mely által vizsgálódunk, fogalmakat meg-

tározunk, fejtegetünk úgy, hogy az igazat a tévestől meg tudjuk különböztetni. Ennek folytán a tudományok királya. Megtanít tanítani és tanulni, csak ő biztos a tudásban s csak ő adhat helyes tudást. Általa tanuljuk megkülönböztetni az okot az okozattól, vonunk következtetéseket s találjuk meg a helyes következményt; általa ismerjük meg, ami a dolgok lényegének ellentmond, ami vitás a dolgokban, ami helyes, valószínű vagy teljesen téves.

A matematika az a tudomány, melynek tárgya az absztrakt kiterjedés. Fölosztjuk: aritmetikára, zenére, geometriára és asztronómiára.

4. Az *aritmetika* a szám által meghatározható kiterjedések, a számok tudománya, mert a szám neve görögül: arithmos. A számok jelentőségét nem szabad alábecsülni; mert hogy a szentírás számos helyén mily nagy a jelentőségük, minden buzgó kutató előtt világos. Nem hiába mondja az Isten dicsőítésére a zsoltár: „Te mindeneket rendeztél mérték, szám meg súly szerint!” A számok nem ismerése gyakran elhomályosítja annak megértését, ami a Szentírásban jelképekben van kifejezve és titkos értelmű.

Példa: Mózes, Illés és Krisztus 40 napig böjtöltek. $40 = 4 \times 10$; 4 az idő jelképe, mert a napnak és évnek 4 szaka van; $10 = 3 + 7$; a 3 jelenti a Teremtőt, a szentháromságot, a 7 jelenti a Teremtményt a lélek (3 lelki tehetség) és test szerint (4 elem).

5. A *geometria* az alakoknak szemléleten alapuló meghatározása s a filozófusok szokásos bizonyítéka, mellyel igazolják, hogy Isten azt saját műveiben alkalmazta. Az istenség, ha szabad így mondanunk, bizonyára geometrikusan jár el, amennyiben a teremtményeknek, melyeket máig fönntart, különböző alakokat ad; amennyiben a csillagoknak imádásra méltó hatalommal kiszabta pályájukat, a bolygókat körben járattja s az állókat határozott pontokra erősítette. Ezt a tudományt a szent sátor építésénél is alkalmazták, ahol ugyanazt a mértéket, ugyanazt a kört, négyszöget s a többi geometriai alakokat alkalmazták.

6. A *zene* az a tudomány, mely a hangokban észrevehető időrészek számáról szól. Oly magasztos és hasznos, hogy az, aki nem tudja, az egyházi hivatást méltóan nem töltheti be. Minden, ami szépen van előadva s kedvesen zeng, tőle kapja mértékét. Csak a zene segítségével ünnepeljük az egész istentiszteletet méltó módon.

7. Az *asztronómia* az a tudomány, mely az égi csillagzatok képeit és futását és a csillagoknak egymáshoz és a földhöz való viszonyát kutató szemmel vizsgálja. Ha tiszta és szerény szellemmel mélyedünk belé, nagy szeretettel tölt el. Mert mily fölséges dolog: fölemelkedni lelkileg az egekbe, s az egész földöntúli szerkezetet kutató értelemmel elemezni, s a beható értelem élességével legalább részben földéríteni, amit a megmérhetetlen tér titokba burkolt! Az asztronómiának azt a részét, mely a nap, hold és csillagok járását kutatja s az idők változásait megfigyeli, a papságnak gondosan meg kell tanulnia, hogy az elmúlt évek folyását helyesen kiszámíthassa, a húsvéti ünnepek kezdetét és az ünnepnek idejét maga meghatározhassa s az egyházi községnek rendszerint tudtul adhassa.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Weszely Ödön (szerk.): *Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok*. Második, javított kiadás. Budapest, 1925, 47–49. o.

I. 22. A PRÁGAI EGYETEM ALAPÍTÁSA

A 14. század legjelentősebb közép-európai egyeteme a prágai (1348) volt, amely már megalakulásakor is teljes szerkezettel, négy fakultással rendelkezett. Ez azért volt jelentős fejlemény a felsőoktatás történetében, mert a krakkói (1364) és a bécsi (1365) egyetemen a pápa nem engedélyezte a teológiai kar megnyitását. Így a század folyamán magyar diákok is jelentős számban folytatták itt tanulmányaikat.

Az Úr 1348. évében, Szent Márk napján tette le Károly úr, a rómaiak és Csehország királya az alapkövet, és alapította a prágai újvárost [...] Az 1348. esztendőben Károly úr, a rómaiak és Csehország királya, az isteni szeretet buzgalmától égve, meleg felebaráti vonzalomtól eltelve, és azon kívánságtól áthatva, hogy országa boldogságát növelje, és cseh birodalmát dicséretesen fölemelje, az apostoli széktől kiváltságokat eszközölt ki egy Prága városában felállítandó egyetem számára, és ezenfelül mint cseh király számos kiváltságot adott az itt tanulóknak. Különböző más országokból sok teológiai magistert és kánonjogi doktort hívott meg, hozzáértő, az egyes tudományokban járatos és képzett embereket, hogy azok Isten egyházát és embertársaikat a tudományokban és erkölcsökben építsék. Azt akarta, hogy a prágai egyetemet minden tekintetben azon párizsi főiskola szokásai és módja szerint rendezzék be és vezessék, ahol valaha fiatal éveiben maga a király is tanult.

Az előadásokat tartó magisterek állandóan, évről évre meghatározott járandóságot kaptak. Így alakult meg Prága városában egy olyan egyetem, amelyhez foghatót Németország egyetlen részén sem lehetett találni, és jöttek a diákok, nemesek és fejedelmek fiai is, idegen országokból, mint Anglia, Franciaország, Lombardia, Magyarország és Lengyelország, valamint a szomszédos országokból is. Prága városa az egyetem miatt nagy hírnévre tett szert, és oly ismertté vált az idegen országokban, hogy a tanulók nagy száma következtében az élet jelentősen megdrágult, oly nagy volt az ideáramló tömeg. Midőn Károly úr látta, hogy az iskola ily nevezetessé növekszik, a diákoknak ajándékozta a zsidók házaikat; és egy kollégiumot is odahelyezett magisterekből, akik minden nap olvasni, vitázni tartoztak. Használatukra könyvtárat is alapított, és az oktatáshoz szükséges könyvekről feles számban gondoskodott. E magisterek a diákoktól kapott jövedelmeken kívül meghatározott évi járandósággal bírtak, és bőven el voltak látva.

Kosáry Domokos fordítása

Forrás: Beneš Krabice Krónikája. Közli: Makkai László (szerk.): *Történelmi olvasókönyv*. Második kötet. Budapest, 1980, 110–111. o.

I. 23. LOVAGI NEVELÉS

Az alábbi két részlet a középkori lovagi nevelés „tananyagának” gyakorlatiasságát példázza, illetve rávilágít az alkalmazott nevelési módszerek sajátosságaira. Az idézetből kitűnik, hogy a testi fenyítést még a királyi gyermekek nevelésekor is sűrűn alkalmazták.

Berhtung herceg gondjaiba vette Wolfdietrichet. Ez a mélységesen hú férfiú saját tartományába vitte a fiút. Itt öt éven át nevelte Berhtung kis hűbérurát. Valóban sok minden-

re megtanította: megtanította messzire ugrani, dárdát vetni. Játék közben sok más ügyességre is ránevelte. Késdobásra is oktatta. Ennek nagy hasznát látta később, mert ha ehhez nem ért, egy pogány megölte volna...



A királyasszony gyermekeire éppúgy vigyázott, mint saját magára. Nagy gondot fordított arra, hogy helyesen és főleg, hogy erényessé neveljék őket.

Tudta, hogy meg vagy írva: Aki sajnálja a vesszőt, az gyűlöli fiát. Felszólította a nevelőt, akire a gyermekszoba rá volt bízva, hogy tartsa féken a gyermekeket, valahányszor rosszak, feddje és verje meg őket, ahogyan bohó gyermekekkel gyakran meg kell tenni.

Hála anyjuk vallásos gondoskodásának, gyermekei túlszárnyaltak jó magaviseletben sok olyat, aki náluk idősebb volt; egymás között mindig gyöngéden és békésen viselkedtek, és a fiatalabbak mindig megadták az illő tiszteletet az idősebbeknek. Így azután, a mise szertartása idején, amikor az oltárhoz léptek, hogy szüleik után engesztelő áldozáshoz járuljanak, a fiatalabbak soha, egyetlen esetben sem merészték megelőzni az idősebbeket. Az a szokás ugyanis, hogy az idősebbek haladjanak az ifjabbak előtt, születésük rendjének megfelelően.

xxxxx fordítása



Forrás: Wolfdietrich B. II. 263–265. o. és Turgotus: Skóciai Szt. Margit élete. II. § 33. o. Közli: Kulcsár Zsuzsanna: *A középkori élet*. Budapest, 1964, 160–161. o.

I. 24. CASTIGLIONE: IL CORTEGIANO

Baldassare Castiglione (1478–1529) itáliai író és diplomata „Az Udvari Ember” (*Il Cortegiano*) című könyvében szinte programot ad a reneszánsz főúri nevelés számára. A testét és szellemét lehetőleg mindenoldalúan fejlesztő „univerzális ember” (*uomo universale*) eszményképe az ókori kalokagathia-eszmény újrafogalmazását és továbbfejlesztését jelenti. A tehetsős nemesi és polgári családok fiai számára felkínált nevelési cél vonzó, mert az ideális „Udvari Ember” képességei révén megtalálhatja helyét a legelőkelőbb társasági körökben. A reneszánsz embereszmény egyfelől arisztokratikus a benne felvonultatott klasszikus műveltségi tartalmak és esztétikai elemek révén, másfelől pedig rendkívül gyakorlatias, hiszen magában foglalja az érvényesüléshez szükséges viselkedési formákat is.

[Az Udvari Embertől] azt kívánom, hogy a tudományokban a középszerűnél képzetlenebb legyen, legalábbis azokban, melyeket humanisztikusoknak nevezünk; és ne csak a latin nyelvet ismerje, de a görögöt is, azért a sok különféle dologért, melyet azon a nyelven oly isteni szépséggel írtak. Otthonos legyen a költők írásaiban, nem kevésbé a szónokok és történetírók műveiben, gyakorlott legyen a versek és próza írásában, főképp ezen a mi olasz nyelvünkön; ami által nem csak magának szerez örömet, de módot nyújt hölgyekkel való sok kellemes társalgásra, kik rendesen szeretik az ilyen dolgokat. És ha egyéb teendői vagy lustasága miatt írásaiban nem éri el a tökéletességnek azt a fokát, amellyel dicséretet aratna, ügyeljen arra, hogy elrejtse azokat, nehogy miattuk kinevessék, és csak megbízható barátoknak mutassa; mert legalább azt a hasznót húzza ezekből a gyakorlatokból, hogy meg tudja ítélni mások munkáját: mert valóban lehetetlen, hogy az, aki nem szokott írni, ha még oly tudós is, mégis tökéletesen megismerhesse és értékelhesse a

stílusok édességét és kitűnőségét, és azokat a rejtett szépségeket, melyek a régiek írásában találhatók.

Azt kívánnám azonban, hogy a mi Udvari Emberünk állandóan lelki szemei előtt tartsa a következő szabályt: legyen ebben úgy, mint minden másban is óvatos és szerény inkább, mint merész és ne képzelje végeredményben, hogy valamihez ért, amihez nem ért, mert természetünkénél fogva mindnyájan jobban szomjazzuk a dicséretet és jobban szereti fülünk a dicsérő szavak hangzását bármilyen más édes melódiánál; mint a Szírének dala, a dicséret sokszor vízbe fulladását okozza annak, aki csábító szavai ellen nem védekezik.

Uraim, tudjátok meg, hogy csak akkor elégszem meg az Udvari Ember tulajdonságaival, ha mindezekon kívül jó zenész is lesz, és ne csak hallás után és szabadon, kottákat olvasva tudjon játszani, de különféle hangszerekhez is értsen; mert ha meggondoljuk, nincs jobb pihenés fáradtság után és beteg lelkeknek jobb és dicséretesebb foglalkozás és szórakozás a zenénél. Főképp udvaroknál, ahol a zene mindenkire oly frissítőn hat az unalmak közt, sok dolog történik a hölgyek kedvéért, kiknek szelíd és szerető lelkületét könnyen áthatja a harmónia és édességgel tölti el. Ezért nem csoda, hogy régi időktől fogva mindig a zene felé hajlottak és kedvenc lelki táplálékuknak tekintették.

Gróf Zichy Rafaelné fordítása

Forrás: Castiglione, Baldassare: *Az Udvari Ember*. Budapest, é. n. 86–87.; 90. o.

I. 25. ERASMUS: A GYERMEKEK KORAI ERKÖLCSÖS ÉS TUDOMÁNYOS NEVELÉSE

A reneszánsz humanistái a gyermekkor sajátosságai iránt felfokozott érdeklődést tanúsítottak. Műveikben a gyermekre és a nevelésre-oktatásra vonatkozó újszerű, a mai olvasó számára is meglepően „modern” gondolatok egész sorát találhatjuk. Jól érzékeltetik az átformálódó attitűdöket, a gyermekkor lassú „emancipálódását” az alábbi részletek, amelyek Rotterdami Erasmus (1469–1536) egy 1529-ben írt értekezéséből származnak.

[A gyermekek nevelhetők, sőt nevelésre szorulnak]

A gyermek, mihelyt megszületik, mindjárt fogékony az iránt, ami az emberre vonatkozik. Ennélfogva Vergilius utasítása szerint már zsenge korától fogva fordíts rá különös gondot. Nyújtsd a viaszt, amíg lágy, alakítsd az anyagot, amíg enged; a legkellemesebb szagú folyadékkal töltsd meg az új edényt, akkor fessd meg a gyapjat, mikor a kallóstól hófehéren haza kerül és még semmi szenny nem rútítja el. Igen szellemesen fejezte ki ezt Antisthenes, aki elvállalván egy fiút nevelés végett, az apának a kérdésére, hogy miféle szerekre volna szükség, ezt felelte: „Új könyvre, új íróvesszőre és új táblára”. A bölcs kétségkívül még alakítatlan és elfogulatlan lelket kívánt.

Az alakatlan anyagot a maga alaktalanságában megtartani nem lehet, ha emberi formát nem alkotsz belőle, magától állati alakot vesz föl. Mivel Isten és a természet köteleznek a nevelés tisztére, meg ha talán reményed sem lenne, hogy fáradságodnak gyümöl-

csét látod, gondold meg, mekkora vigasztalást, mekkora hasznot, mekkora tekintélyt szereznek a szülőknek a kora gyermekségüktől jól nevelt fiuk. Ellenkezőleg minő szégyent, minő szerencsétlenséget hoznak szülők fejére a helytelenül nevelt gyermekek. Nem szükséges, hogy az olvasónak a régi krónikákból említsek fel példákat, csak nézzon körül városának családjai között, elég példa mutatkozik mindenfelől. Tudom, hogy gyakran lehet efféle felkiáltásokat hallani: „Minő szerencsés volnék, ha gyermekeim nem volnának! Minő boldog volnék, ha nem szültem volna!” Megvallom, hogy vesződséges feladat a gyermekek nevelése, de senki sem születik, csak önmagának, senki sem születik arra, hogy csak henyéljen. Atya akartál lenni, légy tehát lelkiismeretes atya! Nem csupán a te számodra nemzedet gyermekeidet, hanem az állam szolgálatára; vagy hogy keresztényiesen beszéljek, az Isten szolgálatára, nem saját szolgálatodra.

[...]

[A szülők feladatai]

Ismerek igen kiváló főurakat, kiknek számos gyermekük közül alig maradt meg egy is viruló állapotban; egyik a szépitgetve „francia betegség”-nek nevezett nyavalyában szenved és fél lábával már a sírban van; a másik egy versenyívásban dőlt ki; a harmadikat akkor szúrták le, mikor éjszaka álarcosan rossz hírű házakban csatangolt. Mi ennek az oka? Az, hogy a szülők elegendőnek tartják, hogy gyermekük van és annak elég vagyont gyűjtöttek, nevelésével nem törődnek. A törvények szigorúan intézkednek azokkal szemben, akik kicsinyeiket kiteszik és martalékul adják az erdő vadainak. De nincs kegyetlenebb kitétel, mintha azon lényt, akit a természet azért adott, hogy a legalkalmasabb módon minden jóra rávezessük, az állati szenvedélyek karjaiba dobjuk.

Ha egy thessaliai asszony akadna, aki fiadat bűbájosságával sertéssé vagy farkassá tudná és akarná varázsolni, nemde nem találnál büntetést, amely eléggé súlyos lenne azzal szemben. Már pedig amit annál az asszonynál átokkal illetsz, ugyanazt teszed magad is szántsándékkal. Minő rettenetes vadállat a fajtalanság, mily falánk és kielégíthetetlen szörnyeteg a pazarlás, mily féktelen dúvad a részegség, mily ártalmas féreg a harag, mily borzasztó ragadozó a nagyravágyás! Ezeknek a vadaknak teszi ki fiát mindenki, aki mindjárt legzsengőbb éveiben meg nem szoktatja, hogy az erényt szeresse, az aljasságot pedig utálja; sőt nemcsak hogy odadobja gyermekét a vadállatoknak, ahogy odadobják kicsinyeiket a kegyetlen szívű szülők, hanem ami még ennél is rosszabb, saját veszedelmükre nevelnek borzasztó és ártalmas szörnyeteget.

Az emberiségnek átkozott osztályát alkotják azok, akik a gyermekek testét varázslással megrontják; mit gondoljunk azonban azokról a szülőkről, akik hanyagságukkal és hibás nevelésükkel a lelket teszik tönkre. Gyermekgyilkosoknak azokat nevezik, akik az alig megszületett magzatot megölik és csak a testet semmisítik meg, de mennyivel nagyobb azok elvetemültsége, akik a lelket gyilkolják meg. Mert ugyan mi más a lélek halála, mint az ostobaság, tudatlanság és gonoszság? Nem kevésbé vétkezik az ilyen ember hazája ellen is, melynek egy romlott polgárt állít szolgálatába, amilyen különben ő maga is. De vétkezik az Isten ellen is, aki azért adott neki magzatot, hogy jámborságban nevelje. Ebből világos, mily súlyos és nem egyszerű bűnt követnek el, akik a gyermekkorban levők nevelését elmulasztják.

[...]

[A szántóföld-metaphora]

A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezédbe, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani. A kicsiny magban minő hatalmas fa rejlik, minő gyümölcsöt terem majd az, ha felnő. Azonban ez egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngye fűszert gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?²⁷

[...]

[Az alkalmatlan nevelők]

A nevelő első gondja az legyen, hogy magát szerettesse meg; lassanként beáll helyette nem ugyan a félelem, hanem bizonyos önkénytelen tisztelet, melynek nagyobb nyomóssága van, mint a félelemnek. Mily kitűnőleg gondoskodnak tehát a szülők azon gyermekekről, akiket alig négyéves korukban elküldenek olyan iskolába, amely egy tudatlan, durva, erkölcstelen, néha gyenge elméjű, gyakran holdkóros, nehézkóros vagy rühösségben – amit most közönségesen „francia betegség”-nek neveznek – szenvedő ember vezetésével áll. Mai nap ugyanis nincsen olyan züllött, hasznavehetetlen, olyan semmiházi ember, akit a nagy tömeg alkalmasnak nem tart az iskola vezetésére. Az ilyen aztán magukat uralkodóknak vélvén, bámulatos módon hatalmaskodnak; minő erőszakoskodással lépnek fel, noha nem vadállatokkal állanak szembe, amint a vígjátéktíró mondja, hanem olyan korú gyermekekkel, akikkel a legnagyobb szelídséggel kellene bánni! Azt gondolhatná az ember, hogy nem az iskolában van, hanem a kínvallató kamarában: nem hallani egyebet a pálca és vessző csattogásánál, a jajgatásnál és zokogásnál, meg a fenyegetésnél. Mit tanuljanak meg ebből egyebet a gyermekek, minthogy a tudományokat meggyűlöljék. Ha pedig ez a gyűlölet az ifjú lélekbe bevette magát, akkor az ilyenek felnőtt korukban is huzakodnak az ismeretektől.

Péter János fordítása

Forrás: Erasmus: A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése. A tanulmányok módszere. Budapest, 1913, 54–55.; 55–56.; 60.; 79–80. o.

²⁷ Ez a később oly sokszor idézett szántóföld-metaphora nem itt jelenik meg először a nevelési irodalomban. A gyermek lelkének megművelendő földhöz való hasonlatosságáról már egy Plutarkhosznak tulajdonított műben, a *Moralia*-ban is olvashatunk. (Plutarchosz: *Moralia*. Translated by Frank Cole Babbitt. Harvard University Press, London, 1969.) – *A szerk.*

I. 26. VIVES: A TANULMÁNYOK RENDSZERE VAGY A KERESZTÉNY NEVELÉS

A humanisták írásaikban sokat foglalkoztak a korabeli iskolák kritikájával és az ideális iskola képének megrajzolásával. Így tesz a spanyol humanista, Juan Luis Vives (1492–1540) is, aki mindemellett számol a realitással, amikor a házi nevelést ajánlja az intézményes oktatás helyett. Újszerű elemként jelenik meg írásaiban – egyebek között – a gyermek egyéniségének figyelembevétele, valamint gyermekek lelkiületéhez közel álló, a játékos módszerek ajánlása. Ellenpontozza ezt a testi fenytékről alkotott véleménye: a fájdalmat mint elrettentő eszközt kisebb gyermekeknél még megengedhetőnek tartja.

[Az iskoláztatás célja. A gyermekek hajlamainak kifürkészése. A magánoktatás jobb vagy az iskolai? A házi nevelés becse.]

Mikor az atya fiát az iskolába viszi, fel kell az atyát világosítani, hogy a tudományra nem azért kell törekedni, hogy az eszköz legyen a tétlen élet megnyerésére. Ahhoz a fenséges munkához ez nem méltó jutalom. Ha a tanítók ezt a nézetet tetteikkel és életükkel is bizonyítanák, akkor mások is könnyen igaznak tartanák. Mert az ellenkező esetben micsoda reményt táplálhat az atya fiának kiműveléséről és erkölcsiségéről, ha fiának tanítóját, azaz példányképét ferde gondolkodásúnak, vagy rossznak látja. Az atyával be kell láttatni, hogy a tanulmányoknak az a céljuk, hogy az ifjú bölcsebb és azáltal jobb legyen.

A gyermeket egy vagy két hónapig a nevelőintézetben kell hagyni, hogy szellemi tehetségeit kiismerjék. A tanárok (magistri) évenként négyszer tartsanak zártkörű gyűlést, ezen tanácskozzanak a gondozásuk alatt levők szellemi tehetségéről és tegyék megfontolás tárgyává, hogy mindenegyet azon tudományág felé irányítsanak, amelyre alkalmasnak fogják ítélni. Az alabadaei Apollonius, a szónoklattan tanítója, amint Cicero róla feljegyzi, noha pénzért tanított, mindazáltal nem engedte, hogy elvesztegessék az idejüket nála, akiket nem tartott a szónoki pályára alkalmasnak, hanem elbocsátotta őket és arra a tudományra buzdította, amelyre alkalmasnak ítélte. Amit egy pénzért tanító mester, amit egy rétor, amit egy pogány megtett, tegyék meg önzetlenül a tanárok, a bölcselők, a hittudósok, a keresztények. Ne engedjétek, hogy a tehetségtelen ifjú idejét és pénzét náluk elvesztegesse és olyasmire jusson a tudományok által, ami rá nézve csak szégyent hoz és a tévedések alapja lesz, ne engedjék, hogy mint ingerelt fenevad az országra szabaduljon. Ha így járnak el, akkor a tudatlanok úgy fogják tisztelni a tudósokat, mint az égből földre szállt égieket; akadémiáik szent helyek lesznek, melyek iránt szent félelemmel viseltetnek az emberek, mint ahol istenek laknak, valamint hajdan a Helikonon és Parnassuson. Mily méltatlan dolognak kell tartani, hogy bennünket a tudatlanok kinevetnek és megvetnek a mi rossz erkölcsünk és balgaságaink miatt és ami a dologban a legsúlyosabb, nem jogtalanul. Ugyanis majdnem tűrhetetlen, hogy a földművelők, vargák, kocsigyártók és más, az alsó néprétegekhez tartozó emberek jobban tudnak uralkodni szenvedélyeiken, mint a legtöbb tudós.

A feljebb vázolt iskolákba nemcsak a gyermekeket hoznák, hanem mint valami kikötőhöz odahúzódnának az öregek is, akik a tudatlanságnak és bűnöknek hullámaiban hanyódtak-vetődtek. Szóval minden tanár bizonyos felsőbbbséggel és tekintéllyel vonzaná magához a hallgatóságot és több befolyása volna a hallgatóinál a bizalom és tisztelet által, mint az ütlegek és fenyegetések által. A szorgalom és a tanítók iránti engedelmesség

felkeltésében a legnagyobb fontosságú tényező a tanár tehetsége iránti bámulat és erkölcsének feddhetetlensége.

Ez a valódi akadémia, más szavakkal az egyetértő, egyenlően tudós és derék emberek gyülekezete azon célból, hogy éppen olyan derék emberekké akarják képezni azokat, akik a tanulmányok kedvéért hozzájuk sereglenek. Nem elég ugyanis, hogy csak az egyik vagy másik legyen jó közülük, ha sokan rosszak. Az általános tapasztalat szerint ugyanis a rosszak számukkal és összetartásukkal a derék embert le fogják győzni és a tanítványok ahhoz fognak pártolni, aki velük szemben legelnézőbb.

Régóta vita tárgya az a kérdés, hogy vajon *a gyermekek oktatása a szülői háznál jobb-e, vagy a nyilvános intézetekben*. Ha olyan akadémia léteznék, mint amilyent rajzoltam, minden esetben sokkal hasznosabb volna, hogy a gyermekek ott nyerjék oktatásukat, mégpedig mindjárt a csecsemőkor után, hogy azonnal a legjobb erkölcsöket sajátítsák el; ahol a rossz erkölcsök újdonságok volnának és megvetésre méltóknak tűnnének föl éppúgy, mint azon gyermek előtt, aki Platónál nevelkedve, midőn atyját haragosnak látta, erősen csodálkozva és megütődve azt mondotta, hogy Platónál affélét nem látott. De az akadémiaiák mostani állapota mellett nagyobb fontolgatást érdemel a dolog, semmint bárki gondolná. Ebben mérlegelés tárgyává lehet tenni a családot, a hazát és a külföldet.

A gyermekeket legelőször is ahhoz kell szoktatni, hogy a jóban örömeiket leljék, széressék, a rossz miatt bánkodjanak és azt gyűlöljék. Ezeket a nézeteket azonban az ő felfogásukhoz kell alkalmaznunk, mert a legfőbb és legtökéletesebb igazságokat azonnal nem tudják felfogni. A megszokás igen kedves dolog és azok a nézetek, melyek abban a korban hatolnak a lélekbe, a legtovább megmaradnak életünk folyamán, különösen akkor, ha az életkor haladásával a megfontoltság is megszilárdítja és odaszögzi a lélekhez. Ezenkívül a gyermekek természetüknél fogva majmok módjára mindent és mindig utánnoznak, főleg pedig azokat a személyeket szeretik utánozni, akiket tekintélyük vagy a velük szemben tanúsított bizalmasság miatt az utánzásra méltóknak tartanak, így a szülőket, dajkákat, nevelőket, tanítókat. Így történik, hogy sok gyermeknek természeti jó tulajdonságai azok miatt romlanak meg, akiknek révén éppen még jobbakká kellett volna válniuk, ti, akiket éppen említettem. Az atya tehát fordítson nagy gondot fiainak erkölcsiségére, annival nagyobb gondot, mint az örökségre, amennyivel a jó erkölcsök nagyobb értékűek.

[...]

[Mivel kell a tanulókat a tudományok megkedvelésére ösztönözni?
A játék fontossága]

Ha a gyermek a fenyegetésre nem hajlik meg, a testi fenyítéknek kell következnie. Ez úgy menjen végbe, hogy a még fejletlen test a fájdalmat ugyan élénken érezze, de sérülés abból ne származzék. Semmiképpen se viselkedjék úgy a tanár, hogy fenyegetéseit vagy feddéseit a gyermekek megvessék. Ezeket éppen azért ne vesztegesse lépten-nyomon, hanem mindig az alkalmas pillanatban vegye elő, ami nyomatékot és értéket ad nekik, ellenkező esetben érzéketlenekké lesznek a gyakori verés következtében. A nagyobb fiúkat ritkábban kell veréssel fenyíteni, de olykor mégis rákerül a sor. Legtöbbször mégis a tanártól, az akadémiai tekintélyes férfiktól való félelem, az irántuk érzett tisztelet, akik tanúi viseletüknek és mindenegyes hibájuknak vagy derékségüknek bírái, féken tartják az ifjakat. Ebben közreműködik a szülőktől és rokonoktól való félelem is.

Az emberi lélekben csodálatos vágy él a szabadság után. Engedi, hogy gyakorolják, de a kényszerítést nem tűri. Sokat el lehet érni nála kéréssel, ellenben keveset lehet kicsikarni erőszakkal.

A játékot úgy kell megválogatni, hogy bennük az illendőség a kellemességgel legyen párosulva, ilyenek a labdázás, a golyózás és a futójátékok. Ha Cicero az ő polgártársainak tisztas és mérsékelt játékokat ajánlott, mennyivel inkább kell olyant rendelnünk egy bölcselőnek. Minden játék néhány idősebb ember felügyelete alatt menjen végbe, akik a növendékek előtt tiszteletben állnak. Ezeknek a játékoknak az legyen a céljuk, hogy a test üdüljön fel, nem az, hogy elvaduljon. Az egészség megőrzése pedig arra irányuljon, hogy a lélek is ép legyen és „legyen ép testben ép lélek”, amint egykor valaki az istenektől kérte. Továbbá a játékokat azért kell űzni, hogy a lélek felüdüljön, erejét visszakapja és hogy a napi munka elviselésére alkalmasabb legyen.

Játék közben latinul kell beszélniök és állapítsanak meg a játék körébe tartozó büntetést arra, aki anyanyelvét használja. Könnyen is fognak beszélni és annál szívesebben, ha a tanár nekik jó és megfelelő szavakkal megmondja, amit játék közben beszélni kell. Nem szívesen beszélünk ugyanis, mikor attól tartunk, hogy mondanivalónkat ügyetlenül és nem megfelelő szavakkal fogjuk kifejezni.

Ha pedig az időjárás nem engedi a testgyakorlást, vagy egyeseknek nem szabad vagy nincs kedvükre a játék, akkor kedves időtöltésül szolgálnak a mulattató és vonzó elbeszélések, például apró mesék vagy történetkék, vagy az ilyen fajta kellemes, vidám, elmés, szórakoztató elbeszélések. Idetartoznak a vagy bővebben kifejtett szellemes mondások, vagy a rövid, szellemes, nevetést keltő elmésségek. Hébe-korba egy hosszabb kártyajátékot is meg kell engedni, amely az ész, ítélőerő és emlékezete fejleszt; ilyen számba megy a sakkjáték és az ostábla.

Álljanak rendelkezésre oszlopos folyosók és csarnokok, ahol esős időben a növendékek az időt eltölthetik. A legfőbb gondot azonban az észre és emlékezőtehetségre kell fordítani, amelyek a testnek túlságos ápolása mellett elgyengülnek. Helyesen mondta valaki, hogy a testre való túlságos gond a lélek elhanyagolását vonja maga után. Mindamellet a testet sem szabad elhanyagolni, nem szabad a tisztatlanságnak, a szennynek zsákmányául hagyni, mivel ez úgy az egészségre, mint a lélekre a legveszedelmesebb.

Péter János fordítása

Forrás: Vives [Juan Luis] Lajos válogatott neveléstudományi művei. Kézdivásárhely, 1935, 45–47.; 88–90. o.

I. 27. VIVES: A KERESZTÉNY NŐ NEVELÉSE

A korábbi részletekből már láttuk, hogy a fiúk nevelésére és tanítására vonatkozóan a humanista írók és pedagógusok a korabeli gyakorlatot meghaladó, újszerű javaslatok egész sorát fogalmazták meg. (Más kérdés, hogy ezek java része megszületésekor nem – vagy csak igen szűk körben – váhatott valóra, s többségük csak jóval később realizálódhatott.) A lányok nevelésének hétköznapi viszont ezer szállal kötődtek a tradíciókhoz. A Szent Jeromos által Laetához írt nevelési tanácsok a leánynevelésről elmélkedő írók egész sorának gondolkodásmódját határozta meg évszázadokon keresztül. Ez a szellemi hatás érhető tetten Vives nőnevelésről írt könyvében is, amely így nem a társasági hölgy, hanem az erényes és művelt feleség nevelésének programját kínálja olvasóinak.

[A hajadon egyedülléte]

A gonoszlélek hatalma oly nagy ezen a világon, a jó ellen oly nagy a tőle kiinduló összeesküvés, a néptömeg oly makacs védője az ő bűneinek, hogy senki sem jelenhetik meg a nyilvánosságban anélkül, hogy minden érzékünkön keresztül belénk ne hatoljon valami, ami az erényt és erkölcsösséget nyugtalanítja. Azért nagyon találónak tekinthetjük azt a mondást, hogy a halál érzékeinken, mint ablakokon át tör be, vagy suhan be az emberi lélekbe. Ebből az okból a léleknek mindig őrködnie kell és nem szabad felednie, hogy az ember élete a földön küzdelem, amint Jób mondja, és hogy miként ez a „próféta” kitartó harcos volt, úgy mi is álljuk meg helyünket és szilárdan tartunk ki. A hajadon az érzékek ezen ajtaikat csak ritkán nyissa ki; mikor kinyitja is, legyen résen, hogy a gonosz ellenség be ne törjön, vagy ravaszsággal be ne osonjon. A leány ritkán jelenjék meg nyilvánosan, mivel különben sincs künn dolga és legdrágább értékét: szüzességét veszedelem fenyegeti. És nemcsak kimenetelekor legyen anyja társaságában, hanem otthon is. Ez az intelem az anyák számára is szól. Szent Jeromos Laetának azt tanácsolja, hogy mikor falura megy, leányát ne hagyja a városban. „Nélküled ne tudjon meglenni és az egyedüllétől féljen!”²⁸ Ezt úgy értem, hogy mikor az anya hosszabb ideig van távol családjától, vigye magával leányát. Mert különben nem szükséges, hogy a leány mindig elkísérje anyját, valahányszor hazulról eltávozik, kivált ha vendégségbe, lakodalomba vagy férfitársaságba vagy hasonló összejövételre megy. Történjék ez halaszthatatlan kötelességből, vagy hogy férjének kedvére tegyen. Leányát oda elvinni nem illik. Azonban legyen otthon valamely megbízható nő, mint felügyelőnő, mert semmiféle baj sem nagyobb és veszedelmesebb, mint amelynnek otthon ki lehet téve.

[...]

Ha az anya tud írni-olvasni, maga tanítsa gyermekeit a betűk ismeretére, hogy ő legyen úgy dajkájuk, mint tanítónőjük, hogy jobban szeressék és szívesebben tanulják az elemi ismereteket, mivel a tanító iránti szeretetük is segítségükre fog lenni. A betűk ismeretén kívül tanítsa leányait a női munkákra is, a gyapjú és a len feldolgozására, fonni, szőni, varrni, a házi munkákat végezni és intézni. A jó anyának nem lesz terhére, hogy néha írással vagy bölcs és szent férfiak műveinek olvasásával foglalkozzék, ha nem is annyira magáért, mint inkább gyermekei kedvéért, hogy őket oktassa és jobbakká tegye. Eurydice, noha már korosabb volt, a tudományokkal és az erkölcsi szabályokkal való foglalkozásnak adta magát csupán azért, hogy ezeket gyermekeibe is átvigye, amit valóban meg is tett. A gyermek ugyanis először anyját hallja, első gagyogását az ő beszéde szerint igyekszik alakítani, minthogy abban az életkorban az ember egyebet sem tesz, mint utánoz és csak ebben ügyes. Az első érzeteket és első fogalmait azokból a mozzanatokból veszi, amelyeket anyjától hall vagy lát. Azért az erkölcsi kialakulásnál nagyobb feladat fordul meg az anyán, mint bárki is gondolná. Az anya a legderekabbá vagy pedig a legrosszabbá teheti gyermekét. Abból a célból, hogy a lehető legjobbá tegye, röviden néhány szabályt fogok összeállítani.

Az anya ügyeljen, hogy legalább fiai kedvéért ne beszéljen parasztosan, nehogy a parasztos beszédmód a gyermekek fogékony lelkében meggyökeresedjék, a korral együtt

²⁸ Szent Jeromos Laetához írt leveléből részleteket közlünk az I. 16. számú szemelvényben. – *A szerk.*

erősödjék és ha megerősödött, kitörülhetetlenné váljék. A gyermekek semmiféle beszéd-módot sem tanulnak meg jobban és maradandóbban, mint anyjukét. Azt hibáival, vagy jó tulajdonságaival együtt – ha ilyenek is vannak benne – alkalmazzák.

Péter János fordítása

Forrás: Vives [Juan Luis] Lajos válogatott neveléstudományi művei. Kézdivásárhely, 1935, 267–268.; 318–319.o.

I. 28. RABELAIS: GARGANTUA

François Rabelais (1494–1553) regényhőse, az óriás gyermek Gargantua nevelésének bemutatásakor kétféle eljárást szemezget szembe egymással szatirikus regényében. A fiú első házitánítója, Holofernes a középkori emlékeztetőközpontú szótanulást helyezte a középpontba. (A meddő időtöltésre jellemző, hogy az olvasott szerzők műveit könyv nélkül meg kellett tanulnia visszafelé is...) Őt váltotta fel Ponocrates, aki Gargantua nevelési programját teljesen új alapokra helyezi: a fiút kiviszi a négy fal közül a természetbe, és a közösen feldolgozott klasszikus szerzők műveinek tartalmát folyamatosan szembesíti a saját érzékszerveik által nyújtott tapasztalatokkal. Új toposz születik meg: a természet, a „kert” mint ismeretszerzési forrás és nevelő környezet. A természet-elvű, azaz szó szerint értelmezett „naturalista” pedagógia később újra fel-felbukkan a nevelés történetében.

HOGYAN NEVELTE GARGANTUÁT PONOKRATES, OLYAN DISCIPLINÁVAL, HOGY A NAPNAK EGYETLEN ÓRÁJÁT SE VESZÍTSE EL

Amikor Ponocrates megtudta, mely helytelen módon él Gargantua, elhatározta, hogy másképpen fogja nevelni: mindazonáltal az első napokban türelemmel vala, meggondolván, hogy a természet fölötte nehezen szenved el a hirtelen változásokat.

Hogy tehát ez munkáját jobban kezdené, könyörgött egy azon időkbéli tudós orvosnak, névszerint Theodorus mesternek, fontolná meg, hogy vajjon lehetséges-e Gargantuát jobb útra terelni. Ki is a regulák szerint purgálá a fellyúlmondott iffiat Anticyrából való helleborusszal²⁹ és az orvosszerral megszabdítá agyának minden elváltozásától és fertemes szokásától. Illy módon feledteté el velle Ponocrates is mind azokat, amiket régi oktatóitól tanult vala, amiképen ezt tevő Timotheus is tanítványaival, akiket más muzsikusok tanítottak vala.

Hogy pedig mindezeket jobban tehetné, bévezeté őt ott lévő tudós embereknek társágába, akikkel való vetélkedés növelé elméjét és vágyakozását, hogy különbül tanuljon és magát ki-emelhesse.

Azután olyan tanulásra fogta, hogy a napnak egyetlen óráját se veszítse el, hanem minden idejét olvasással és tisztos tudományokkal töltse.

Gargantua tehát felébrede reggel négy óra körül. Amíg ledörzsölték, fennszóval, világosan és dologhoz illő kiejtéssel olvastak néki a Szentírásból; ez pedig egy baschéi születésű iffiú apródnak, név szerint Anagnosthésnek, vagyis Olvasónak vala dolga. Ez lecké-

²⁹ Az ókori hiedelem szerint ez a fű az elmebaj gyógyszere. – *A szerk.*

nek tárgya és okoskodásai szerint gyakorta elmerüle Istennek tiszteletébe és imádásába, imádkozván és könyörögven ahhoz, akinek felségét és csodálatos ítélkezéseit az olvasott szavak megmutatják vala.

Azután a pervátásra méne, hogy kiadja magából, amit természet szerint megemésztett. Itt a tanítója megesmélté, amit olvastak volt, megmagyarázván néki a homályos és nehéz részeket. Innen visszatérőben azután szemügyre vevék az égnek állapotját: ha olyan-é, aminőnek előtte való este megjegyzi vala; és melly jegybe lép a nap és a hold azon a napon.

Miközben pedig felöltöztették, megfésülték, haját kibodorították, felékesítették, kiillatosították, ismételték néki az előtte való napi leckét.

Ő maga könyv nélkül mondja vala, belékeverve egy némelly valóságos esetet, amelly együtt jár az emberi állapottal, és ez elnyulék egyszer-másszor két-három óra hosszat is, de rendszerént véget ére, amikor egészen felöltöztették már.

Aztán jó három óra hosszat felolvasának neki.

Majd kimenének, egyre az olvasott dolgokról beszélgetve a Bracque nevezetű labdajátzó-házba avvagy a rétre és labdáztak, vígan gyakorolván testüket, amiként előbb lelküket gyakorolják vala.

Szabadon játszottak, mert abbahagyták, amikor nekik tetszett, rendszerént akkor, ha megizzadtak avvagy egyébként elfáradtak. Akkor jól letörölték és megdörzsölték őket, inget váltottak és lassan sétálva mentek megnézni, kész-é az ebéd. Várakozás közben tisztán és ékesszólóan ismételtetének egynémelly bölcs mondásokat, amiket a tanításból megjegyeztek vala.

Ezalatt megérkezék Étvágy Uram, és éppen jókor ülének asztalhoz.

Ebéd kezdetén felolvastak valamelly széphistóriát régi vitézi cselekedetekről, amig csak a boroskancsót oda nem adták néki.

Mostan (ha úgy tetszett) folytatták az olvasást, vagy pedig jókedvűen társalkodának együtt, szóllván az első hónapokban mindannak hatalmasságáról, tulajdonságáról, eredményéről és természetjéről, amit asztaluknál felszolgálnak vala: kenyér, bor, víz, só, húsfélék, halak, gyümölcsök, füvek, gyökerek és mindezeknek elkészítéséről. Illy módon kevés idő alatt meg tanult minden ezekről szóló passust Plinius, Athenaios, Dioscorides, Julius Pollux, Galenus, Porphyry, Appianus, Polybus, Heliodorus, Aristoteles, Elianus és másoknak írásaikból.³⁰ Illyen beszéd közben, hogy jobban megbizonyosodának, gyakorta az asztalhoz hozatják vala a fellyülmondott könyveket. És olly jól és tellyességgel emlékeztetésben őrzi vala az elmondott dolgokat, hogy nem vala orvos azidétt, aki fele annyira tudta volna ezeket, hogynemmint ő.

Azután beszélgetének a délelőtt olvasott leckéről, és béfejezván az ebédet valami birs-befőttel, fogukat masztixfával kipiszkálták, kezüket és szemüket jó friss vízzel megmosták és hálát adtak Istennek, szép énekekkel, az isteni bőkezűség és jóakarát dicséretére. Most pedig kártyákat hoztak, de nem játszani, hanem hogy azokból megtanulna ezernyi apró ügyességet és új kitalálást, amellyek mind az aritmetikából erednek. Illy módon megkedvellé a számuknak fellyülmondott tudományát és minden nap, ebéd és vacsora után, ezzel mulatá magát olly gyönyörűségesen, mint a kockával és kártyával szokta volt. És annyira érté ennek mind theoriáját, mind praktikáját, hogy Tunstal³¹ nevezetű ángli-us, aki bőségesen irt rólla, megvallá, hogy Gargantuához képest bizony gyenge legény ő.

És nemcsak ezt tanulá, hanem a többi matematikai tudományt is, mint a geometria, astronómia, és muzsika: mert az ételnek főzésére és megemésztésére várakozván, ezernyi kedves geometriai eszközt és figurát csináltak, s gyakorolták még a csillagászati régulákat is.

³⁰ Ókori írók, természettudományos munkák szerzői. – *A szerk.*

³¹ Cuthbert Tunstal durhami püspök Rabelais kortársa, számtankönyveket írt. – *A szerk.*

Azután négy vagy öt hangra való énekléssel szórakoztak, vagy kedvük szerént fantáziáltak egy témáról.

Ami a zeneszerszámokat illeti, megtanult játszani lanton, spinéten, hárfán, kilenclikú harántfuvolán, violán és rézharsonán.

Egy órát ingyen használván, ejtőzés végeztével, minekutána ki is ürült, esmént neki-fogott legfőbb tanulmányának, három óra hosszat vagy még tovább ismételte a reggeli tanulást és folytatta a megkezdett könyvet és írta, szépen formálta az ó- és újlatin betűket.

Azután kimenének palotájából, egy ifjú touraine-i nemes úrral, nevezet szerént Gymnastes lovászmesterrel, aki is a lovagi művészetre tanította.

Ruhát váltván tehát felült egy harci paripára, tömszire vagy arabsra, berberre vagy könnyűre, százszor is nyakába vetette a kantárt, levegőbe ugratta, vagy árkot, palánkot ugratott át véle, körbe forgatta jobbra is, balra is. Aztán nem lándzsát tört, mert a legnagyobb bohóság a világon azt mondani: Tíz lándzsát törtem, – hiszen azt egy ács is meg tudja tenni –, hanem dicsérendő érdem az, ha valaki egyetlen lándzsával ellenségeinek tíz lándzsáját törte pozdorjává. Hegyes, kemény, merev lándzsával bedöntött egy kaput, átdöfött egy vértet, kifordított gyökeréből egy fát, feltűzött egy gyűrűt, felvillázott egy teljes fegyverzetet, páncélt, vaskesztyűt. Cselekvé pedig mindezeket tetőtől talpig vasban.

Maga mutogatásában a ló hátán, a lónak csettintve ugratásában senki külömb nem volt nála. A ferrarai ló-ugrató³², majom vala hozzá képest. Különösképpen értett ahhoz, hogy gyorsan általszökjék egyik lóról a másikra, földet nem érintve lábával (az ilyeneket nevezék levegőben váltott lovaknak); és mindkét oldalról, kezében lándzsát fogva, kengyel nélkül szökkent a lóra; és kantár nélkül kénye-kedve szerént járatá a lovat. Mert ilyen dolgok tanítanak a katonai tudományra.

Más napokon meg csatabárdal gyakorlá magát, amit is olly ügyesen rázott, olly keményen markolt, olly hajlékonyan forgatott, hogy a harcban minden körülállások között a fegyvereknek mestere lehetett volna.

Aztán felragadta a kopját, csapdosott a kézkezi pallossal, forgatta a szablyát, a fringiát, spanyol kardot, dákost, tört; vértézve vagy vértezetlen, pajzzsal vagy a karjára tekert köpenyeggel, avagy kerek pajzsocskával.

Úzte a szarvast, őzet, medvét, däm vadat, vaddisznót, nyulat, foglyot, fácánt, tűzokot.

Nagy labdát ütött a magasba öklével, rúgott el lábával. Birkózott, futott, ugrott – de nem három lépésre ugrott egyet, nem félállbon, nem is német módra ugrált (mert Gymnastes úgy mondá, hogy ilyen ugrások mit sem érnek a háborúban), hanem egy ugrással átrepült árkon, sövényen; hat lépést felszaladt egy falon és így mászott fel lándzsamagasságban lévő ablakig.

Úszott mély vízben, hasmánt, hanyatt, oldalvást, egész testtel, csak lábbal, félkézzel a levegőben, abban könyvet fogva, átúsztá a Szajna folyót úgy, hogy meg sem áztatta; köpenyét fogával húzta, miként Julius Caesar. Félkézzel bélendíté magát egy hajóba, onnét esmég fejest vízbeugrik, kiméri a víznek mélyét, kerüli a sziklákat, leszáll a mélységekbe és örvényekbe. Aztán fordítja, kormányozza, vezeti a hajót, gyorsan, lassan, víz mentin, ár ellen, zsilip előtt visszafogja, fél kezével irányítja; a másik nagy evezővel hadakozik; vitorlát feszít, kötélén árbócra mászik, fut a vitorlarudakon, megigazítja az iránytűt, a vitorlákat szél ellen állítja, keményen fogja a kormányt.

Szárazra szállván, tüstént hegyre mászik, völgybe fut le, fára kapaszkodik, mint a macska, egyikről másikra ugrik, mint a mókus veri le a nagy ágakat új Milo³³ módjára; két meg-

³² Cesare Fieschi a kor híres műlovasa. – *A szerk.*

³³ Célzás Milo, az ókor kiváló tornászának esetére, aki a monda szerint aggkorában kezével akart szét-hasítani egy fatörzset, de benne szorult és felfalták a fenevadak. – *A szerk.*

edzett törrel és két kihegyezett árral úgy kúszik fel a ház tetejére mint a patkány, azután leugrik, úgy tartván tagjait, hogy az esés semmiképpen súlyos ne legyen.

Hajított rudat, dárdát, követ, gerelyt, kopját, alabárdot; íjját hajított, csípején feszítette ki az erős számszeríjját; szeméhez emelve célzott a nehéz puskával, irányította az álgut, célba lőtt, famadárra lőtt, alulról felfelé, fellyülről lefelé, előre, oldalvást és hátra, miként a Párthusok.

Felkötének néki valamely magas toronyra egy földig érő kötelet; ezen két kezével felmászott, azután lecsúszott, oly gyorsan és biztosan, mint aki laposra döngölt mezőn sétál. Nagy rudat fektetének néki két fa közé; kezével erre függeszkedik és jöttment ide-oda, lábával földet nem érintve, oly gyorsan, hogy futvást sem lehet vala utolérni.

Hogy mellkasát és tüdejét erősítse, akkorákat kiált vala, mint a pokolnak minden ördöge. Fülém hallatára hívta egyszer Eudemont; a Szent Viktor kaputól a Montmartre-ig hallatszék; Stentornak sem vala ilyen hangja a trójai csatában.

Hogy inait frissen tartsa, két nagy lazac-formát öntének néki ólomból, egynek-egynek súlya nyolcezerhatszáz mázsa vala, ezeket súlyzóknak nevezik vala; mind a két kezével fölvet egyet a földről és feje fölött tartotta mozdulatlanul háromnegyed óra hosszat és még tovább is, utánozhatatlan erővel.

Rudast játszik vala a legerősebbekkel. És ha a játék úgy fordult, lábát oly keményen megvetés, hogy próbálkozni engedé a legvakmerőbbeket, ha el tudnék-e helyéből mozdítani, miként egykoron Milo cselekszi vala. Őt utánozván, egy gránátalmát is fogott kezében, odaígervén annak, aki el tudja venni.

Illy módon használván az időt, minekutána bedörzsölték, megmosdatták és friss ruhába öltöztették, csendeszen hazatértek és réten, avvagy más füves helyen átalmentükben, megvizsgálták a fákat és növényeket, egybevetvén azokat a régieknek könyveivel, akik ezekről írnak vala, mint Theophrastus, Dioscorides, Marinus, Plinius, Nikander, Macer és Galenus,³⁴ teli marokkal vivének haza belőlük; mindezek pedig egy Rhizotomus (vagyis Gyökérvágó) nevezetű iffju apródra valónak bízva, hogy megőrizze a döröszölő, gyomvágó és gyökér-emelő kapákkal, ásókkal, lapátokkal, kertészkésekkel egyetemben, amik a növények gyűjtéséhez szükségeltetnek.

Hazaérvén, a vacsorának készítése közben ismételésnek egy-egy passust abból, amit olvastak volt, és asztalhoz ülének.

Jegyezték meg, hogy ebédje szerény és egyszerű vala, mert csak annyit evék, hogy gyomrának háborgását csendesítené; a vacsora bezzeg gazdag és bőséges vala, mert annyit evett, amennyire szükség volt, hogy erejét fenntartsa és táplálja; ez az igazi diéta, amit a jó és biztos orvostudomány preskribál, ámbátor egynémelly együgyű orvosok, akiket a sophisták boszorkánykonyháján agyongyötörtek, ellenkezőképen tanítják.

Evés közben folytatták az ebédnél kezdett olvasást, amint tetszett nekik; a többi idő kellemetes, tudós és hasznos beszélgetéssel telék.

Hálaadás után szépen énekeltek, egybecsengő zeneszerszámokon játszottak, vagy kártyával és bűvészszerlegből vetett kockával mulatták magukat, vigadozva és kacagva, lefekvés idejéig; némellykor elmenének tudós embereknek társaságába avvagy olyanok közé, akik idegen országokat láttak vala.

Sötét éjszaka, lefekvés előtt, a háznak fedetlen részéről nézték az ég arculatát, figyelték az üstökösöket, ha voltak, és a csillagoknak alakzatait, helyhezetét, képét, szembenállásait és együttállásait.

Azután nevelőjével röviden egybefoglaltak mindent, a Pythagoreusoknak módján, amit egész napon olvasott, látott, megtudott, cselekedett és hallott vala.

³⁴ Marinus tévesen került a felsorolt ókori írók közé: nem írt sem botanikai, sem fanevelési munkát. – *A szerk.*

Majd a teremtő Istenhez fohászkodván imádkoznak vala; belévetett hitüket megerősítették, dicsőítették őt roppant jószágáért; és hálákat adván néki az egész elmúlt időért, a jövőre nézvést isteni kegyelmébe ajánlák magukat. Mellynek utána nyugovóra tértek.

[...]

MIKÉPPEN HASZNÁLLÁ GARGANTUA AZ ESŐS IDŐT?

Hagy úgy esnék, hogy esős és zavaros vala az idő, az egész délelőttöt úgy használlák fel, mint rendesen, kivéven, hogy szép és ragyogó tüzet gyújtatott, így segített a levegőnek hidegségén. Hanem ebéd után testgyakorlás helyett a házban maradnak vala és hogy egészséges mozgást végeznének, szénát kötöztek, fát hasogattak és kötöztek és fűrészeltek és kévéket csépeltek a csűrben. Azután a festésnek és szoborfaragásnak művészetét tanulták, avvagy felújították a csontocskákkal való régi játékot, amiként azt leírja Leonicus, és jó barátunk, Lasearis játszani szokta.³⁵

Játék közben felidézék a régi íróknak passusait, ahol említést tésznek ez játékról avvagy valamely metaphorát vesznek belőlle. Azonképp elmenének megnézni, miképpen nyújtják ki a metallumokat; vagy miképpen öntik az álgyut; vagy pedig megnézék a kőmetszőket, ötvösöket és drágakőfaragókat; vagy az alchimistákat és a pénzverőket; vagy a nyüstfelrakókat, szalagszövőket, bársony-készítőket, órásokat, tükör-készítőket, könyvnyomtatókat, orgona-építőket, kelmefestőket és egyéb ez fajta munkásokat, és mindenütt borralalót osztogatván, megtanulták és megbecsülték a külömb-külobb mesterségeknek szorgalmatosságát és leleményességét.

Eljárnak meghallgatni a közönséges tanításokat, ünnepi ceremóniákat, esméltléseket, szavallatokat, a derék prókátoroknak perbeszédeit, az Evangyéliumot prédikálóknak szövegait.

Eljárt a vívásra rendelt szálákba és egyéb helyekre, és ott a mesterekkel szemben megpróbált minden fegyvert, és kézzel foghatóan megmutatá nekik, hogy tud annyit, mint ők, ha ugyan többet nem.

És növényeknek gyűjtésse helyett ellátogatának a gyógyító szerek és füvek árossainak, a patikárosoknak boltjába, és gondosan megsejlellék a gyümölcsöket, gyökereket, leveleket, gyantákat, magvakat, idegen kenőcsöket, valamint azt is, miképpen hamisítják ezeket. Elment a kőnyelőkhez, szemfényvesztőkhöz, deák-flastrom-árusokhoz, figyelven mozdulataikat, fufangjaikat, ugrándozásaikat és szép szavaikat; különösképpen a piccardiai Chaunybeliekhez, kik is természetből fogva nagy szószátyárok, és hetet-havat hadarnak össze hihetetlen dajkamesékről.

Vacsorára hazatérven, mértékletesebben ettenek, mint más napokon, szárazstóbb és fárasztóbb húsokat, hogy illy módon segítenének a levegőnek túlságos nedvességén, mellyet szükségképpen közöl a testtel a szomszédság mián, és meg ne ártana nekik a megszokott mozgásnak hiánya.

Illy módon nevelteté Gargantua, és folytatá ez mívelkedeteket napról-napra, és úgy vevé hasznát, amint gondolhatjátok, hogy hasznát veheti egy illy korban lévő, józan elméjű iffjú ember, ha illy gyakorlatot így folytat. Melly gyakorlat, ha kezdetben igen nehéznek látszik is, később olly édessé, könnyüvé és gyönyörűséggé válik vala, hogy inkább királyi mulatozáshoz, hogysémmint diáknak tanulásához hasonlított. Mindazonáltal Ponokrates, hogy megpihentetné az észnek ez heves munkája után, kiválasztott egyszer havonta valamely tiszta és derűs napot, amikor is reggel kimenének a városból Gentillybe, Boulogne-ba, avvagy Montouge-ba, avvagy a charentoni hídhöz, avvagy Vanves-ba, avvagy

³⁵ Leonicus olasz humanista párbeszédet írt a csontocska-játékról. Lasearis görög tudós Rabelais kortársa. – *A szerk.*

Saint Cloud-ba. Ott legnagyobb mulatozással tölték a napot, aminőt csak kigondolhatnának: tréfálkoztak, vigadoztak, versenyt ittak, játszottak, énekeltek, táncoltak, valamely szép réten henteregtek, verébfészket fosztogattak, fürjésztek, békát fogtak, rákásztak.

Ámde, ha könyv és tanítás nélkül telék is a nap, el nem múlt haszon nélkül. Mert a szép réten könyv nélkül esméltelgették Vergiliusnak és Hesiodosznak a föld műveléséről szóló verseit, Politianus Rusticusát; írásba foglalának egy-egy kellemetes latin epigrammát, azután áttevék francúz nyelvű rondeaukba és balladákba. És lakomázás közben a kevert bortól elválaszták a vizet, miként azt Cato tanítja, *De re rust.*, valamint Plinius: borostyán-kehelyben, teli vízmedencében tisztítják meg a bort, azután tölcserrel kivették belőle; a vizet egyik pohárból a másikba töltögették és külömb-külobb automaton-féleket, vagyis maguktól mozgó gépezeteket szerkesztettek.

Benedek Marcell fordítása

Forrás: Rabelais, François: *Gargantua és Pantagruel*. Szemelvények. Budapest, 1954, 34–43.; 89–93. o.

I. 29. MONTAIGNE: ESSZÉK

Michael de Montaigne (1533–1592) esszéiben egyrészt vitriolos kritikában részesíti a korabeli iskolákat – „az ifjú rabok börtönei”-t. Másrészt viszont igen érzékletes, kifejező stílusban elmélkedik arról, hogyan kell „inkább talpraesett, mint tudós” embert nevelni. Az itt közölt részletek a reneszánsz humanista nevelés újszerű mozzanataiból szolgáltatnak ízelítőt.

[A gyermeknevelés a szülő felelőssége]

Mint ahogy a földművelésben az ültetést előkészítő munka – de még az ültetés maga is – könnyű és köztudott; de miután az elültetett mag kicsírázott, a növény fejlődése és beérése csak sok-sok gondozással-vesződséggel biztosítható: ugyanúgy vagyunk az emberfiókával is: elültetése nem nagy fáradságunkba kerül; de mikor már a világra jött, neveltetése és emberré cseperedése rengeteg törődést meg féltő gondoskodást követel.

[...]

[A rossz iskolamester]

Nálunk az iskolamesterek folyton a fülünkbe ordibálnak, mintha tölcserrel öntenék belénk a tudományt; a mi dolgunk csupán annyi, hogy felmondjuk, amit ők elmondtak. Szeretném, ha a mi nevelőnk gyökeresen változtatna ezen; s aszerint, hogy milyen lelket adtak a kezére, eleinte csak kipróbálná, ahogy a csikót futtatják, azaz megízleltetné vele ezt is, azt is, de a választást rábízná: néha ő mutatná az utat, de máskor hagyná, hogy a gyermek bukkanjon rá. Nem akarom, hogy a mester mindentudó legyen és csak ő beszéljen; hallgassa meg a tanítványát, ha rajta a sor.

[...]

[A gyermeket „követő” nevelés]

Jó az, ha elől üget a gyermek: vezetője így könnyebben meg tudja ítélni a járását, tartását, s ki tudja számítani, mennyire engedje a kantárszíjat, hogy erejéhez igazodjék. E távlat hiányában mindent elrontunk; helyes felmérése-betartása viszont egyike a legnehezebb dolgoknak, amiket ismerek: csak valóban emelkedett, szilárd lélek képes leguggolni a gyermek mellé, hogy ingatag lépteit irányítsa. Így van ez: dombra fel könnyebben és kitartóbban lépegetek, mint lejtőn le.

Aki mai gyakorlatunkhoz híven megpróbálja ugyanazt a leckét hasonló úton-módon belesulykolni oly eltérő alkatú és képességű szellemekbe, ne csodálkozzék, ha a gyermekek népes seregéből alig kettőben-háromban terem némi gyümölcsöt a fáradozása.

[...]

[A lényeg kiemelése]

Nevelőnk ne csak a lecke szavait, hanem velejét-értelmét is kérje számon; saját munkája eredményeit pedig ne a gyermek emlékezetén, hanem életén és ítélkezésein igyekezzék felmérni.

[...]

[Tekintélyelv helyett egyéni ítélőerő]

Rostáljon meg a gyermek mindent, és ne fogadjon el semmit tekintély és kijelentés alapján: ne tekintse egyedül idvezítőknak sem Aristoteles, sem a sztoikusok vagy az epikureusok tanait. Tárjuk eléje a sokféle vélekedést: ha tud, válasszon közülük olyant, amellyel egyetért; ha nem, érje be a kételyeivel. Örült, aki mindig biztos a dolgában és megingathatatlan:

Che non men che saper dubbiar m'aggrada. (Dante) [Tudásnál nekem édesebb a kétség. – Babits Mihály fordítása]

[...]

[Az edzés fontossága]

Különben ezt a nevelést szeretetteljes szigor kell hogy irányítsa – nem úgy, ahogy most csinálják. Ahelyett, hogy a gyermeket hozzáédesgetnék a tudományokhoz, igazából csak irtózást és utálatot ébresztenek irántuk. Hagyjunk fel végre a kegyetlenkedéssel és az erőszakkal: nincs semmi, amitől jobban elkorcsosulna s eltompulna születésileg jó és nemes természet! Ha azt akarjuk, hogy a gyermek féljen a fenyítéstől, megszegyenyítéstől, ne szoktassuk hozzá! Szoktassuk inkább fagyhoz, hőséghez, szélhez, esőhöz, a viszontagságokhoz, melyeket zokszó nélkül el kell viselnie. Ne hagyjuk elpuhulni öltözködés, alvás és pihenés, evés-ivás tekintetében! Egyáltalán: szoktassuk hozzá mindenhez, aminek hasznát láthatja az életben! Keménykötésű legényt faragjunk belőle – ne nyápic úrfi, szép fiút!

Mint gyermek, férfi, öregember – mindig így gondolkoztam a gyermeknevelésről. So-

sem volt ínyemre (sok egyéb mellett) a kollégiumaink többségében uralkodó regula; talán kevesebbet hibáznának, ha több türelemmel s nagyobb megértéssel látnának munkához. A kollégium nálunk ifjú rabok börtöne: lakóit züllötté teszik, mivel a züllöttséget büntetik, még mielőtt züllöttek lennének. Kerülünk csak arra, mikor épp folyik az oktatás: mást nem hallani, mint megkínzott gyermekek sikoltozását és dühödt mesterek ordítóztatását. Ki látott már olyant, hogy valaki pulykavörös ábrázattal és korbáccsal felfegyverkezve akarja megkedveltetni a tudományt ezekkel a zsenge, halálra félemlített lelkekkel?! Méltatlan és veszedelmes eljárás. Azonkívül, amit helyesen jegyez meg Quintilianus, hogy az erőszakra épülő parancsuralomnak veszélyes hátulütői vannak, az osztályteremnek mennyivel különb díszei volnának a zöldellő gallyak, mint a véres fűzfavesszők!...

[...]

[A tudásvágy ébresztgetése]

Görögül szinte semmit nem tudok. Erre a nyelvre apám mesterséges úton szándékozott megtanítani, de újszerű módon, játék és gyakorlat által. Olyanformán tekertük fel-le a deklinációkat, ahogy némelyek a számtant és a mértant tanulják táblajáték segítségével. Apámnak ugyanis azt tanácsolták, hogy kedvemre bízva, kíméletesen ízleltessék velem a tudományt s a kötelességet; édes szabadságban, szigor és kényszer nélkül formálgassák lelkemet. E tekintetben olyan aggályoskodó volt, hogy szentül hitte: a hirtelen-váratlan ébresztés, a gyermek erőszakos kiragadása az álom karjaiból, amely köztudomásúlag mélyebb, mint a miénk, megbolygatja a fejletlen agyberendezést; ezért engem zeneszóval ébresztettek, s apám mindig gondoskodott emberről, aki ezt a feladatot valamilyen hangszerrel ellássa. Ebből az egy példából könnyen megítélhetjük a többit, e jóságos apa végtelen szülői szeretetét, előrelátását; nem az ő hibája, hogy messzemenő gondoskodása nem érlelt külön gyümölcsöt a fiában...

Visszakanyarodva tárgyamhoz: csaliétekkel élesztgessük a tudásvágyat, mert különben könyvekkel felmálházott számár lesz a gyermekből. Ostorcsapások közepette helyezik el rajta a tudománnyal degeszre tömött átalvetőt; csak hogy nem elég ám a tudománnak szállást adni magunkban: frigyre is kell lépni vele. (I. 26.)

Forrás: Montaigne, Michael des: Esszéek. Fordította Bajcsa András, Kürti Pál, Oláh Tibor és Réz Ádám. Bukarest, 1983, 73.; 75–77.; 86–88.; 89–90. o.



I. 30. LUTHER: VALAMENNYI NÉMETORSZÁGI VÁROS TANÁCSOS URAIHOZ, HOGY KERESZTYÉN ISKOLÁKAT ÁLLÍTSANAK ÉS TARTSANAK FÖNN

Luther Márton (1483–1546) írásban is fennmaradt prédikációiban nemcsak a teológusok, klerikusok oktatásának kérdéseivel foglalkozott, hanem fáradhatatlanul szorgalmazta iskolák felállítását a városi polgárok fiai és leányai számára is. Az alábbi „sermon”-ban azzal érvel, hogy a megfelelő nevelést és oktatást nyújtó városi iskolák felállítása a közösség elemei érdeke, mivel ezt a szülők többsége ezt nem tudja biztosítani gyermekeinek. Ezért az előljárók alapvető kötelessége, hogy gondoskodjon az ilyen intézetek létesítéséről és a megfelelő tanítók alkalmazásáról.



Kegyelem és békesség Istentől, atyánktól, s a mi urunk Jézus Krisztustól!

[Bevezetés]

Előrelátó, bölcs, jó urak! Minthogy immár három esztendeje száműzött vagyok s vigyázat alatt állok, hallgatnom kellett volna, ha jobban félnék az emberi, mint az isteni parancstól; ámbar sokan széles ez országban, kicsinyek és nagyok egyaránt, beszédemet és írásomat ugyanebből az okból még mindig üldözik és miatta sok vért ontanak; de Isten ajkamat megnyitotta, s úgy rendelte, hogy szóljak, s azonfelül oly hatalmasan áll mellettem, s dolgomat a magam cselekvése nélkül is annál inkább erősíti és terjeszti, minél inkább tombolnak ők, s olybá tűnik föl, mintha csak nevetné és gúnyolná az ő tombolásukat, mint a zsoltár mondja. Amiből magából is észreveheti, aki nem megátalkodott, hogy ennek a dolognak Isten saját ügyének kell lenni. Imhol az isteni szózat és munka mutatkozik ebben, mint amely mindenkoron akkor gyarapodik legerősebben, mikor leginkább üldözik és leginkább szorítják vissza. Ezért akarok szólni (mint Ézsaiás mondja) s nem hallgatni, mert élek, míg Krisztus igazsága kitör, mint a fényesség, s az ő üdvösséget hozó kegyelme fölgyullad, mint egy lámpás, – s kérlek mindnyájatokat, kedves uraim és barátaim, vegyétek ezt az írásomat jó szívvel, s vegyétek szívetekre! Mert bármilyen is legyek enmagam, azt jó lelkiismerettel mondhatom Isten előtt, hogy ebben nem a saját magam dolgát keresem, amit sokkal jobban előbbre mozdíthatnék hallgatásommal, hanem igazán hűségesen törődöm veletek és egész Németországgal, hová Isten rendelt, akár elhiszi valaki, akár nem. S a ti szerető szíveteknek mondom, hogy amennyiben szavamot fogadjátok, ebben nem nekem, hanem Krisztusnak engedelmesskedtek, s aki nem fogadja szavamot, nem engem vet meg, hanem Krisztust veti meg. Mint ahogyan én is jól tudom, s bizonyos vagyok abban, hogy mit mondok és mit tanítok, úgy mindenki maga is érzi majd szívében azt, ha tanításomat fogadja.

[Miért kell iskolákat állítani?]

Elsőben is azt látjuk most szerte széles Németországon, hogy az iskolákat lassan-lassan tönkremenni engedik. A felsőbb iskolák gyöngébbek lesznek, kolostorok fogynak, s az ilyen fű elszárad, s a virág elhervad, mint Ézsaiás mondja. Csak az Isten szava által világosodik meg, milyen keresztyéntelen az ilyen dolog, s mennyire csak a gyomorra vigyáz. Mert a testiségnek élő tömeg látja, hogy fiait, leányait s atyjafiait már nem kell vagy nem lehet klastromokba s alapítványokba elhelyezni, s így a saját házukból s vagyonukból a más vagyonába áttenni –, senki sem akarja gyermekét taníttatni. Miért taníttassuk őket – mondják –, ha nem lehetnek papok, szerzetesek és apácák? Így hát inkább azért taníttassuk őket, hogy megéljenek, magukat táplálják...

Azért kérlek mindnyájatokat kedves uraim és barátaim, Isten kedvéért s a szegény ifjúság kedvéért, ne vegyétek oly kevésbe ezt a dolgot, mint ahogyan sokan teszik, kik nem látják, mit gondol a „világ fejedelme”, mert ez nagy és komoly dolog, mert Krisztusnak és az egész világnak is nagyon szívében fekszik, hogy az ifjú népen segítsünk, s azt gyámolítsuk. Ezzel egyúttal rajtunk valamennyiünkön segítve van. S gondoljátok meg, hogy az ördögnek ilyen titkos, ravasz támadása ellen nagy keresztyéni komolysággal kell védekeznünk. Jó urak, évenként annyit kell fegyverre, utakra, hidakra, gátakra s más effélékre költeni, hogy a városok nyugton és békén lehessenek; mért ne költhetnénk még többet vagy legalább is annyit a szegény fogyatékos ifjúságra, hogy valamely ügyes férfiút, vagy akár kettőt is ne tarthatnánk iskolamesterségre.

A második, amit Szent Pál mond (2. Kor. 6.), hogy Isten kegyelmét ne vegyük hiába és az üdvös időt ne mulasszuk el. Mert a mindenható Isten most minket németeket kegyesen látogatott meg, s aranyos esztendőtt adott. Itt vannak most a legtanultabb, legműveltebb ifjak és férfiak, minden művészet és nyelvek tudásával ékesek, akik sok hasznosat cselekedhetnének, ha arra akarnók őket használni, hogy az ifjú népet tanítsák. Nem tűnik-e szemetekbe, hogy most egy fiút alig három esztendő alatt elő úgy lehet készíteni, hogy 15–18. évben többet tud, mint amennyit eddig az összes felsőbb iskolák és kolostorok tudtak?

Am a harmadik a legfőbb, Isten parancsa, mely Mózes útján oly sokszor kívánja és követeli, hogy a szülők a gyermekeket tanítsák hogy a 77. zsoltár is mondja: „Micsoda szigorúsággal rendelé atyáinknak, hogy a gyermekeket oktassák s tanítsák a fiak fiait!” S erre utasít az Isten 4. parancsolata is, holott a gyermekeknek a szülők iránti engedelmisséget oly szigorúsággal rendeli, hogy az engedetlent ítélet által halállal sújtja. S miért élnénk másért mi öregek, ha nem azért, hogy az ifjú népet ápoljuk, tanítsuk, neveljük? Nem lehet az, hogy a tudatlan nép önmagát tanítsa és fönntartsa, azért rendelé Isten, hogy mi tegyük ezt, akik öregebbek és járatosabbak vagyunk abban, hogy mi jó nekik; s nehéz számadásunk lesz majd egykoron. Ezért rendelé Mózes is (Deut. 32.) és mondja: „Kérdezd atyádat, ő meg fogja neked mondani, az öregek meg fogják neked mutatni.”

Mily vétek és mily szégyen, hogy arra jutottunk, hogy ösztökélni kell bennünket a gyermek nevelésére, holott a természetnek magának kellene bennünket erre hajtani, s a pogányok példái is erre oktatnak. Nincs oktan állat, mely fiait ne gondozná s ne oktatná arra, amire szüksége van, kivéve a struccot, melyről Isten azt mondja (Jób 39, 17), hogy oly kemény fiaival szemben, mintha nem is az övéi volnának, s tojásait ott hagyja szerte a homokban. S mit érne, ha minden egyebet is megcselekednénk, s hasonlatosak volnánk a tiszta szentekhez, ha elmulasztanók azt, amire életünk leginkább rendeltetve van, hogy az ifjú népet ápoljuk? Úgy vélem, hogy a külső bűnök közül egy sincs oly súlyos, s egyik sem érdemel oly szörnyű büntetést, mint az, mellyel a gyermekek ellen vétkezünk, mikor nem neveljük őket.

Oh jaj a világnak mindörökké! Naponként születnek gyermekek s csak felnővekednek, s nincsen senki, aki a szegény ifjú népet gondjaiba venné, vezetné, hanem hagyják, hadd menjen, ahogy megy.

[Ki állítson iskolákat?]

„Igen, – mondod erre, – ez a szülőknek szól, mi köze van véle a tanácsos uraknak s a följobbvalóknak?” Helyes a beszéd; de ha szülők nem cselekszik ezt? Ki cselekedje akkor? Elmaradjon ezért egészen, s a gyermekek elhanyagoltassanak? Hogyan mentené ki magát akkor a fölsőbbség és a tanács, hogy ez neki nem kötelessége?

Hogy a szülők nem cselekszik, annak többféle oka van.

Elsőben is némelyek nem oly jámborak és becsületesek, hogy megtegyék, habár tehetnének; hanem oly kemények fiaik iránt, mint a struccok. Nos, azért ezek a gyermekek mégis köztünk és velünk fognak élni, egyazon városban. Hogy tűrheti azt az okosság és különösen a keresztyéni szeretet, hogy nevelés híján felnővekedjenek, hogy a többi gyermek számára méreg és métel legyenek, hogy utoljára az egész várost megrontsák, mint ahogyan Szodomával és Gomorrhával és Gabával s némelyik más várossal történt.

Másik az, hogy a szülők nagy csoportja sajnos, járatlan benne, s nem tudja, hogyan kell gyermekeket nevelni és oktatni, mert egyebet nem tanultak, minthogy gyomrukat ellássák. S ezért szükség van olyanokra, kik annak élnek, hogy a gyermekeket helyesen nevelik és tanítják.

Harmadszor, habár a szülők elég ügyesek volnának s szívesen is tennék, hogy neveljenek, de más dolgaik miatt sem idejük, sem helyük nincs hozzá, úgy hogy a szükség kényszeríti arra őket, hogy a gyermekek számára hoppmestert tartsanak, s mindenki a maga számára tartana külön egyet; de ez a közönséges embernek nagy teher volna, s így egynémely finom fiú a szegénység miatt el volna hanyagolva.

Ehhez járul, hogy sok szülő meghal, s árvákat hagy maga után; s ha nem volna elég ahhoz a tapasztalat, hogy ezeket az árvákat a gyámok hogyan gondozzák, az is megmutatná, mennyire el vannak hagyatva mindenkitől, hogy Isten maga nevezi magát az árvák atyjának. Vannak némelyek, kiknek nincs gyermekük, ezek éppen azért semmivel sem törődnek.

Ezért a tanácsot és a felsőbbiséget illeti, hogy az ifjúságra a legnagyobb gondot és igyekezetet fordítsa. Minekutána az egész város vagyona, becsülete, java és élete az ő hűségese kezükbe van letéve, nem cselekednének tisztességesen Isten és a világ előtt, ha minden képességükkel éjjel-nappal nem keresnék a város javát és virulását. Ám a város virulása nem csupán abban van, hogy sok kincset gyűjt, erős falakat, szép házakat, sok fegyvert és páncélt készít, sőt ha túlságosan sok van belőlük, s bolondok és okatlanok kezébe kerül, annál rosszabb, s annál nagyobb kára a városnak; hanem *az a város legnagyobb és annak leggazdagabb a virulása, üdve és ereje, amelyiknek minél több művelt, tanult, okos, tiszteletreméltó, jól nevelt polgára van, kik azután mindenféle vagyont és kincset meg tudnak szerezni, meg tudnak tartani, s okosan föl tudnak használni.*

Minthogy a városnak emberekre van szüksége, s az a legnagyobb fogyatkozás és panasz, hogy emberekben van hiány, nem kell várni, míg maguktól nőnek, vagy kőből vagy fából faragják őket; így nem fog Isten csodát tenni, míg az ő maga-adta javaival más módja is van a segítségnek. Ezért magunknak kell hozzá járulnunk, fáradsággal és költséggel, hogy magunk neveljünk.

Hiszen a világi uralomnak fönn kell maradnia. Ha engedjük, hogy csupa botor és tuszó kormányozzon, bár jobban is rendezhetnők a dolgot, ez vad és okatlan cselekedet.

Nem szükséges itt kifejtetni, hogy a világi uralom miért isteni rendelés, erről már máskor sokat beszéltem, úgy, hogy remélem, senki sem kételkedik benne; itt csak arról kell szól-

nom, hogyan kapunk hozzá művelt és ügyes embereket. S itt a pogányok nagy szegyenkezésre és pironkodásra indítanak, különösképpen a rómaiak és görögök, kik semmit sem tudtak arról, vajon az ily rend tetszik-e Istennek vagy nem, s mégis oly buzgósággal és komolysággal neveltették és tanították a fiatal fiúkat és leányokat, hogy szegyenkez-nem kell a mi keresztyéneink miatt, s különösképp németjeink miatt, kik majd tuskók és állatok vagyunk, s olyanokat mondunk, hogy minek az iskola, ha nem akarunk papok lenni? Akik tudjuk, vagy kiknek tudnunk kell, hogy Istennek tetsző dolog, ha a fejedelem, az úr, vagy a tanácsbeli, vagy aki kormányzásra van hivatva, tanult és ügyes, hogy állását keresztyéni módra tölthesse be.

Ha (mint ahogy mondtam) nem volna is lélek, s nem is kellene iskolákat állítani azért, hogy a Szentírást olvassák, már ez az ok is elég volna arra, hogy minden helységben a legjobb iskolákat állítsák, a fiúk és leányok számára egyaránt, mert a világnak a maga világi hivatalaira is szüksége van művelt és ügyes férfiakra és nőkre. Hogy a férfiak jól igazgassák az országot és a népet, s az asszonyok jól neveljenek, s jól tartsák a házat, gyermekeket és cseléd népet. Nos ilyen férfiak legyenek a fiúkból, s ilyen asszonyok a leányokból. Azért kell a fiúkat és leányokat jól tanítani és nevelni. Előbb mondtam: a közönséges ember itt semmit sem tesz, nem is tud és nem is akar. Fejedelmeknek és uraknak kellene tenniük; de nekik szánkázniuk kell, meg inni, meg mulatni; el vannak foglalva a pince, a konyha, a kamra magasztos és fontos teendőivel. S ha némelyek szívesen is tennék, szégyellniük kell magukat a többiektől, nehogy őket bolondoknak vagy eretnekeknek tartsák. Ezért csupán a ti kezetekbe teszem a dolgot, kedves jó tanácsos urak, nektek megvan hozzá a helyetek és hatalmatok, inkább, mint a fejedelmeknek és uraknak.

Igen, mondd, mindenki tanítsa és nevelje zabolázással maga a maga fiait és leányait. Felelet: Látjuk, hogyan tanítják és nevelik őket. S ha a zabolázás a legmagasabbra hág is és jól sikerül, akkor se megy többre, mint hogy némely rákényszerített és tisztas magatartásuk van; egyebekben üres fatuskók maradnak, kik alig tudnak egyről-másról beszélni, senkinek sem tudnak tanácsot adni vagy segítségére lenni. Ha azonban tanítanak és nevelnek őket iskolákban vagy másutt, ahol tanult mesterek vagy mesternék volnának, kik nyelveket és egyéb mesterségeket és történeteket tanítanak, s ott hallanak a történelmet és a világ mondásait, hogy ennek a városnak, ennek az országnak, ennek a férfiúnak, ennek az asszonynak, hogy ment a sora, s így rövid idő alatt a világ kezdetétől fogva annak lényegét, életét, tanácsait és javallatait, sikerét és kudarcát mintegy tükörben szemlélhetnék: miből az értelmet kivehetik, s magukat a világ folyásában Istenfélelemmel ahhoz tarthatják, s hozzá ezekből a históriákból okosak és életrevalók lesznek, s tudják, hogy mit keressenek s mit kerüljenek ebben a külső életben s másoknak is eszerint tudnának tanácsot és irányítást adni. A nevelés, melyet otthon iskolák nélkül adnak, okossá akar tenni saját tapasztalásunk által. Ám mielőtt ez végbemegy százszor meghalunk, s élethossziglan mindent meggondolatlanul cselekedtünk; mert a magunk tapasztalásához sok idő kell.

[Mit tanítsunk?]

Minekutána az ifjú népnek vágyakozása ugrándozni és játszani, vagy valamit alkotni, mert ebben kedve telik, s ebben nem gátolhatjuk, sőt gátolni nem is volna jó, – miért ne állítanánk nekik iskolákat, s miért ne adnánk nekik módot ilyen művészet gyakorlására? Isten kegyelméből most már minden úgy van rendezve, hogy a gyermekek kedvvel és játszva tanulhatják akár a nyelveket, akár egyéb mesterségeket vagy történeteket. Hiszen most már nem pokol és tisztítótűz az iskola, melyben bennünket gyötörtek, ahol még annyi remegés, félelem és gyötrellem között sem tanultunk. Ha annyi időt vesznek, hogy a gyer-

mekeket kártyázni, énekelni s táncolni tanítják, mért nem vesznek annyi időt, hogy olvasni és egyéb művészetekre tanítsák, mikor fiatalok és ráérők, ügyesek és hajlandók? Magamnak is szólok: Ha gyermekeim volnának, s módomban volna, nekik nemcsak nyelveket s történeteket kellene tanulniok, hanem énekelni és muzsikát is, az egész matematikával együtt. Mert mi egyéb az, mint csupa gyermekjáték, amiben a görögök gyermekeiket hajdan nevelték, s ezáltal belőlük mégis bámulatosan ügyes és mindenben derék emberek lettek? Oh mennyire bánom én most, hogy nem olvastam több költőt, s több történetet (elbeszélést) s erre senki nem is oktatott! Helyette olvasnom kellett az ördög szemetjét, a filozófusokat és szofistákat, nagy fáradsággal, munkával és kárral, úgy, hogy dolgom van a kisöpréssel.

[Az iskolázás ideje]

Mondod erre: Vajon ki nélkülözheti ennyire gyermekeit, s ki nevelheti őket úrfiakká? Nekik a házban a munkával kell szorgoskodniok stb. Nem is az a vélekedésem, hogy olyan iskolákat állítsanak, minők eddig voltak, hol az ifjú 20 vagy 30 éves koráig tanulta Donatust vagy Alexandert, s még sem tanult semmit. Most más világ van, s másképp megy a dolog. Az az én vélekedésem, hogy a fiúkat naponként egy-két órára engedjék iskolába s a többi időt töltsék a házban munkával, vagy mesterség-tanulással, vagy egyébvel, amire nevelni akarják, hogy a kettő együtt haladjon, mert a nép fiatal s várhat. Hiszen egyébként tízszer annyi időt töltenek golyózással, labdázással, futkározással s miegymással.

Ép így a leánykának is lehet annyi ideje, hogy naponként egy órára az iskolába megy, s a házi dolgát mégis elvégezze; hiszen több időt veszteget el alvással, táncsal, játékkal. Az a baj, hogy nincs meg a kedv és a komolyság hozzá, hogy az ifjú népet neveljék és művelt emberekkel segítsenek világon. Az ördög jobban szereti a durva tuskókat és a haszontalan embereket, hogy az embereknek ne legyen olyan nagyon jó dolguk e földön.

Ha vannak azonban közöttük kiválóak, akikről remélhetjük, hogy alkalmasok volnának tanítókul vagy tanítónőkül, vagy prédikátorul vagy egyéb hivatalra, ezeket hosszabb ideig tartuk a tanulásnál vagy rendeljük őket oda. Így kellenek emberek, akik nekünk Isten ígétjét és a szentségeket kiszolgáltatják, s lelkipásztorok a nép között. De honnan akarjuk venni őket, ha az iskolákat tönkre menni engedjük, s nem állítunk helyette más, keresztyénibb iskolákat? Azok az iskolák, melyek eddig voltak, ha nem is mennek tönkre, egyebet sem adnak, mint hiúságban elveszett káros ámitókat.

[Könyvtárak állítása]

Utoljára pedig azt is jól meg kell gondolniok azoknak, kiknek kedvük van abban, hogy ebben az országban iskolák állíttassanak, hogy fáradozást és költséget nem kell kímélni, s jó librariumokat vagyis könyvesházakat is kell állítaniok, különösen nagy városokban, melyek erre képesek. Mert, hogy úgy az evangélium valamint a művészetek megmaradjanak, könyvekben és írásokban kell letéve és megkötve lenniök, mint ahogy a próféták és apostolok maguk tették, mint ahogy fentebb mondtam. S ez nemcsak azért kell, hogy azok, akik egyházi vagy világi előjáróink, olvashassanak és tanulhassanak, hanem azért, hogy a jó könyvek megtartassanak és el ne vesszenek, a művészetekkel és nyelvekkel, melyeket most Isten kegyéből bírunk. Ebben Szent Pál is szorgoskodott, midőn Timotheusnak meghagyja, hogy az olvasásban kitartó legyen, (1. Tim. 4, 18) s meghagyja, hogy a pergametet, melyet Troasban hagyott, magával hozza. (2. Tim. 4, 18.)

[Mi legyen a könyvtárban?]

De az én tanácsom nem az, hogy mindenféle könyvet rakásra hányjunk, csak arra legyen gondunk, hogy minél több könyv legyen egy rakáson. Válogatni szeretnék közöttük, hogy ne gyűjtessenek össze minden jogász kommentárjai (törvénytárgyazatai), minden theologus szentenciái, minden filozófus kérdései (*questiones*) s minden barát prédikációi (*sermones*). Sőt ezeket egészen ki is dobnám, s tudós férfiakkal tanácskoznám, mit vegyünk. Elsőben is legyen benne a Szentírás, mindkettő latinul, görögül, zsidóul és németül, s ha meg van, más nyelven is. Azután a legjobb magyarázóik és a legrégebbek, görögül, zsidóul és latinul, ahogyan találhatók. Azután olyan könyvek, melyek a nyelvek tanulására valók, minők költők és szónokok, nem tekintve azt, vajon pogányok vagy keresztyének, görögök vagy latinok. Azután legyenek könyvek a szabad művészetekről, s más egyéb művészetekről. Utoljára jogi és orvosi könyvek, melyek között, mint a magyarázatok között is, válogatni kell.

Ámde a legelőkelőbbek között legyenek a krónikák és históriák, amilyen nyelven csak kaphatók, mert ezek csudamód hasznosak arra, hogy a világ folyását megismerjük és irányítsuk, s Isten csodáit és műveit szemléljük. Oh mennyi jó történetünk és mondásunk lehetne, melyek német országokban estek meg, melyek közül most egyet sem tudunk. Ez onnan van, mert nem volt senki, aki ezeket leírta volna, s ha le is voltak írva, nem volt senki, aki a könyveket megtartsa; ezért nem is igen tudnak rólunk más országokban, s ezért kell német bestiáknak nevezetnünk, kik nem tudnak egyebet, mint hadakozni, enni, inni. De a görögök és latinok, sőt a héberek is a maguk dolgát oly pontosan és szorgalmasan leírták, hogy valahol egy asszony vagy gyermek valami különöset cselekedett vagy beszélt, azt mind az egész világnak olvasnia és tudnia kell: de azért mi németek mégis csak németek vagyunk, s németek is akarunk maradni.

[Befejezés]

Minekutána Isten most oly kegyesen megajándékozott minden jóval, művészetekkel, tudós férfiakkal és könyvekkel, ideje, hogy arassunk s learassuk a javát, kincseket gyűjtünk, hogy ezekből az aranyévekből valamit megtartsunk a jövőnek és ne mulasszuk el ezt a gazdag aratást.

Ezért kérlek, kedves uraim, engedjétek, hogy ez az én szorgalmam és hűségem nálatok gyümölcsöt teremjen. S ha volnának nehányan, akik csekélynek tartanak arra, hogy az én tanácsommal éljenek, avagy engemet, mint zsarnokok által kiátkozottat, megvetnek, azok nézzék azt, hogy nem a magam, hanem egész Németország üdvét és boldogságát keresem. S ha mindjárt bolond is volnék, de mégis valami jót találnék, ne tartsa szégyennek a bölcs, ha ebben engem követ. S ha mindjárt török vagy pogány volnék is, de ha látnák, hogy ebből nem nekem, hanem a keresztyéneknek lesz hasznuk, nem kellene szolgálatomat megvetniök.

Hajdan egy bolond jobbat tanácsolt, mint a bölcsök egész serege. Mózes fölvilágosította magát Jethro által.

Ezzel mindnyájatokat Isten kegyelmébe ajánllak, lágyítsa meg és gyúlassza föl szíveteket, hogy ezt a szegény, nyomorult, elhagyott ifjúságot gondjaiba vegye és segítse Németországot üdvös és keresztyén kormányzathoz testben és lélekben dúsan, dicséretre és dicsőségére Istennek, az atyának, Jézus Krisztus, a mi Üdvözítőnk által. Ámen.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Weszely Ödön (szerk.): *Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok*. Második, javított kiadás. Budapest, 1925, 63–72. o.

I. 31. COMENIUS ÁMOS JÁNOS NAGY OKTATÁSTANA

Johannes Amos Comenius (Jan Amos Komenský, 1592–1670) cseh pedagógus egyik legfontosabb alapműve a Nagy oktatástan (Didactica magna). Ebben az újkor hajnalán írt összegző, rendszerző könyvben fejti ki az ember rendeltetésére, a gyermeknevelés céljára vonatkozó elképzeléseit éppúgy, mint korszerű iskola szervezetét illető javaslatait és didaktikai, módszertani elveit. Így a Nagy oktatástanban az egyre nagyobb számú gyermekek oktatását szolgáló, országonként fokozatosan egységesülő szervezetet alkotó mai modern iskola előképeinek aprólékos leírása jelenik meg.

AZ EMBER VÉGSŐ CÉLJA EZEN A VILÁGON KÍVÜL ESIK

1. Már értelmünk is rávilágít arra, hogy az ilyen kiváló teremtményt csakis az összes teremtmény feletti célra szánhatták: nem kétséges tehát, hogy Istennel, minden tökéletességnek, dicsőségnek, boldogságnak teljességével szoros kapcsolatban élje a mindenekfelett való dicsőséget és boldogságot örökkön örökké.

2. Noha ez eléggé kiviláglik a Szentírásból is, és mi biztosan hisszük, hogy a dolog így is áll, mégis, nem lesz hiábavaló munka, hogyha csak futólag is megemlíjtük, hogy hányféleképpen is vetítette elénk Isten ebben az életben azt, ami ennél több azon túl.

3. Mindenekelőtt magában a teremtésben. Az emberről ugyanis nem azt rendelte el, hogy pusztá szavára jöjjön létre, mint a többi teremtmény: hanem ünnepélyes tanácskozás után mintegy saját ujjaival alkotta meg testét, lelket pedig a saját lelkéből lehelt belé.

4. Alkatunkból is kitűnik, hogy mindaz, ami ebben az életben rendelkezésünkre áll, nem tesz bennünket tökéletessé. Itt ugyanis hármasságban élünk: testi anyagcserénk, érzékelő-ösztönös létünk és értelmi, vagy szellemi létünk életét – melyek közül az első sehol sem nyilvánul meg testünkön kívül; a második az érzékek és mozgások útján a tárgyakra irányul; a harmadik azonban külön, önmagában is létezhetik, ahogy ez az angyalok példájából kitűnik. Minthogy nyilvánvaló az, hogy az előbbi kettő igencsak elhomályosítja és korlátozza az életnek ezt a legmagasabb fokát, ebből szükségképpen következik az, hogy a jövőben kell az *ἀχρηστος*-hez, a teljes kibontakozáshoz érnie.

5. Mindaz, amit ebben az életben cselekszünk vagy elszenvedünk, arra mutat, hogy ebben az életben nem érjük el a végső célt; hanem mindaz, ami velünk történik, sőt mi magunk is, más cél felé tartunk. Mindaz, ami vagyunk, amit cselekszünk, gondolunk, mondunk, szerkesztünk, megszerzünk és birtokolunk, semmi egyéb, mint bizonyos lépcsőfokok egymásutánja, melyeken tova-tova haladva, jóllehet mind magasabb fokra hágunk, a legmagasabbat mégse találjuk meg soha. Kezdetben ugyanis semmi az ember, minthogy öröktől fogva semmi is volt: mégis, anyja méhében, atyjának egyetlen csepp véréből életre kel. Mi tehát kezdetben az ember? Alaktalan, oktalan tömeg. Azután veszi fel a kicsi test körvonalait, de érzékelés és mozgás nélkül. Ezekután mozdul meg és a természet ereje folytán a napvilágra tör; lassankint megnyílik szeme, füle, és többi érzékei. Idővel kifejlődik belső érzékelése, amikor már tudatosan benne az, hogy lát, hall, érez. Majd értelme is nyilvánozni kezd, amennyiben felismeri az egyes dolgok közti különbségeket; végül pedig átveszi vezető szerepét az akarat, amennyiben bizonyos dolgokra ráirányul, másoktól azonban elfordul.

6. Tökéletes fokozatosságot tapasztalunk azonban az egyes részletekben is. Mert hiszen a dolgok megismerése is apránként tör elő, mint ahogy az éj sötétjében előcsillámlik a hajnal pirossága; és bármeddig tartson is életünk, mind több és több világosság járul hozzá, (hacsak teljesen el nem tompul valaki), egészen a halálig. Cselekedeteink

kezdetben gyarlóak, gyengécskék, gyakorlatlanok és túlságosan szétfolyóak; később apránként, testi erőnkkel arányosan az értelem képességei is kibontakoznak, úgy, hogy bármeddig éljünk is (hacsak a szélső eltompultság rabul nem ejt és egyben élőhalottakká nem tesz bennünket), sose leszünk híjával a tennivalónak, sem pedig a tervek felvetésének és a cél felé való törekvésnek, s a nemes lélekben mindezek mind magasabbra és magasabbra hágunk: mindazonáltal vég nélkül. Ebben az életben ugyanis sohasem találhatjuk meg vágyaink és törekvéseink végét.

[...]

[Az ember Isten képmására teremtetett]

4. Nyilvánvaló, hogy minden ember alkalmasnak születik arra, hogy tudományos ismeretekre tegyen szert, elsősorban azért, mert Isten képmása. A hű képmás pedig szükségképpen eredetijének vonásait tükrözi, különben nem lenne képmás. Mivel pedig Isten egyéb tulajdonságai közül kiemelkedik a mindenhatóság, ennek valamelyes mása kell hogy visszatükröződjék az emberben. És miért is ne? Minden bizonnyal az ember áll Isten műveinek középpontjában, minthogy a tiszta ész birtokosa is hasonló a teremben felfüggesztett gömbtükörhöz, amely minden körülötte lévő dolog képét kivétel nélkül felfogja. Értelmünk nem csupán a közelit ragadja meg, hanem a térben és időben távol esőt is közel hozza, felemelkedik a magasba, feltárja a rejtett dolgokat, lerántja a fátylat a burkolt dolgokról és azon fáradozik, hogy kifürkéssze a hozzáférhetetlent is; ennyire határtalan és végtelen ő. Éljen bár ezer esztendeig az ember és ezen idő alatt folyton gyarapítsa ismereteit, és egyiket a másiktól értse meg, még mindig lesz hely új benyomások felvételére. Oly mérhetetlen befogadóképességű az emberi értelem, hogy feneketlen mélység gyanánt tűnik fel a megismerés terén. Testi életünknek néhány év határt szab, a hang már kissé messzebbre terjed, látásunk határát az ég képezi; a szellemnek sem égben, sem azon kívül nem lehet határt szabni, az egek egén túlra hág fel és a mélységek mélységére száll alá, és ha még ezerszer messzebb lennének, mint ahogy vannak, hihetetlen sebességgel mégis áthatolna rajtuk. És tagadhatjuk-e vajon, hogy számára minden hozzáférhető, tagadhatjuk-e, hogy mindent magában foglal?

[...]

[A külső benyomások úgy formálják a gyermek lelkét, mint a viaszba nyomott pecsét]

10. Helyesen hasonlítjuk agyunkat, gondolataink műhelyét viaszhoz, amelyre vagy pecsétet nyomnak, vagy kis alakokat mintáznak belőle. Amint ugyanis a viasz hozzásimul minden formához, eltűri, hogy tetszés szerinti módon alakítsák és mintázzák, hasonlóképpen az agyvelő is, befogadván minden dolog képmását, mindent magába zár, amit a világegyetem tartalmaz. Ez egyszersmind finom módon azt is jelenti, mi a gondolkodás és a tudományunk lényege. Mindaz, amit látásom, hallásom, ízlelésem, tapintásom érint, olyan számomra, mint a lenyomat, amely által a dolog képe az agyba vésődik be; még pedig oly mértékben, hogyha elmozdul is a tárgy a szem, fül, orr, kéz elől, annak képzete már visszamaradt számomra és vissza is kell hogy maradjon, hacsak a hanyag figyelem erőtlen benyomást nem alakított ki. Például ha egy embert pillantottam meg vagy beszéltem vele; ha egy út alkalmával hegy, folyó, mező, erdő, város stb. szemlélésébe merültem el, ha mennydörgésre, zeneszóra, beszélgetésre lettem figyelmes, ha valamely szerzőnél fi-

gyelmesen olvastam valamit, mindez belevésődik az agyba, úgy, hogy valahányszor rá-
emlékezem, úgy tűnik fel nekem, mintha most is minden a szemem előtt állna, fülem-
ben visszhangzana, ízlelném vagy simogatnám. Jóllehet, ezen benyomások közül az agy-
velő egyeseket a többiekkel szemben vagy elkülönítetten fogad be, vagy világosabban tükröz
vissza, vagy állhatatosabban őriz meg; mégis egy és ugyanaz az agyvelő valamely módon
be is fogadja, vissza is tükrözi és el is raktározza ezeket.

[...]

AZ EMBERNEK AHHOZ, HOGY EMBERRÉ VÁLJÉK, KÉPZÉSRE VAN SZÜKSÉGE

1. A természet – amint látjuk – a tudománynak, erkölcsösségnek, vallásosságnak csu-
pán magvait adja, magát a tudományt, erkölcsösséget és vallásosságot azonban nem; ezeket
imádkozással, tanulással és gyakorlással szerezzük meg. Ennélfogva nagyon találóan
határozta meg valaki, hogy az ember tanulékony teremtmény; emberré ugyanis minden
bizonytal csakis tanítás útján válhatik.

3. Senki se gondolja, hogy igaz ember lehet tanulás nélkül, ellenben mindazon dol-
gokra vonatkozólag felvilágosodást kell kapnia, amelyek emberré teszik az embert. Nyil-
vánvalóvá válik ez minden élőlény példájából, amelyek csak a mi kezünk által válnak alkal-
masakká emberi használatra, bármennyire is ez a rendeltetésük. Itt vannak például a kövek,
amelyek házak, tornyok, falak, oszlopok felépítésére szolgálnak; ezek azonban csak ak-
kor alkalmasak erre, ha kezünkkel összetörjük, kifejtjük és talapzattá állítjuk össze őket.
Így az ember számára ékszerű szolgáltató gyöngyöket és drágaköveket az embernek előbb
ki kell metszenie, majd fényeznie és csiszolnia; az életünkben oly hasznos fémeket ki
kell bányászni, olvasztani és tisztítani, majd különböző formába önteni és kikalapálni; enél-
kül oly kevés hasznunkra lenne, mint a föld sara. A növényekből ételmet, italt és gyógy-
szert nyerünk, azonban csak úgy, hogy a füveket és gyümölcsöket elvetjük, megkapáljuk,
learatjuk, csépeljük, megőröljük, összezúzzuk; a fákat is el kell ültetni, nyesni, trágyáz-
ni, majd a gyümölcsöt leszedni és megszáritani, ha pedig az ember orvosságnak, vagy
építkezési célokra akarja felhasználni, úgy különféle eljárások alkalmazásával még sok-
kal inkább elő kell őket készíteni. Az állatokat, amelyek életerejüknél és mozgékony-
ságuknál fogva, a rájuk bízott feladatok elvégzésére alkalmasnak látszanak, előbb még
be kell idomítani, hogy el tudják végezni azokat a szolgálatokat, amelyeket az ember rá-
juk akar bízni. A ló alkalmasnak született a harcra, az ökör a vontatásra, a szamár a teher-
hordásra, a kutya az őrző szerepre és a vadászatra, a karvaly a madarászásra stb., és mégis
vajmi keveset érnek ezek, hacsak egyes feladataikra gyakorlással alkalmassá nem tesszük
őket.

[...]

[Mindenkinek szüksége van szervezett oktatásra ahhoz, hogy emberré váljék]

8. A gazdagok bölcsesség nélkül mi mások, mint korpával hizlalt disznók? A szegények
tárgyismeret nélkül mi egyebek, mint teherhordásra ítélt közönséges szamarak? A hety-
ke, de tudatlan ifjú mi más, mint tollal feldíszített papagáj? Vagy mint valaki megjegy-
zte, aranyhüvely, amelyben ólompenge lakozik.

9. Királyok, fejedelmek, bírák, papok és tudósok számára, kiknek az a hivatásuk, hogy

másokat vezessenek, olyannyira szükséges, hogy előbb bölcsességgel teljenek el, mint ahogy az úti vezetőnek szemmel, a tolmácsnak nyelvvel, a kürtnek hanggal és a kardnak éllel kell felvérteznie lennie. Ugyanilyen módon kell felvilágosítani az alattvalókat arról, hogy bölcs parancsolójuknak okosan engedelmeskedjenek, nem kényszerűségből, engedelmes számárként, hanem önként, rendszeretből. Az eszes teremtményt nem hangoskodással, börtönnel és husánggal, hanem ésszel kell vezetni. Ha ez másként van, a gyalázat Istenhez tornyosul fel, aki egyenlőképpen helyezte el saját képmását azokba is és az emberi dolgok telítve lesznek, amint hogy vannak is, erőszakossággal és nyugtalansággal.

10. Mindenkinnek, aki embernek született, szüksége van tehát oktatásra, szüksége pedig azért, hogy ember legyen és ne vadállat, buta szörny vagy tétlen fajankó. Mindebből az is következik, hogy egyik ember annyival különb a többinél, amennyivel képzetebb azoknál. Zárja le ezt a fejezetet a Bölcs: „Aki nem műveli a bölcsességet és fegyelmet, nyomorult az; annak reménye is hiábavaló (ugyanis, hogy elérje célját) és hiábavalók fáradozásai, munkálkodása pedig gyümölcstelen.” (Bölcs. 3, 11.)

[...]

[A gyermek zsenge korában alakítható, formálható]

4. Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók, mihelyt azonban megcsontosodtak, többen megtagadják az engedelmességet. A lány könnyen alakítható és visszaalakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsemetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod; a kifejtett fával ezt semmiképpen sem teheted. Aki a fából kötelet akar sodorni, annak zöld, fiatal fát kell választania: az öreg, száraz, görcsös fát nem lehet meg-sodorni. A friss tojások költéskor maguktól felmelegszenek és fiókákat adnak; régiektől ne is várd ezt. Fiatal és kölyök állapotban választja ki az idomító a lovat, a szántóvető az ökröt, a vadász a kutyát és a sólymot, hogy munkára fogja; éppúgy a komédiás is a medvét, hogy táncolni, az öregasszony a szarkát, csókát, szajkót, hogy beszélni tanítsa őket: öreg állatokkal kárba veszne minden fáradságuk.

5. Mindez ugyanígy van az embernél is: nála az agyvelő (amelyről fentebb mondtuk, hogy viaszhoz hasonlít és mindazon dolgok képmásait befogadja, amelyek érzékszervi úton jutnak el hozzá) gyermekkorban teljesen nedves és lágy, képes arra, hogy minden benyomást befogadjon; azután lassanként megszikkad és megkeményedik, annyira, hogy a dolgokról való benyomásokat nehezebben fogadja be és vési be, mint ahogy ezt a gyakorlat is tanúsítja. Erre vonatkozik Cicero mondása: „A gyermekek gyorsan felfognak számtalan dolgot.” (Cicero: *Az öregségről*.) Így a kéz és a többi végtag is csak a gyermekkorban fogható munkára és mesterségekre, amíg rugalmasak az idegek. Ahhoz, hogy valaki jó író, festő, szabó, mesterember, zenész stb. legyen, teljesen fiatal korától fogva kell magát szakmájának szentelnie, amíg képzelőereje friss és ujjai hajlékonyak: különben semmire sem viszi. Hasonlóképpen már az első években kell hitet plántálni annak szívébe, akinél gyökérhajtást akarunk elérni; ha azt óhajtjuk, hogy valakit az erényeknek szépsége jellemezzen, zsenge korában kell azt csiszolnunk; akinek pedig a bölcséleti tanulmányokban kell előrehaladást tennie, már fiatal korában kell minden érzékszervét megnyitnia, amíg tüzel a lelkesedés, gyors az elme, tartós az emlékezés. „Csúf és nevetés az aggastyán az iskolapadban, az ifjúnak ugyanis elő kell készülnie, az aggastyánnak pedig hasznosítania kell a tanultakat” – mondja Seneca a 36. levélben.

6. Isten az ifjúságot rendelte arra, hogy emberré váljék az ember – mert akkor még nem alkalmas egyéb dolgokra, csak arra, hogy kifejlődjék. Bizonyos az, hogy a ló, a barom, az

elefánt és minden egyéb, nagyobb állat első és második életéve között éri el fejlettsége tetőfokát; csak az ember jut ide a huszadik és harmincadik életéve között. Ha valaki azt hinné, hogy ez véletlen, vagy más, nem is tudom miféle megokolásokkal hozakodnék elő, ezzel csak tulajdon korlátoltságát árulná el. Isten, aki minden más dolognak kiszabta a maga idejét, megengedné-e, hogy csupán az embernek, a teremtetés urának ideje hiábavaló módon folyjon el? Vagy feltehetjük-e azt, hogy Isten megengedte volna, hogy a természet oly lassú ütemben annál könnyebben hajtsa végre az ember kifejlődését? Hiszen minden nehézség nélkül sokkal nagyobb testeket fejleszt ki néhány hónap alatt!

Nem marad más hátra, mint az a feltevés, hogy Teremtőnk jól meggondolt terve szerint arra méltatott minket, hogy megmutassa kegyelmét, midőn nekünk adta a fiatalság éveit ahhoz, hogy annál több időnk legyen az erény begyakorlására; ezért nem tett minket a gazdasági és közügyekre oly sokáig alkalmassá, hogy annál ügyesebbek legyünk életünk hátralevő éveire (sőt magára az örök életre is).

7. Csak az a benyomás marad meg az emberben szilárdan és állhatatosan, amely zsenge ifjúságában hatotta át lelkét: azt ezek a példák is bizonyítják. Az edény azt az illatot, melyet legelőször felvett, megtartja addig, amíg el nem törik. Ahogy a fán kisarjadtak a zsenge ágak, felfelé, vagy lefelé, vagy oldalvást, úgy tartja meg őket évszázadokon át, míg csak ki nem döntik. A gyapjú azt a színt, amelyet legelőször beleártottak, megtartja olyannyira, hogy át se lehet festeni.³⁶ A kerék megkeményedett abroncsa inkább ezer szilánkra törik, mintsem hogy újból kiegyenesedjék. Ugyanígy az emberben olyannyira megmaradnak az első benyomások, hogy szinte csodával határos az, hogy meg tudjuk őket változtatni; ezért legfontosabb, hogy mindjárt az első életévek benyomásaként az igaz bölcsesség zsinórmértékét kapja a gyermek.

8. Végül is igen nagy veszélyt rejt magában, ha az emberbe nem oltjuk be már a bölcsőtől fogva az egészséges (üdvös) élet szabályait. Mivel ugyanis az emberi élet, mihelyt külső érzékszervei működésbe lépnek, nem képes megnyugodni, nem tudja magát visszatartani – ha nem kötik le hasznos dolgok – attól, hogy haszontalan, sőt (e romlott korszak rossz példái mutatják) káros dolgok le ne foglalják. S lehetetlen, vagy igen nehéz azt kívánni, hogy mindezt utólag vetkőzze le. Ennélfogva tele van a világ szabálytalanságokkal és ezek megszüntetésére nincs elég ereje sem a világi vezetőknek, sem az egyház szolgáinak, amíg nem fordítanak komoly gondot a feltörekvő vadvizek azonnali eltorlaszolására.

9. Tehát: amennyire szívügye minden egyes embernek a következő nemzedék jóléte és amennyire szívén viseli az egyházi és világi eljárás az emberiség boldogulását: oly mértékben kell iparkodniuk azon, hogy az ég ezen palántái időben jussanak el elültetéshez, öntözéshez, nyeléshez – és hogy bölcsen egyengessék útjukat az irodalomban, erkölcsben és jámborságban történő előmenetelre.

[...]

[A gyermekek oktatását alaposan képzett pedagógusokra kell bízni]

2. Minthogy egyrészt megnőtt az emberek sokasága, másrészt az emberi foglalkozások száma, így csak gyéren akadnak olyanok, akik értenek a gyermekneveléshez, és képesek arra, hogy elég időt szánjanak rá, már előbb rájöttek arra az üdvös tanácsra, hogy több gyermek együttes nevelését olyan válogatott személyekre bízzák, akik kiválnak tárgyi tudásukkal és mély erkölcsiségükkel. Az ifjúság ezen alakítóit oktatóknak, iskolameste-

³⁶ Comenus Quintilianust idézi. — *A szerk.*

reknek, tanítóknak és tanároknak szokták nevezni, azt a helyet pedig, amelyet ezen közös foglalatosság számára jelöltek ki, iskolának, elemi iskolának, auditóriumnak, kollégiumnak, gimnáziumnak, akadémiának stb.

[...]

[Az iskolák állítása az egész keresztény világ érdeke]

4. Az egész keresztény világ érdeke, hogy ne tartóztassák fel, hanem mozdítsák elő azt a szent szokást, hogy iskolát emeljenek az ifjúság együttes nevelésére, az emberek minden rendezett közösségében (nevezzék azt városnak, községnek vagy falunak.)

Ezt megköveteli:

5. A dolgok dicséretes rendje. Miként ugyanis a családapa nem ér rá arra, hogy a háztartással kapcsolatos összes munkát elvégezze, hanem különböző mesterembereket alkalmaz, miért ne történhetne hasonlóképpen ezen a téren is? Ha lisztre van szüksége, elmegy a molnárhoz, ha húsrá a mészároshoz, szomjúság esetén a kocsmároshoz, ruháért a szabóhoz, saruért a vargához, építkezéshez, ekéért, szegért, stb. az asztaloshoz, kőműveshez, kovácshoz, ácshoz stb. A felserdültek vallásos nevelését szolgálják templomaink, bíróságok és hivatalok állnak rendelkezésünkre, ahol megvitatják a pereskedők érveit, összehívják a népet és közlik velük a tudnivalókat – miért ne lennének tehát az iskolák az ifjúság számára? Sőt, sertéseit és teheneit sem maga legelteti minden kisparaszt, hanem csordást fogadnak, aki mindnyájukat egyaránt szolgálja, ezenközben ők egyéb dolgukat annál zavartalanabban végezhetik el. Ez ugyanis igen szép munkamegtakarítás, amikor is egy ember csak egyfélét cselekszik, nem háboríttatván a többi által; ily módon az egyén a közösségnek, és a közösség az egyénnek hasznos módon van szolgálatára.

[...]

[A szegény gyermekeknek is szükségük van az iskoláztatásra]

1. A következők meggyőznek arról, hogy nemcsak a gazdag és nemes emberek gyermekeit kell iskoláztatni, hanem a nemeseket, jobbágyokat, gazdagokat vagy szegényeket, fiúkat és lányokat, városban és községben, falun és tanyákon egyaránt.

2. Először is, mindenki, aki csak embernek született, ugyanazon magasztos célra jött a világra, hogy ember legyen, ez azt jelenti: eszes lény, a teremtmények ura, saját alkotójának kifejezett képmása. Ugyanis mindnyájunknak afféle kell törekednie, hogy tudományokkal, erényekkel és vallásossággal felvértezve, hasznosan töltsük el az e világi életet, hogy méltón felkészülhessünk a jövőre. Maga Isten tett róla többször bizonyosságot, hogy nála nincs személyválogatás. Tehát ha mi csupán egyesek elméjét műveljük, másokat pedig kizárunk, akkor nem csupán ezen felebarátainkkal szemben vagyunk igazságtalanok, hanem magával Istennel, akinek az a szándéka, hogy mindenki ismerje, szeresse, dicsérje őt, mindenki, akibe csak képmását lehelte. Ez pedig annál izzóbb lesz, minél erősebb volt a megismerés tüze. Ugyanis szeretetünk nagysága megismerésünk mértékétől függ.

[...]

[Mindennek megvan a maga ideje]

7. A természet szemmel tartja mindennek az alkalmas idejét.

Például: a madár nem télen fog hozzá fajának szaporításához, midőn minden fagyos és merev, sem pediglen nyáron, amikor lángol és lankad minden; még ősszel sem, amikor mindennek életerejé a nappal együtt hanyatlóban van, és az új termésre nézve annyira ellenséges tél a küszöbön áll – hanem tavasszal, midőn a nap visszaadja mindennek az életerejét. Mikor még hideg az időjárás, megfogja testében a tojásait és ott melengeti azokat, ahol védve vannak a hidegtől – melegebb időben a fészekbe rakja és végül csak az év melegebb szakában töri fel őket, hogy a zsenge kis teremtmények fokozatosan szokjanak hozzá a napfényhez és a meleghez.

[...]

[A jól szervezett iskolában a tanár nagy tömegek együttes oktatására képes]

16. Nem csupán lehetségesnek tartom azt, hogy egyetlen tanító néhány száz tanuló élén álljon, hanem határozottan állítom, hogy ennek így is kell lennie, mivel ez a tanítónak és a tanulóknak is messzemenően a legalkalmasabb. Ő ugyanis kétségkívül annál nagyobb élvezettel végzi munkáját, minél nagyobb csapatot lát maga előtt (ahogy az ércben gazdag bányában örömmel dolgozik a bányász keze), és minél vidámabb ő maga, annál élénkebbé teszi növendékeit is. Hasonlóképpen maguknál a növendékeknél is a nagyobb sokaság nagyobb gyönyörűséggel jár (örömeire szolgál mindnyájuknak, hogy munkájukban társakra lelnek), és nagyobb haszonnal is jár rájuk nézve, ha kölcsönösen ösztökélik és segítik egymást, minthogy ezzel a korrallal velejár a nemes versengés szelleme.

[...]

[A tanulócsoporthoz tartozásának elvei]

I. Ha a tanulócsoporthoz meghatározott alapcsoporthoz – mondjuk tízes csoportokhoz – osztja szét, minden egyes csoport élére pedig felügyelőket állít, és ezek ismét újabb előjárókat választanak maguk fölé, egészen a legfelsőig.

II. Ha sohasem tanít külön egyeseket, sem iskolán kívül magánúton, sem az iskolában nyilvánosan, hanem mindenkit együtt és egyszerre. Senkihez sem szabad tehát külön odamennie, azt sem szabad megengednie, hogy bárki is külön hozzálépjen, hanem a dobogón állva (ahonnan mindenki jól láthatja és hallhatja) mint a nap, mindenki szétosztja sugarait, és mindenki őreá figyel, szemével, fülével, értelmével, és mindazt felfogja, amit ő akár szóval előad, akár pedig kézzel vagy képen bemutat. Így egyetlen meszes edényből nem két, hanem számos falat egyszerre tud bemeszlni (egy csapásra nem két, hanem számos legyet foghat).

19. Csak hozzáértésre van szükség, hogy egyenként mindenki figyelmét felhívja magára, hogy a tanulók azt higgyék, hogy a tanító ajka (úgy, amint szól) az a kútforrás, ahonnan feléjük árad a tudomány patakja, és valahányszor észreveszi, hogy ez a forrás megnyílik, szokjanak hozzá, hogy a figyelem „korsóját” azonnal odatartsák, nehogy bármi is észrevétlenül illanjon el mellettük.

[...]

[A tanulás ne legyen kényszer]

Fontos az, hogy mindazt, amit csak az ifjúság elé befogadás céljából tárunk, úgy kell elsajátítani, hogy semmit se végezzenek akaratuk ellenére és kényszeredetten, hanem amennyire csak lehetséges, mindent önként, a maguk jószántából, a lélek bizonyos gyönyörével cselekedjék. Ennél fogva egyenesen úgy vélekszem, hogy a virgácsokat és ütlegeteket, ezen szolgálai eszközöket, melyek oly kevéssé illenek a szellemhez, az iskolában a legkevésbé szabad használni, hanem messzire el kell hajítani és rabszolgáknál és szolgállelkületű haszontalan ifjagnál szabad csak alkalmazni őket. Ezek biztos jelek útján már korán elárulják magukat az iskolában, mégpedig nem csupán nehézkes természetükkel, mely a szolgállelkek közös sajátossága, hanem a többnyire ehhez járuló rosszasággal is; azon tanítók kezében pedig, akik a testi fenyítéket a tudás és gyakorlat segédeszközeként használják, ezek a haszontalanság eszközeivé válnak, az elvetemültek kezében azonban olyan kardokká lesznek, amelyekkel önmagukat és másokat megsebeznek. Vannak azonban a büntetésnek más nemei is, melyeket az eszes és szabad lelkületű gyermekeknél alkalmazhatunk.

[...]

[Az induktív módszer]

6. Az anyaiskolában leginkább a külső érzékszerveket gyakorolják, hogy azok hozzászokjanak a tárgyak helyes észleléséhez. A népiskolákban gyakorolni fogják majd a belső érzékeket, a képzeletet, és emlékezetet, ezek végrehajtó szerveivel, a kézzel és a nyelvvel, az olvasás, írás, rajzolás, éneklés, számolás, hossz- és súlymérés, a különféle dolgok emlékezetbe vésése stb. által. A gimnáziumban képezik az értelmet és ítélőképességet a minden érzékelés útján felfogott dolgokkal, a dialektika, grammatika, retorika, és a reáltárgyakat azok okaival együtt átadó elméleti és gyakorlati ismeretek útján. Végül az akadémián leginkább az akarat körébe tartozó dolgokat fogják képezni, mégpedig az egyes fakultások révén, amelyek ugyanis megtanítanak minket arra, hogy összhangban tartsuk (és kiegyensúlyozatlanság esetében újra összhangba hozzuk) a lelket a teológia révén, a szellemet a filozófia, a test életműködéseit az orvostudomány, a külső javakat a jogtudomány útján.

7. Az értelem szerencsés kiképzésének igazi módszere pedig az, hogy először magukat a dolgokat bocsássuk a külső érzékszervek elé, hadd érintsék őket közvetlenül. Azután felcsigázva tanulják meg a belső érzékek a dolgok külső érzékelés útján bevésett képmásait ismét kifejezni és újraalkotni, mind önmagunkban, belső visszaemlékezéssel, mind pedig kifelé, a kéz és a nyelv segítségével. Végre, miután mindezzel elkészültünk, álljon munkába maga a szellem is, és pontos szemlélettel hasonlítson és mérjen össze mindent egymással, hogy minden dolog okát alaposan megismerje, hogy ennek alapján kialakítsa magában a dolgok helyes ismeretét és igaz ítéletet alkothasson róluk. Végül pedig szokják hozzá az akarat (mely az ember középpontja és minden cselekedetének vezére), hogy minden dologban jogosan alkalmazza uralmát. Ha azonban arra akarunk törekedni, hogy a dolgok megértése előtt alakítsuk ki az akaratot (akárcsak az értelmet a képzelet előtt vagy pedig a képzeletet az érzékelés előtt), hiába fáradozunk. Mégis ezt teszik azok, akik a gyermekeket tárgyi és érzékelhető dolgok megismerése előtt logikára, poétikára, retorikára, etikára tanítják, úgy cselekedvén, mint azok, akik kartánc vezetésével akarnának megbízni egy kétesztendő gyermekeket, aki remegő lábacskaival még csak alig kísérelte meg a járást. Jelmondatunk legyen az, hogy mindenütt a természetet kövessük vezérünként, és ahogy ez egymás után, rendben bontakoztatja ki képességeit, így kell nekünk is megfigyelnünk, hogyan segíthetjük őket elő.

8. Harmadik különbség az lesz, hogy az anyai iskola és a népiskola összes, mindkét nemen lévő ifjúságot ki fogja képezni, a latin iskola leginkább a serdülőket, akiket később mesterségek elérésére képez ki, az akadémia pedig a tudósokat és olyanokat, akik alakítani fogják mások jövője vezetőit, hogy soha, sehol se hiányozzanak az egyházak, iskolák, közéleti ügyek alkalmas vezetői.

Geréb György fordítása

Forrás: Comenius Ámos János: *Nagy oktatástan*. Budapest, 1953, 161–162.; 172.; 174–175.; 181–182.; 184–185.; 187–189.; 190–191.; 194.; 231.; 271–273.; 343.; 345–346. o.

I. 32. COMENIUS: PAMPAEDIA³⁷

A Pampaedia negyedik része Comenius kéziratban maradt és csak 1935-ben felfedezett összegző művének, az Egyetemes tanácskozásnak (latin címe: *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica ad genus humanum*). A szerző kifejti benne, hogyan lehet az emberek általános nevelése és az egyetemes tanácsadás révén javítani az egész emberiség helyzetén, előbbre lépni a világméretű problémák megoldása felé. Ebben az értelemben a mű jóval több, mint didaktika: pedagógiai mű a szó szoros értelmében. Comenius iskola iránti elkötelezettsége azonban itt is érzeti hatását: a Pampaediában ugyan kilép az iskola falai közül, amikor az élethossziglan tartó nevelés elvének megfogalmazásával a lehető legtágabbra erjeszti a nevelés hatósugarát, de az iskolára jellemző szóhasználat és az ismerős terminus technikusok itt is rendre visszaköszönnének (például születés osztálya, szoptatás osztálya, csacsogás és járni tanulás osztálya stb.).

[A világ megjobbítását a gyermekek nevelésével kell kezdeni]

1. Az egész világ megromlása gyökereinél kezdődik, ennél fogva az egész világ megújulásának is a gyökereknél kell kezdődnie. A Pampaedia célja tehát a 8. zsoltár szavainak beteljesítése lesz, hogy tudniillik gyermekek és kicsinyek ajkáról zengjen a dicséret. Ennek előképe Krisztus első eljövetele volt, midőn a templomban gyermekek énekeltek Hozsannát. Most az egész világ Isten temploma lesz (Zsolt, 100, 1; erről szól az egész zsoltár), és Isten fiává válik minden ember. Kezdjünk tehát Hozsannát énekelni, s komolyan és őszintén legyünk rajta, hogy az egész világon ezt énekeljék.

2. Meghatározás: A kisgyermek zsenge ember, aki újonnan jött a világra, minden szempontból műveletlen, akit következképpen minden tekintetben művelni kell.

Az összes vele kapcsolatos tennivaló tehát a nevelés kezdetével egyenlő, ezeket viszont művelt ember módjára, vagyis körültekintően és okosan kell végeznünk.

[...]

[Amit kisgyermekkorban elmulasztunk, később alig pótolhatjuk]

A kisgyermekkor az élet tavasza, amikor is nem szabad elmulasztanunk annak lehetőségét, hogy előkészítsük a szellem talaját. Márpedig annak, aki bő aratást kíván, a birtokában levő összes földterületet be kell vetnie, semmit sem hagyhat belőle megműveletlenül.

³⁷ Egyetemes nevelés. – A szerk.

Mint ahogy a soron következő aratás magvait (ha nem az előző év őszen), ugyanazon év kora tavaszán vetik el, ugyanígy a jó élet magvait is az élet kezdetén kell elvetni.³⁸ Miként az a facsemete, melynek fejlődése rendellenesen indult, nem könnyen, miután pedig már megnőtt és úgy kérgesedett meg, hogy nem igazították ki, sehogyan sem vetkőzi le torzulását, ugyanígy az ember is azokkal a szokásokkal együtt öregszik meg, amelyeket életének első szakaszában felvett. Nevelésünk kezdetének hiányosságai egész életünkön végigkísérnek bennünket. Az emberi faj a bölcsőjében rendkívül nagy törődést igényel, s ha erre az átlagosnál több gondot fordítunk, az rendkívül hasznos a közvetlenül ez után következő életkor szempontjából, elhanyagolása viszont rendkívül káros. Versenyfutásban a célbaérés szempontjából sokat számít, hogy jó legyen a rajt.

[...]

[A kisgyermekkorú rendszeres tanítás előnyei]

De mert az, hogy az ifjúság nevelését rögtön csecsemőkortól kell elkezdni, hosszadalmasabb bizonyítást igényel egyes lusta és ostoba szülők miatt, akik úgy vélik, hogy gyermekeiket az első években minden szempontból csak babusgatni kell, abban a hiszemben, hogy így azok életerősebbek lesznek, miután fölserdültek, – a következőkben bebizonyítjuk, hogy az ilyenek veszedelmes tévedésben vannak.

Másutt már kimutattuk: az embert Isten úgy küldi a világba, mint egy iskolába, hogy ott Isten képmására formálva előkészüljön arra az életre, mely közvetlenül követi a földi életet. Az embernek ugyanis három tartózkodási hely lett kijelölve: az anyaméh, a föld és az ég vagy ha valaki szerencsétlenségére nem talál el az égbe, az örök sötétség pokla. Első tartózkodási helyéről a másodikba a születés által lép át, a másodikból a harmadikba a halál által, a harmadikból soha, de soha sehová. – Miként ugyanis formálódásnak első műhelyében, az anyaméhben, ha valakinek nem alakul ki minden testrésze, vagy tökéletlenül és torz formában alakul ki, ennek a hiányosságnak a pótlására a világon semmi megoldás nincs, hanem az ilyen ember egész életének napjaiban kénytelen nélkülözni ezeket a testrészeket, illetve tökéletlen és torz testrészekkel élni, ugyanígy, ha valakinek földi életében a testében lakozó lelke nem alakul át Isten képmására, erre ezen a földi életen kívül semmi más lehetősége nincs, s az öröklét napjaiban nélkülöznie kell Isten társaságát. Mivel tehát itt a földön ennyire jelentős dologról van szó, miközben a halál, mely egyaránt fenyegeti gyermekeinket és bennünket, gyakran váratlanul ragad el, jaj, mekkora veszélyt jelent az ember lelki nevelését elhanyagolni vagy halogatni! Hisszük ugyan, hogy Isten irgalma éberem őrökdi az ember üdvössége fölött, még ott is, ahol az emberi gondoskodás szunyókál, de ettől még nem érdemel bocsánatot azoknak az embereknek az álmokórossága, akik nem teszik, amit tenni kell.

De még ha a halál megkíméli is az élet első korszakát, és akár a leghosszabb életben reménykedhetünk is, a nevelést akkor sem szabad halogatnunk, mivel akkora a tömege azoknak a dolgoknak, amelyeket az életben meg kell tanulni és tenni, hogy ha az életkor akár megkettőződne is, akkor sem kellene belőle semmit elveszteni. Nekünk ugyanis

³⁸ Ez a szántóföld-metaphora nem itt jelenik meg először a pedagógiai irodalomban. A gyermek lelkének természetéhez, megművelendő földhöz való hasonlatosságáról már egy Plutarkhosznak tulajdonított műben, a *Moraliában* is olvashatunk. Erasmus pedig ezt írja a gyermekek nevelésével foglalkozó – korábban már idézett – értekezésében: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezdedbe, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani.” Lásd I. 25. (Erasmus: *A gyermekek korai erkölcsi és tudományos nevelése*. Budapest, 1913, 60. o.) – A szerk.

most több tennivalónk van, mint volt a régieknek, ha műveltségben velük egyenlőek akarunk lenni. Ők ugyanis egy nyelven bölcsekedtek; anyanyelvükön, nekünk oly sok nyelvet kell megtanulnunk. Ők beérték vagy csak a teológiával, vagy csak a filozófiával, számunkra ISTEN teljes kincstárát feltárja. Nekik néhány korszak volt csak a hátuk mögött, amelyet meg kellett ismerniök, nekünk viszont az összes – hamarosan már a végéhez közeledő – idő történetét. Ők jóformán háborítatlan időknek örvendhettek, mi a sürgés-forgás zajától teli századba csöppentünk. Idejekorán kell tehát sarkig kitárni érzékei kapuját annak az embernek, akiknek egész élete során oly sokmindent kell megtanulnia, kipróbálnia, megvalósítania. S nem csupán a tennivalók sokasága, hanem azok változatossága is kényszerít arra, hogy igyekezzünk. Mert miként annak, aki ismeretlen útra indul (különösen ha egy többszörös útelágazástól), igen nagy érdeke fűződik ahhoz, hogy rögtön indulásakor a helyes utat mutassák meg neki, mert a tévedés ekkor szokta a legnagyobb bajt okozni, olyannyira, hogy ellentétes irányba is térülhet – az embert ugyanígy nem szabad életének közvetlenül a kezdetén magára hagyni. Mert lám az oktan állatok (még a nagy testűek; a lovak, ökrök, az elefántok stb. is), amelyeknek az életük fenntartásához szükséges követelményeken kívül egyáltalán semmi tanulnivalójuk nincs, egy-két év alatt elérik a fajtájukra jellemző testnagyságot, és mindenre teljesen használhatók – az ember még húszévesen sem. Erre a dologra semmi más megoldást nem lehet kigondolni, mint azt, hogy megfontolt terv szerint kell cselekednünk.

Tudják meg azok a szülők, akik nem törődnek azzal, hogy gyermekeiket hasznos ismeretekre oktassák, ezzel olyan lehetőséget szalasztanak el, amely biztosan nem fog visszatérni. S ha továbbra is azzal áztatják magukat, hogy: a jó mindig megtanulható, erre ezt felelem: az első lehetőségek elvesztegetése után annyira eredményesen soha, mert csupán az az ismeret szilárd és tartós, melyet életünk első korszakában sajátítottunk el, mint ahogy ez minden más dolog példájából is nyilvánvaló. A fa olyannak őrzi meg ágait, amilyenek csemete korában kihajtotta őket: nem változik. A gyapjú azt a színt, amellyel átítták, olyan szívósan megtartja, hogy nem tűri az átfestést. Az edény azt a szagot, melyet új korában magába szívott, őrzi, amíg el nem törik.³⁹ A keréktalp, miután elnyerte ív-formáját, előbb hull szét ezernyi darabra, mint hogy újra egyenessé váljék. Hasonló a helyzet az emberrel: az első benyomások hatásai erősen megtapadnak benne, s nem tűrik, hogy az újonnan érkezők eltávolítsák őket. Ezért annyira erős és szívós az emberek elméjében a legelső ítélet – akár igaz, akár nem –, mert ami először szállta meg az agy palotáját, uralkodni akar, mivel azt, ami senkié sem volt, annak szokás ítélni, aki először foglalta el. A gyermekkor fogyatékoságai tehát egészen az öregkorig elkísérnek, csupán annyi a különbség, hogy akkor bohóságok vesznek el, utána az életidő; és ami akkor kijavítható lett volna, utána már kijavíthatatlanná válik.

[...]

[A kisgyermekkorai oktatás céljai és módszerei]

Amennyire szívügye tehát kinek-kinek saját utódai, az emberiség világi és egyházi kormányzásában pedig amennyire szívügye az előljáróknak az emberi nem üdvössége, annyira buzgón kell gondoskodni arról, hogy az égi csemetéket megfelelő időben ültessék el, nyesegezzék, öntözzék, és kezdjék el okosan nevelni, hogy szerencsésen haladjanak előre a tudományban, erkölcsökben és istenfélelemben.

³⁹ Quintilianus egyértelmű hatása: szinte szó szerint vesz át mondatokat az *Institutio Oratoriá*-ból. Lásd I. 14. – A szerk.

Az oktatás első szakaszának a *célja*, és kell hogy a célja legyen:

I. hogy idejekorán felszítsuk a pislákoló isteni lángokat, melyek a test terhe alatt megbújnak;

II. hogy megakadályozzuk, hogy a világ, a Sátán és maga a természet ereje (mint valami mozgatógépek) a kisgyermekeket előre hatalmukba kerítsék, s hiú és veszedelmes dolgok felé vonják. Az emberek ugyanis nem annyira nem ismerik mindenre kiterjedő jogukat, mint inkább nem tudják érvényesíteni. Tanítani kell tehát őket, mielőtt elkezdenék érvényesíteni, hogy tudják érvényesíteni.

III. s végül: hogy az e világi és a jövőendő élet szempontjából igazán hasznos dolgokról nyújtsunk igaz tanítást nekik, vagyis:

1. hogy megbarátkoztassuk őket a világgal, amelyen át fognak haladni, és mindazzal, amivel eközben találkozhatnak, nehogy bármi árthasson nekik, nehogy ne lehessen hasznukra bármi is;

2. hogy megtanítsuk őket a helyes világi érintkezésre az emberekkel, akiknek közösséget nem lehet és nem szabad elkerülniük;

3. hogy felemeljük őket ISTENHEZ, és megtanítsuk őket mennyei életet élni.

Az ezt elősegítő eszközök:

1. *magának a világnak a színpada*, és mindaz, ami rajta van: vagyis érzékszerveink folyamatos foglalkoztatása;

2. *az emberi természet rendszerének* helyes elemzése; ami azt bizonyítja, hogy ez a természet mindenkinben azonos, úgyhogy egyedül önmagából kiindulva ki-ki megtanulhat becsülni mindenkit, s amit magának akar vagy nem akar, mindenkinek ugyanazt akarni és nem akarni;

3. *Isten könyilatkozatásainak rendszere*, amelyek megismertetnek és megbarátkoztatnak bennünket Istennel, az angyalokkal, a mennyei és az örök léttel.

Ezek alkalmazásának módjai:

I. saját okos odafigyelésünk;

II. mindenféle külső segítség megszerzése;

III. Isten áldásának kieszközlése imákkal.

Az első megokolása: Senki sem törődik ugyanúgy a máséval, mint a sajátjával; amiről azt akarjuk, hogy mások tegyék velünk vagy a mieinkkel, azt először mi magunk tegyük.

A második megokolása: Egyedül senki sem eléggé éles szemű, és nem lehet mindig mindenütt jelen, különösen ha valakit megosztanak a teendői.

A harmadik megokolása: Az egész emberi okosság semmit sem ér Isten gondviselő szeme nélkül.

Tehát:

1. akinek van ideje rá, maga legyen gyermekeinek őrzője és nevelője;

2. akinek nincs, fogadjon fel melléjük másokat, akik istenfélőek, komolyak, serények; de azért ezekre magukra is figyeljen oda: legalább hetenként egyszer vizsgáljon meg mindent;

3. övét mindennap ajánlja Isten kegyelmébe.

Akár személyesen, akár mások közreműködésével teljesíti kötelességét, tegye azt

1. komolyan, 2. de mégse zord szigorral, hanem kedvesen, 3. folyamatosan.

1. *Komolyan*; mivel komoly dolog az embert, a tárgyi világ urát, a boldog öröklétben Isten jövőendőbeli társát helyesen megtanítani a dolgok használatára és arra, hogy Istenhez hasonlóan szent legyen, mert ha az indulás helytelen volt, és az alapok rosszul sikerültek, a további munka hiábavaló lesz.

2. *Kedvesen, a gyermekhez igazodva.* Készítsünk játékokat lelkének szórakoztatására, ezek azonban olyanok legyenek, hogy általuk előre tanulja meg a nevét a dolgoknak, és azok megfelelő időben történő használatát. A gyermekekkel megtaníthatók a felnőttkor tevékenységei, csak gyermeki módon. Timóteus így tudta kisgyermekkorától fogva tanulmá-

nyozni a Szentírást, vagyis a teológiát; miért ne lehetne hát a filozófiát, a jogtudományt, az orvostudományt is tanítani, mindegyiket a maga módján?

3. Folyamatosan.

Ennek a KISGYERMEKKOR ISKOLÁJÁNAK hat osztálya van:

I. a születése; másfél hónap;

II. a szoptatása, másfél év;

III. a csacsogása és a járni tanulása;

IV. a folyamatos beszéd és az érzékelése;

V. az erkölcs és az istenfélelem;

VI. az első közös iskolái, vagyis a tudomány első elemei.

Bollók János fordítása

Comenius, Johannes Amos: Pampaedia. A „De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica ad genus humanum” negyedik része. Sárospatak, 1992, 68.; 70.; 71–72.; 73–74. o.

I. 33. COMENIUS: JÁTSZÓ ISKOLA (SCHOLA LUDUS)

Sárospataki tartózkodása (1650–1654) alatt írta Comenius a *Játszó iskola* (más fordításban: *Az iskola mint játékszín*) című művét, amely először Sárospatakon (1655) majd Amszterdamban (1657) jelent meg. Benne a cseh pedagógus egy új ötlet: a játszva tanítás elvét ülteti át a gyakorlatba. Egy korabeli közkedvelt műfajt, az iskolai színjátszást hívja segítségül ahhoz, hogy segítségével könnyebbé, élvezetesebbé, hatékonyabbá tegye a gyermekek számára a latin nyelv tanulását. Ahogyan Comenius maga fogalmaz a kötethez írt sárospataki előszavában: „... a megjegyzendő dolgok könnyebben vésődnek az emlékezetükbe így, életszerűen megjelenítve, mintha csak hallják vagy olvassák őket, s ily módon könnyebben tanulnak meg sok-sok verssort és mondást vagy akár egész könyveket is, mint magányos gyötrődéssel sokkal kisebb terjedelmű szövegeket”.¹ A *Játszó iskola* azonban több, mint pusztán egy új nyelvtanulási módszer. Comenius a színjátszás módszerével életszerűvé teszi a tanulást: az előadás szereplői ismertetik az egyes tudományok és a mesterségek elemeit, miközben el is játsszák mindazt, ami a színjátszás, a mimézis eszközeivel megjeleníthető. Így éri el, hogy a tanulók a színpadi cselekvés révén már nemcsak tudásukat fejlesztik, hanem különféle viselkedésformákat is gyakorolhatnak.

[A játékos tanulás alapelve]

Hogy itt díszes kötésben miért *Játszó iskola* (Schola Ludus) címen kerül elétek, arra a pataki iskola kurátoraihoz² intézett, a cím után következő előszó ad magyarázatot (melyet azok emlékére, akiknél ezek a gyakorlatok először megszülettek, és akik hasznos bírálattal illették, újra kinyomtatam). Az pedig, *hogy hogyan lehet minden iskolát játékká változtatni*, közelebből ezeknek a gyakorlatoknak a IV. része mutatja majd be (mely életszerűen jeleníti meg az összes olyan cselekvést, melyek egy jó alapokon álló latin iskolában folynak).

¹ Comenius: Schola Ludus. Sárospataki ajánlás. In: Ködöböcz József (szerk.): *Comenius és a magyar iskola*. Bibliotheca Comeniana, VII. Sárospatak, 1999. 79. o.

² Világi felügyelőihez. – A szerk.

Tisztelt urak! Éppen nektek viszont azért ajánlottam, hogy véletlenül se legyen az a látszat, hogy én, a jövevény és vendég, azok tudta nélkül kísérletezem valami újjal nálatok, akiknek mint a közfigyelem homlokterében állóknak, vigyázniuk kell arra, hogy államukat – beleértve a tudományost is – semmi kár ne érje, és minden támogatást megkapjon.

Továbbá azért, mert úgy ítélem meg, hogy ha valamely néphez, akkor hozzátok, a legszabadabb nemzethez valóban illik mindaz, amiből szabadság és derű árad, hogy közöttetek mindenütt

önként folyjék minden, s távozzék dolgaitoktól az erőszak.

Ez az, amit célul tűztem ki, és amit didaktikai tárgyú könyveim címlapjának mottójául választottam, s nem is változtatok rajta, különösen nem nálatok, akiknél (mint ez nyilvánvaló) *szinte mindenkinek magától megy minden, és távol van dolgaitoktól az erőszak.* Miért ne lenne tehát ez a helyzet iskoláitokkal és az ifjúságotokkal is?

[...]

[A játék haszna a tanulásban]

Állítom, hogy ami a játékban gyönyörűséget okoz, az először is a mozgás. Mivel ugyanis minden mozgás által keletkezik és marad fenn, a legtermészetesebb dolog, hogy a mozgásban minden élőlény örömét leli, különösen fiatalabb korában, miként ez bármelyik állat kicsinyei esetében szemmel látható. Innen van az, hogy a gyermekeket sem lehet visszatartani a futkosástól és egyéb testmozgástól. És mert a gyerek, ha azt parancsolják neki, hogy csak álldogáljon azok mellett, akik játszanak, és megtiltják, hogy a játékban részt is vegyen (vagyis hogy a többiekkel együtt mozogjon ugyanazon tárgy körül), rosszul érzi magát és inkább el akar menni, tiltsd el a többieket is a mozgástól, s a mozgás megszüntetésével együtt máris megszünteted a játékot, a játékkal együtt pedig a gyönyörűséget.

A játékban a másik gyönyörködtető elem az önkéntességből származik, mivel játszani mindenki csakis a maga akaratából megy, a saját és nem másvalaki döntése alapján cselekszik. A döntés szabadsága ugyanis, ami az emberi kiváltság csúcsát jelenti, mindenütt uralkodni akar, még a jelentéktelenebb játékokban is. Ez nyilvánvaló abból, hogy senki sem kényszerből játszik, vagy ha kényszerítik rá, az nem gyönyörűséget, hanem szenvedést okoz neki, ugyanúgy, mint más dolgok, amiket akarata ellenére tesz.

A játékban a gyönyörűséget harmadszor a társaság okozza, amit az ember természete folytán annyira kíván, hogy egyesek nem ok nélkül határozták meg az embert *társas lényként.* Ezt az emberi jellemvonást azért véste lelkünkbe a bölcs Teremtő, hogy szeressük a közösséget, s ennek révén elégíthessük ki vágyainkat, melyeknek a kölcsönösség az alapjuk. Ezért mondja Seneca: *Társ nélkül egyetlen javunknak sem kellemes a birtoklása.* Ez annyira igaz, hogy ha valakinek kedve támad játszani, játszótársat keres, és nem akad (tudunk rá példákat), a jobb és a bal kezét teszi meg két játszótársává.

A játék kellemességét negyedszer a versengés, a győzelemért való vetekedés biztosítja, mivel a nyereségből vagy megtiszteltetésből származó előnyt mindenki inkább akarja magának mint másnak, így hát minden erejét megfeszíti, hogy elnyerje azt; s mivel ezzel a léleknek egyfajta (de korántsem ártalmas) remény és félelem közötti ingadozása jár együtt, ez az izgalmi állapot nagyon kellemes érzést okoz a léleknek.

Ötödször a rend az, ami a játékot kellemessé teszi, melynek betartásához, miután egymás között pontosan rögzítették a szabályokat, a játszótársak ragaszkodnak. Mert bizony a rend mindennek a lelke, a komoly dolgoknak éppúgy, mint a játékoknak, s ha ez felborul, minden meghal, semmi sem él, semmi sem mozog, semmi sem okoz gyönyörű-

séget. Ez olyannyira igaz, hogy ha a többiek úgy érzik, hogy valamelyik játszótársuk megszegi a játékszabályokat, ezt a sértést nem viselik el, és szétszélednek vagy dühbe jönnek, veszekednek, verekednek, s ily módon a játék a rend felborulásával a saját ellen-tétévé fajul.

A hatodik, ami a játékokat vonzóvá teszi, megtanulásuknak az a könnyű módja, mely tisztán példákban és utánzásokból, és semmi vagy csak nagyon kevés elméleti tudnivalóból áll, ami alkalmassá szüremlik csak beléjük. A játékosok ugyanis egyedül a játék révén válnak azzá, amik, mindenfajta fárasztó elmélet és tanulnivalók nélkül. Ha ez utóbbiak nem terhelik, és hamarabb kerül közel a gyakorlathoz, az kellemes az emberi természet számára.

S végül a játék kedveli a pihenést is, mivel senki sem képes annyira átadni magát a játéknak, hogy ne unná meg a játszást, ha az túlzottá válik, és általában: a szórakozáshoz akkor kellemesebb a visszatérés, ha szüneteket iktatunk közbe.

Ez a hét dolog az, ami a játékot játékká teszi, és ha ezek adva vannak, létezik, ha megszüntetjük őket, megszűnik a játék is. Éppen ezért ha ezeket együttesen és külön-külön is össze tudjuk kapcsolni az iskolai foglalkozásokkal, nyilvánvaló, hogy az iskolák valóban játszóterek lesznek. Csakhogy lehetséges-e ez?

Minden iskolafajta valamennyi gyakorlatáról e helyt nem lehet szólni, mivel a módszer szabályainak a teljessége még nincs nyilvánosan kifejtve. Általánosságban csak azt mondhatjuk, hogy a bölcs módszer szabályai szerint mindent úgy kell elrendezni, hogy *1. akit felvettek az iskolába, azok közül senki se tétlen szemlélő, hanem mindenki tevékeny résztvevő legyen, aki teszi mindazt, amit a tanítójuk és a tanulótársaik tesznek. 2. Még hozzá önként és kedvvel,* mivel a hasznos mindig elegyítve van a kellemessel, és mert ott a szellem számára vonzó, változatos dolgokkal találkozunk. *3. S ha ez utóbbiakat közösen tanulják, ahányan csak ott vannak, mintegy játszva egymással,* lehetetlen, hogy a tanulási kedv ne növekedjék. *4. Különösen akkor, ha mindez jól megszervezett szellemi versengés közepette történik* (mert így kell történnie), miközben a kitüntetésnek számító ülőhelyért vagy más kisebb jutalomért vetekednek egymással. *5. És szép rendben,* mely kellemes érzéssel tölt el mindenkit. *6. S mellőzve a rengeteg felesleges dolgot, melyek a tanítók és a tanulók lelkének általában oly sok bosszúságot, nyugt és undort okoznak,* ehelyütt mindent merő játékká és cselekvéssé változtatva, úgy, hogy mindazt, amit ismerni kell a megismerés révén, amit cselekedni kell, a cselekvés révén (azaz folytonos autopsiával és autopraxisszal) tanítsák és tanulják. *7. Úgy osztva meg a munka és a felüldülés szakaszait,* hogy miként a mozgástól a nyugalmi állapothoz, és a nyugalmi állapottól mozgáshoz (az ébrenléttől az alváshoz, és az alvástól az ébrenlét-höz) természetből fogva kellemes az átmenet, ugyanígy a bármely órán végzett tanulmányokról az engedélyezett sétákra, beszélgetésekre, játékokra, majd ezektől ismét a komoly dolgokra ugyanolyan kellemes legyen az áttérés (minthogy az egyikbe is és a másikba is kellemes vegyül.) *Állítom, hogy a komolyságot és a játékot helyes arányban elegyítő iskola csakis a lelkek játszóterének benyomását keltheti, mint ahogy valóban az is.*

Ami sajátosan ezt a *Bejárat a nyelvekhez színi gyakorlatát.* (Ianua Linguarum Praxis Comicit) illeti, ott ahol tények szolgálnak tanúbizonysággul, mi szükség van a szavakra. A kurátorokhoz intézett előszóban pataki példa szemtanúira hivatkozom. S ha netán valakinek az a mondás jutna eszébe, hogy „*Itt van Rhodus, itt ugorj*”, tudja meg: semmi sem könnyebb, mint ugyanazt bárhol kipróbálni. Mert a dolgok természeténél fogva nem lehet másként, hogy ha valamit bárhol is *1. mozgással, 2. önként és szívesen, 3. közösségben, 4. és versengve, 5. szép rendben, 6. tiszta gyakorlással, 7. a lélek felüldítésének közbeiktatásával tanulnak,* azt gyorsan, kellemesen és alaposan megtanulják. Egyet tennék még hozzá: mivel a jó iskola feladata elsősorban az, hogy azokat a képességeket fejlessze, amelyek az oktatlan állatokhoz képest az emberi kiválóságot jelentik, vagyis a *gondolkodást, a beszédet és a különféle dolgok szabad cselekvését:* a színi előadás formájában folyó gyakorlat sűrítve ezt az egészet tartalmazza. Mert először is a *tanulók értelmét bölcsességre* neveli, mindazon dolgok ismeretét, melyek a világon vannak és a gyermeki értelem számára megismerhetők, azok

életszerű ábrázolásával csöpögtetve beléjük. Neveli továbbá a nyelvüket szinte a latin nyelv teljességére, még hozzá annak tiszta és folyékony használatára, és végül *a lelkük és a testük mozgásait dicséretes cselekedetekre készíti*.

[A könyvvel kapcsolatos mesterségek bemutatása]

2. jelenet

Könyvészek, vagyis: *papírkészítő, nyomdász, könyvkötő, könyvkereskedő, könyvtáros* (a számaikkal).

Király: Beszélj velük, Eratosthenész!

Eratosthenész: Mindnyájan a könyvvel kapcsolatos dolgokkal foglalkoztok?

Papírkészítő: Én a könyvek alapanyagát, a papírt készítem.

Nyomdász: Én ugyanazoknak a belső formáját nyomtatom, az írást.

Könyvkötő: Én a könyveknek külső formáját adom, a borítást.

Könyvtáros: Én felvásárlom és mint a bölcsesség tárházait összegyűjtöm és őrzöm őket.

Eratosthenész: Mindnyájan hasznos tevékenységet folytattok. Mindegyikőtök ismertesse közelebbről a maga munkáját!

Papírkészítő: Én szétküldöm segédeimet a falvakba, hogy felvásárolják a régi és elkopott vásznakot, s ezeket ízekre szedve, péppé zúzva, enyves vízbe beáztatva, majd lapokra vágva készítem belőlük a papírt (így). Ezt régiesen *papirusznak* is mondják. Ezeket azután *kisebb kötegekbe* vagyis *tekercekbe* hajtom, huszonöt laponként, ezekből tíz alkotja a *legnagyobb tekercet* (a *bálát*). Így árusítom, s nekem nincs több munkám velem.

Eratosthenész: Te, nyomdász, mit csinálsz?

Nyomdász: Nekem fém betűformáim vannak, nagy tömegben felhalmozva és ilyen rekeszekbe szétválogatva. Ezeket a szedőm egyenként kiveszi és szavakká rakja össze, a szavakat pedig sorokká (*eme zsinórmérték méretének megfelelően*), a sorokat hasábokká és oldalakká (*egy lapnak ugyanis mindig két oldala van, egy oldalon azonban néha kettő, három vagy négy hasáb*). S mihelyt annyi oldal lett, ahány elegendő egy ív kitöltéséhez, mindegyik oldalt összeszorítja szélvonalzókkal, hogy szét ne csússzanak. Ekkor a nyomómester ezt az egész betűegyüttest (*mi formának hívjuk*) a sajtógép alá helyezi, bekeni nyomdafestékekkel (*ami koromból és lenolajból készül*), majd rápréseli a forma fölé tett papírlapokra, s így módon egész íveket másol le egy szempillantás alatt, egyetlen nap folyamán több ezret, és mindegyiket a lehető legpontosabban, feltéve ha a formát a serény és hozzáértő korrektor pontosan állította össze. Miután pedig betelt a példányszám (*ahányat egy kiadásra elő akarunk állítani, több százat vagy ezres nagyságrendben*), a betűket kivesszük a sajtógép alól, lemossuk és ismét széttrajkjuk őket *rekeszeikbe* (vagy *tartóikba*), hogy alkalmasint más szöveggé illesszük újra össze őket. Majd az íveket, miután megszáradtak, szintén kivesszük a sajtó alól, hogy teljes könyvpéldányokat állítsunk össze belőlük árusításra.

Bollók János fordítása

Forrás: Comenius, Johannes Amos: Játzó iskola. Közli: Kődöböcz József (szerk.): *Comenius és a magyar iskola*. Bibliotheca Comeniana, VII. Sárospatak, 1999, 101.; 103–107.; 121. o.

I. 34. LOCKE: GONDOLATOK A NEVELÉSRŐL

A gyermekekről, nevelésről elmélkedő filozófusok közül John Locke (1632–1704) az, akinek gondolatvilágában a puritánus emberezsmény és az ember e világi boldogulását kereső angolszász filozófiai gondolkodásmód szintézise átfogó pedagógiai rendszert eredményez. Gondolatok a nevelésről (Some Thoughts Concerning Education) címen 1693-ban adta ki egyik legjelentősebb könyvét, amelyben egyrészt általános pedagógiai kérdéseket taglal, másrészt pedig konkrét nevelési tanácsok egész sorozatát fogalmazza meg oldott, esszészerű stílusban.

[A nevelés alapvető fontossága]

1. Egészséges lélek egészséges testben: ez rövid, de teljes foglalatja az ember földi boldogságának. Akiben megvan mind a kettő, annak nincs már több kívánnivalója – aki híjával van bármelyikének, azt nem igen teszi boldoggá semmi más. Az ember maga szerzője boldogságának vagy boldogtalanságának. Akinek elméje nem ad bölcs vezetést, sohasem fog helyes útra térni; akinek teste gyöngye, törekeny, sohasem haladhat tovább a helyes úton. Megvallom, vannak egyesek, akiknek teste-lelke olyannyira duzzad az erőttől, oly jól van megalkotva a természetből, hogy nem szorulnak nagyon mások segítségére; velük született tehetségük ereje már bölcsőjüktől fogva a tökéletesség felé viszi őket, szerencsés szervezetük révén csodákat tudnak művelni! Csakhogy az ilyenek ritkán akadnak; azt hiszem nyugodtan mondhatom, hogy az utunkba akadó emberek kilencized része nevelése útján lett azzá, ami-jóvá vagy gonosszá vagy haszontalanná. A nevelés okozza a nagy különbségeket az emberek között. Zsenge gyermekkorunk csekély, alig észrevehető benyomásainak igen fontos, tartós következményei vannak: akárcsak a folyók forrásait a kéz gyenge érintése igazítja csatornába, amelyek új irányt adnak nekik; kútforrások adtak ezen irányítás új utat szab számukra és őket messze távol eső helyekre tereli!³

2. Úgy gondolom, éppúgy terelhető a gyermek elméje ide vagy amoda, akárcsak a víz maga; s bár az elme a fő s a belsőre kell a legnagyobb ügyet vetnünk, mindazonáltal nem szabad megvetnünk a sáralkotmányt sem. Ép ezért a sáralkotmánnyal kezdem és mindekelőtt a testi egészséget veszem szemügyre, amint az – tekintettel orvosi tanulmányaimra – elsősorban várható is tőlem; de meg rövidebben is végezhetek vele, mivel – ha nem tévedek – szűk határok közé szorul.

3. *Egészség.* Talán felesleges bizonyítani, mennyire szükséges hivatásunkhoz, boldogulásunkhoz az egészség, mennyire szüksége van erős, fáradságot, küzdelmet álló szervezetre annak, aki szerepet akar játszani ezen a világon.

4. Mikor az egészségről szólok, nem azt akarom fejtegetni, hogy mit tegyen az orvos a gyenge gyermekkel, hanem azt, hogy mit tegyenek a szülők orvosság nélkül, gyermeke-

³ Látható, hogy a gyermek formálhatóságába vetett hit, amelynek korábbi példáját Erasmusnál már láttuk („szántóföld-metafora”), itt már átfogó nevelési programban teljesedik ki. A gyereket szükségszerűen nevelni kell, az emberek többsége nevelés nélkül nem tudja tehetségét kifejleszteni. A nevelés „mindenhatóságába” vetett hit a későbbi századokban oly mértékben felerősödik, hogy egyfajta egyetemes gyógyírként – a társadalmi berendezkedés megjobbítását is ettől várják majd a felvilágosult abszolutista gondolkodók, mint például Nagy Frigyes vagy Mária Terézia. – *A szerk.*

inknek egészséges vagy legalább is nem beteges szervezetének megőrzésére és fejlesztésére. Ez pedig egyetlen rövid szabályba foglalható össze. Úgy bánják az úriember gyermekével, mint ahogy bánik a tisztas gazdaember vagy a jómódú földműves. De mivel az anyák ezt alkalmasint kissé kemény beszédnek, az apák meg túlságosan rövidnek fogják tartani, részletebben fogok szólni; csupán ezen általános és megdönthetetlen megfigyelésemet ajánlom az anyák figyelmébe: a legtöbb gyermek szervezetét megrontja vagy legalább is megkárosítja a dédelgetés és becézés.

5. *Ne ruházkodjunk túlságosan melegen.* Elsősorban vigyázzunk arra, hogy a gyermek se télen, se nyáron túlságosan melegen ne öltözködjék, se nagyon melegen ne takaródjék. Arcunk születésünk alkalmával ép oly kényes, mint testünk bármely része. Csak a megszokás edzi és teszi alkalmassá arra, hogy állja a hideget. Azért hát a szkíta bölcselő igen találóan felelt az athéninak, mikor ez csodálkozott azon, hogy meztelenül jár-kel hóban és fagyban. „Hogy tudod – mondá a szkíta – kitenni arcodat a metsző téli levegőnek?” Megszokta az arcom – mondá az athéni. „Nos hát képzelj el, hogy merő arc vagyok” – felelé a szkíta. Testünk mindent kibír, amihez csak kezdettől fogva szoktattuk.

[...]

[Az edzés jelentősége]

Ajánlom tehát, hogy gyermekeinket ne védjük oly aggodalmasan éghajlatunk hidege ellen. Vannak Angliában egyesek, akik télen-nyáron ugyanazt a ruhát hordják anélkül, hogy kárát vallának vagy jobban fázának, mint mások. De ha az anyák a meghűlésből eredő bajoktól félve, vagy az apák megszólástól tartva, számot akarnak már vetni hóval, faggyal, vigyázzanak rá, hogy a téli ruha ne legyen nagyon meleg. Egyebekben tartsák emléükben következőket: ha a természet oly jól befedte hajjal a fejet és a hajnak egy-két év alatt oly sűrűséget adott, hogy a fiú egész bátran járhat kelhet nappal sapka nélkül, aludjék a fiú éjjel is minden főkötő és sapka nélkül, mert semmivel sem szerezhetünk könnyebben főfájást, meghűlést, hurutot, köhögést és sok egyéb betegséget, mint avval hogy túlságosan melegen tartjuk fejünket.

6. Fiúról beszélek, mert értekezésem főcélja annak kifejtése, hogy hogyan kell az úri fiút kis korától fogva nevelni; természetesen ezeket az elveket nem lehet mindenben követni a leányok nevelésénél is; bár könnyű lesz eltalálni, hol kíván a nemi különbség eltérő bánásmódot.

7. *Láb.* Azt tanácsolom, hogy mossa meg a fiú mindennap hideg vízben a lábát és legyen a cipője vékony és lyukas, hogy beengedje a vizet, ahányszor csak közelébe fér. Tartok tőle, hogy magamra zúdítom most az anyákat és szolgálókat. Az anyák nem tartják összeegyeztethetőnek a tisztasággal, szolgálók sokallni fogják a harisnyamosással járó fáradságot. Ámde szent igaz, hogy a gyermek egészsége többet, tízszer, sőt sokkalta többet ér az ilyen tekintetnél. Ha valaki fontolóra veszi, mennyi bajt, sőt halált okozhat a láb átázása olyanoknak, akiket kényeztetve neveltek, bizonyára azt kívánja majd, bár csak ő is mezítláb járkált volna, mint a szegény emberek gyermekei: ezek lába annyira megszokta a nedvességet, hogy ez éppúgy nem árt a lábunknak, mint ahogy nem árt kezünknek. S mi egyéb teszi azt a nagy különbséget a kéz és láb között másoknál, ha nem a megszokás. Ha az embert bölcsőjétől kezdve állandóan hozzászoktatták volna ahhoz, hogy mezítláb járjon, míg kezét szüntelenül pólya, kesztyű takarná, kétségtelenül éppúgy ártana kezének a nedvesség, mint ahogy most árt lábának. Ennek csak egyféleképpen lehet elejét venni, ha ti. úgy készíttetjük a gyermek cipőjét, hogy beengedje a vizet s ha lábát naponkint hideg vízben megmossuk. Ajánlatos ez tisztasági szempontból is, de én

most egészségi oldalát tartom szem előtt és épp ezért a lábfürdőt nem is kötöm a napnak határozott szakához.

[...]

[Az alvásról]

Azt mondtam, hogy a gyermekeknek bő alvást engedjünk addig, amíg kicsinyek, sőt annyit, amennyit csak akarnak; csak hogy ez nem annyit jelent, hogy ily bőséges alvás vagy éppenséggel az, hogy ágyukban álmos tunyaságra adják magukat, meg volna nekik engedhető még akkor is, amikor már felnőttek. Hogy az álom korlátozása a hetedik, a tizedik évben vagy más időben vegye-e kezdetét, azt bajos pontosan megszabni. Tekintetbe kell vennünk véralkatukat, erejüket és szervezetüket. De úgy hét és tizennégy év között, ha láthatóan nehezen válnak meg ágyuktól, hozzá kell fognunk ahhoz, hogy őket lassankint nyolc órai alvásra szorítsuk, ami átlag elég pihenés felnőtt egészséges ember számára. Ha ahogy kellett is – hozzászoktattuk a fiút a korai keléshez, könnyen segítünk azon a hibán, hogy sokat van az ágyban; a legtöbb gyerek szíves-örömet megrövidíti majd az alvás idejét akként, hogy fönnmarad a társasággal az esti órákban. Ámde, ha magukra hagyjuk őket, hajlandók lesznek reggel jóvá tenni az esti mulasztást; ezt azonban semmi esetre sem szabad megengednünk. Fel kell őket keltenünk a szokott korai órában, de vigyázzunk a fölkelésnél: ne történjék az hirtelen vagy éles, erős hangon vagy valamely más hirtelen vagy heves zörejjel. Ez sokszor megijeszti a gyermeket és nagy ártalmára lehet, ha a mély álmat hirtelen zajjal szakítjuk meg, könnyen megeshet, hogy egyáltalán elveszti egészséges álmát. Ha fel akarjuk álmából kelteni a gyermeket, kezdjük halk szólítással és gyengéd érintéssel és úgy vonjuk őt ki fokozatosan az álom öntudatlanságából – csak jó szót halljon, jó bánásmódban részesüljön, míg teljesen öntudatra nem ébred, úgy hogy mire fölöltözködött, már teljesen birtokában lássuk minden érzékének. Hisz elég keserű a gyermeknek, ha bármily enyhén is, kiragadjuk álmából; ne fűzzünk hozzá még egyéb kellemetlenséget, főleg olyat ne amely megriasztja őt

22. Legyen fekvőhelye kemény; inkább matrác, mint toll derékalj. Kemény fekvőhely erősíti tagjait, míg ha esténként tollba, pehelybe temetkezik, teste elpuhul, elernyed s így az ily fekvés sokszor gyöngeség okozója és a kora halál előhírnöke.

[...]

[A jó szokások korai kialakítása]

33. A test ereje, edzettsége elsősorban a viszontagságok elviselésében nyilvánul meg, ugyanabban nyilvánul meg a lélek ereje is. És minden erénynek, érdemnek alapja, lényege az, hogy az ember meg tudja tagadni vágyait, szembe tudjon szállani hajlamaival és csak azt tegye, amit értelme, legjobb belátása diktál neki, ha mindjárt hajlama másfelé vonja is.

34. Kezdjük idejekorán. A nagy tévedés, amit átlag a gyermekek nevelésénél elkövettek, abban állott, hogy nem vetettek erre elég ügyet a *maga idején*; hogy a gyermek lelkét nem hajtották fegyelemre, nem vetették alá az értelemnek, mikor az még zsenge és könnyen hajlítható vala. A szülők ugyanis, akik a természet bölcs rendelkezéséből szeretik gyermekeiket, oly esetben, mikor az értelem nem örökös eléggé természetes hajlamaikon, könnyen dédelgetésbe csapnak át. Szeretik gyermekeiket – és ez kötelességük is –, ámde sokszor még hibáikat is dédelgetik. A világért sem szabad ellenük tenni; legyen meg mindenben az ő akarata; s mivel kis korukban nagy bűnöket nem követhetnek el, a szülők

nyugodtan nézik el illetlenkedésüket, sőt mulatnak apróbb fonáságaikon, mint amelyek jól illenek ártatlan éveikhez. Ám az ilyen becéző apának, aki gyermekét egy neveletlen ténykedése miatt nem akarta rendreutasítani és mentségére azt hozta fel, hogy nem nagy dolog az egész, találónan megfelelt Solon, amikor ezt mondotta: Jó, jó, csak hogy a megszokás már nagy dolog.

35. Megtanítjuk kedveltünket arra, hogy üssön, csúf neveket adjon, megadunk neki mindent, amiért csak kiáltoz, megteszünk neki mindent, amit csak kíván. Így a szülők elnézésükkel, becézgetésükkel alapjában megrontják gyermekük természetét s azután még csodálkoznak azon, hogy keserű a víz, amelyet ízlelniök kell, pedig ők voltak azok, akik a forrást megmérgezték. Mert, mikor gyermekeik felnőttek, s naggyá nőttek velük együtt rossz szokásaik is, mikor már nagyok a dédelgetéshez s szüleik nem vehetik őket már játéktárgy számba, fűnek-fának panaszkodnak, hogy a fickók nyakaskak neveletlenek; bántja őket, hogy gyermekeik akaratosak; kellemetlenül érintek őket rossz hajlamaik, amelyeket maguk ojtottak beléjük; szeretnék – de már későn – kiirtani belőlük a gázt, amelyet önkezüikkel plántáltak s mely most már sokkal mélyebb gyökeret eresztett, sem hogy könnyű volna kihúzni.

[...]

[A kényeztetés elkerülendő]

38. *Vágyódások.* Minden erénynek, kiválóságnak nyilván az az alapja, hogy van erőnk, képességünk megtagadni vágyaink kielégítését akkor, midőn azok ellenkezésben állnak józan elménkkel. Ezt a képességünket megszokással szerezzük és fokozzuk és a kora gyakorlással tesszük könnyűvé, meghitté. Ha tehát meghallgattatásra találok, azt ajánlanám, hogy eltérve a rendes szokástól, a gyermeket már a bölcsőben szoktassák ahhoz, hogy mondjanak le vágyaiktól s álljanak el kívánságaiktól. Tanulják meg elsősorban, hogy nem azért kapnak valamit, mert tetszik nekik, hanem azért mert megfelel nekik. Ha a szükségleteiknek megfelelő dolgokat megadnánk nekik akként, hogy viszont sohasem juttatnánk őket oly dolgokhoz, amelyekért sírva fakadtak, csakhamar megtanulnák, hogy meglegyenek ezek nélkül is. Nem fognak sírással-rívással erőszakoskodni, nem lesznek annyira terhére sem maguknak, sem másoknak, mint ahogy most vannak, mivel kezdetől fogva nem bántunk úgy velők. Ha nem engednénk, hogy elérjék vágyukat, annak a türelmetlenségnek következtében, amellyel vágyódásuk megnyilatkozik, éppúgy nem sírnának semmiért sem, mint ahogy nem sírnak a holdért sem.

39. Nem azt mondom, hogy a gyermeknek nem kell semmiben sem a kedvére járni; azt sem várom tőle, hogy olyan okos legyen s úgy viselkedjék, mint egy tanácsos. Gyermekszámra veszem, akinek játszania kell, akinek legyenek játékszerei. Csak azt mondom, hogy valahányszor a gyermek olyanért sír, amit megkapnia vagy megtennie nem szabad, ne engedjünk neki csak azért, mert kicsi és úgy kívánja; ellenkezőleg, valahányszor csak alkalmatlan, erőszakos, vegye biztosra, hogy azért sem teljesebb kívánsága.

[...]

[A gyermek eszes lény]

54. Ám azt mondhatná valaki, hogyan fogom vezetni a gyermekeket, ha egyrészt félrerakom a pálcát, másrészt elvonom a kis kecségtetéseket, amelyekkel oly könnyen meg tudom őket nyerni? Szüntesd meg a reményt, félelmet s vége minden fegyelemnek. Nem

tagadom, a jó és rossz, a jutalom és a büntetés egyetlen indító okai az eszes teremtményeknek; ezek a sarkantyúk és zabolák, amelyek az egész emberiséget tevékenységre bírják és vezetik, és épp azért a gyermekkel szemben is alkalmazni kell őket. Azt tanácsolom ugyanis a szülőknek, hogy tartsák eszükbe állandóan azt, hogy gyermekeikkel úgy bánjanak, mint eszes lényekkel.

[...]

[A gyermek egyénisége]

Akinek tehát gyermekekkel van dolga, tanulmányozza jól természetüket, képességeiket, gyakori próbálgatással tudja meg, mire van hajlamuk, mi felel meg nekik. Figyelje meg, milyen velük született adományaik vannak, hogyan lehetne ezeket fejleszteni, mire lehetne használni. Tartsa szem előtt, mire van szükségük, vajon szorgalommal el tudnák-e ezeket a tulajdonságokat sajátítani, gyakorlat útján megtartani s vajon érdemes-e a fáradságra. Mert sok esetben, amit tehetünk, amire törekednünk kell, ez: használjuk ki a természeti adományokat, előzzük meg a bűnöket vagy hibákat, amelyre ilyen természet leginkább hajlik; adjuk meg mindazon előnyöket, amelyek között kedvezően fejlődhetik. Kinek-kinek természetes tehetségét annyira kell fejleszteni, amennyire csak lehet; de mást tenni helyébe kárba vesztett munka volna. Amit úgy toldanak-foldanak rá, sohasem fog jól illeni rája s mindig lerí majd róla a kényszerűségnek és affektációnak utálatossága.

[...]

[A finom modor gyakran csak felületes alkalmazkodás eredménye]

Se szeri, se száma a korholásoknak és jó tanácsoknak, miképpen vegyék le kalapjukat, hogyan hajtsák meg magukat. Bár az illetők úgy tesznek, mintha ki akarnák gyermekeiket oktatni, tényleg azonban a maguk szégyenét takargatják; a szegény gyermeket illetik gánccsal és pedig sokszor nagyon is éles szavakban – hogy elhárítsák azt magukról attól tartva, hogy a jelenlevők a fiú illetlen viselkedését az ő gondatlanságuknak és gyámoltalanságuknak tulajdonítják.

Mert ami a gyermeket magát illeti, az egy csöppet sem okul az ilyen alkalmi leckéken. Más alkalommal kell nekik megmutatni, mitévők legyenek és folytonos ismételtetéssel már eleve bele kell őket nevelni a helyes, illő magatartásba, nem pedig öletszerűen rájuk rontani, hogy egyszerre tegyék meg azt, amihez még soha nem szoktatták őket, amiről azt sem tudják, miképpen is kell tenniök. A gyermeket úton-útfélen szidni, riasztani nem oktatás, hanem hiábavaló gyötrés, zaklatás. Hagyjuk őket inkább békében, mintsem szidjuk őket olyan hibáért, amely nem az övék s amelyen pusztán szóval amúgy sem tudunk segíteni. Sokkal jobb volna, ha a természetes, gyermekes figyelmetlenségüket és bárdolatlanságukat érettebb éveik gondjaira bízánk, mintsem hogy őket helyén nem való korholásokkal zaklassuk, amelyek nem teszik s nem tehetik kecsesekké mozdulataikat. Ha lelkiületük alapjában véve jó, ha megvan benne a szív udvariassága, ezt az érdeséget, amely jobb oktatás híjával külsejükhöz tapad, az idő és megfigyelés lassankint le fogja róluk csiszolni, feltéve, hogy jó társaságban nevelkednek; ha rossz a társaságuk, a világ összes szabálya s minden elképzelhető korholás sem bír rajtuk csiszolni semmit sem. Mert – s ez megdönthetetlen igazság – tanítsd fiadat, ahogy csak tudod, adj neki naponként nagy tudományú leckéket a finom modorra vonatkozólag; magatartására s modorára a legnagyobb befolyással az a társaság lesz, amelyben megfordul és azoknak

viselkedése, akikkel nap nap után érintkeznek. A gyermekek, de még a nagyok is mindenkor mások példáján indulnak. Kameleonok vagyunk, mert mindenkor magunkra öltjük a közelünkben levő dolgoknak színeit. Nem lephet tehát ez meg bennünket a gyermekek részéről sem, akik jobban megértik azt, amit látnak, mint amit hallanak.

[...]

[Csökönyösség esetén megengedhető a verés]

Ámde a csökönyösséget és a makacs engedetlenséget erőszakkal, veréssel kell letörni; erre nincs más orvosság. Bármilyen parancsot, bármit tiltasz neki, feltétlenül szerezz érveket szavadnak. Mert ha egyszer kenyértörésre kerül a sor és arról van szó, ki legyen az úr közöttetek, ami pedig bekövetkezik, ha te parancsolsz és ő nem engedelmeskedik, neked okvetlenül felül kell kerekedned, akármilyen verés árán is, ha intésed, szavad nem volt elegendő, ha nem akarsz ezentúl mindvégig engedelmes szolgája lenni fiadnak. Ismerem egy okos, jólelkű anyát, aki ily alkalommal kénytelen volt dajkájától épp haza kerülni kis lányát nyolcszor egymásután megverni egyetlen reggelen, míg végre letörte csökönyösségét és elérte azt, hogy egy jelentéktelen, közömbös dologban engedelmeskedett neki. Ha előbb hagyja abba a verést a hetedik verésnél, örökre elrontja a gyermeket és eredménytelen verésével csak megerősíti a gyermeket csökönyösségében, amelyen bajosan lehetett volna később segíteni. De mivel okos asszonyként állhatatosan megmaradt mindaddig, míg a gyermek lelkiületét meg nem törte, akarát meg nem hajlította, ami elvégre egyetlen célja minden korholásnak, fenyítésnek, mindjárt az első alkalommal megalapította tekintélyét és leánya ezentúl szívesen hajolt szavára s minden tekintetben engedelmeskedett neki. Mert amint ez volt az első eset, hogy megverte a gyereket, úgy ez volt meggyőződésem szerint az utolsó is.

A vesszőzés okozta fájdalomnak (amelyet mindjárt az első alkalommal, mikor szükség van rá, megújítunk és szünet nélkül fokozunk mindaddig, míg tökéletesen felül nem kerekedtünk) kell elsősorban letörnie a gyermek indulatját, majd megalapítani a szülő tekintélyét, amelyet azután a jóssággal párosult komolyság mindenkor fenn fog tartani.

[...]

[Az élő példa a leghatásosabb nevelő eszköz]

82. *Példa.* Ám mindazon utak, módok közül, amelyekkel gyermekeket oktatni, erkölcsöket formálni lehet, a legegyszerűbb, legkönnyebb s leghatásosabb, hogy példával mutassuk nekik mindazt, amit tenniük vagy kerülniük kell. Ha ezeket a példákat előttük ismeretes személyeknek cselekedetéből, eljárásából vesszük s megjegyzéseket fűzünk hozzájuk helyes vagy helytelen voltukról, sokkal jobban rábírnuk őket a jó utánzására vagy a rossz kerülésére, mint bármilyen hosszadalmas okoskodással. Az eredményeket s bűnöket nem lehet megértetni velük szavakkal oly módon, ahogy megértik azokat mások cselekedeteiből, ha felhívjuk rájuk figyelmüket és rámutatunk a cselekvéseknek helyes vagy helytelen voltára. A helyes és helytelen viselkedésben megnyilvánuló nem egy dolognak szép vagy rút voltát sokkal jobban tanulják meg mások példáján és ezeknek sokkal maradandóbb hatása alatt állanak, mintha szabályokkal, törvényekkel terheljük meg emlékezetüket.

Ezt a módszert nemcsak addig kell alkalmaznunk, amíg kicsinyek, hanem mindaddig, míg másnak felügyelete, vezetése alatt állanak. S valóban nem tudom, nem kellene-e az

apának mindig ezt az eljárást követnie, valahányszor csak javítani szeretne fiában olyat, amit kivetnivalónak talált. Mert mi sem hat oly szépen, lassan, oly bensőségesen az ember szívére, mint a példa. Ha valamit maguknál észre nem vesznek, vagy elnéznek maguknak, okvetlenül felébred visszatetszésük meg szégyenkezésük, ha azt másban tapasztalják.

83. Kétség foroghat fenn az iránt, vajon a botbüntetést, ha már mint utolsó eszközt kell választanunk, mikor kell alkalmazni és kinek kell végrehajtania: vajon rögtön-e mikor a bűnt elkövették s ez még friss emlékezetükben van s vajon a szülőknek maguknak kell-e verniök gyermekeiket. Az első kétségre vonatkozólag azt válaszolom, ne verjünk azonnal, hogy ne legyen része benne a fölindulásnak és így még akkor se veszítse el kellő súlyát, ha túllépi a helyes mértéket, mert a gyermek is észreveszi, vajon fölindulásból cselekszünk-e? Ellenben – mint már mondtam – a büntetésnek akkor van a legnagyobb súlya, ha nyilván a szülők higgadt megfontolásának az eredménye, amit a gyermekek mindenkor föl fognak ismerni. Azután, ha van értelmes, arra való szolgád, akinek egyúttal kötelessége fölügyelni gyermekedre (mert ha nevelőd van, a dolog kétségtelen), úgy hiszem, jobb, ha a fájdalom másnak a kezétől jön, ha mindjárt a szülő parancsára is, akinek ilyenkor jelen kell lennie. Ezáltal egyrészt meg van óva a szülő tekintélye, másrészt a gyermek idegenkedése az elszenvedett fájdalomért inkább azon személy ellen fordul, aki ezt közvetlenül okozza. Úgy szeretném, ha az apa ritkán verné gyermekét: csak a végső szükség esetén, utolsó eszköz gyanánt; s akkor azután jobb ezt úgy tenni, hogy a gyermek ne felejtse el egyhamar.

84. De mint már említettem, a verés a legrosszabb, s épp azért utoljára kell alkalmazni a gyermekek büntetésénél, a legvégső esetekben, mikor eredménytelenül kísérlettünk már meg minden szelíd eszközt; ha ezt jól szem előtt tartjuk, azt hiszem, ritkán lesz szükség verésre.

[...]

Vedd figyelembe, hogy fiad fiatal ember, akinek megvannak a maga örömei és vágyakozásai, amelyeken te már rég túl vagy. Ne várd tőle, hogy ugyanazon hajlamai legyenek mint tenéked, hogy húszéves korában éppúgy gondolkozzék, mint te ötvenéves korodban. Mivel a fiatalágnak bizonyos szabadságot kell engedni, hogy kitombolhassa magát, csak annyit kívánhatsz, hogy mindez a fiúnak őszinteségével történjék, az apa szeme előtt – és akkor sohasem származhatik belőle nagy baj. Ezt – mint már előbb mondtam – úgy érheted el, hogy – amennyire alkalmasnak találod rá – beszélsz vele ügyeideiről, bizalmasan közölsz vele néhány dolgot és kéred az ő tanácsát. Ha fején találta a szeget, tégy úgy, mint-ha az ő tanácsát követnéd és ha sikerül a dolog, ne fukarkodjál dicséreteddel. Ez nem fogja csökkenteni tekintélyedet, viszont fiad tisztelete és szeretete irántad növekedni fog. Amíg kezdedben van birtokod, mindenkor a te kezdedben lesz a kormánypálca is és a te tekintélyed annál biztosabb, minél jobban erősíti azt a bizalom és jóindulat. Mert csak akkor lesz meg az a hatalmad, amellyel birnod kell fölötte, ha jobban fog félni attól, hogy ilyen jó barátját megsérti, mint attól, hogy örökségének egy részét elveszti.

[A gyermekek hatalomvágyáról]

103. *Uralomvágy.* Mondtam már, hogy a gyermekek szeretik szabadságukat; legyünk tehát rajta, hogy a gyermek korának megfelelő dolgait a kényszer minden érzése nélkül végezhesse. Most azonban azt mondom, hogy még valamit szeretnek: ez az uralkodás. Ez végső forrása a legtöbb bűnös szokásnak, amelyek mindenütt előfordulnak és természetesenek mondhatók. A hatalomnak és uralomnak ez a szeretete korán mutatkozik, főképp a következő két dologban.

104. 1. Látjuk, hogy a gyermekek jóformán mindjárt születésük után (de mindeneset-

re előbb, mint beszélni tudnak) sírnak, makacskodnak, fonákok, kedvetlenek semmi egyéb okból, mint hogy meglegyen az akaratuk. Azt akarják, hogy mindenki teljesítse kívánságukat. Arra törekszenek, hogy rögtön alkalmazkodják hozzájuk környezetük, főképen azok, akik korban, rangban közel állanak hozzájuk vagy épenséggel alattuk állanak. Történik pedig ez azonnal, mihelyt másokkal szemben ilyen különbséget tudnak tenni.

105. 2. A másik dolog, amiben megnyilvánul uralomvágyuk, az, hogy birtokukba akarják venni, ami kezük ügyébe esik. Szeretik a birtokot, a tulajdont, jól esik nekik az a hatalom, amelyet ez látszat szerint ad nekik; örülnek a jognak, hogy tulajdonukkal tetszés szerint rendelkezhetnek. Aki nem veszi észre, hogy ez a két hajlam nagyon korán működik a gyermekben, az nem figyelte meg jól cselekvésüket és aki azt hiszi, hogy az emberi életet oly annyira fölkavaró igazságtalanságnak és viszálykodásnak ezt a két gyökerét nem kell korán kiirtani s helyükbe más szokásokat plántálni, az elmulasztja a kellő időt arra, hogy megvesse az alapokat, amelyeken a jóra való, derék jellem felépül.

[...]

[A fizikai munka nevelő hatása]

127. *Kényszer.* Ha nincs elég befolyásod rá, hogy ilyen módon bírdad erélyre, tevékenységre, foglalkoztassad állandó testi munkával, s ekként megszokja, hogy mindig dolgozzék valamit. Persze jobb volna úgy szoktatni szellemének állandó foglalkoztatásához, hogy a legnagyobb szigorral valamilyen tanulmányi szakra szorítjuk. De mivel ez láthatatlan tevékenység és senki sem tudja megmondani, vajon hanyag-e benne vagy nem, valamilyen testi foglalkozást kell találnod számára, amelyben állandó buzgalmat kell tanúsítania s amelyre őt állandóan szorítanod kell. S ha nehéznek találná vagy röstellné, annál jobb: legalább előbb fárad beléje s visszakívánczik könyveihez. Természetesen, ha tanulását testi munkával váltod fel, oly időben kell ezt tenned, amikor nincsen alkalma a tétlenkedésre. Ám ha ilyen módon annyira vitted, hogy figyelemmel, szorgalommal ül könyve mellett és tanulásával a kiszabott időn belül elkészül, jutalom fejében leszállíthatod a kiszabott testi munka idejét, s minél jobban fokozódik szorgalma a tanulásban, annál jobban leszállítod testi munkáját, míg végre teljesen elengeded, ha látod, hogy a tanulásban tanúsított hanyagsága végképen megszűnt.

[Az oktatás célja a hasznosítható tudás]

147. *Oktatás.* Csudákozni fogsz talán, hogy az ismereteket utoljára hagyom, főképp mikor azt mondom, hogy a tudást a legkevésbé fontos résznek tartom. Tán furcsán hangzik ez egy könyveket bújó ember ajakán; annál képtelenebbnek látszik ez, mivel a gyermekek tudása okozza a szülőknek a legtöbb gondot és fejtörést, úgyhogy mikor nevelésről beszélnek, elsősorban az ismeretszerzés lebeg szemök előtt. Ha úgy gondolóra veszem, mennyi hűhót csapnak egy kevés latin és görög miatt, mennyi évet fecsérelnek reá, mennyi munkát, lórást- futást okoz mindez semmiért: önkénytelenül eszembe jut, hogy a gyermekek szülői még mindig félnek a tanító vesszőjétől, amelyet a nevelés egyetlen eszközének tekintenek – mintha bizony az az egy-két nyelv volna minden célja a nevelésnek. Hogy is lehetne másképen magyarázni azt, hogy a gyermeket életének hét-nyolc legszebb évén át odaláncolják az evező padhoz, hogy megtanuljon egy-két nyelvet, amelyet sokkal kevesebb idővesztéssel és fáradsággal, jóformán játszva tudna elsajátítani.

Megbocsássanak nekem, de mindig bosszúság fog el, ha arra gondolok, hogy a nemes úrfi mintegy beledugják a nyájba, ostorral, bottal hajtják előre, mintha vesszőt kellene

futnia a különböző osztályokon át – történik pedig mindez: *ad capiendum ingenii cultum*. Nos – fogja valaki mondani – azt sem akarod, hogy írni, olvasni tanuljon? azt akarod, hogy tudatlanabb legyen falunk előimádkozójánál, aki Hopkinst és Sternholdot tartja a legjobb költőknek, akiket hibás olvasásával még rosszabbakká teszen? Csak lassan, barátom! Megengedem, hogy az írás, olvasás és egyéb ismeretek szükséges dolgok, de tagadom, hogy a legszükségesebbek volnának. Azt hiszem, te magad is nagy balgának tartanád azt, aki az erényes és bölcs embert nem becsüli százszorta többre a tanult embernél. Nem mintha nem tartanám a tudást mindkét szempontból hatalmas segítő eszköznek a harmonikus lelkeknél, de viszont azt is be kell vallani, hogy ott, ahol hiányzik a kellő egyensúly, csak arra való, hogy a bolondot még nagyobb bolonddá, rosszat pedig még rosszabb emberré tegye. Ezt csak azért mondom, hogy, amikor fiad nevelésére gondolsz és házi tanítót vagy nevelőt keresel melléje, ne csak a latint meg a logikát tartsd szem előtt, ahogy azt a legtöbb szülő teszi. Mindenesetre van szüksége tudásra, de csak másodszorban – mint oly dologra, amely nagyobb céloknak áll szolgálatában. Keresd mellé hozzáértőt, hogy okosan formálja lelkét. Olyanra bízad, aki, amennyire csak lehet, meg tudja óvni fiad ártatlanságát, ápolni, fejleszteni jó tulajdonságait, kiirtani belőle a rosszat, aki benne jó megszokásokat tud gyökereztetni. Ez a fődolog és mikor ez megvan, akkor azután gondolhatunk az ismeretekre, amelyeket, mint gondolom, könnyen meg lehet szerezni és pedig azzal a módszerrel, amelyről még szólni fogok.

148. *Olvasás*. Mihelyt a gyermek beszélni tud, elérkezett az ideje annak, hogy olvasni tanuljon. De erre vonatkozólag legyen szabad ismét hangsúlyoznom, amit oly könnyen el szoktak felejtetni, ti.: vessünk nagy ügyet arra, hogy ne tegyük az olvasást elvégzendő teendőjévé, se a gyermek ne lásson benne kirótt feladatot. Mint már mondtam, már csecsemő korunktól szeretjük a szabadságot és sok dolgot semmi más okból nem szeretünk, mint azért, mert reánk parancsolják. Mindig úgy gondoltam, hogy a tanulást a gyermekek játékká, üdülésévé lehetne tenni.

[...]

[A zenetanulás fölösleges időpocsékolás]

Zene. A zenéről azt tartják, hogy rokonságban van a tánccal, s vannak, akik nagyra becsülik, ha valaki valamilyen hangszerrel ügyesen tud bánni. De annyi időt pazarol rá a fiatal ember, ha közepes ügyességre akar is benne szert tenni és azt az időt is oly kétes értékű társaságban tölti, hogy jobb, ha elhagyjuk a zenét. Oly ritkán hallottam kiváló tehetségű vagy gyakorlati érzékű embert azért dicsérni vagy ajánlani, mert kivált a zenében, hogy én mindama készségek között, amelyek egyáltalában számításba jönnek, a zenét utolsó helyre tenném. A mi rövid életünk nem elegendő arra, hogy mindent elsajátítsunk; elménk se bírja ki, hogy mindig valami újat tanuljon.

[...]

[A párbajszenvédély veszélyei]

199. *Vívás*. A vívást egészségi szempontból igen üdvös gyakorlatnak tartom, de az életre való tekintettel, veszedelmet rejt magában, mert ügyességükben való bizakodásuk könnyen civódásba sodorja azokat, akik azt hiszik, hogy jól tudják forgatni kardjukat. Ez az elbizakodottságuk kelleténél kényesebbekké teszi őket, ha becsületükről van szó, vagy ha őket csekély vagy merő képzelt sérelem éri. Hevesvérű fiatalemberek mindjárt azt hi-

szik, hogy hiába tanultak meg vívni, ha nem mutatják ki párviadalban ügyességüket és bátorságukat és a látszat nekik ad igazat. De nem egy anyának könnyehullása tanúja annak, hogy az ilyen okoskodás mennyi sötét tragédiára adott okot. Az olyan ember, aki nem tud vívni, gondosabban fogja kerülni a tülekedő, veszekedő emberek társaságát, nem fog mindenféle csekélységekben fennakadni, nem fog senkit sem megbántani, nem fog elbizakodottan amellé állni, aki mást bántalmazott, ami rendszerint viszályra, perlekedésre vezet. Ha pedig ott forgolódik a csatamezőn, a közepes vívóképesség még jobban kiteszi őt az ellenség kardjának, semhogy megvédené azzal szemben. Mindenesetre a bátor ember, aki nem tud vívni, mindent egyetlen dőfésre bíz és nem vet sok ügyet a kivédésre, előnnyel bír a közepes vívóval szemben, főleg, ha ügyes birkózó. Ha az ember tehát előre gondol az ilyen eshetőségekre és fiát elő akarja készíteni a párviadatokra, magam részéről jobb szeretném, ha fiamból jó birkózó válnék, mint közepes vívó, mert a legtöbb úri ember nem viszi többre a közepességnél, hacsak ott nem lakik jóformán a vívóiskolában s nap nap után nem gyakorolja magát.

[...]

[A kétkezi munka nevelő szerepe]

204. *Kertészkedés. Asztalosság.* A falun lakó nemes embernek a legmelegebben a következőt, vagyis a következő két dolgot ajánlanám: általában a kertészkedést vagy gazdálkodást – azután pedig a famunkákat, az ács-, asztalos és esztergályos munkákat, mivel ezek igen alkalmas és egészséges foglalkozások a tudósnak éppúgy, mint az üzletembernek. Mivel az elme nem bírja ki, hogy mindig ugyanazzal a tárggyal egy és ugyanazon irányban foglalkozzék, s mivel a sokat ülő, tanulmányokkal foglalkozó embernek mozgásra van szüksége, amely egy és ugyanazon időben szórakoztassa elméjét és foglalkoztassa testét, nincs jobb mesterség, amelyet annyira ajánlhatnék a falun élő nemesnek, mint ezt a kettőt; hiszen egyike akkor gyakorolná testét, amikor a másikatól visszatartja az évszak vagy rossz időjárás. Azonfelül, ha ért a kertészethez, vezetheti s kioktathatja kertészét, a másika pedig módot nyújt neki arra, hogy mindenféle hasznos és kellemes dolgot készíthessen. Ám mindez ne legyen munkájának főcélja, hanem csak édesgesse hozzá. Fő célja az, hogy az embert testének hasznos és egészséges gyakorlásával elvonja egyéb komolyabb gondolataitól és foglalatosságától.

Mutschenbacher Gyula fordítása

Forrás: Locke, John: *Gondolatok a nevelésről*. Budapest, 1914, 42–43.; 43–44.; 54–55.; 59–60.; 63–64.; 66–68.; 70.; 76.; 80.; 96–97.; 114.; 142.; 160–161.; 209. o.

I. 35. JEAN-JACQUES ROUSSEAU: A MAGÁNYOS SÉTÁLÓ ÁLMODOZÁSAI

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) fordulatokban gazdag életútja és a műveiben kifejtett gondolatok között gyakran ellentmondások felszülnek. Eletrajzírói gyakran szemére vetik, hogy az általa hangoztatott újszerű elvek és saját cselekedetei nincsenek mindig harmóniában. Ez érvényes a gyermekségről alkotott felfogása és a saját gyermekeivel kapcsolatos magatartása tekintetében is. Emil vagy a nevelésről című nevelési regényében írja: az apát „sem a szegénység, sem a munka,

*sem más emberi szempont nem menti fel az alól, hogy eltartsa és hogy maga nevelje gyermekeit”.*⁴ Ennek ellenére ő maga öt gyermekét adta lelencházba. Cselekedeteinek mozzanatát jobban megérthetjük élete alkonyán írt emlékirata segítségével.

Én lelencházba adtam a gyerekeimet, tehát szívtelen apa vagyok; ezt az alapeszmét fel-duzzasztva és kikerekítve lassanként arra a nyilvánvaló következtetésre jutottak, hogy gyűlölöm a gyerekeket; ahogy gondolatban végimentem a fokozatok láncán, bámulnom kellett, milyen ügyesen tudja az emberi szorgalom feketére mázolni a fehéret. Nem hiszem ugyanis, hogy élt olyan ember a világon, aki nálam jobban szeretne volna elnézni a kis lurkókat, amint pajtáskodnak és játszanak; az utcán és sétáim közben gyakran megállok, s úgy látom, senki más nem figyeli csintalanságaikat és játékaikat olyan érdeklődéssel, mint én. Éppen aznap is, amikor P. úr felkeresett, alig egy órával a látogatás előtt bejött hozzám a két kis du Soussoi, házigazdám legfiatalabb gyerekei, az idősebbik talán hét éves; olyan nagy szeretettel csókoltak meg s én olyan gyöngéden viszonyoztam ölelésüket, hogy a korkülönbség ellenére is úgy látszott, őszintén jól érzik magukat nálam, én pedig boldog voltam, hogy vén arcom nem riasztja el őket; s amikor a kisebbik oly szívesen visszajött hozzám, én voltam hármunk közül a legnagyobb gyerek, máris elfogultságot éreztem iránta, és annyira fájt a búcsú, mintha a saját gyermekem hagyna el.

Megértem, hogy a szemrehányás, amiért lelencházba adtam a gyerekeimet, egy kis szőrszálhasogatással könnyen odáig fajulhatott, hogy szívtelen apa vagyok és minden gyereket gyűlölök. Pedig állítom, hogy azért határoztam így, mert attól féltem, ezerszer rosszabb sors vár rájuk csaknem elkerülhetetlenül, ha bármilyen más megoldást választok. Én magam nem foglalkozhattam a nevelésükkel: ha tehát közömbösebb vagyok a jövőjük iránt, az adott helyzetben nem tehettem volna mást, mint hogy rábízom nevelésüket az anyjukra, aki elkényezteti őket, és a családjára, amely szörnyetegeket farag belőlük. Még ma is végigfut rajtam a hideg, ha rágondolok. Tudjuk, mit művelt Mohamed Szaiddal⁵: mindez semmi ahhoz képest, amivé őket gyúrták volna ellenem, pedig ez volt a szándékuk, mint később meggyőződhettem róla, amikor különféle csapdába próbálták ejteni a cél érdekében. Igaz, annak idején nem sejtettem előre mind a gonosz cselszövényeket, de tudtam, hogy a legkevésbé veszélyes nevelés a lelencházban vár rájuk, tehát beadtam őket. Ha újra döntenem kellene, ma is ugyanazt tenném, még hozzá nem is gyötörne úgy a kétely, és bizonyos vagyok benne, hogy senki sem lett volna gyöngédebb apjuk, mint én, ha még a megszokás is társul a természetes érzésekhez.

Ha valamelyest előbbre jutottam az emberi szív ismeretében, az segített hozzá, hogy élvezettel szoktam nézni és megfigyelni a gyerekeket. Fiatal koromban ez az élvezet inkább a megismerés akadálya volt, mert oly vidáman és szívesen játszottam velük, hogy megfeledeztem a tanulmányozásukról. De amikor öregedvén észrevettem, hogy vénülő arcom riasztólag hat rájuk, nem akartam terhelni őket, s inkább lemondtam az élvezetről, semhogy elrontsam az örömeiket; megelégedtem apró játékaik és csínyjeik szemlélésével, s áldozatomért azt kaptam kárpótlásul, hogy a tanulmányozás révén sokkal világosabban álltak előttem a természet első és igazi indulatai, amelyekről tudósaink nem tudnak semmit. Írásaimból kitűnik, hogy alaposan, tehát élvezettel folytattam ezt a vizsgálódást, és hihetlenebb dolgot nyilván el sem lehetne képzelni, mint hogy az *Héloise*-t és az *Emilt* olyan ember írta, aki nem szeretne a gyerekeket.

⁴ Rousseau, Jean-Jacques: *Emil vagy a nevelésről*. Fordította Győry János. 3. kiadás. Budapest, 1978, Tankönyvkiadó, 23. o. – A szerk.

⁵ Voltaire *Mohamed* című tragédiájának (1742) hősei. Szaid az elvakult és fanatikus hívő típusa (neve a franciáknál köznévvé lett, akárcsak Tartuffe-é vagy Harpagoné); Mohamed arra bírja, hogy saját apját ölje meg. – A szerk.

Sohasem voltam talpraesett s a nyelvem sem forgott valami ügyesen, de bajaim óta mind az agyam, mind a nyelvem egyre jobban elnehezült. A gondolat s a megfelelő szó egyaránt cserbenhagy, márpedig soha sincs szükség tisztább ítélőképességre és alkalmasabban megválasztott kifejezésekre, mint amikor gyerekekkel beszélünk. Zavaromat csak növeli, hogy a hallgatók feszülten figyelnek, különös értelmet és súlyt tulajdonítanak az olyan ember szavainak, aki köztudomásúlag gyerekek számára írt, s ezért elvárják tőle, hogy úgy szóljon hozzájuk, mint a kinyilatkoztatás. Ez a kínos gátlás, valamint mélyen átértézt ügyetlenségem zavarba ejt, feszélyez, és sokkal jobban érezném magam egy ázsiai uralkodó színe előtt, mint egy kisgyerekekkel, akit szóra kell bírni.

Egy másik zavaró körülmény újabban még távolabb tart tőlük: bajaim óta is változatlan örömet szerez a velük való együttlét, de a régi meghittség már hiányzik belőle. A gyerekek nem szeretik az öregkört, a hanyatló természet képe taszítja őket: nekem fáj látnom a viselkedésüket, s inkább visszatartom simogató kezem, semhogy zavart vagy utálatot keltssek bennük. Ez a megfontolás csak az igazán szerető lelkeket feszélyezi, s doktoraink és doktornőink számára egyáltalán nem létezik. Geoffrin⁶ nem sokat törődött azzal, hogy a gyerekeknek örömet szerez-e a társasága, ha neki öröme tellett bennük. De énnekem csak még több fájdalmat okoz a tulajdon örömöm; a visszájára fordul, ha nem viszonzózzák, márpedig helyzetemből és életkoromból adódik, hogy a kisgyerekek szíve többé már nem derülhet együtt az enyémmel. Ha ma is érhetne ilyen öröm, ritkább lenne ugyan, de még erősebb; éreztem is a múltkor, a du Soussoi gyerekeket simogatva, nemcsak azért, mert a velük jött dajka feszélyezett és előtte nem kellett annyira ellenőriznem magamat, hanem azért is, mert a gyerekeket mindvégig nem hagyta el a jókedvük, és úgy látszott, nem érzik magukat rosszul és nem unatkoznak a társaságomban.

Réz Ádám fordítása

Forrás: Rousseau, Jean-Jacques: *A magányos sétáló álmodozásai*. Szávai Nándor utószavával és jegyzeteivel. Budapest, 1964, 193–196. o.

I. 36. ROUSSEAU: EMIL VAGY A NEVELÉSRŐL

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) polihisztor volt a szó legteljesebb értelmében: filozófiai, társadalomelméleti, teológiai kérdésekkel foglalkozott elsősorban, de magabiztosan írt zeneelméleti, valamint nevelési jellegű kérdésekről is. A pedagógiai tematika körében leghíresebb az *Emil, vagy a nevelésről* (*Émile ou de l'éducation*, 1762) című regénye, de találunk e témára vonatkozó gondolatokat *Az új Héloise*, (*La Nouvelle Héloïse*, 1761) lapjain is, sőt élete végén közoktatási programot írt a lengyel kormány számára (*Discours sur le gouvernement de la Pologne* 1771). Gyermekegondozással és -neveléssel kapcsolatos gondolatait a legközvetlenebb módon az *Émile*-ben fejt ki. A kötet a lenyűgözően szuggesztív stílusban kifejtett újszerű – ám a nevelés történetében korántsem előzmények nélkül való – gondolatok egész sora miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel Rousseau mögött. A fiktív gyermekszereplő, Emil nevelését bemutató kötetben a nevelésről szóló filozófiai okfejtések és praktikus tanácsok színes kavalkádját találjuk. Ezek távolról sem szerveződnek egységes rendszerbe, számos egymásnak ellentmondó gondolat fedezhető fel

⁶ Marie-Thérèse de Geoffrin – előkelő és szellemes párizsi hölgy, akinek híres szalonja az enciklopédisták egyik központja volt. – *A szerk.*

közöttük. Rousseau nyíltan szembehehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal a Szent Ágostonig visszavezethető keresztény dogmával, amely szerint az ember az eredendő bűnnel terhelt születik a világra, és csak Isten kegyelme révén válhat természetes emberből szellemi emberré (*homo spiritualis*). A francia filozófus szerint a gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszá.

[A nevelés művészet]

Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt. A földet emitt arra kényszeríti, hogy egy másik föld terményeit táplálja, egy fát arra, hogy egy másinak a gyümölcseit hordja; vegyíti és összezavarja az éghajlatokat, az elemeket, az évszakokat; megcsonkítja a kutyáját, lovát, rabszolgáját; felforgat mindent, eltorzít mindent, szereti az idomtalant, a szörnyszülötteket. Semmit sem akar olyan, amilyennek a természet alkotta, még az embert sem. Kedvére idomítja őt, akár a cirkuszi lovat, kitekeri tagjait a maga ízlése szerint, mint egy fát a kertjében.

Ha nem így volna, még rosszabbul folynék minden, mert a mi fajtánk nem bírja el, hogy csak félig munkálják ki. Most már odáig jutottunk, hogy ha a többiek között magára hagynának valakit a születése pillanatától fogva, ő torzulna el a leginkább. Az előítéletek, a tekintély, a szükség, a példa, az összes társadalmi intézmények, melyeknek tenge-rében alámerülünk, megfojtanak benne a természetet, helyébe azonban semmit sem iktatnának. Fiatal cserjeként állna ott az a természet, mint akit a véletlen plántált egy út kellős közepére, ahol a járókelők csakhamar elpusztítanak, mert mindenfelől nekiütőd-nének, és hajlítgatnák erre is, arra is.

Hozzád fordulok tehát, gondoskodó, gyengéd anya, aki le tudtál térni az országútról, és megóvtad a cseperedő cserjét az emberi nézetek fejszecsapásától! Ápold, öntözd a fiatal palántát, mielőtt elpusztulna! Gyümölcsei egyszer majd gyönyörűségre válnak. Vonj idejekorán védőfalat gyermeked lelke köré! A kerületét más is kijelölheti, de egyedül neked szabad a korlátot leraknod.

A növényeket természetssel, az embereket neveléssel alakítjuk. Ha az ember nagy-nak és erősnek születnék, termete és ereje haszontalan lenne számára egészen addig, amíg megtanulná használni azokat. Még ártalmára is lehetne, mert miatta a többiek nem gon-dolnának arra, hogy segítségére siessenek. Így aztán magára hagyatva megölné a nyomor, még mielőtt megismerné szükségleteit. Panaszkodunk a gyermekkorra, és nem vesszük észre, hogy az emberi faj kipusztult volna, ha a felnőtt nem lett volna előzőleg gyermek.

Gyengének születünk, erőre van szükségünk. Mindennek híjával születünk, segítségre van szükségünk. Ostobának születünk, ítélőképességre van szükségünk. Mind-azt, amit születésünkkel nélkülözünk, s amire nagykorunkban szükségünk van, a neve-lés adja meg nekünk.

Ezt a nevelést vagy a természettől, vagy az emberektől vagy a dolgoktól kapjuk. Képes-ségeink és szerveink belső kifejlesztése a természet adta nevelés, a kifejlesztés felhasz-nálása, melyre megtanítanak, az emberek adta nevelés, saját szerzett tapasztalatunk pe-dig a bennünket illető tárgyakra nézve a dolgok adta nevelés.

Háromfajta tanító formál tehát mindannyiunkat. A tanítvány, akiben különböző lec-kéik kereszteznek egymást, rosszul nevelt tanítvány. Sohasem lesz összhangban önmagá-val. Egyedül az, akiben mindenik lecke egybevágh, és ugyanazokra a célokra irányul, megy a maga célja felé, és él következetesen. Csak az ilyent lehet jól neveltnek tekinteni.

Nos, e három különböző nevelés közül a természet adta nevelés nem tőlünk függ. A dolgok nyújtotta nevelés csak bizonyos tekintetben, míg az emberektől kapott nevelés

az egyetlen, amelynek valóban urai vagyunk, igaz, hogy csak feltételesen, mert vajon ki remélheti, hogy teljességgel irányíthatja mindazok beszédét és tetteit, akik egy gyermek környezetében vannak?

A nevelés tehát művészet, s így csaknem lehetetlen, hogy sikerüljön, mert a sikerhez szükséges együttműködés nem függ senkitől sem. Mindaz, ami gondosság árán elérhető, abból áll, hogy többé-kevésbé megközelítjük a célt, de ahhoz, hogy el is érjük, már szerencse kell.

[...]

[A nyilvános iskolák csődjé]

A nyilvános nevelés nem létezik többé, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. E két szót: *haza és honpolgár* ki kell törölni a modern nyelvekből. Jól tudom, hogy ennek mi az oka, de nem akarom megmondani: semmi köze témámhoz.

Nem tekintem nyilvános intézménynek azokat a nevetséges létesítményeket, melyeket kollégiumoknak⁷ neveznek. A nagyvilági nevelést nem számítom ide, mert ez a nevelés két ellentétes célra törekszik, s így mind a kettőt elhibázza. Ez csak arra jó, hogy kétszínű embereket csináljon, akiknek látszólag mindig mások felé hajlik a kezük, pedig a valóságban csak maguk felé hajlik. Szerencse, hogy az ilyen képmutatás mindenkiben megtalálható, s így nem vezethet félre senkit sem. Kárba veszett fáradság az ilyesmi.

Ezekből az ellentmondásokból származik az, amelyet szüntelenül tapasztalunk önmagunkban. A természet és az emberek más-más utakra ragadnak bennünket, s mi kénytelen-kelletlen megosztjuk önmagunkat e széthangzó ösztönzések szerint. Így aztán egy vegyülékükhöz igazodunk, amely nem vezet el sem az egyik, sem a másik célhoz. Ily módon küszködünk és ingadozunk életünk egész folyamán, és befejezzük azt anélkül, hogy összhangba tudtunk volna jönni önmagunkkal, s hogy használtunk volna önmagunknak vagy másoknak.

Marad tehát az otthoni nevelés vagy a természet adta nevelés. De vajon a többiek szempontjából mivé lesz az az ember, akit egyedül a maga számára neveltek? Talán, ha a kitűzött kettős cél egy céllá egyesülhetne, s ha így az ember ellentmondásait elhárítanánk, nagy akadály hárulna el boldogsága útjából. Dönteni ebben csak úgy tudnánk, ha teljesen kialakulva látnánk őt. Meg kellene előzőleg figyelni hajlamait, látni haladását, követni fejlődése menetét, szóval: ismerni kellene a természetes embert. Azt hiszem, ha elolvassuk ezt az írást, néhány lépéssel előbbre jutunk az idevágó kutatásban.

Mi a teendőnk, hogy ezt a ritka embert kialakítsuk? Kétségkívül sok: megakadályozni, hogy bármit is csináljanak vele. Ha csak arról van szó, hogy szél ellen menjünk, egyszerűen lavírozunk. Ám ha a tenger háborog, s ha egy helyben kívánunk maradni, ki kell vetnünk a horgonyt. Vigyázz, fiatal hajós, hogy a köteled el ne szakadjon, s a horgonyod el ne szabaduljon, mert aztán a hajód elsodródik, mielőtt észrevennéd!

A társadalmi rendben, ahol minden állás pontosan körülhatárolt, mindenkit a magáéra kell nevelni. Ha kilép valaki abból az állásból, amelynek számára formálták, nem való többé semmire. A nevelés csak annyiban hasznos, amennyiben eredménye egybevág a szülők hivatásával. Minden más esetben ártalmas a növendékre, ha egyébert nem, legalább az előítéletekért, melyekkel elhalmozta. Egyiptomban a fiú köteles volt atyja hivatását folytatni, s így itt a nevelésnek legalább határozott célja volt. Minálunk azonban,

⁷ Bentlakásos iskolák. A szöveghez fűzött lábjegyzetében Rousseau említést tesz olyan általa tisztelt tanárokról, akiket arra buzdít: tegyék közzé az iskolák bajait orvosló reformtervezeteiket. – *A szerk.*

ahol az emberek szüntelenül változtatják a rangokat, s így csak a rangok maradnak meg, senki sem tudja, vajon nem cselekszik-e fia kárára, amikor őt a maga rangja számára neveli.

Ám a természetes rendben az emberek mindnyájan egyenlők, közös hivatásuk az emberi életpálya, s így akit jól neveltek erre, az az ezzel kapcsolatos hivatásokat sem lesz képes rosszul ellátni. Hogy a kard, az egyház avagy a törvény szolgálatára szánják-e növendékemet: egyre megy. A szülők rendeltetése előtt rendeli őt a természet emberi életre. Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz. Mindaz, ami egy ember kell hogy legyen, az lesz ő, s ha kell, éppen úgy, mint bárki más. És a sors teheti majd, ahová akarja, mindig a maga helyén lesz.

[...]

[Előítéletek és kényszer fogságában élünk]

A mi egész bölcsességünk szolgálai előítéletekből áll. Minden szokásunk behódolás, kényszer, feszélyezettség. A társadalom embere rabszolgaságban születik, él és hal: születésekor pólyába varrják, halálakor koporsóba szögeznek, s amíg emberi arcúlatát viselheti, intézményeink láncait hordja.

Mondják, hogy némely bábaasszony meggyömöszöli az újszülött gyermek fejét azzal a szándékkal, hogy illőbb formát adjon neki, s ezt még el is túrik! Lényünk alkotója rossz mintát használt fejünkhöz, újra meg kell tehát mintáztatnunk, kívülről a bábaasszonyokkal, belülről a filozófusokkal.

[...]

[Az újszülöttnak szabadságra van szüksége]

Az újszülött gyermeknek szüksége van rá, hogy tagjait kinyújtsa és mozgassa, mert így vet véget merevségüknek, melyben oly sokáig voltak gomolyagként összegyúrva. Kinyújtóztatják őt, ez igaz, de mozogni nem engedik, sőt fejét főkötők jármába hajtják. Mintha attól félnének, hogy úgy fog festeni, mintha élne.

Így aztán a növekedésre törekvő test belső részeinek ösztönző ereje áthághatatlan akadályba ütközik, mert a testtől kívánt mozdulatok elmaradnak. A gyermek szüntelenül erőfeszítést tesz, de hasztalanul, mert mindez csak kimeríti erejét vagy késlelteti ereje kifejlődését. Kevésbé szűkösen, kevésbé kényelmetlenül, kevésbé összeszorultan volt a burokban, mint most pólyáiban. Nem is tudom, mit nyert azzal, hogy megszületett.

A tétlenség és a kényszerhelyzet, amelyben egy gyermek tagjait tartják, csak zavarhatja a vér és a nedvek keringését, csak gátolhatja a gyermeket abban, hogy megerősödjék és növekedjék, csak kiforgathatja alkatát. Ahol ez a szertelen elővigyázatosság ismeretlen, ott az emberek mind magas termetűek, erősek és igen arányosak. Azokban az országokban, ahol pólyázzák a gyermekeket, hemzsegnek a púposak, a sánták, a csámpások, az angolkórosak, a löcslábúak, a minden módon eltorzult egyének. Attól való féltükben, hogy a test elformátlanodik a szabad mozgástól, igyekeznek elformátlanítani azzal, hogy présbe rakják. Bizonyára szívesen megbénítanák, nehogy magától megbénuljon.

Ily kegyetlen kényszer vajon lehet-e hatás nélkül kedélyükre, valamint vérmérsékletükre? Első érzésük a fájdalom és a kín érzése, hiszen csak akadályba ütközik minden mozdulatuk, melyre szükségük van. Szerencsétlenebbek, mint a vasra vert gonosztevők, hasztalan erőlködnek, felingerlődnék, ordítanak. Azt mondjátok, hogy sírás az első hangjuk? Meghiszem azt, hiszen születésük óta bosszantjátok. Az első ajándékok, melyeket

tőletek kapnak: láncok. Az első bánás, melyben részük van: kínzás. Csak a hangjuk szabad, semmi más, hogyne élne vele, hogy panaszkodjanak? A rossztól kiabálnak, amit ti tesztek velük. Volnátok így gúzsba kötve, hangosabban kiabálnátok, mint ők.

Honnan ered ez az esztelen szokás? Egy természetellenes szokásból. Mióta az anyák, megvetvén legfőbb kötelességüket, nem akarták már táplálni gyermekeiket, bérelt asszonyokra kellett őket bízni. Ezek ilyen módon idegen gyermekek anyjává lettek, de a természet szava azokról nem szólt nekik, s így csak azon igyekeztek, hogy kíméljék magukat a fáradságtól. A szabadon engedett gyermekre szüntelenül ügyelni kellett volna. Ám ha jól megkötözik és odalódítják egy sarokba, vajon kit háborgat a kiáltozása? Csak bizonyítéka ne legyen a dajka hanyagságának, csak kezét-lábát ki ne törje a csecsemő, bánják is ők, ha elpusztul vagy ha nyomorék marad egész életére! Teste rovására óvják tagjait, és bármi történjék, a dajka ártatlan.

Azok az édesanyák, akik lerázzák magukról gyermekeiket, és vidáman vetik bele magukat a városi szórakozásokba, vajon tudják-e, hogy ezalatt milyen bánásmódban részesül a bepólyázott gyermek ott falun? Ha történetesen csak a legkevésbé is útban van, szöggre függesztik, mint egy csomag rongyot, s míg a dajka kényelmesen végzi a maga dolgát, a szerencsétlen jószág így marad keresztre feszítve. Mindegyiknek, akit ebben a helyzetben találtak, lila színű volt az arca. Az erősen összeszorított mellkas nem engedte keringeni a vért, így a vér a fejbe szállott, s azt hitték, hogy a kis béketűrő felettébb nyugodt, pedig csak ereje nem volt, hogy kiabáljon. Nem tudom, hány órán át képes egy gyermek ebben az állapotban maradni anélkül, hogy belepusztulna, de alig hiszem, hogy nagyon sokáig. Íme, gondolom, a pólya nyújtotta kényelem egyik legfőbb áldása.⁸

[...]

[Az anyák kötelessége a nevelés]

Nem elég, hogy az anyák felhagytak gyermekeik szoptatásával, most már szülni sem akarnak. Természetes következménye ez az előbbinek. Mihelyt az anyaság terhe válik, csakhamar megtalálják a módját, hogy teljesen megszabaduljanak tőle: haszontalan dolgot akarnak végezni, mert mi sem könnyebb ennél. Így aztán a faj kárára fordítják azt a vonzalmat, mely a faj szaporítására való. Ez a szokás az elnéptelenedés egyéb okaival együtt jelzi Európa közeli sorsát. A tudományok, a művészetek, a filozófia és a tőle eredő erkölcsök hamarosan sivataggá teszik majd. Vadállatok fogják benépesíteni, azaz lakossága körülbelül ugyanaz marad.

Láttam néhányszor a fiatal asszonyok apró furfangjait, amint úgy tesznek, mintha maguk akarnák táplálni gyermekeiket. Értene hozzá, hogyan kell kéretni magukat, hogy mondjanak le szeszélyükről. Bevonják ügyesen a játékba a férjet, az orvost, legkivált az anyát. Menten vége lenne annak a férjnek, aki beleegyezni merészelne abba, hogy felesége táplálja gyermekét. Gyilkosnak tartanák, aki szabadulni akar a feleségétől. Körültekintő apák! Az apai szeretetet fel kell áldozni a béke kedvéért. Szerencsétek, hogy falun

⁸ A szoptatós dajkához adott csecsemők tehát sokat szenvedtek és gyakran kerültek életveszélybe. Rousseau kortársa, Lenoir (Párizs rendőrfőnöke) pontos tájékoztatást adott a korabeli dajkahelyzetről. Jelentését 1780-ban tették közzé, a főváros lakossága ekkor 800 – 900 ezer fő volt. Az évente születő mintegy 21 000 csecsemő közül alig 1000 újszülöttet szoptatott saját édesanyja, mintegy 1000 csecsemőt házidajka táplált a szülői házban. Ez a két csoport volt a legszerencsésebb. A fennmaradó 19 000 csecsemő vidékre került szoptatós dajkához, de az ő helyzetük sem volt egyforma. Ha szüleik tehetősebbek voltak, a Párizs körüli települések dajkáihoz adták gyermeküket, ezek száma 2000–3000. A többséget messzi falvakba vitték. – *A szerk.*

még akadnak önmegtartóztatóbb asszonyok a tieteknél! És még nagyobb szerencse, ha asszonyaitok az így nyert időt nektek szentelik és nem másoknak!

Az asszonyok kötelessége nem kétséges. Ők azonban lenézik kötelességüket, s így vita tárgyává teszik, vajon egyre megy-e a gyermeknek, hogy az ő tejjükkel vagy másvalakiével táplálkozzék. Én ezt a kérdést, melynek megítélői az orvosok, az asszonyok kívánsága szerint eldöntöttnak tartom, s ami engemet illet, bizony én is amondó vagyok, hogy jobb, ha a gyermek egy egészséges dajka tejét szopja, semmint egy elkényesedett anyját, amikor esetleg holmi újabb rossz fenyeget a vérben, amelyből vétetett.

[...]

[A természetes gyermeknevelés a családi élet meghittségének záloga]

Ám ha az anyák rászánják magukat gyermekeik táplálására, az erkölcsök megújulnak maguktól, a természet érzései felébrednek minden szívben, az állam ismét benépesül. Íme, az első pont, s ebben az egyetlen pontban minden összefut. Az otthon életének varázsa a legjobb ellenmérge a rossz erkölcsökre. A gyermekkel való vesződés, melyet bosszantónak tartanak, kellemessé válik. Szükségesebbé, kedvesebbé teszi egymás számára az apát meg az anyát, szorosabbra vonja köztük a hitvesi köteléket. Ha a család eleven és mozgalmas, a házi gond lesz az asszony legkedvesebb foglalatossága, a férj legédesebb szórakozása. Így, ha ezt az egyetlen visszaélést megszüntetnék, csakhamar általános megújulás következne belőle. Hamarosan visszanyerné minden jogát a természet. Amint az asszonyok ismét anyákká lesznek, csakhamar a férfiak is megint apákká és férjékké válnak.

[...]

[A túlzott gondoskodás veszélyes]

Ahol nincs anya, ott nincsen gyermek. A kötelességek köztük kölcsönösek, s ha rosszul teljesítik ezeket az egyik oldalon, elhanyagolják a másikon. A gyermeknek szeretnie kell anyját, mielőtt tudná, hogy ez kötelessége. Ha a szokás és a gondoskodás nem erősíti a vér szavát, elnémul ez a szó már az első években, a szív pedig úgyszólván meghal, még mielőtt megszületett volna. Így aztán már első lépéseinkkel kiléptünk a természetből.

Ugyancsak ki lehet jutni belőle egy átellenben levő úton, ha az anyai gondoskodás elhanyagolása helyett az asszony túlzásba viszi azt. Amikor bálványozza ennen gyermekét, amikor növeli és táplálja gyengeségét azzal, hogy távol akarja tartani tőle. Azt hiszi, kivonhatja őt a természet törvényei alól, távol tartja tehát tőle a kellemetlen csapásokat, de nem gondolja meg, hogy a néhány kellemetlenség helyett, melyektől pillanatnyilag megóvja, mennyi távoli bajt és veszedelmet halmoz a fejére, s hogy micsoda barbár elővigyázatosság meghosszabbítani a tehetetlen gyermekkort egészen a meglett ember fáradtságos koráig. Thetisz, hogy fiát sebezhetetlenné tegye, mint a rege mondja, belemártotta a Sztüx vizébe. Szép és világos ez az allegória. Azok a kegyetlen anyák, akikről beszélek, másként járnak el: elpuhultságba mártják gyermekeiket, s ennek ára a szenvedés, melyre ilyenképpen előkészítették őket, meg a mindenfajta baj, amely most már keresztüláradhat pórusaikon. Mihelyt felnőnek, ellenállhatatlanul prédájukká lesznek.

[...]

[A jó nevelés megőrzi a gyermek természetét]

Sír a gyermek, amikor megszületik. Kisdedkora sírás közt zajlik le. Hol ringatják vagy babusgatják, hogy elcsituljon, hol fenyegetik vagy verik, hogy elhallgattassák. Vagy azt tesszük, ami neki tetszik, vagy azt követeljük tőle, ami nekünk tetszik. Vagy alávetjük magunkat szeszélyeinek, vagy őt a mi szeszélyeinknek. Nincs középút: vagy ő parancsol, vagy neki parancsolnak. Így aztán első eszméi az uralkodás és a szolgaság. Még beszélni sem tud, s már parancsol, még cselekedni sem tud, s már engedelmeskedik. Néha még meg is fenyítik, amikor még tudatában sem lehet hibáinak, azaz még nem is hibázhatott. Így aztán csak úgy öntjük időnek előtte fiatal szívébe a szenvedélyeket, melyeket azután ráfogunk a természetre, s miután tőlünk telhetőleg igyekeztünk gonosszá tenni, panaszkodunk, hogy tényleg az.

Hat-hét évet ilyen módon tölt el a gyermek az asszonyok kezében, áldozata szeszélyeinek és a maga szeszélyeinek. Mikor aztán megtanították erre is, arra is, azaz miután megterhelték emlékezetét szavakkal, melyeket képtelen megérteni, vagy dolgokkal, melyek számára teljesen haszontalanok, miután a felébresztett szenvedélyekkel elfojtották benne mindazt, ami természetes, átadják ezt a mesterséges lényt egy tanító kezébe, aki véglegesen kifejleszti a már készen talált mesterséges csírákat, mindenre megtanítja, csak éppen arra nem, hogy önmagát ismerje, csak arra nem, hogy önmagából hasznot húzzon, csak arra nem, hogy élni tudjon, s hogy magát boldoggá tegye. Mikor aztán ez a gyermek, ez a rabszolga és zsarnok, aki csupa tudás, de semmi érzék, egyaránt satnya testben és lélekben, kiröppen a világba, hogy ottan együgyűségét, gőgjét és minden vétékét mutogassa, akkor aztán sirathatjuk benne az emberi nyomorúságot és elvetemültséget. Félreértés ne essék! Ez itt a mi szeszélyeink gyermeke. A természet gyermekét más-ként alkották.

Akarjátok-e hát, hogy megőrizze eredeti formáját? Őrizzétek épségben attól a pillanattól fogva, hogy világra jön. Mihelyt megszületik, vegyétek hatalmatokba, és ne hagyjátok el többé, míg csak felnőtté nem lett. Enélkül sohasem értek el sikert. Miként az igazi dajka az anya, úgy az igazi tanító az apa. Összhang legyen teendőink menetében csakúgy, mint rendszerükben. Az egyiknek kezéből jusson a gyermek a másikéba. Józan, de korlátolt apa jobban nevel, mint a világ legügyesebb tanítómestere, mert a buzgalom jobban pótolja a tehetséget, mint a tehetség a buzgalmat.

Igen ám, de a teendők, a kötelességek, az ügyes-bajos dolgok... Ó, a kötelességek! Persze, az apai kötelesség a legutolsó. Ne csodálkozzunk rajta, ha egy férfiú, akinek felesége nem méltatta házasságuk gyümölcsét arra, hogy táplálja, nem méltatja arra, hogy nevelje. Nincs bájosabb látvány a családnál, de egyetlen elhibázott vonás eltorzítja valamennyit. Ha az anya nem elég egészséges, hogy dajka lehessen, az apa túlságosan elfoglalt lesz majd ahhoz, hogy nevelő legyen. A gyermeket eltávolítják, szétszórják nevelőintézetekbe, zárdákba, kollégiumokba, másfelé viszik őket a szülői ház iránti szeretet, vagy jobban mondva, a szülői házba visszaviszik azt a szokást, hogy nem tartoznak semmihez. A fivérek és a nővérek alig ismerik majd egymást. Amikor valamely ünnepélyes alkalommal mindnyájan egybegyűlnek, esetleg igen udvariasak lesznek egymáshoz, de úgy bánnak majd egymással, mint az idegenek. Mihelyt nincs többé meghitt viszony a szülők közt, mihelyt a családi kör nem jelenti többé az élet édességét, kárpótlásul a rossz erkölcsökhöz kell folyamodni. Ki az az ostoba ember, aki nem látja át mindezek szoros kapcsolatát?

Az apa azzal, hogy gyermekeket nemz és eltart, még csak harmadrészen teljesíti feladatát. Emberekkel tartozik fajának, társas lényekkel a társadalomnak, polgárokkal az államnak. Minden férfiú, akinek módjában áll megfizetni ezt, a háromszoros tartozást, és nem fizeti meg, bűnös, és talán még bűnösebb, ha csupán félig fizeti meg. Aki nem képes az apai kötelességet ellátni, annak nincs joga ahhoz, hogy apává legyen. Sem a szegénység, sem a munka, sem más emberi szempont nem menti fel az alól, hogy eltartsa

és hogy maga nevelje gyermekeit. Elhiheted ezt nekem, olvasóm. Előre megmondom mindenkinek, akiben érzés lakozik, és mégis elhanyagol ily szent kötelességet, hogy sokáig fog keserű könnyeket hullatni a maga hibája miatt, és nem talál majd soha vigasztalást.

De mit is tesz az a gazdag ember, az az oly igen elfoglalt családapa, aki, mint mondja, kénytelen magára hagyni gyermekeit? Megfizet egy másik embert, hogy ellássa azt a gondoskodást, amely őneki terhére van. Eladó lélek! Azt hiszed, hogy pénzért másik apát adtál fiadnak? Térj már észre, hiszen nem gazdát adtál neki, hanem lakájt, aki most aztán majd másik lakájt nevel.

Sokat vitatkoznak azon, hogy melyek a jó nevelő tulajdonságai. Az első, amelyet én megkövetelnék tőle – és már ez az egy feltételez sok más tulajdonságot –, hogy ne legyen megvásárolható. Vannak oly nemes mesterségek, hogy az ember nem űzheti őket pénzért anélkül, hogy méltatlannak ne bizonyuljon rájuk. Ilyen a katona mestersége, és ilyen a tanítóé. Tehát ki nevelje gyermekemet? Mondtam már: te magad. De én nem tehetem. Nem teheted? ... Szerezz hát magadnak egy barátot, mert más megoldást nem találok.

[...]

[A jó nevelő tulajdonságai]

Csupán annyit szeretnék a közvéleménnyel szemben megjegyezni, hogy egy gyermek nevelőjének fiatalnak kell lennie, mégpedig oly fiatalnak, amilyen fiatal egy bölcs ember csak lehet. Legjobban szeretném, ha ő maga is gyermek lenne, ha ez lehetséges volna. Így aztán pajtása lehetne növendékének, bizalmába férközhetnék, osztozna szórakozásaiban. Nincs elég érintkezési pont a gyermekkor és az érett kor között, s ily nagy távolságból igazán szilárd vonzalom így sohasem alakulhat ki. A gyermekek hízelegnek néha az aggastyánoknak, de sohasem szeretik őket.

Általában azt szeretnék, ha a nevelő már felnevelt légyen egy gyermeket. Túlzott követeles. Ugyanaz az ember csak egy nevelést bír elvégezni. Ha kettőre volna szükség ahhoz, hogy sikerüljön, akkor semmi joga sem lenne egy elsőre vállalkozni.

Több tapasztalattal az ember jobban csinálhatná, de mégsem menne a dolog. Aki már egyszer ellátta ezt a hivatást, mégpedig oly jól, hogy minden terhét érezte, nem kap többé kedvet, hogy ismét belebocsátkozzék. Ha pedig rosszul látta el az első alkalommal, rossz előjel az a másodikra.

Megengedem, nagyon különböző dolog követni egy fiatal embert négy éven át, és vezetni huszonöt éven keresztül. Ti akkor adtok nevelőt fiatoknak, amikor már teljesen kifejlődött. De én úgy akarom, hogy már születése előtt legyen nevelője. A ti emberetek öt évenként cserélheti növendékét, az enyémnek sohasem lesz több, csak egy növendéke.

[...]

[A dajka kiválasztása]

Olyan dajka kellene, akinek szíve éppoly egészséges, mint a teste.⁹ A mértéktelen szenvedélyek megronthatják tejét, csakúgy, mint a mértéktelen nedvek. Sőt, ha csak a testi dolgokat vesszük tekintetbe, csak a felét látjuk tárgyunknak. Lehet, hogy a tej jó, s a

⁹ A korabeli szoptatós dajkák körében megfigyelhető gyakori gondatlanság és a gondjaikra bízott gyermekek nyilvánvaló szenvedései ellenére Rousseau általánosságban mégis megengedhetőnek tartja a dajkák felfogadását. – *A szerk.*

dajka mégis rossz. A jó jellem éppoly lényeges, mint a jó vérmérséklet. Ha erkölcsstelen nőt fogadunk fel, nem mondom, hogy a csecsemő elkapja tőle erkölcsét, de állítom, hogy ő fog meglakolni értük. Mert hát nem tartozik-e vajon a tejjel együtt gondoskodással, mely buzgalmat, türelmet, szelídséget és tisztaságot kíván? Ha mértéktelen, falánk, csakhamar elrontja tejét. Ha hanyag vagy heveskedő, mi lesz abból a szegény szerencsétlenből, akit a kényére bíztak, s aki sem panaszkodni, sem védekezni nem bír? A gonoszok soha és semmi néven nevezendő dologban nem valók semmi jóra.

A dajka kiválasztása igen fontos, hiszen a csecsemőnek nem szabad hogy rajta kívül más ápolója legyen, mint ahogy nevelőjén kívül nem lehet egyéb tanítója.

[...]

[A gyermek szükségletei és a sírás]

Nyomorúság és gyengeség az ember első állapota, első hangja tehát panaszhang és sírás. A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy túl meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír. Minél kevésbé rendelkezik önnön létezési módjával, annál gyakrabban követeli, hogy megváltoztassák azt. Csak egy nyelve van, mert hogy úgy mondjam, csak egyfajta rosszulletet ismer: szervei tökéletlenségénél fogva egyáltalán nem tesz különbséget az elütő benyomások között. Minden baj egyetlen fájdalomérzés neki.

Ebből a sírásból, amelyet oly kevésbé figyelemreméltónak gondolnánk, születik meg az ember első kapcsolata mindahhoz, ami körülveszi őt: itt kovácsolódik az első szeme annak a láncnak, amely a társadalmi rendet alkotja.

Ha a gyermek sír, nem érzi jól magát, valamire szüksége van, amit nem tud megszerezni. Megvizsgáljuk, megkeressük, mire van szüksége, megtaláljuk, kielégítjük. Ha nem találjuk meg, vagy nem tudjuk kielégíteni, a sírás folytatódik, s ez bosszant bennünket. Hízelegni kezdünk a gyermeknek, hogy elhallgattassuk, ringatjuk, énekelünk neki, hogy elaltassuk. Ha makacskodik, elveszítjük türelmünket, megfenyegetjük, durva dajkák néha meg is ütik. Furcsa leckék, ugye, az élet küszöbén?

[...]

[A követelőző gyermek]

A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle. Azzal kezdi, hogy segítséget kér, s azzal végzi, hogy szolgálni kell neki. Így éppen a saját gyengeségéből, amelyből kezdetben függésének érzése fakad, jön létre aztán a hatalom és uralkodása eszméje. Ezt az eszmét azonban nem annyira az ő szükségletei, mint inkább a mi szolgálatunk kelti fel benne, s ekkor ütköznek ki azok az erkölcsi hatások, melyeknek közvetlen oka nem a természetben rejlik. És íme, már itt látható, miért kell már ettől az első kortól fogva felismerni azt a rejtélyes szándékot, melyet a taglejtés vagy a kiáltás közvetít.

[...]

[Segítségnyújtás a belső erők kibontakoztatásához]

A gyermek korántsem rendelkezik fölösleges erővel, sőt még elegendő ereje sincs mindahhoz, amit a természet kíván tőle. Hagyni kell tehát, hogy használja mindazt az erőt, amit a természet megadott neki, s amivel aligha képes visszaélni. Ez az első alaptétel.

Segíteni kell őt, és pótolni mindazt, ami hiányzik akár értelem, akár erő dolgában, a testi szükségletek valamennyi területén. Ez a második alaptétel.

A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az okatlan kívánságnak, mert a szeszély csak olyankor kínozza, ha felébresztik, hiszen nem a természet hozta létre. Ez a harmadik alaptétel.

Gondosan kell tanulmányozni nyelvét és jelbeszédét, hogy abban az életkorban, amikor már nem képes színlelni, megkülönböztethessük egymástól ama kívánságait, melyek közvetlenül a természetből és azokat, melyek a felfogásból folynak.

[...]

[Szoktatás a fájdalom elviselésére]

Ha a gyermek kényes, érzékeny, és természettől fogva ok nélkül sír, könnyeinek forrását tüstént elapasztom azzal, hogy haszontalanná és hatástalanná teszem jajgatását. Nem megyek a közelébe addig, amíg sír, de azonnal odasietek, mihelyt elhallgatott. Csakhamar szokásává válik, hogy hallgatással hív magához vagy legfeljebb úgy, hogy egyetlen kiáltást hallat. A jelek értelmét a gyermek csupán érzékelhető hatásukból ítéli meg. Nincsen más szabály az ő számára. Bármilyen baj éri, ritkán sír, ha egyedül van – hacsak nem reméli, hogy meghallják.

Ha elesik, ha ütéstől daganatot kap fején, ha orra vérzik, ha megvágja az ujját, nem kezdek riadt ábrázattal szorgoskodni körülötte, hanem veszteg maradok, legalábbis egy rövid időre. A baj megtörtént, elkerülhetetlenül, s így el is kell viselnie. Bármennyit buzgólkodnám, csak annyit érnék el, hogy még jobban megijesztem, s fokozom érzékenységet. Ha az ember megsérül, alapjában véve nem annyira az ütés kellemetlen, mint inkább a félelem. Legalább ettől az utóbbi aggodalomtól megkímélem, mert nyilvánvaló, hogy úgy ítéli meg baját, ahogyan engemet ítélni lát. Ha látja, hogy nyugtalanul futok oda, hogy sajnáljam és vigasztaljam, azt fogja hinni, hogy minden elveszett, ám ha látja, hogy megőrzöm hidegvéremet, csakhamar visszanyeri ő is a magáét, s ha már nem érzi baját, azt hiszi, meggyógyult. Ebben az életkorban vesszük első bátorságleckéinket, s amidőn ijedelem nélkül szenvedjük el a könnyebb fájdalmakat, fokozatosan megtanuljuk elviselni a nagyobbakat.

Korántsem akarnék odahatni, hogy Emil ne sértse meg magát, sőt módfelett bántana, ha sohasem sebesülne meg, s felnőne anélkül, hogy ismerné a fájdalmat. Szervenadni – ez az első, amit meg kell tanulnia, s aminek tudására a legnagyobb szükség lesz.

[...]

[Szeressétek a gyermekkort!]

Ámbár körülbelül a legtávolabbra szoktuk kitűzni az emberélet határát, és valószínűleg tartjuk, hogy ezt a határt meg is közelíti mindenki, mi sem bizonytalanabb, mint egy-egy ember életének tartama. Igen kevesen jutnak el ehhez a legtávolabbi határhoz. A leg-

nagyobb kockázatokat az élet kezdetén találjuk. Minél kevesebbet élünk, annál kevésbé remélhetjük, hogy élni fogunk. A megszülető gyermekeknek legfeljebb a fele éri meg az ifjúkort, s valószínű, hogy tanítványotok nem fogja megérni a férfikort.¹⁰

Hogyan vélekedjünk hát erről a barbár nevelésről, amely feláldozza a jelent egy bizonytalan jövőnek, amely megterhel egy gyermeket mindenféle láncokkal, s már a kezdetén nyomorulttá teszi, hogy a távolból egy úgynevezett és tudom is én micsoda boldogsággal kecsegtesse, amelyet talán sohasem fog élvezni? Még ha feltételezem is, hogy tárgyat illetően ez a nevelés ésszerű, vajon nézhetem-e méltatlankodás nélkül, ha szegény szerencsétlenekre elviselhetetlen igát raknak, és olyan szakadatlan munkára ítélik őket, mint a gályarabokat, anélkül, hogy biztosak lehetnénk benne, hogy ennyi gondoskodás valaha is hasznukra válik? A vidámság kora könnyek, fenyítések, fenyegetések és rabszolgaság közepette telik el. Kínózzák a szerencsétlent a saját érdekében, s nem veszik észre, hogy a halált hívogatják, amely e szomorú készültség közben fog lecsapni rá. Ki tudja, mennyi gyermek pusztul el egy apa vagy egy tanító szertelen bölcsességének áldozataként? Boldogok, ha így menekülhetnek meg kegyetlenkedésétől, s az egyetlen előny, melyet az elszenvedett bajokból nyertek, az, hogy meghalnak anélkül, hogy visszakívánnák az életet, melynek csak kínjait ismerték.

Ember, legyetek emberségesek, ez az első kötelességetek! Legyetek emberségesek minden iránt, ami nem idegen az embertől, bármely társadalmi rétegről, bármely életkorról legyen is szó! Létezhet-e bölcsesség számotokra az emberiségen kívül? Szeresétek a gyermekkort, járuljatok hozzá játékaihoz, kedvteléseihöz, szeretetre méltó ösztönöztetéséhez. Van-e köztetek, aki nem kívánta néha vissza azt a kort, amikor a nevetés mindig az ajkunkon ül, és amikor a lélekben mindig béke honol? Miért akarjátok megfosztani ezeket a kis ártatlanokat annak a rövid időnek az élvezetétől, amely úgyis eltűnik, s attól a becses jótól, amellyel úgysem tudnak visszaélni? Miért akarjátok keserűséggel és fájdalommal megtölteni a tűnő zseni éveket, melyek az ő számukra éppúgy nem térnek vissza többé, mint a ti számotokra? Apák, tudjátok-e, mely pillanatban leselkedik gyermekeitekre a halál? Miért kelljen később majd megbánást éreznetek, amiért megfosztjátok őket azokról a csekély számú percektől, melyeket a természettől kapnak. Mihelyt érezni tudják a létezés örömét, adjátok meg nekik, hadd élvezzék. Adjátok meg úgy, hogy bármely pillanatban szólítsa Isten őket, úgy haljanak meg, mint akik kóstolták az életet.

[...]

[Vágyak és képességek]

Miben áll tehát az emberi bölcsesség vagy az igazi boldogsághoz vezető út? Nem éppen abban, hogy csökkentjük vágyainkat, mert ha vágyaink erőnkön alul maradnak, képességeink egy része tétlen, és nem élvezhetjük egész létünket. Abban sem, hogy fokozzuk képességeinket, mert ha vágyaink egyidejűleg nagyobb arányban fokozódnának, csak annál nyomorultabbak lennénk. Hanem abban, hogy csökkentjük a vágyakat a képességek

¹⁰ A korabeli igen magas gyermekhalandóság tényét mai történészek is megerősítik. Jacques Gélis adatai szerint Franciaországban 1740 és 1789 között a különböző életkorokot elérő gyermekek átlagos száma a következő: 1000 élve született csecsemőből az egyéves kort 720, az ötéves kort 547, a tizesztendő életkort pedig csak 525 gyermek érte meg (Gélis, Jacques: *Der Weg ins Leben, Geburt und Kindheit in früheren Zeit*. München, 1980.) – A szerk.

mértékére, s így tökéletes egyensúlyba hozzuk az erőt az akarattal. Csak így érhetjük el azt, hogy miközben minden erőnk működik, a lélek mégis nyugalomban van, s az ember rendezett állapotba jut.

Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mintegy tartalékul helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az ősállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan. Mihelyt ezek a virtuális képességei működésbe lépnek, a képzelet, amely valamennyi közül a legtevékenyebb, feléled és elébük vág. A képzelet fokozza számukra a lehetőségek mértékét, akár jóban, akár rosszban, s ebből következik, hogy gerjeszti és táplálja a vágyakat a kielégülés reményében. Ám a tárgy, amelyről már-már azt hittük, kezünkben van, gyorsabban illan el, semhogy kergetni tudnánk. Amikor már azt hisszük, hogy elértük, alakot vált, s a távolból mutogatja magát. Nem látjuk többé a területet, melyet már bejártunk, s így azt hisszük: semmiség. Csakhogy az előttünk levő terület viszont megnyúlik, szétterül szüntelenül. Így merülünk aztán ki anélkül, hogy célhoz érjünk, s minél többet nyerünk az élvezetből, annál jobban távolodunk a boldogságtól.

Ellenben: minél közelebb marad az ember természetes állapotához, annál kisebb az eltérés képességei és vágyai között, következésképpen annál kevésbé van távol attól, hogy boldog legyen. Sohasem kevésbé nyomorult, mint akkor, amikor látszólag híjával van mindennek, mert a nyomorúság nem a dolgok nélkülözésében van, hanem az ennek nyomán támadt szükségérzetben.

[...]

[Tiltás helyett akadályok]

Úgy kezeljétek a gyermeket, hogy csupán a dolgoktól függjön, s akkor a természet rendjét fogjátok követni nevelése előrehaladtában. Tolakodó akarata elé csak fizikai akadályokat gördítsetek vagy olyan büntetéseket, amelyek magukból a tettekből folynak, s amelyekre alkalomadtán visszaemlékszik. Nem megtiltani kell, hogy rosszat tegyen, hanem megakadályozni. A tapasztalásnak vagy a tehetetlenségnek kell számára a törvény szerepét játszania. Ne azért engedjétek vágyainak, mert megkívánja, hanem azért, mert szüksége van rá. Amikor cselekszik, ne tudja, mi az engedelmesség, s amikor helyette cselekszenek, ne tudja, mi az uralkodás. Egyaránt érezze szabadságát mind a maga tetteiben, mind a tettekben. Hiányzó erejét pontosan akkora mértékben pótoljátok, amennyire szüksége van, hogy szabad és ne parancsoló legyen. Fogadja szolgálataitokat bizonyos megalázottsággal, s vágyódjék ama pillanat után, amikor majd nélkülözheti azokat, s amikor az a megtiszteltetés éri, hogy önmagát szolgálja ki.

[...]

[A kényeztetés veszélyei]

Tudod-e, mi a legbiztosabb módja, hogy gyermekedet szerencsétlenné tedd? Hozzászoktatni, hogy mindent megkapjon. Vágyai ugyanis, ha könnyen kielégítheti, szüntelenül növekednek, s te előbb-utóbb tehetetlenül állsz vele szemben, kénytelen vagy a visszautasításhoz folyamodni, s egy ilyen szokatlan visszautasítás nagyobb gyötrelmet okoz neki, mint maga a tény, hogy megfosztod attól, amit kíván. Először a pálca kell neki, melyet

kezedben tartasz, nemsokára már a zsebórátat kívánja, aztán a repülő madarat, a ragyogó csillagot, s végül mindent, amit megpillant. Istennek kéne lenned, hogy kielégíthesd.

Természetes hajlama az embernek, hogy mindent a magáénak tekint, ami a hatalmában van. Ebben az értelemben Hobbes elve bizonyos fogig igaz: sokszorozzátok meg vágyainkkal együtt a kielégítésükre való eszközöket, és mindenki ura lesz mindennek. Az a gyerek, akinek csak akarnia kell, hogy kapjon, a világegyetem tulajdonosának hiszi magát. Minden embert rabszolgájának tekint, s amikor végül kénytelenek vagyunk valamit megtagadni tőle, ő, aki ha parancsol, mindent lehetségesnek tart, a visszautasítást lázadásnak minősíti. Minden indoklás, melyet ebben a korban adnak neki, amikor képtelen még az észbelátásra, nem egyéb, mint ürügy az ő szemében. Mindenben csak rosszindulatot lát, a feltételezett méltánytalanság érzése elkeseríti, mindenkit meggyűlöl, felháborodik minden ellenkezésen, és soha nem lesz benne köszönet az engedékenyséért.

[...]

[A természet rendje]

A természet úgy akarja, hogy a gyermek legyen gyermek, mielőtt felnőtt lenne. Ha ezt a rendet fel akarjuk forgatni, korai gyümölcsöt fogunk termelni, mely éretlen és ízetlen lesz, és hamarosan meg fog romlani. Fiatal tudósaink, öreg gyermekeink lesznek. A gyermeknek megvan a neki megfelelő látás-, gondolkodás- és érzésmódja. Mi sem ésszerűtlenebb, mint ha helyére a mienket akarjuk tenni. Ha azt kívánjuk, hogy a gyermeknek ítélőképessége legyen tízéves korára, méltán kívánhatjuk, hogy ugyanakkor öt láb magas legyen. Valóban, mire való volna neki ebben a korban az értelem? Az értelem az erő zabolája, s a gyermeknek nincs szüksége erre a zabolára.

[...]

[Ne tanítsa más, csak tapasztalás!]

Kipróbáltak már minden eszközt, csak egyet nem, éppen azt, amely egyedül vezethet célra: a jól szabályozott szabadságot. Ne ártsuk magunkat a gyermek nevelésébe, ha nem tudjuk őt egyedül a lehetséges és a lehetetlen törvényeivel odavezetni, ahová akarjuk. Számára az előbbinek és az utóbbinak a köre egyaránt ismeretlen, tágíthatjuk tehát vagy összébb húzhatjuk körülötte, ahogy akarjuk. Leláncolhatjuk, előrelelendíthetjük, visszatarthatjuk, de csak a szükségesség kötelékével, s nem fog zúgolódni. Hajlékonnyá és tanulékonyná tehetjük, de mindössze azzal a kényszerrel, amely a dolgokban rejlik, s nem lesz alkalom arra, hogy bármilyen vétek is kicsírázzék benne, mert amíg a szenvedélynek nem lehet hatása, addig nem is támad fel sohasem.

Ne adjatok növendékeknek semmiféle szóbeli leckét! Ne tanítsa más, mint a tapasztalás! Ne rójatok rá semmiféle fenytést, mert nem tudja még, mi az, hogy véteni! Ne kívánságokat soha, hogy bocsánatot kérjen, hiszen nem is tudna megsérteni benneteket! Tetteiben nem az erkölcsiség vezeti, s így semmi olyant sem képes elkövetni, ami erkölcsileg rossz lenne, s ami akár dorgálást, akár fenytést érdemelne.

[...]

[A negatív nevelés]

Ki merjem-e itt fejteni minden nevelés legnagyobb, legfontosabb és leghasznosabb szabályát? Azt ugyanis, hogy az időt nem nyerni, hanem vesztegetni kell. Parlagi olvasóim, bocsássátok meg nekem meglepő tételeimet. Nem nélkülözhetők ezek, ha az ember gondolkodik. Mondhattok akármit, inkább vagyok a szokatlan tételek, mint az előítéletek embere. Az emberélet legveszedelmesebb időszaka a születéstől a tizenkettedik életévig terjed. Ekkor csíráznak a tévedések meg a bűnök, és egyetlen eszközünk sincs kiirtásukra. Mire az eszköz előkerül, a gyökerek már oly mélyre hatoltak, hogy nincs többé idő kiszaggatásukra. Ha a gyermek egyszerre ugornék át az emlőről az értelmes korba, akkor a jelenlegi nevelés megfelelné neki. A természetes haladás azonban homlokegyenest ellenkezőt kíván. Úgy kéne, hogy semmit se tegyen lélekből addig, amíg az nincsen birtokában valamennyi képességének. Lehetetlen ugyanis, hogy ez a lélek észrevegye a fátylát, melyet elébe adtok, addig, amíg vak, s hogy az eszmék mérhetetlen síkságán oly úton haladhasson, amelyet az értelem még a legélesebb szem számára is oly határozatlanul jelöl ki.

A nevelésnek tehát kezdetben tisztára negatívnak kell lennie. Nem abból áll, hogy oktassuk erényre és igazságra, hanem abból, hogy megóvjuk szívét a vétectől, szellemét a tévedéstől. Ha meg tudnátok állni, hogy nem tesztek semmit, s hogy neki se adjatok tennivalót, ha el tudnátok vezetni növendéketeket erőben és egészségben tizenkét éves koráig úgy, hogy azt se tudja, melyik a jobb és melyik a bal keze, értelmének szemei első leckéitől fogva megnyílnának az ész világosságára. Nem lennének előítéletei, fölvetettségai, s így nem lenne benne semmi, ami gondoskodástok hatását ellensúlyozhatná. Kezetek közt hamarosan a legbölcsebb emberré válnék. Azzal kezdenétek, hogy semmit sem csináltok, s a végén a nevelés csodáját hoznátok létre.

[...]

[A vidéki nevelés előnyei]

Ez is egyik oka annak, amiért Emilt falun akarom felnevelni, távol a szolgacsőcseléktől, akik a legutolsó emberek gazdáik után, távol a városok fekete erkölcsaitól, melyeket a rájuk rakott máz csábítóvá és ragályossá tesz a gyermekre nézve. A paraszti vétkek ellenben csiszolatlanok, a maguk teljes durvaságában jelentkeznek, s ezért inkább visszariasztanak, semmint csábítanak, feltéve, ha nem áll érdekünkben, hogy utánozzuk őket.

Falun a nevelő sokkal inkább ura a tárgynak, melyeket a gyermeknek meg akar mutatni. Hírnevének, beszédeinek, példájának olyan tekintélye van, amilyent a városban nem tudna szerezni. Mindenkinél hasznos ő, s így mindenki igyekszik, hogy lekötözöttjévé tegye, hogy megbecsülésébe férkőzzék, s hogy olyannak mutassa magát a növendék előtt, amilyennek a mester szeretné. És ha a bűnből nem gyógyulnak is ki, legalább a botránytól tartózkodnak. Célunk érdekében nincs is szükségünk egyébre.

[...]

[A természetes büntetés]

Elviselhetetlen természetű gyermeketek elront mindent, amihez hozzányúl? Ne haragudjatok érte, hanem távolítsatok el a keze ügyéből mindent, amit elronthat! Összetöri a bútorokat, amelyeket használ? Ne siessetek újakat adni neki, hadd érezze, mily kényelmetlen a nélkülözés! Betöri szobája ablakait? Hadd fújjon rá a szél éjjel-nappal anélkül, hogy törődnetek meghűlésével, mert inkább legyen náthás, mint bolond! Ne panaszkodjatok soha a kényelmetlenségek miatt, melyeket okoz, de úgy járjatok el, hogy elsőnek ő érezze! Végre megcsináltatjátok az ablakokat, de még mindig nem szóltok semmit. Ismét betöri? Változtassatok a módszeren! Mondjátok neki nyersen, de ne haragosan: Az ablak az enyém, én vágattam be, azt akarom, hogy épen maradjon. Ekkor bezárjátok a gyermeket a sötétbe, egy ablaktalan helyiségbe. Erre az új eljárásra elkezd kiabálni, dühöngeni. Senki sem hallgatja meg. Hamarosan belefárad, és lejjebb adja. Panaszkodik, nyöszörög. Megjelenik egy szolga, a lázadó kéri, hogy szabadítsa ki. A szolga – anélkül, hogy kifogást keresne, hogy miért nem teszi meg – ezt feleli: *Nekem is vannak ablakaim, melyeknek épségben kell maradniuk!* – s aztán odébbáll. Végre, miután a gyermek több órán át tartózkodott ottan, elég sokáig ahhoz, hogy elunja magát, s hogy az eset emlékeztetőbe vésődjék, valaki azt sugallja majd neki, hogy próbáljon kiegyezni veletek olyanformán, hogy ti szabadon bocsátjátok, ő viszont nem tör be többé ablakot. Több se kell neki. Megkérte benneteket, hogy menjete be hozzá, s ti mentek ki. Előterjeszti javaslatát, s ti azonnal elfogadjátok ezekkel a szavakkal: Helyesen gondolkodol, mindketten csak nyerhetünk rajta; hogyhogy nem támadt hamarabb ez a jó ötleted? Aztán jókedvűen megölelte őt, de anélkül, hogy fogadkozást vagy ígéretének megerősítését kívánnátok tőle, s azonnal átvezetitek szobájába. A megegyezést pedig oly szentnek és sérthetetlennek tekintitek, mintha esküvel pecsételtétek volna meg. Mit gondoltok, milyen fogalma lesz neki ennek az eljárásnak nyomán az adott szó kötelező és hasznos voltáról? Kizárt-nak tartom, hogy létezzék a földön egyetlen gyermek is, hacsak nem rontották még el, aki ilyen bánásmód próbatétele után még arra vetemedik, hogy szántsándékkal betör egy ablakot.¹¹

[...]

[Tiszteljétek a gyermekkort!]

Tiszteljétek a gyermekkort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül! Engedjétek, hadd jelentkezzenek a kivételek, hadd tanúsítsák létüket, és váljanak bizonyossá hosszasan, még mielőtt különleges módszereket alkalmaznátok rájuk! Hadd fejtsse ki bőséges hatását a természet, mielőtt beleártanátok magatokat, s helyette cselekednétek, nehogy akadályozzátok működését. Azt mondhatjátok erre, hogy ti tudjátok, mily drága az idő, s egy percet sem akartok elmulasztani. Nem veszitek azonban észre, hogy jóval nagyobb idővesztés rosszul használni fel, mint egyáltalán nem élni vele, s hogy a rosszul oktatott gyermek messzebb van a bölcsességtől, mint az, akit egyáltalán

¹¹ Rousseau szerint tehát a természetes büntetés a tett következménye maga. Az elv racionálisnak tűnik, de nem veszélytelen. Finomabb pedagógiai megfontolásokat nélkülöző gyakorlati alkalmazása ugyanis könnyen végzetes eredménnyel járhat. Ha ugyanis Rousseau kortársai szó vették a könyv lapjain olvasottakat, akkor könnyen kitehették gyermekeiket például a meghűlésből eredő, akkor még halálos kimenetelű tüdőgyulladás kockázatának. Ez is bizonyíték arra, hogy a könyvben leírt nevelési elvek, ötletek többnyire az általánosságok síkján maradnak, s nem szolgálnak közvetlenül receptként a hétköznapi nevelési helyzetek megoldásához. – *A szerk.*

nem tanítottak. Aggodalommal nézitek, hogy tétlenül emészti fel zsenge éveit! Hogyan? Hát semmi az, ha valaki boldog? Hát semmi az, ha ugrándozik, játszik, futkos egész nap? Soha életében nem lesz ennyi elfoglaltsága. Platón az ő Államában, melyet olyan zordnak tartanak, csak ünnepek, játékok, dalok, szórakozások közepette neveli a gyermekeket.

[...]

[Olvasástanítás kényszer nélkül]

Óriási buzgalommal keressük az olvasás tanításának legjobb módszereit. Olvasóasztalokat, kártyákat találunk ki, s a gyerekszobából nyomdászműhelyt csinálunk. Locke azt szeretné, ha kockákon tanulna meg olvasni. Ugye, micsoda találó találmány? Hát ide jutottunk! Mert mindezeknél biztosabb mód az, amelyről mindig megfeledkezünk: a tanulási vágy. Ezt a vágyat oltsátok bele a gyermekbe, aztán félredobhatjátok az asztalt is, a kockákat is: akármelyik módszer jó lesz neki.

A közvetlen érdek, ez a nagy mozgatóerő az egyedüli, amely biztosan és messzire vezet. Emil néhanapján meghívólevélkét kap apjától, anyjától, rokonaitól, barátaitól ebédre, sétára, csónakázásra, valami nyilvános ünnepélyre. Ezek a levélkék rövidek, világosak, szabatosak, szépen írottak. Találni kell valakit, aki felolvassa neki. Ez a valaki vagy nincsen mindig kéznél, vagy pedig éppoly kevésbé lesz szolgálatkész a gyermekhez, mint amilyen a gyermek volt őhöz az előző napon. Így aztán elmúlik az alkalom, a kellő pillanat. Végül mégis felolvassák neki, de az idő eljárt azóta. Ó, ha ő maga tudott volna olvasni! Újabb leveleket kap. Milyen rövidek! Mily érdekes a tartalmuk! Próbálja kibetűzni, olykor segítik, olykor magára hagyják. Nekidurálja magát, s végül kibetűzi az egyik levélke felét. Arról van szó, hogy másnapra uzsonnára hívják... nem tudja, hová, azt sem, hogy kivel... mekkora erőfeszítésbe kerül, amíg a folytatását is elolvassa! Nem hiszem, hogy Emilnek szüksége lenne az olvasóasztalra. Beszéljek most az írásról? Nem. Szégyellnék ilyen haszontalanságokkal szórakozni egy nevelésről szóló tanulmányban.

[...]

[Egy akaratos gyermek megszelídítése]

Egy alkalommal néhány héten át gondjaimra bíztak egy gyermeket, akinek szokása volt, hogy nemcsak a maga akaratát vitte keresztül, hanem rákényszerítette mindenkire. Csupa szeszély volt. Mindjárt az első napon próbára akarta tenni engedékenységet, s elhatározta, hogy éjjélkor fog fölkelteni. Éppen javában aludtam, s ő leugrik ágyáról, felölti hálóköntösét, és hív engemet. Fölkelek, gyertyát gyújtok. Több sem kellett neki. Negyedóra múltán meglepi az álmoság, visszafekszik, mint aki megelégedett kísérlete eredményével. Két nap múlva megismétli ugyanazzal a sikerrel, részemről pedig a türelmetlenség legcsekélyebb jele nélkül. Lefekvéskor megcsókolt, s én igen higgadtan ezt mondtam neki: Rendben van, barátocskám, de most már hagyja abba! Ez a megjegyzés fölkelte kíváncsiságát, s a következő nap, mivel kicsit látni akarta, hogy lesz-e merszem az engedelmességet megtagadni, ugyanúgy fölkel, ugyanabban az órában, és odaszólt nekem. Megkérdeztem, mit akar. Azt mondta, hogy nem tud aludni. *Bánom is én* – feleltem, és meg se moccantam. Kért, hogy gyújtsam meg a gyertyát. *Minek az?* – és meg se moccantam. Ez a szűkszavú beszéd kezdte zavarba hozni. Tapogatózva kereste a tűzkövet, s úgy tett, mintha tüzet csíholna, én pedig képtelen voltam megállni nevetés nélkül, amint hallottam, hogy ujjait verdesi. Végül aztán meggyőződött, hogy nem boldogul vele, oda-

hozza a tűzszerszámot az ágyamhoz. Mondom neki, hogy nincs rá szükségem, és befelé fordulok. Erre aztán elkezd vaktában szaladgálni a szobában, kiabál, énekel, nagy zajt csap, beleütközik az asztalba meg a székekbe, de óvatosan, hogy meg ne üsse magát, és mégis nagyokat kiáltva, abban a reményben, hogy majd engemet is elhagy a nyugalmam. Mindez eredménytelen. Én pedig észrevettem, hogy ő szép intelmekre vagy haragra számított, de erre a hidegvérre nem volt felkészülve.

Ő azonban eltökélte magát, hogy makacsságával legyőzi türelmemet. Folytatta a zenebonát akkora sikerrel, hogy végül is kijöttem sodromból. Éreztem azonban, hogyha indokolatlanul elragadtatom magam, mindent elrontok, s ezért másfajta módszerhez folyamodtam. Szótlanul felkeltem, odamentem a tűzszerszámhoz, de nem találtam. Elkértem tőle, ő odaadja, miközben repes az örömtől, hogy végre mégis diadalmaskodik rajtam. Tüzet csiholok, meggyújtom a gyertyát, kézen fogom az én kis fickómat, szép csendben odavezetem egy szomszéd fülkébe, melynek ablaktáblái jól csukva voltak, s amelyben nem találhatott semmi összetörnivalót. Otthagytam világosság nélkül, majd rázárom az ajtót kulccsal, és megyek lefeküdni anélkül, hogy egy szót is szóltam volna hozzá. Persze hogy éktelen lármát csapott az elején. Számítottam rá, cseppet sem lepett meg. A zaj végül lecsendesedik. Odafülelek, és hallom, amint elrendezkedik, mire megnyugszom. Másnap bemegyek napvilágnál a fülkébe, s ott találom az én kis lázadómat, amint egy nyugágyon fekszik, mély álmát alussza. Ennyi fáradság után nagyon is szüksége lehetett rá.

Az ügynek ezzel még nem lett vége. Az anya megtudta, hogy a gyermek az éjszaka kétharmad részét ágyán kívül töltötte. Erre aztán felborult minden. Mintha már meg is halt volna a gyermek. Ő pedig látva a kedvező alkalmat arra, hogy megbosszulhassa magát, megjárta a beteget, mit sem sejtve, hogy ezzel nem nyerhet semmit sem. Hívták az orvost. Az anya szerencsétlenségére az orvos tréfálódzó ember volt. Mulattatta őt az anya rémüldözése, igyekezett hát még inkább fokozni. Nekem azonban a fülemből súgta: Bíz a csak rám, ígérem önnek, hogy a gyermek egy időre kigyógyul szeszélyéből, hogy betegnek tettesse magát. Csakugyan diétát és szobafogságot írt elő, s a gyermeket rábízták a gyógyszerészre. Rosszul esett látnom ezt a szegény anyát, amint rászedte mindenki, aki csak körülötte volt, kivéve egyedül engemet, akit persze meggyűlölt, éppen azért, mert én nem vezettem félre.

Elég nyers szemrehányások után azt mondta nekem, hogy fia érzékeny szervezetű, családjának egyetlen örököse, akinek mindenáron életben kell maradnia, s ő, az anya, nem akarja, hogy fiának bosszúságot szerezzenek. Ebben a tekintetben teljesen egyetértettem vele, de ő azt értette ellenkezésen, ha nem engedelmeskednek neki mindenben. Láttam, hogy az anyával szemben ugyanazt a hangot kell használni, mint a fiával. Asszonyom, mondtam neki elég hidegen, sejtelmem sincs róla, hogyan szokás egy örököszt nevelni, sőt mi több, nem is szándékozom megtudni. E tekintetben ön szabad kezet kapott. Bizonyos ideig még szükségük volt rám, s az apa mindent elcsitított. Az anya írt a nevelőnek, hogy siessen visszatérni, a gyermek pedig rájött, hogy semmit sem nyer vele, ha álmomat megzavarja, sem azzal, ha betegnek tetteti magát. Rászánta magát, hogy ezentúl aludni fog és egészséges lesz.

[...]

[Locke és az edzés]

Általában túlságosan öltöztetjük a gyermekeket és különösen zsenge korukban. Pedig inkább a hideghez és a meleghez kellene őket hozzáedzeni. A nagy hideg soha nem okoz bajt nekik, ha idejében szoktatjuk hozzá, ellenben bőrük szövete, amely még túlságosan gyenge és túlságosan laza, a kelleténél szabadabb utat enged az izzadásnak, s a szélsősé-

ges melegben mindenképpen kimerülést okoz. Innen az a közismert tény, hogy augusztus hónapban több gyermek hal meg, mint bármelyik más hónapban. Egyébként, úgy látszik, állandó tény az is, amit az északi meg a déli népek összehasonlítása révén láthatunk, hogy az ember erőteljesebbé lesz, ha a túlságos hideget, semmint ha a túlságos meleget kell elviselnie. Ám amint a gyermek növekedik, s a rostjai erősödnek, szoktassátok lassan-lassan rá, hogy dacoljon a nap sugaraival. Ha fokozatosan haladtok, veszély nélkül edzhetitek hozzá a tikkasztó forró égővhöz.

Locke, miközben férfias és okos életszabályokat ad, olyan ellentmondásokba esik vissza, amilyeneket nem várnánk ilyen pontos gondolkodótól.¹² Ő, aki azt akarja, hogy a gyermekek nyáron jeges vízben fürödjének, nem akarja, hogy friss vizet igyanak, ha kimelegedtek, sem hogy nyirkos helyen a földre feküdjének. De ha már azt kívánja, hogy a gyermekek cipője mindig átértesse a vizet, vajon kevésbé ereszt-e át, ha a gyermeknek melege van? És nem lehetne-e ugyanazt a következtetést, melyet ő a lábról a kézre, a testről az arca vonatkozóan levon, megtenni a testről a lábra vonatkozóan? Ha azt kívánod – mondhatnám neki –, hogy az ember csupa arc legyen, miért korholsz engem, ha azt akarom, hogy csupa láb legyen?

Ha a gyermeknek melege van, Locke azzal tartja vissza őt az ivástól, hogy előírja: hozzá kell őt szoktatni, hogy mielőtt inna, előzőleg egy szelet kenyeret egyen. Ez aztán fura dolog: enni adni a szomjas gyereknek. Én még jobbnak tartanám, ha inni adunk neki, amikor éhes. Sohasem fognak engemet meggyőzni arról, hogy első étvágyaink annyira szertelenek, hogy ne lehetne kielégíteni azokat az elpusztulás veszedelme nélkül. Ha ez így volna, az emberi nem százszor is elpusztította volna önmagát, mielőtt megtanulta volna, mit kell tennie, hogy fennmaradjon.

Azt akarom, hogy valahányszor Emil szomjas, adjanak inni neki. Azt akarom, hogy tiszta vizet adjanak neki, teljesen pancsolatlanul, még csak meg se langyosítsák, bármennyire csurog is róla a verejték, s még ha a tél derekán vagyunk is. Az egyetlen gondoskodás, melyet ajánlok, hogy ügyeljünk a víz minőségére.

[...]

[Érzékszervek fejlesztése éjszakai játékkal]

Nem rendelkezünk egyaránt valamennyi érzékünkkel. Van köztük egy, név szerint a tapintás, melynek tevékenysége ébrenlétünk folyamán sohasem szünetel. Széttérjed ez az érzék testünk egész felületén, mint egy állandó őr, aki figyelmeztet mindenre, ami testünknek ártalmára lehet. Ez egyúttal az az érzék, melyet, akár akarjuk, akár nem, a leghamarább tudjuk kitapasztalni ezzel a szüntelen gyakorlattal, s amelyet következőképpen kevésbé szükséges különleges ápolásban részesítenünk. Mindazonáltal tapasztaljuk, hogy a vakok tapintása biztosabb és finomabb, mint a mienk. Őket a látás nem kalauzolja, s így kénytelenek az előbbi érzék segítségével alkotni meg azokat az ítéleteket, melyeket nekünk az utóbbi szolgáltat. Miért nem gyakoroltatják hát velünk a sötétben való járást, ahogyan ők csinálják, a testek felismerését, melyeket kezünkkel elérhetünk, a bennünket körülvevő tárgyak megítélését, egyszóval, hogy megtegyük éjszaka és világosság nélkül mindazt, amit ők napvilágnál, de szemük nélkül tesznek meg? Amíg a nap világít, addig előnyben vagyunk velük szemben. A vakomályban viszont ők válnak vezetőinkké. Életünk felén át vakok vagyunk, azzal a különbséggel, hogy az igazi vakok mindig tudják vezetni magukat, mi azonban egy lépést sem merünk tenni az éjszaka sötétjében.

¹² Rousseau az *Emil* lapjain gyakran kritizálja az angol filozófus nevelési nézeteit annak ellenére, hogy több ötletet (például az asztalosmesterség tanítását) átvész tőle. – *A szerk.*

Arra való a világítás – felelitek nekem. Már megint! Mindig csak gépek! De ki biztosítja, hogy mindenütt kéznél lesznek, amikor csak szükség lesz rájuk? Ami engem illet, inkább kívánom, hogy Emil inkább az ujjá hegyén hordja a szemét, semmint a gyertyakereskedő boltjában.

Sötét éjszaka van, s te egy épületbe vagy bezárva. Tapsolj a tenyereddel, s a helység visszhangjáról meg fogod tudni, vajon belső tere nagy vagy kicsi, vajon a közepén vagy-e vagy pedig egyik sarkában. Ha fél lábnyira vagy egy faltól, a kevésbé áramló, de jobban visszaverődő levegő másfajta benyomást kelt arcodon. Maradj egy helyben, és fordulj egymás után valamennyi irányba: ha nyitott ajtó van valahol, könnyű légáramlat fogja azt tudtul adni neked. Ha csónakban ülsz, rá fogsz jönni arról, ahogyan a levegő arcodat meglegyinti, nemcsak az irányra, amelyben haladsz, hanem arra is, hogy a folyó sodra lassan vagy gyorsan ragad-e magával. Ezek a megfigyelések és még ezer más hasonló csak éjjel sikerülhetnek. Bármennyire is éberrel figyeljük meg napvilágnál, a látás segítségükre van, vagy elvonja figyelmünket, s eltűnnek előlünk. Pedig itt még sem a kéz, sem a pálca nem játszik szerepet. Mennyi látásismeret szerezhetünk meg a tapintás segítségével anélkül, hogy bármit is megtapintanánk!

Sok éjszakai játékot! Ez a tanács fontosabb, mint amilyennek látszik. Az éjszaka természetesen megijeszti az embert, néha az állatot is. Az értelem, az ismeretek, az ész és a bátorság alig mentenek fel valakit e sarc fizetése alól.

[...]

[Modellek, jelképek helyett valóságos tapasztalat]

Általában ne tedd soha a dolog helyére annak jelképét, csak akkor, ha a dolgot nem áll módodban megmutatni! A jelkép ugyanis elnyeli a gyermek figyelmét, és feledtetni vele az ábrázolt tárgyat.

A gyűrűkkel körülvett éggömb szerintem rosszul szerkesztett gépezet, mert helytelen arányokat mutat. Az összezavart körök és az odavéssett fura figurák mintha inkább bűvészmutatványhoz illenének, a gyermeket elriasztják. A Föld túl kicsi rajta, a körök túlságosan nagyok és nagyszámúak, egyes körök – mint például a napéjegyenlőséget és a napfordulót mutató körök – teljesen haszontalanok. Mindenik kör szélesebb a Földnél, a vastag karton a szilárdság látszatát adja nekik, s azt hinné róluk az ember, hogy valóban létező kör alakú tömegek. És ha azt mondjátok a gyermeknek, hogy ezek a körök képzeletbeliek, nem tudja, mi az, amit lát, és semmit sem ért többé.

Sohasem tudjuk magunkat a gyermek helyébe iktatni. Nem hatolunk bele eszméibe, hanem a mi eszméinket kölcsönözzük neki. Igazságláncolattal szegélyezett saját gondolkodásunk útját járjuk, és csak szertelen és téves dolgokkal tömjük tele a fejét.

Arról vitáznak az emberek, vajon az analízist vagy a szintézist kell-e választanunk, amikor tudománnyal akarunk foglalkozni. Nem mindig szükséges azonban ez a választás. Lehet néha ugyanabban a kutatásban szétbontani is és összerakni is oktató módszerrel a dolgokat, amikor a gyermek azt hiszi, hogy csak elemez. Ha ilyenkor egy időben használjuk egyiket is, másikat is, kölcsönösen egymás bizonyítékául fognak szolgálni. Miután egyszerre két ellentétes pontból indul el anélkül, hogy sejtene, hogy ugyanazt az utat járja, csupa meglepetés lesz, amikor önmagával találkozik, s ez a meglepetés igen kellemes lesz neki.

[...]

[Történet a vásári mutatványosról]

Jó ideje észrevettük már tanítványommal együtt, hogy a borostyánkő, az üveg, a viasz, különböző tárgyak, ha dörzsölik őket, magukhoz vonzzák a szalmaszálat, míg mások nem vonzzák magukhoz. Véletlenül rábukkanunk egy olyanra, amelynek még sajtószerűbb tulajdonsága van: bizonyos távolságról dörzsölés nélkül is magához vonzza a vasforgácsot és egyéb vasdarabkákat. Mennyi ideig szórakoztat bennünket ez a tulajdonsága anélkül, hogy egyebet is észrevehetnénk benne! Végül rájövünk, hogy átadja azt az egy bizonyos irányban mágnesezett vasnak. Egyik nap elmegyünk a vásárra. Egy bűvész maga felé vonz egy darab kenyérrel egy vízzel telt medencében úszó viaszkacsát. Nagyon meglepődünk, mégsem mondjuk, hogy boszorkány az illető, mert nem tudjuk, mi az, hogy boszorkány. Olyan mutatványok lepnek meg szüntelenül, amelyeknek okát nem ismerjük, de azért nem sietünk véleményt mondani semmiről, és nyugodtan megmaradunk tudatlanságunkban, míg végül megtaláljuk az alkalmat, hogy kilépjünk belőle.

Hazatérve addig beszélgetünk a vásári kacsáról, amíg fejünkbe vesszük, hogy utánozni fogjuk. Előveszünk egy jókora, igen mágneses tüt, beborítjuk fehér viasszal, melyet tőlünk telhető módon kacsá formájúra mintázunk úgy, hogy a tű keresztülmenjen a testen, s a hegye a kacsá csőre legyen. A vízre helyezzük a kacsát, csőréhez közelítünk egy kulcsfejet, s könnyen érthető örömmel látjuk, hogy kacsánk követi a kulcsot, szakasztott úgy, ahogyan a vásári kacsá követte a kenyérszeletet. Annak a megfigyelését, hogy a kacsá milyen irányban állapodik meg a vízen, ha békében hagyják, majd más alkalommal végezhettük el. Tárgyunk egyelőre teljesen leköt bennünket, s ennél nem is kívánunk többet.

Még aznap este visszatérünk a vásárra, előre elkészített kenyérrel zsebünkben, s mihelyt a bűvész elvégezte mutatványát, az én kis tudósom, aki már alig tudta magát türtőztetni, értésére adja, hogy ez a mutatvány nem is nehéz, s hogy ő maga éppoly jól meg tudja csinálni. Abban a pillanatban kiveszi zsebéből a kenyeret a beléje rejtett vasdarabbal. Csak úgy ver a szíve, amint az asztalhoz közeledik! Csaknem remegve nyújtja oda a kenyeret. Aztán megjelenik a kacsá, és megy utána. A gyermek felkiált, és ujjong örömeiben. A tapsokra, a gyülekezet üdvívalgására szédül a feje, magánkívül van. A meghökkenent szemfényvesztő mégis megöleli, gratulál neki, és megkéri, tisztelje meg másnap is jelenlétével, s hozzáteszi, hogy gondja lesz még népesebb közönséget összehívni, hogy ügyességét megtapsolhassák. Az én kis természettudósomat előnti a büszkeség, és már készül fecsegni. De én azonnal befogom a száját, s miközben mindenünnen hangzik a dicséret, elvezetem onnan.

A gyermek a következő napig nevetségesen nyugtalanul számlálja a perceket. Mindenkit meghív, akivel találkozhat. Szeretné, ha az egész emberi nem tanúja lenne az ő dicsőségének. Alig bírja kivárni az órát, sőt elébe is vág. Repül a megbeszélt helyre, ahol a terem már zsúfolásig megtelt. Amikor belép, ifjú szíve felderül. Előbb más játékok következnek. A bűvész felülmúlja önmagát, és meglepő dolgokat csinál. A gyermek mit sem lát az egészből. Izgul, izzad, alig lélegzik. Egyebet sem csinál, mint hogy a türelmetlenségtől reszkető kézzel fogdossa zsebében a kenyérdarabot. Végre sorra kerül. A mester nagy pompával jelenti be. Kissé szégyenkezve lép oda, s előhúzza a kenyeret... Újabb viszontagsága az emberi dolgoknak! A kacsá, amely tegnap még oly kezes volt, ma már vadkacsává lett. Ahelyett, hogy a csőrét fordítaná arrafelé, a farkát mutatja és megfutamodik. Kerüli a kenyeret meg a kezét, amely pedig ugyanakkora gonddal nyújtja, amekkora gonddal ő ment előzőleg utánuk. Ezernyi füstbe ment és minden alkalommal kifütyölt kísérlet után a gyermek panasza fákad, azt állítja, hogy becsapták, hogy ez egy másik kacsá, amelyet a tegnapinak a helyébe csempészték, és felszólítja a bűvészt, hogy vonzza ő magához.

A bűvész egy szót sem válaszol, kezébe vesz egy darab kenyeret, s odanyújtja a kacsának. A kacsá abban a pillanatban megy a kenyér után, s neki a kéznek, amely el-elhúzza

előle a kenyeret. Erre aztán a gyermek veszi kezébe ugyanazt a kenyérdarabot, de ezúttal sem sikerül neki a dolog. Lám, a kacsza gúnyt űz belőle, és köbe-körbe perdül, végig az egész medencén. A gyermek végül teljesen belezavarodik, és siet el onnan, mint aki nem meri többé kitenni magát a gúnykacajnak. Erre a bűvész fogja a kenyérdarabot, amelyet a gyermek vitt oda, s éppoly sikerrel használja, mint a saját kenyérdarabját. Kihúzza belőle a vasdarabot. Újabb röhej a mi rovásunkra. Majd ezzel az ily módon üressé tett kenyérral odavonzza a kacsát, mint előző alkalommal. Ugyanezt megteszi egy másik darab kenyérral, amelyet egy harmadik kéz vágott le mindenki szeme láttára. Ugyanezt megteszi a kesztyűjével, az ujjá hegyével. Aztán odébb megy, egészen a szoba közepére, és nagyzó hangon, ahogy az efféle emberek szokták, kijelenti, hogy a kacsza éppúgy fog engedelmeskedni az ő hangjának, mint a kézmozdulatának. Odszól neki, s a kacsza engedelmeskedik. Azt mondja neki, hogy menjen jobbra, s a kacsza jobbra tart. Visszaparancsolja, s a kacsza visszatér. Forduljon meg, s erre megfordul. Mindezt éppoly gyorsan teszi, mint ahogy parancsolják neki. A szűnni nem akaró tapsok megannyi sértés számunkra. Észrevétlenül megszökünk, és bezárkózunk szobánkba, de nem meséljük el sikerünket mindenkinek, mint ahogy előzőleg terveztük.

Másnap reggel kopogtatnak nálunk. Kinyitom az ajtót. Hát a bűvész áll ottan. Szerényen panaszkodik viselkedésünk miatt. Mit vétett ő nekünk, hogy meg akarjuk fosztani hitelétől az ő mutatványait, s hogy el akartuk venni a kenyerét? Mi van olyan csodálatos abban a művészetben, hogy odavonzunk egy viaszkacsát, s hogy ennek dicsőségét egy becsületes ember megélhetése árán akarjuk megvásárolni? „Szavamra mondom, uraim, ha volna valami más tehetségem a megélhetéshez, nemigen dicsekedném ezzel a tehetséggemmel. Elhihetik, hogy az, aki életét töltötte ennek a szálnalmas mesterségnek a gyakorlásával, jobban tudja azt, mint önök, akik csak néhány percig foglalkoznak ilyesmivel. Azért nem mutattam meg mindjárt az elején mesterfogásaimat, mert nem szabad sietni és hebehurgyán kitalálni mindent, amit tudunk. Legjobb mutatványaimat mindig gondosan tartogatom a megfelelő alkalomra, s amit bemutattam, azonkívül vannak még egyéb mutatványaim is, hogy lefőzzem a fiatal okvetetlenkedőket. Egyébként, uraim, azért jöttem most, hogy szívesen megtanítsam önöket arra a titokra, amely annyira zavarba hozta önöket. Csupán annyit kérek, ne éljenek vissza az én káromra, s máskor legyenek tartózkodóbbak.”

Erre aztán megmutatja készülékét, s mi roppant meglepetéssel látjuk, hogy igen erős és jól felszerelt mágnesből áll, melyet egy asztal alá bújtatott gyermek észrevétlenül mozgat.

Az ember becsomagolja készülékét, s miután köszönetet mondunk neki és elnézését kérjük, meg akarjuk ajándékozni, de ő visszautasítja. „Nem, uraim, nem vagyok túlságosan elragadtatva önöktől, s így nem fogadhatom el ajándékaikat. Maradjanak lekötöztetjéim az önök akarata ellenére. Ez az én egyetlen bosszúm. Tudják meg, hogy minden társadalmi rangban lehet az ember nagylelkű. A mutatványaimat megfizettetem, a leckéimet nem.”

Távoztában kifejezetten és hangosan szemrehányást tesz nekem. „Szívesen megbo csátok – mondja – ennek a gyermeknek, mert ő csak tudatlanságból vétkezett. De ön, uram, akinek ismernie kellett az ő gyengeségét, miért engedte, hogy így tegyen? Hiszen önök együtt élnek, s mivel ön az idősebb, kötelessége gondját viselni és tanácsokkal ellátni. Az ön tapasztalt volta az a tekintély, melynek őt vezetnie kell. Majd ha nagy lesz, és szemére veti önmagának ifjúsága tévelygéseit, kétségkívül önnek fogja felróni mindazt, amitől ön nem óvta meg.”

Távozik, s mi mindketten nagy zavarban vagyunk. Kárhoztatom magamat könnyelmű engedékenységemért. Megígérem, hogy ezt máskor feláldozom majd az ő érdekében, s hogy figyelmeztetem majd gyengeségeire, mielőtt még helytelenül járna el. Közéleg ugyanis az idő, amikor kapcsolataink megváltoznak, s amikor a pájtás engedékenységet fel kell

váltania a mester szigorúságának. Ennek a változásnak fokozatosan kell megtörténnie. Előre kell gondoskodni mindenről, mégpedig már jó előre.

Másnap visszatérünk a vásárba, hogy ismét lássuk a mutatványt, melynek már tudjuk a titkát. Mély tisztelettel közeledünk a mi szemfényvesztő Szókratészünkhöz. Alig merünk föltekinteni rá. Elhalmoz bennünket udvariaskodásával, s oly kitüntetően vezet helyünkre, hogy ez még inkább megaláz bennünket. Már végzi is mutatványait, mint rendesen. Ám kacsamutatványával sokáig szórakozik, és tetszeleg magának, miközben – s ezt gyakran megteszi – meglehetősen büszke pillantást vet felénk. Mindent tudunk, de meg se moccanunk. Ha növendékem csak ki merné is nyitni a száját, agyon kéne verni.

[...]

[Séta a montmorencyi erdőben]

Tegyük fel, hogy növendékemmel a Nap pályáját és a tájékozódás módját tanulmányozom. Egyszerre csak félbeszakít, s azt kérdi, mire való mindez. Micsoda szép beszédet vágok ki most neki! Hányféle alkalom nyílik most, hogy kérdésére válaszolva oktathassam, főleg ha beszélgetésünknek tanúi is vannak! Beszélnék neki az utazások hasznos voltáról, a kereskedelem nyújtotta előnyökről, a különböző éghajlatok sajátos terményeiről, a különféle népek szokásairól, a naptár használatáról, az évszakok visszatérésének kiszámításáról a mezőgazdaság számára, a hajózás művészetéről, arról, hogy miképpen kell a tengeren közlekedni és pontos irányt követni anélkül, hogy tudná az ember, hogy hol van. Politika, természetrajz, csillagászat, sőt az erkölcsstan és az általános jogtan is felvonulna magyarázatom folyamán, oly módon, hogy növendékemnek nagyvonalú fogalmat adhatok mindeme tudományokról, és erős vágyat olthatok belé megtanulásukra. Amikor aztán mindent elmondtam, ahogyan a tudálékos ember szokta kirakni poggyászát, növendékem egy kukkot sem ért meg az egészből. Bizony nagyon szeretné – mint annak előtte – megkérdezni, hogy mire való a tájékozódás. De nem meri, mert fél, hogy megsértődöm. Jobban megtalálja számítását, ha színleli, hogy figyel arra, amit kénytelen végighallgatni. A mutatós nevelések így szoktak végbemenni.

A mi Emilünket azonban parasztosabban neveljük. Akinek oly sok fáradozással nehezebbé tettük a felfogását, az semmit sem fog végighallgatni ebből az egészből. Az első szóra, melyet nem ért meg, kerekét old, szobájában fog huncutkodni, és hagyja, hogy magamban szónokoljak. Keressünk durvább megoldást! Tudományos felkészültségem mit sem ér az ő szemében.

A Montmorencytól északra levő erdő fekvését figyeltük meg, amikor hirtelen félbeszakított neveletlen kérdésével: *Mire való ez?* – Igaza van! – válaszoltam. Erre is kell gondolni, de higgadtan, s ha úgy találjuk, hogy ez a munka semmire sem jó, nem fogjuk többé folytatni, hiszen van elég hasznos szórakozásunk. Mással kezdtünk foglalkozni, s a nap hátralevő részében nem esett többé szó földrajzról.

Másnap reggel sétát ajánlok neki, ebéd előtt. Több sem kell neki. A gyermek mindig kész a futkosásra, s az ő lábai jól bírják ezt. Fölmegyünk az erdőbe, bejárjuk a mezőket, eltévedünk, nem tudjuk, merre járunk. Amikor aztán arról van szó, hogy visszatérjünk, nem lelünk többé rá utunkra. Múlik az idő, jön a hőség. Megéhezünk, s elkezdünk sietni. Mindhiába bolyongunk erre is, amarra is, mindenütt csak fákba ütközünk, kőfejtőkbe, mezőkbe, de nem kapunk semmi felvilágosítást, aminek a segítségével visszatalálnánk. Jól kiizzadtunk, kimerültünk, kiéhezünk, és ráadásul annyira futkosunk ide-oda, hogy még inkább eltévedünk. Végül leülünk a földre, hogy megpihenjünk, s hogy fontolóra vegyük a dolgot. Emil, akiről feltételezem, hogy úgy nevelték, mint más gyermeket, semmit sem fontolgat, csak sír. Nem tudja, hogy Montmorency kapujánál vagyunk, melyet

csak egy egyszerű cserjés rejt el előlünk. De ez a cserjés erdőrengeteg az ő szemében. Akkora embert, mint amilyen az ő termete, elföd a bozót.

Néhány percnyi hallgatás után aggódó hangon mondom neki: Kedves Emilem, hogy juthatunk ki innen?

Emil (verejtékezve és forró könnyeket ejtve): Fogalmam sincs róla! Fáradt vagyok, éhezem, szomjúhozom, nem bírom tovább!

Jean-Jacques: Azt hiszi talán, hogy én jobb állapotban vagyok, mint maga? És úgy gondolja, hogy takarékoskodnék a könnyeimmal, ha megebédelhethnék belőlük? Most nincs helye sírásnak, most az a cél, hogy kiismerjük magunkat. Nézzük csak meg zsebóránkat! Hány óra van?

Emil: Dél van, s ma még semmit sem ettem.

Jean-Jacques: Úgy is van. Dél van, s ma még semmit sem ettem.

Emil: Ó, milyen éhes lehet ön!

Jean-Jacques: A baj ott van, hogy ebédem nem fog ide utánam jönni. Dél van? Tehát pontosan abban az órában vagyunk, mint tegnap, amikor Montmorency felől figyeltük az erdő fekvését. Nos, hátha ezúttal az erdő felől tudnánk megfigyelni Montmorency fekvését?...

Emil: Igen ám, de tegnap szemünk előtt volt az erdő, innen azonban nem látjuk a várost.

Jean-Jacques: Ez a bökkenő! ... De hátha nincs is szükségünk arra, hogy láthassuk. Talán úgy is megtalálhatjuk a fekvését...

Emil: Ó, én jótevőm!

Jean-Jacques: Ugye, úgy mondtuk tegnap, hogy az erdő...

Emil: Északra van Montmorencytól.

Jean-Jacques: Következésképpen tehát Montmorencynak...

Emil: Az erdőtől délre kell lennie.

Jean-Jacques: Van egy módunk arra, hogy délben miként találjuk meg az északot?

Emil: Igen, az árnyék irányáról.

Jean-Jacques: De a déli irányt?

Emil: Hát azt hogyan?

Jean-Jacques: A dél szemközt van északkal.

Emil: Való igaz. Tehát csak azt az irányt kell keresnünk, amelyik az árnyékkal ellentétes. Lám erre van a dél, erre van a dél! Biztos, hogy Montmorency ezen az oldalon van. Keressük ezen az oldalon!

Jean-Jacques: Lehet, hogy igaza van. Menjünk ezen az ösvényen, az erdőn keresztül.

Emil (tapsol és ujjong örömeiben): Nini! Látom Montmorency! Hiszen itt van közvetlenül előttünk, teljes egészében látható. Siessünk ebédelni, siessünk vacsorázni, fussunk, gyorsan! Mégiscsak jó valamire a csillagászat!¹³

[...]

¹³ Mai pedagógiai szakkifejezéssel élve Emil problémahelyzetet oldott meg, amikor ismeretei révén vágta ki magát szorult helyzetéből. Annak ellenére, hogy tudása igencsak hiányos volt, mégis teljes sikert ér el. Az olvasó azonban tudja, amit Emil nem: előre eltervezett, kimódolt szituáció szereplője volt csupán. Rousseau nevelési helyzetei tehát a természetben játszódnak is meg nem is: a nevelő nem engedheti, hogy az események spontaneitása elsodorja forgatókönyvét, ezért megteremti a maga „stilizált természetét”, amelyet a valós világ és a gyermek világa közé illeszt. (Nem hagyhatja az eseményeket maguktól folyni már csak azért sem, mert baj is történhetne: ha túl messzire mennének, valóban eltévedhetnének, esetleg vadkan támadna rájuk stb.) Ez a Rousseau-i negatív nevelés lényege: egyrészt óvja a gyereket a világ ártó hatásaitól, másrészt viszont életszerű tapasztalatokat biztosít számára, ezzel segíti a gyerek önfejlődését. Az életszerűség látszata azonban távolról sem azonos magával a való élettel. – *A szerk.*

[Robinson Crusoe]

Gyűlölöm a könyveket. Egyébre sem tanítanak, mint arra, hogy olyasmiről beszéljünk, amit nem tudunk. Mondják, hogy Hermész oszlopokra véste a tudományok elemeit, mert egy vízőzön előtt akarta biztonságba helyezni felfedezéseit. Ha jól belevéste volna az emberek fejébe, akkor a hagyomány jóvoltából fennmaradtak volna a fejekben. A jól megdolgozott agyvelők az emlékművek, melyekbe a legbiztosabban vésődnek az emberi ismeretek.

Nincs-e arra mód, hogy az annyi sok könyvben szétszórt annyi sok leckét összehozzuk és egyesítsük egy közös téma szerint, melyet könnyű lenne áttekinteni, érdekes lenne követni, s amely már ebben az életkorban is ösztökélőül szolgálhatna? Ha ki lehetne találni egy helyzetet, amelyben az ember valamennyi természetes szükséglete megmutatkozik a gyermek értelme számára felfogható módon, s amelyben ugyanezen szükségletek kielégítésének valamennyi módja fokozatosan fejlődik ki ugyanazzal a könnyedséggel, akkor ennek a helyzetnek eleven és természetes lefestésével kellene az első munkát adni képzeletének.

Heves vérű filozófus, már látom, mint gyúl ki az ön képzelete. Ne pazarolja erejét, mert megvan már ez a helyzet, sőt írásban van meg. Ne vegye sértésnek, de sokkal jobban írták meg, mint ahogyan ön tudná megírni, vagy legalábbis találóbban és egyszerűbben. Ha már mindenáron könyvre van szükség, akkor íme az egyetlen, amely szerintem a legsikerültebb értekezést nyújtja a természetes nevelésről. Ez lesz az első könyv, melyet Emilem elolvas majd. Hosszú időn át ebből áll majd az egész könyvtára, és mindig díszhelyet biztosít majd neki. Ez az a szöveg, melynek csak kommentárul szolgál majd mindmennyi társalgásunk a természettudományokról. Haladásunk folyamán ehhez mérjük majd ítélőképességünk különböző állapotát, s míg csak el nem rontjuk ízlésünket, örömlünket leljük olvasásában. No de melyik hát ez a csodálatos könyv? Talán Arisztotelész? Talán Plinius? Talán Buffon? Nem! Robinson Crusoe.

Robinson Crusoe az ő szigetén, egyedül, megfosztva embertársai segítségétől csak úgy, mint a mesterségek valamennyi szerszámától, de azért gondoskodik létfenntartásáról, épségéről, sőt bizonyos jólétet is teremt magának. Íme az érdekes téma valamennyi életkor számára, oly téma, melyet számtalan módon lehet kellemessé tenni a gyermeknek. Így valósítjuk meg a lakatlan szigetet, melyet kezdetben csak hasonlatként használtam. Elismerem, ez az állapot nem azonos a társadalmi ember állapotával. Bizonyára Emilt sem szabad ilyen helyzetbe hozni. De ez az a helyzet, amelynek alapján kell majd az összeset értékelnie. A legbiztosabb módja annak, hogy az előítéletek fölé emelkedhessünk, s hogy ítéleteinket a dolgok közötti igazi kapcsolatok szerint rendezzük, abban áll, hogy egy elszigetelt ember helyébe képzeljük magunkat, és mindent úgy ítélünk meg, ahogyan ez az ember ítélné a saját hasznára való tekintettel.

[...]

[Az asztalosmesterség haszna]

Mindent megfontolva, az a mesterség, amelyet legjobban szeretném, ha kedvére lenne növendékemnek, az asztalos mestersége. Tiszta mesterség ez, hasznos is, odahaza lehet foglalkozni vele, kellőképpen munkáltatja a testet, ügyességet és buzgalmat kíván a munkástól, s noha munkájának formáját a hasznosság határozza meg, az ízlés meg a választékosság is vele jár.

Ha növendékek tehetsége véletlenül a spekulatív tudományok iránt mutat határozott hajlamot, nem kárhoznáttnám, ha hajlamainak megfelelő mesterséget adtok neki. Tanuljon meg például matematikai készülékeket, szemüvegeket, távcsöveket stb. készíteni.

Amikor Emil majd a *mesterségét* tanulja, én is vele együtt akarom tanulni, mert meggyőződése, hogy csak azt fogja jól megtanulni, amit együtt tanulunk. Mindketten nekilátunk tehát a tanonckodásnak, és egyáltalán nem kívánjuk, hogy urak módján bánjanak velünk, hanem úgy, mint igazi inasokkal, akik nemcsak tréfából azok. Miért is ne lennének igazi inasok? Péter cár ács volt a hajóműhelyben és dobos a saját csapatainál. Gondoljátok, hogy ez a fejedelem nem ért fel velünk születés vagy érdem dolgában? Ugye megértitek, hogy ezt nem Emilnek mondtam, hanem nektek, bárkik legyetek is.

[...]

[Válaszok kényes kérdésekre]

Ezekből a megfontolásokból vonom le az oly gyakran vitatott kérdés megoldását, vajon helyes-e gyermeket korán felvilágosítani mindarról, amire kíváncsisága irányul, vagy pedig nem jobb-e félrevezetni mérsékelt megtévesztésekkel. Úgy gondolom, sem az egyiket nem kell tenni, sem a másikat. Először is, ez a kíváncsiság nem ötlük fel benne, hacsak nem adunk rá alkalmat. Úgy kell tehát eljárunk, hogy ne legyen meg benne. Másodsorban, oly kérdések, melyekre nem kell okvetlenül felelnünk, egyáltalán nem követelik, hogy becsapjuk azt, aki fölteszi e kérdéseket. Sokkal helyesebb csendre inteni, mintsem hazugsággal válaszolni. Alig fogja meglepni ez a szabály, ha gondosan alávetjük őt e szabálynak a közömbös dolgokban. Végül, ha mégis a válaszadás mellett döntünk, akkor a legnagyobb egyszerűséggel kell ezt tennünk, titokzatosság nélkül, sohasem zavartan, kerülve a mosolyt. Jóval kisebb a veszély, ha kielégítjük a gyermek kíváncsiságát, mintsem ha felcsigázzuk.

Válaszaitok mindig komolyak, szűkszavúak, határozottak legyenek. A habozás látszatát mindig kerüljétek. Szükségtelen hozzátennem, hogy igazat kell mondanotok. Csak úgy taníthatjuk meg a gyermekeket arra, hogy veszélyes dolog felnőtteknek hazudni, ha átérezzük, hogy a felnőttek részéről még veszélyesebb, ha a gyermeknek hazudnak. Elég, ha a növendék csak egyetlen hazugságon kapja rajta a mestert, s a nevelés gyümölcse mindörökre tönkrement.

Bizonyos dolgokról való teljes tudatlanság felel meg talán leginkább a gyermekeknek. De tudják meg idejekorán azt, amit lehetetlen mindörökre elrejtteni előlük. Vagy nem szabad semmi módon sem felébrednie kíváncsiságuknak, vagy pedig ki kell elégülnie azon életkori megelőzőleg, amikor már nem veszélytelen.

[...]

[Egy lehetséges válasz]

Hogyan születik a gyermek? Kényes kérdés, amely elég természetesen ötlük fel a gyermekekben, s amelynek nyers vagy óvatos megválaszolása néha egész életükre eldönti erkölcsüket és egészségüket. A legkurtább módja annak, ahogyan egy anya képzelettel megszabadul tőle anélkül, hogy fiát félrevezetné, abban áll, hogy csendre inti. Ez jó lenne, ha már eleve hozzászoktattuk volna a közömbös dolgokat illetően, s ha nem szimatolna rejtélyt ebben az újfajta hangnemben. De az anya ritkán hagyja ennyiben. *Ez a házasember titka* – mondja majd neki –, *a kisfiúnak nem szabad így kíváncsiskodniuk*. Ez aztán jó arra, hogy az anyát kiségtse zavarából. Tudnia kell azonban, hogy a kisfiút sérti ez a megvető modor, s nincs egy nyugodt pillanata sem, amíg ki nem fürkészi a házasemberek titkát, és hamarosan ki is fürkészi.

Engedjétek meg, hogy fölemlítsek egy teljesen másfajta választ, melyet hallottam ugyanerre a kérdésre, s amely annál inkább meglepett, mert beszédében és szokásaiban egyaránt szemérmes asszonytól eredt, aki azonban, ha kellett, fia és az erény érdekében tudta lábbal tiporni a szemrehányástól való hamis félelmet, valamint a csúfolkodók üres megszólásait. Kevéssel annak előtte a fiú vizeletével egy kis követ adott ki magából, s ez felsértette húgycsőjét. A baj aztán elmúlt, s meg is feledkeztek róla. – Mama – mondta a kis szeleburdi –, hogyan születik a gyerek? – Fiam – feleli az anya habozás nélkül –, az asszonyok pisilik ki őket olyan fájdalommal, melyek néha az életükbe kerülnek. – Rajta, bolondok, nevessetek! Botránkoztatok, ostobák! A bölcsek azonban rájönnek, vajon tudnának-e ésszerűbb és célravezetőbb feleletet adni.

Először is, egy természetes s a gyermek által ismert szükséglet képzelet eltéríti őt egy rejtelmes folyamat képzetétől. A fájdalom meg a halál hozzájáruló képzelet a szomorúság fátylát borítja rá, s ez lehúti a képzelődést, elfojtja a kíváncsiságot.¹⁴

[...]

[Nincs kiváltságos vallás]

Vagy minden vallás jó és Istennek tetsző, vagy pedig ha van egy, amelyet előír az embereknek, s megbünteti őket, amiért nem ismerik, akkor biztos és nyilvánvaló jelekkel látta el azt a vallást, hogy megkülönböztessük, és egyedül igazként ismerjük fel. Ezek a jelek minden időkre és minden tájakra érvényesek, egyaránt érzékelhetőek minden ember számára, kicsiknek és nagyoknak, tudósoknak és tudatlanoknak, európaiaknak, indiánoknak, afrikaiaknak, vadembereknek. Ha volna egy vallás a földön, amelyen kívül csak az örök kárhozat létezhet, s ha volna csak egyetlen jóhiszemű halandó is bárhol a világon, akit nem hatott át e vallás meggyőző ereje, akkor e vallás Istene lenne a legigazságtalanabb és a legkegyetlenebb zsarnok. Őszintén keressük az igazságot? Akkor ne adjunk semmit sem a születéssel járó jogokra, se az atyák és a lelkeszek tekintélyére, hanem idézzük a lelkiismeret és az ész ítélőszéke elé mindazt, amire ők bennünket gyermekkorunk óta tanítottak. Nekem aztán hiába kiáltják: Vesd alá eszedet! Aki megcsal, ugyanezt mondhatná, mert eszemet csak annak vetem alá, ami ésszerű.

[...]

[Ízlésnevelés a színházban]

Elviszem színházba, nem azért, hogy az erkölcsöket, hanem hogy az ízlést tanulmányozza. Mert az ízlés elsősorban itten fedi fel magát azoknak, akik tudnak gondolkodni. Ne törődj most az elvekkel meg az erkölccsel, mondom majd neki. Ilyesmit nem itt kell megtanulni. A színház nem azért van, hogy az igazságot szolgálja. Arra való, hogy kedvében járjon az embereknek, s hogy szórakoztassa őket. Egyetlen iskola sem tanítja meg

¹⁴ Rousseau könyvében több helyen foglalkozik a nemi nevelés kérdésével. Ez látszólag jelentős újdonság egy olyan korszakban, amelyben a nevelő-moralizáló célzatú írások szerzőinek többsége már tabuként elhallgat vagy megkerül olyan témákat, amelyekről a humanisták még köntörfalazás nélkül, szókimondóan értekeztek illetlen tárgyú műveikben. Hiába várjuk azonban a nemiséggel kapcsolatos nevelési problémák alapos tárgyalását, Rousseau ezen a téren adása marad az olvasónak. Alapjában véve gyanakodva figyeli a gyerekek ébredező szexualitását. Ezért vagy elkerüli a válaszadást, vagy a félelmekre építve szereli le kíváncsiskodó kérdéseiket. – A szerk.

ilyen jól az embereknek való tetszést s az érdeklődés fölkelését az emberi szívben. A színház tanulmányozása átvezet a költészet tanulmányozásához. Mindkettőnek pontosan ugyanaz a célja. Ha csak egy szikrányi ízlése van a költészet iránt, mekkora élvezettel műveli majd a költői nyelveket, a görögöt, a latint, az olaszt! Ezek a tanulmányok kényszer nélküli szórakozások lesznek az ő számára, s csak annál nagyobb hasznukat veszi. Csupa gyönyörűség lesz számára mindez olyan életkorban és olyan körülmények között, ahol a szív oly elbűvölten érdeklődik mindenfajta megindító szépség iránt. Képzeljétek el egyfelől az én Emilemet, másfelől egy kollégiumi suhancot, amint az *Aeneis* negyedik könyvét olvassák, vagy Tibullust, vagy Platón *Szümposzionját*! Micsoda különbség! Hogy megindul a szíve az egyiknek attól, ami a másikat még csak meg sem érinti! Ó derék fiatalember! Hagyd abba, szakítsd félbe az olvasást, látom, hogy túlságosan felindultál! Helyesnek tartom, ha az a nyelv, amelyen a szerelem beszél, megnyeri tetszésedet, de helytelen, ha tévútra vezet. Légy érzékeny ember, de bölcs ember is légy! Ha csak az egyik vagy a kettő közül, akkor semmi se vagy. Egyébként akár viszi valamire a holt nyelvekben, a szépirodalomban, a költészetben, akár nem, mi gondom rá. Akkor sem lesz csekélyebb értékű, ha mindezekből semmit sem tud, mert az ő nevelésében nem ezekről a semmiségekről van szó.

[...]

[A nemek különbségei]

A nemek egyesülésében mindegyik fél egyaránt tör a közös célra, de nem ugyanazon a módon. Ebből a különbségből jön létre az első megállapítható különbözőség mind az egyik, mind a másik erkölcsi kapcsolataiban. Az egyiknek erősnek és tevékenynek kell lennie, a másiknak gyengének és passzívnak. Szükségképpen úgy kell alakulnia, hogy az egyik akarjon és bírjon, a másiktól elegendő, hogy alig álljon ellent.

Mihelyt ezt az elvet megállapítottuk, arra a következtetésre jutunk, hogy a nő egyenesen arra termett, hogy megnyerje a férfiú tetszését. Hogy a férfiú is tessen a maga részéről a nőnek, ez már kevésbé közvetlen szükséglet. Az ő érdeme erejében van. Már maga az a tény tetszést ébreszt, hogy erős. Megengedem, hogy a szerelem törvénye nem ebben áll, a természet törvénye azonban ezt kívánja, s ez időben megelőzi magát a szerelmet is.

Ha a nőt arra teremtették, hogy tetszést váltson ki, és hogy leigázzák őt, akkor kellemsé kell magát tennie a férfiú előtt, és nem kihívnia maga ellen. A nő erőszakossága a bájaiban van, és ezek által kell kényszerítenie a férfit, hogy az megtalálja erejét és használja is. A legbiztosabb módja az erő felélesztésének, ha ellenállás révén szükségessé tesszük. Ilyenkor a hiúság járul hozzá a vágyhoz, és az egyik fél diadalmaskodik ama győzelemmel, melynek kivívására a másik fél kényszerítette. Ebből keletkezik a támadás meg a védelem, az egyik nem merészsége és a másik félénksége, végül pedig a szerénység és a szemérem, mellyel a természet azért fegyverzi fel a gyengét, hogy alávesse magának az erőset.¹⁵

[...]

¹⁵ Látható: Rousseau Sophie-t homlokegyenest ellenkező szellemben kívánta nevelni, mint Emilt. A nőnevelésről vallott retrográd nézetei miatt kortársai és az utókor egyformán hevesen bírálták. – *A szerk.*

[Az asszonyok könyve a világ]

Az elvont és spekulatív igazságok, az alapelvek, a tudományos tantételek kutatása, mindaz, ami az eszmék általánosítására irányul, nem a nők hatáskörébe tartozik. Tanulmányaiknak teljességgel a gyakorlathoz kell kapcsolódniuk. Az ő dolguk alkalmazni azokat az elveket, melyeket a férfi talált meg, és az ő dolguk megtenni a megfigyeléseket, melyek a férfit az elvek leszögezésére vezetik. Mindaz az értelmi működés, melyet a nő végez, amennyiben nem vonatkozik közvetlenül a feladatára, a férfiak tanulmányozására kell hogy irányuljon, vagy olyan kellemes ismeretekre, melyek egyedüli célja az ízlés. Mert ami a lángelme műveit illeti, ezek meghaladják felfogásukat. Ugyanúgy nincs bennük elég pontosság és figyelem ahhoz, hogy az egzakt tudományokban boldoguljanak. Ami pedig a fizikai ismereteket illeti, a két nem közül annak valók ezek, amely a legtevékenyebb, a legmozgékonyabb, amely a legtöbb célt képes belátni. Annak valók ezek, akiben több az erő, aki jobban gyakorolja ezt az erőt, és aki ítélni képes az érzékelhető lények és a természeti törvények kapcsolataiban. A nő, aki gyenge, és nem vesz észre semmit, ami kívül esik önmagán, azokat a rugókat becsüli és ítéli meg, melyeket gyengesége pótlására hozhat mozgásba. Ezek a rugók pedig a férfi szenvedélyei. Az ő mechanikája magában véve erősebb, mint a miénk, összes emeltyűi az emberi szívet hozzák mozgásba. Amit az ő neme önmagától nem képes megtenni, holott ez neki szükséges vagy kellemes, mindazt akarata révén velünk kell elvégeztetnie. Szükséges tehát, hogy alapjaiban tanulmányozza a férfi szellemét, nem elvont értelemben, a férfi szellemét általában, hanem azoknak a férfiaknak a szellemét, akik körülötte vannak, azoknak a férfiaknak a szellemét, akiknek alárendelte akár a törvény, akár a közvélemény. Meg kell tanulnia a nőnek, hogy behatoljon érzelmeikbe beszédük, cselekedeteik, tekintetük, taglejtésük útján. Beszédje, tettei, tekintete, taglejtése útján kell hogy kényére-kedvére tudjon érzelmeket kelteni a férfiakban, mintha nem is gondolna rá. A férfiak jobban fognak bölcsekedni az emberi szívről, mint a nők. Ő azonban jobban fog olvasni a férfiak szívéből. A nők dolga, hogy megtalálják a – hogy úgy mondjam – kísérleti erkölcsöt, viszont a mi dolgunk, hogy ebből rendszert alakítsunk. A nőben több a szellemesség, a férfiúban több a lángelme. A nő megfigyel, a férfi gondolkodik. Ebből az összjátékból származik a legtisztább világosság, a legtökéletesebb tudomány, amely az ember számára a maga erejéből megszerezhető. Egyszóval ebből származik a legbiztosabb ismeret önmagunkról csakúgy, mint másokról, amelyre a mi fajtánk csak képes. És ilyen módon irányulhat a művészet szüntelenül arra, hogy tökéletesítse azt az eszközt, melyet a természet adott.

Az asszonyok könyve a világ. Ha rosszul olvasnak belőle, vagy az ő hibájuk, vagy valamely szenvedély vakítja el ilyenkor őket.

[...]

[A nevelés célja a boldogság elérése]

„Boldognak kell lennünk, kedves Emil. Minden érzékeny lénynek ez a célja. Ez az első vágy, melyet beléd oltott a természet, és az egyetlen, mely sohasem fog elhagyni. De hol van a boldogság? Vajon ki tudja? Mindenki keresi, de senki sem találja meg. Keresésével töltjük életünket, de meghalunk anélkül, hogy elértük volna. Fiatal barátom! Amidőn születéskor karomba vettelek, s amikor tanúságul hívtam a legfőbb Lényt ahhoz a kötelezettséghez, melyet vállalni merészeltem, napjaimat a te napjaid boldogságának szenteltem. Vajon tudtam-e akkor, hogy mire kötelezem magamat? Nem. Mindössze annyit tudtam, hogy amikor téged boldoggá teszek, bizonyos, hogy magam is boldog leszek.

Amikor vállaltam érted ezt a hasznos tapogatózást, közössé tettem mindkettőnk számára.”¹⁶

Győry János fordítása

Forrás: Rousseau, Jean-Jacques: *Emil vagy a nevelésről*. Harmadik kiadás. Budapest, 1978, 11–12.; 15–16.; 16–17.; 18–19.; 20–21.; 31.; 34–35.; 39–40.; 42.; 49.; 50–51.; 52–53.; 57.; 59.; 62.; 64.; 65.; 67.; 71.; 79.; 89–90.; 94–95.; 100–101.; 105–106.; 141.; 143–146.; 151–152.; 155–156.; 172–173.; 186.; 187–188.; 266–267.; 314.; 326.; 354–355.; 408. o.

I. 37. HELVETIUS: AZ EMBERRŐL, ÉRTELMI KÉPESSÉGEIRŐL ÉS NEVELTETÉSÉRŐL

Claude Adrien Helvetius (1715–1771) a francia felvilágosodás filozófusa, a szenzualizmus képviselője. Locke nyomdokain haladva hirdeti, hogy a szellem nem egyéb, mint a képzeink összessége. Az ember születésekor nem hoz magával adottságokat, egyéni hajlamokat. Minden emberi tulajdonságunk a külvilág – köztük a nevelés – különböző hatásainak eredménye. Ebből a filozófiai alapállásból ered Helvetius szélsőséges pedagógiai optimizmusa, amely jól tetten érhető neveléssel foglalkozó írásaiban.¹⁷ Az ember értelmi képességeiről és neveltetéséről írott művében (1772) egyfelől a korabeli nevelés visszásságaira – többek között a gyermekekkel szemben támasztott, egymásnak ellentmondó elvárásokra – mutat rá. Másfelől pedig síkra száll az egységes nevelés eszméje mellett, mert csak ennek révén oldhatók fel az emberek között szüntelenül kialakuló konfliktusok.

SENKI SEM RÉSZESÜL UGYANABBAN A NEVELÉSBEN

Közlöm még ezt is: az oktatás, melyben részesülök, még korántsem fejeződött be. Mikor fog hát befejeződni? Amikor már képtelen leszek rá, hogy oktassanak: a halálomkor. Életem folyása tehát alapjában véve nem más, mint hosszú nevelés.

Vajon mi szükséges ahhoz, hogy két egyén pontosan ugyanabban az oktatásban részesüljön? Nem más, mint az, hogy mindketten pontosan ugyanabban az állapotban legyenek, ugyanazon körülmények között. Ilyesfajta feltevés azonban lehetetlen. Nyilvánvaló tehát, hogy nincs két ember, aki ugyanazt az oktatást kapná.

De akkor miért kell nevelésünk határát életünk szélső határáig hátrálatni? Miért nem rögzíthetjük arra az időre, melyet a tanulásnak szokás szentelni, azaz a gyermekkor és az ifjúkor idejére? Én hajlom arra, hogy ebbe az időközbe zárkozzam be. Hasonlóképpen bizonyítani fogom, mennyire lehetetlen az, hogy két ember ugyanazoknak az eszméknek a birtokába jusson.

¹⁶ Ez a tipikusan eudaimonista „boldogságetika” Rousseau korának társadalmi viszonylatai között még korainak, talajtalannak bizonyult. Majd csak a 19. század végétől fogalmazódott újjá, most már kézzelfogható közelségbe hozva az e világi boldogulás ígértét, lehetőségét. – *A szerk.*

¹⁷ Korábban láttuk már, hogy Erasmustól (I. 25.) eredeztethető az a Comeniusnál (I. 31.) is felbukkanó, majd Locke (I. 34.) és Helvetius felfogásán átívelő pedagógiai optimizmus, amely a gyermekek korlátlan nevelhetőségéről vallott felfogásban ölt testet. – *A szerk.*

AZ IDŐPONTRÓL, AMIDŐN A NEVELÉS KEZDŐDIK

A gyermek abban a pillanatban kapja az első ismereteket, amidőn birtokába jut a mozgásnak és az életnek. Előfordul néha, hogy már az ágyékban, ahol fogantatott, megismeri a betegség és az egészség állapotát. Az anya azonban szül, a gyermek mozdulni kezd, kiáltásokat hallat, az éhség tűzbe hozza, szükségérzete van, ez a szükségérzet arra készíti, hogy kinyissa száját, s hogy megragadja és mohón szopja a tápláló keblet. Néhány hónap telik el, szemei kitisztulnak, szervei megerősödnek: lassan-lassan alkalmassá válnak minden benyomás befogadására. Ekkor aztán a látási érzéke, a hallása, ízlelése, tapintása, szaglása, azaz lelkének mindenik kapuja nyitva áll. És ekkor a természet minden tárgya tömegesen ront rá, s a képzetek végtelen sorozatát vési emlékezetébe. Vajon kik lehetnek ezekben az első pillanatokban a gyermek igazi tanítói? Maguk a különböző érzetek, melyeket felfog. Megannyi ismeret ez, mely tulajdonává válik.

Előfordul, hogy két gyermek mellé ugyanazt a nevelőt adják, aki megtanítja őket a betűk megkülönböztetésére, az olvasásra, a katekizmus felmondására stb., ezek után azt hisszük, hogy mindketten ugyanazt a nevelést kapták. A filozófus azonban ezt másként ítéli meg. Őszerinte a gyermek igazi nevelői azok a tárgyak, amelyek körülveszik. Ezeknek a tanítóknak köszöni ő úgyszólván minden képzetét.

A GYERMEKKOR TANÍTÓIRÓL

Az ember gyermekkorának rövid története megismertet bennünket az emberrel. Alig-hogy meglátta a napvilágot, ezerféle hang üti meg a fülét, és egyebet se hall, mint zavaros lármát. Ezerféle test bukkan fel szeme előtt, de csak homályosan tagolt tárgyak formájában. A gyermek alig észrevehetően tanul meg hallani, látni, érzékelni és helyesbíteni egyik érzékének a tévedéseit egy másik érzékével.

Mivel ugyanazoknak a tárgyaknak a jelenléte mindig ugyanazokat az érzeteket kelti benne, olyan emlékképet szerez ebből, mely annál tisztább, minél gyakrabban ismétlődik a tárgyak ugyanazon hatása órája. Ezek hatását neveltetése legjelentősebb részének kell tekintenünk.

Közben a gyermek növekedik: jár, méghozzá egyedül jár. Ekkor aztán egy csomó esés megtanítja arra, hogy testét egyensúlyban tartsa, s hogy szilárdan álljon lábán. Minél fájdalmasabbak az esések, annál többet tanul belőlük. Minél többet járkál, annál ügyesebbé, figyelmesebbé és óvatosabbá válik.

Aztán megerősödik a gyermek. Futásnak ered. Már olyan állapotban van, hogy át tudja ugorni a kis csatornákat, melyek egy kert cserjéit keresztezik és öntözgetik. Ekkor történik, hogy megismételt próbálkozások és esések révén megtanulja hozzámérni lendületét a csatornák szélességéhez. Előfordul, hogy egy kődarab esik le a mellvédről. Látja, amint a víz mélyére merül, miközben azt is látja, hogy egy fadarab a felszínen marad. Ebben a pillanatban szerzi meg a nehézkedés első fogalmát. Ha kihalássza a csatornákból ezt a kődarabot meg azt a könnyű fadarabot, s ha véletlenül vagy ügyetlensége folytán az előbbi is és az utóbbi is a lábára esik, akkor a fájdalom különböző foka, melyet e két test esése okozott, még mélyebben vési emlékezetébe súlyosságuk és különböző keménységük fogalmát. Ha ugyanazt a kődarabot rádobja az egyik virágcserepre vagy az egyik narancsládára, mely ugyanezeknek a csatornáknak a mentén van elhelyezve, akkor megtanulja, hogy bizonyos testek eltörnek az ütéstől, mások viszont ellenállnak neki.

Nincs a világon olyan felvilágosult ember, aki ne látna mindezekben a tárgyakban megannyi tanítómestert, kinek rendeltetése, hogy gyermekkorunkat nevelje.

De vajon ezek a tanítók nem ugyanazok-e mindenki számára? Nem, hiszen a véletlen sem pontosan ugyanaz senki számára. Ha feltételezem is, hogy két gyermek az esésük-

nek köszönheti ügyességét a járásban, a futásban és az ugrásban, ki kell jelentenem: lehetetlen, hogy a véletlen mindkettőjüknek pontosan ugyanakkora számú és egyaránt fájdalmas esést okozzon, és így ugyanazt az ismeretet adja.

Vigyünk magunkkal két gyermeket egy sík vidékre, egy erdőbe, egy színházba, egy gyülekezetbe és végül egy boltba. A két gyermeknek már a térbeli helyzete sem azonos, s így nem fognak rájuk ugyanazok a tárgyak hatni, benyomásaik sem lesznek azonosak. Pedig hát mennyi különböző látvány tárul szüntelenül ugyanezen gyermekek szeme elé a nap különböző eseményei révén!

Két fivér a szüleivel utazgat, és ahhoz, hogy otthonukba érjenek, hosszú hegyláncokon kell keresztülmenniük. Az idősebbik az atyját követi lerövidített meredek utakon. Mit lát ez a gyermek? A természetet, megannyi ijesztő formájával. Jéggel borított hegyseégeket, melyek a felhők ködébe vesznek, meredő sziklatömböket, melyek az utazó feje fölött bukkannak ki, feneketlen szakadékokat, végül terméketlen sziklacsúcsokat, ahonnan zuhatagok rohannak lefelé ijesztő zajjal. A kisebbik gyermek az anyját követte, látogatottabb utakon keresztül, ahol a természet a lehető legkellemesebb formákat ölti magára. Vajon ő előtt milyen tárgyak merülnek fel? Mindenütt szőlővel és gyümölcsfákkal beültetett lankák, mindenütt apró völgyek, melyeken patakok kígyóznak, s ahol a patakok elágazásai állatokkal benépesített legelőket ölelnek át.

Ez a két fivér ugyanazon utazás folyamán képeket lát maga előtt, de igen különböző benyomásokat kap. Márpedig számtalan véletlen esemény hasonló módon ugyanazokat a hatásokat keltheti. Életünk úgyszólván nem más, mint hasonló véletlenek hosszú szövedéke. Nehogy abban az ábrándban ringassuk magunkat, hogy valaha is ugyanazt az oktatást adhatjuk két gyermeknek.

De milyen befolyással lehet az elmékre, ha más-más oktatásban részesülnek, olyanban, amidőn az eltérést a környező tárgyak között észlelhető csekély különbség okozza? Aki ilyen kérdést tesz föl, még mindig szemet huny afölött, hogy kisszámú, egymástól különböző eszmék, melyek összekapcsolhatók olyan eszmékkel, amelyek két emberben már közősek, gyökeres eltérést hozhatnak létre abban a módban, ahogyan az illetők gyökeresen másként látnak és ítélnék.

Megengedem egyébként, hogy a véletlen két embernek mindig ugyanazokat a tárgyakat mutatja. De vajon abban a pillanatban fogja-e eléjük tárni, amikor lelkük pontosan ugyanabban az állapotban van, és amikor következőképpen ezeknek a tárgyaknak ugyanazt a benyomást kell tenniük rájuk?

A TÁRGYAK ELTÉRŐ BENYOMÁSA REÁNK

Elismert tény, hogy a különböző tárgyak eltérő érzéki benyomásokat váltanak ki belőlünk. A tapasztalás azonban még másra is megtanít, nevezetesen arra, hogy ugyanazok a tárgyak különböző benyomásokat keltenek bennünk aszerint, hogy milyen időpontban merülnek fel előttünk. És talán főként ebben a benyomásban megnyilvánuló különbségre kell visszavezetnünk mind az eltérést, mind a nagy egyenlőtlenséget, mely az emberi elmék között tapasztalható, amelyek ugyanabban az országban nevelkedtek, ugyanazon szokások és erkölcsök között, és így szemük elé is körülbelül ugyanazok a tárgyak kerültek.

A léleknek vannak nyugalmas percei és pihenői, amikor még a felszínét sem zavarja meg a szenvedélyek legapróbb megmozdulása. Azok a tárgyak, melyeket ilyenkor rak elének a véletlen, néha magukra vonják teljes figyelmünket. Ilyenkor valóban kedvünkre vizsgálhatjuk különböző ábrázataikat, és a bevésett kép, mely emlékezetünkben marad, még tisztább és mélyebb lesz.

Az ilyenfajta véletlenek mindennapiak, főként az ifjúkor kezdeti szakaszában. Egy gyermek hibát követ el, s mivel meg akarják büntetni, bezárják egy szobába, ahol egyedül

marad. Most aztán mit csináljon? Virágcserepeket lát az ablakban. Szedni kezdi a virágokat. Színüket vizsgálgatja, megfigyeli az árnyalataikat, s mivel tétlenségre ítélték, látási érzéke, úgy látszik, finomabban működik. Ugyanaz áll ilyenkor a gyermekre, ami a vak emberre. Tudjuk, hogy a vak hallási érzéke és tapintása finomabb, mint a többi embéréké. Onnan van ez, hogy a fénynek az ő szemére gyakorolt hatása nem tereli el figyelmét. Még figyelmesebb tud tehát lenni, még inkább önmagába tud mélyedni, és végül ahhoz, hogy pótolja hiányzó érzékét, mint ahogy Diderot úr megjegyzi, elsőrendű érdeke, hogy megmaradt érzékeit tökéletesítse.

A tárgyak reánk gyakorolt benyomása legfőként attól a pillanattól függ, amidőn e tárgyak felbukkannak előttünk. A fentebb idézett példában a tanuló maga a figyelem – melyet mintegy kénytelen felajzani a szeme elé kerülő tárgyak iránt – a virágok színeiben és formájában finom eltérések felfedezésére készíti. Szórakozott tekintet vagy felületes szempillantás nem tenné lehetővé, hogy ilyeneket észrevegyen. Gyakran egy büntetés vagy valami hasonló véletlen dönti el egy fiatal ember ízlését, és virágfestőt csinál belőle, úgyhogy először némi ismerettel látja el a virágok szépségét illetően, azután pedig az ilyenfajta képek szeretetére neveli. Joggal kérdezhetjük, vajon a véletlen és a nem várt körülmények hány ilyen fajtájának alávetettje a gyermekkori nevelés? S vajon elképzelhető-e, hogy ez a nevelés azonos lehet két egyén számára? És aztán mennyi minden ok gátolja még azt, hogy a gyermekek akár a kollégiumokban, akár a szülői házban ugyanabban az oktatásban részesülhessenek!

A KOLLÉGIUMI NEVELÉSRŐL

Azt mondják, hogy a gyermekek ugyanazt az oktatást kapják, ha ugyanazokban a kollégiumokban nevelkednek. De hát hány éves korukban fogadják be őket oda? Hét vagy nyolc éves korukban. Márpedig ebben az életkorban ők már megterhelték emlékezetüket olyan fogalmakkal, amelyek részben a véletlennek köszönhetők, részben a szülői házban szerzett fogalmak, és így függvényei szüleik társadalmi körülményeinek, jellemének, vagyonának, gazdagságának. Kell-e tehát csodálkoznunk, ha a gyermekek gyakran oly különböző fogalmakkal lépnek be a kollégiumba, s így több-kevesebb buzgalmat tanúsítanak a tanulás iránt, több-kevesebb hajlamot bizonyos tudományfajtákkal szemben, s ha a már megszerzett fogalmak összekeverednek ilyenkor azokkal, melyeket az iskolában együttesen kapnak, minek következtében ezek megváltoztatják, és eredeti mivoltukból kiforgatják őket? Az ilyen módon kiforgatott fogalmak ismét új kapcsolatokat létesítenek egymás közt, s aztán váratlan eredményekre vezetnek. Innen van az elmék közti különbözőség és az ízlésbeli eltérés, melyet ugyanazon kollégium tanulói között lehet megfigyelni.

Vajon ugyanez áll-e az otthoni nevelésre is?

AZ OTTHONI NEVELÉSRŐL

A nevelésnek ez a fajtája kétségkívül a leginkább egyöntetű. Sőt, mondhatnám, ugyanaz. Két fivérnek, akiket szüleiknél nevelnek, ugyanaz a tanítójuk. Körülbelül ugyanazokat a tárgyakat látják maguk előtt, ugyanazokat a könyveket olvassák. Az életkorbeli különbség az egyetlen, amely úgy látszik, különbséget csempész oktatásukba. Ha valaki el akarja tüntetni ezt a különbséget, például ha e célból két ikertestvér nevelését feltételezi, akkor is felmerül a kérdés, vajon ugyanaz a dajka fogja-e őket táplálni. Azt mondjátok, ez lényegtelen kérdés. Pedig nagyon is lényeges. Vajon lehet-e kételkedni a dajka jellemének hatásában a csecsemő jellemére? Legalábbis Görögországban nem kételkedtek ebben, ezért alkalmazták oly előszeretettel spártai dajkákat.

Valóban, mondja Plutarkhosz, ha a spártai, aki még az emlőn csüng, egyáltalán nem jajveszékkel, ha a félelem számára hozzáférhetetlen, és már túri a fájdalmat, annak a jele az, hogy dajkája tette ilyenné. Nos, Franciaországban – csakúgy mint Görögországban – a dajka kiválasztása nem lehet közömbös dolog.¹⁸

Feltételezem azonban, hogy ugyanaz a dajka táplálta a két ikertestvért, és ugyanazzal a gondossággal nevelte. Vajon elképzelhető-e, hogy miután visszaadta őket szüleiknek, az apa is meg anyja is pontosan ugyanolyan fokú gyengédséget érez a két gyermek iránt, hogy az egyiknek előnyben részesítése – anélkül, hogy ezt észrevennék – ne lenne semmi hatással nevelésére? Vagy pedig ha feltételezzük, hogy az apa meg az anyja egyenlő mértékben szereti mind a kettőt, fennáll-e majd ugyanez a cselédség részéről? Aztán a tanítónak nem lesz-e egy kedvence a kettő közül? És a barátság, melynek tanújelét adja majd az egyik gyermek iránt, ismeretlen marad-e hosszú ideig a másik előtt? Vajon a tanító rossz hangulata vagy türelme, szelídsége vagy szigorúsága a leckék folyamán semmi hatással se lesz rájuk? S végül ugyanannak az egészségnek fog-e örvideni a két ikertestvér?

Művészi és tudományos pályájukon, melyet kezdetben mindketten egyenlő lépésekkel járnak be, előfordulhat, hogy az egyiket megakasztja valami betegség, azaz az egyik túlságos előnyt ad a másiknak önmaga rovására, s a tanulás ezzel gyűlöletessé válik számára. És mi lesz akkor, ha a gyermek reményét veszti az iránt, hogy kitűnő eredményt érhet el? Vagy ha egy bizonyos területen kénytelen beismerni, hogy néhányan fölötte állanak? Ilyenkor ezen a területen képtelen lesz a munkára és az állandó szorgalomra. Még a fenyítéstől való félelem is tehetetlen ilyenkor. Ez a félelem a figyelem szokását kényszeríti rá a gyermekre, megtanítja őt olvasni, és végrehajtatja vele mindazt, amit parancsolnak. A tanulmány buzgalmát azonban, mely egyedüli záloga a nagy sikereknek, nem fogja lelkébe oltani. A lángelméket a versengés hozza létre, a tehetségeket pedig az a vágy teremti, hogy hírnevet szerezzenek. Az ember szellemi haladását attól a pillanattól kell keltezni, amikor a dicsőség szeretetét átérzi, és amikor ez kifejlődik benne. Mindig is az volt az elképzelésem, hogy a nevelés tudománya talán nem egyéb, mint azoknak az eszközöknek a tudománya, melyekkel versengésre ösztönzünk. Egyetlen szó elég ahhoz, hogy kioltsa vagy lánggra lobbantsa. A dicséret, melyet azért a gondosságért adunk, mellyel egy gyermek valamely tárgyat megvizsgált, valamint az erről adott pontos beszámolójáért, elegendő volt néha ahhoz, hogy a figyelemnek azt a fajtáját felkeltjük benne, amelynek a továbbiakban szellemi felsőbbrendűségét köszönhetette. A nevelés tehát – akár a kollégiumoktól, akár a szülői háztól kapta – sohasem ugyanaz két egyén esetében.

Térjünk most át a gyermeknevelésről az ifjúkori nevelésre. Nehogy azt higgyük, hogy az ilyenfajta vizsgálat hiábavaló. Ez a második nevelés a legfontosabb. Az embernek ilyenkor mások a tanítói, akiket hasznos dolog megismertetnünk. Egyébként az ifjúkor az az időszak, amidőn eldől, hogy milyenek a hajlamaink és a képességeink. Ez a második nevelés a legkevésbé egyöntetű, és a leginkább van kiszolgáltatva a véletlennek, s így egyben leginkább alátámasztja nézetem igaz voltát.

AZ IFJÚKORI NEVELÉSRŐL

Az ifjúkori nevelés akkor kezdődik, midőn kilépünk a kollégiumból, vagyis amikor belépünk a világba. Korántsem ugyanaz, sőt változatosabb, mint a gyermekkori nevelés, de nagyobb mértékben függ a véletlentől, és kétségkívül fontosabb. Az embert ilyenkor

¹⁸ Rousseau hasonlóképpen vélekedett a dajkák kiválasztásának kérdéséről az *Emil*-ben. Lásd I. 36. – A szerk.

nagyobb számú benyomás ostromolja. Hirtelen hatással van rá minden, ami körülötte látható, és mindez erőteljesen hat rá.

A természet valamennyi tárgya akkor hat és nehezedik a legerőteljesebben reá, amikor abban az életkorban van, ahol bizonyos szenvedélyek ébrednek. Ilyenkor kapja a leg hatásosabb oktatást, ilyenkor rögzítődik hajlama és jelleme, s végül, mivel szabadabb és nagyobb mértékben önmaga, a szívében fellobbant szenvedélyek meghatározzák szokásait és gyakran életének egész menetét.

A gyermekekben az elme és a jellem tekintetében észlelhető különbség nem mindig érezhető túlságosan. Azonos fajta tanulmányokkal foglalkoznak, ugyanannak a szabálynak, ugyanannak a fegyelemnek engedelmeskednek, s mivel ráadásul szenvedélymentesek, külsejük is úgyszólván azonos. A csíra, melynek kifejlődése egyszer majd annyi különbséget visz hajlamaikba, vagy nem fejlődött még ki, vagy pedig láthatatlan még. Összehasonlítok most két gyermeket két felnőtt férfiúval, akik ugyanazon a dombon ülnek, de különböző irányba néznek. Mihelyt felállnak, és menet közben abba az irányba tartanak, amely felé néztek, észrevétlenül eltávolodtak egymástól, csakhamar szem elől tévesztik egymást, feltéve ha nem változtatnak ismét irányt, s így holmi váratlan körülmény ismét össze nem tereli őket.

Az a tény, hogy a kollégiumokban a gyermekek egymáshoz hasonlítanak, a kényszer eredménye. Mihelyt otthagyják a kollégiumot, megszűnik a kényszer. Ekkor kezdődik, mint mondtam, az ember második nevelése. Ez a nevelés még inkább ki van szolgáltatva a véletlennek, mert még nagyobb számú tárgy közé kerül az ifjú, amint belép a világba. Márpedig minél többféle és minél változatosabb a környező tárgy, az apa vagy a tanító annál kevésbé képes megbizonyosodni a benyomások eredményéről, azaz annál kevésbé van egyiknek is, másiknak is része a fiatalember nevelésében.

A fiatalember új és legfőbb tanítója az a kormányzati forma, amelyben él, és azok a szokások, melyeket ez a kormányzati forma ad egy nemzetnek. Ezeknek a tanítóknak rendelődik alá minden, a tanító éppúgy, mint a tanítvány. Ezek az elsődlegesek, de nem az egyetlen nevelők az ifjúkor folyamán. E tanítók sorába számítom azt a rangot is, melyet a fiatalember elfoglal a társadalomban. Szegénységét vagy gazdagságát, a társaságokat, melyekkel kapcsolatba kerül, végül barátait, olvasmányait és szeretőit. Lám, ő a véletlentől szerzi azt a körülményt, hogy bőségben vagy szegénységben él. A véletlen dönti el, hogy milyen társaságot választ magának, hogy kik a barátai és a szeretői, és mik az olvasmányai. Ez jelöli ki tehát legtöbb tanítóját. És ráadásul a véletlen, amely ilyen vagy olyan helyzetbe juttatta őt, lángra lobbantja, kioltja vagy módosítja hajlamait és szenvedélyeit, s így neki van a legnagyobb része még jelleme kialakulásában is. Az emberben a jellem a szenvedélyek közvetlen következménye, szenvedélyei pedig gyakran azoknak a helyzeteknek a közvetlen következményei, melyekben él.

A leginkább kifejeződött jellemek gyakran végtelen sok váratlan körülmény termékei. A legvastagabb sodrott zsinórok végtelenül sok kenderfonálból tevődnek össze. Nincs oly változás, melyet a véletlen ne lenne képes létrehozni az ember jellemében. Ám honnan van, hogy ezek a változások úgyszólván mindig az ő tudtán kívül történnek? Onnan, hogy ahhoz, hogy észrevegye őket, önmagába kellene néznie a lehető legszigorúbb megfigyelő módján. Márpedig a kedvtelés, a könnyed életmód, a becsvágy, a szegénység stb. egyaránt eltérítik őt az ilyen megfigyeléstől. Minden eltereli őt önmagától. Az emberben egyébként annyi tisztelet van önmagával szemben, oly nagy becsben tartja saját viselkedését, annyira bölcs és mély megfontolások termékeként tekinti ezt, hogy ritkán engedi meg magának a vizsgálódást. A gőg állja útját ennek, s az ember a gőgnek engedelmeskedik.

A véletlennek tehát szükséges és jelentős hatása van neveltetésünkre. Életünk eseményei gyakran a legkisebb véletlenek termékei. Jól tudom, hogy ez a beismerés nem nagyon legyezgeti hiúságunkat. Feltételezi ugyanis, hogy az okozatoknak mindig nagy okuk van, és az okozatokat is nagynak tartja. Én azonban le akarom rombolni a gőg okoz-

ta káprázatot, a tényeket hívom segítségül, hogy bebizonyítsam: képességeiket néha a legnevezetesebb állampolgárok is a legapróbb véletlen eseményeknek köszönhatték. Azt következtetem ebből, hogy ha a véletlennek – bár ugyanazon a módon befolyásolja az emberek összességét – hatása a középszerű szellemekre kevésbé figyelhető meg, akkor ez egyedül onnan van, hogy az ilyenfajta szellemek kevésbé méltók a figyelemre.

PÉLDA AZ ELLENTMONDÓ ESZMÉKRE VAGY ELŐÍRÁSOKRA, AMILYENEKET IFJÚSÁGUNK KEZDETÉN KAPUNK

Bocsássanak meg, ha annak érdekében, hogy élénkebben érzékeltessem nevelési előírásaink valamennyi ellentmondását, kénytelen vagyok kevésbé nemes hangnemet használni. Témám követeli így. Ezek az ellentmondások a leányok oktatására rendelt vallásos intézményekben a legkiáltóbbak. Belépek tehát a zárdába. Reggeli nyolc óra van. Az oktatás időpontja ez, amidőn a főnöknő beszédet tart a szemérmességről, és bizonyítja, hogy egy bentlakó lánynak sohasem szabad tekintetét egy férfiúra vetni. Kilencet üt az óra. A tánctanár már kint vár a társalgóban. „Szép kecsesen lépkedni – mondja tanítványának –, emelje csak föl azt a fejet, és nézzon mindig a táncosára.” Nos hát, kinek higgyünk, a táncmesternek vagy a főnöknőnek? A bentlakó lánykának sejtelve sincs róla, s így nem fogja elsajátítani sem a kecsességet, melyet az előbbi akar adni neki, sem a tartózkodó modort, melyet az utóbbi prédikál. Mivel hozzuk hát kapcsolatba ezeket az ellentmondásokat az oktatás terén, ha nem a szülők ellentmondó óhajaival: azt szeretnék, hogy a lányuk kellemes is legyen, de tartózkodó is, s hogy a kolostori szemérmeskedést színpadibájjal egyegetse. A kibékíthetetlen akarják kibékíteni.

[...]

A fiatalember nevelése sem következetesebb. Az első kötelesség, melyet előírnak neki: a törvény tisztelete. A második viszont a törvény megsértése abban az esetben, ha őt bántalmazzák. Hiszen sértés esetén meg kell verekednie az illetővel, különben becsstelenné válik! Hát ha még azt bizonyítják neki, hogy a hazának tett szolgálatokkal nyeri el a társadalom megbecsülését, valamint a dicsőséget fenn az égben. Vajon milyen mintát ajánlanak neki utánzásra? Egy szerzetest, egy vakbuzgó és tétlen dervist, akinek világnézeti türelmetlensége zúrzavart és pusztítást idézett elő nem egy birodalomban.

[...]

Általános a szándék, hogy a fiatalember, ha elhagyta a kollégiumot, járjon társaságba, tegye ott kellemessé magát, s éljen ott tiszta életet. Márpedig lehetséges-e, hogy egy fiatalember vágyakozás nélkül élhessen a nők körében, éppen abban a pillanatban, amidőn a szerelem szükségességét a legerőteljesebben érzi? Lehet-e ilyenkor érzéketlen a nők bájai iránt? Úgy képzelem talán az apai ostobaság, hogy amidőn maga a kormányzat épített operaházakat, s midőn szokássá válik, hogy az ifjúságot is beengedik oda, a szüzességére féltékeny ifjú szüntelenül közömbös szemmel néz majd egy színlelőadást, ahol a szerelem ömlengései, gyönyörei és hatalma a legélénkebb színekkel festve jelennek meg előtte, s ahol ez a szenvedély valamennyi érzékszervén át hatol a lelkekbe?¹⁹

[...]

¹⁹ Nehogy ebből a szövegből arra következtessünk, mintha én le akarnám rombolni az operaházakat és a színháztermeket. Én csak azt ítélem meg, ami ellentmondás erkölcsünk jelenlegi előírásai és szokásaink

Csak az igazat oktatni! A tévedés mindig ellentmond önmagának, az igazság soha. A viláért se engedjük át az állampolgárok neveltetését két hatalomnak, mert ezek érdekei megoszlanak, és így mindig két egymásnak ellentmondó erkölcsöt fognak tanítani.

Itt az ideje, hogy a világi előjárók felvegyék az erkölcs szent minisztere címet, és hogy ezt az erkölcsöt a közérdeknek megfelelő egyszerű elvekre alapozzák, amelyekről valamennyi állampolgár egyaránt helytálló és szabatos fogalmakat alkothat.

Győry János fordítása

Forrás: Helvetius, Claude Adrien: *Az emberről, értelmi képességeiről és neveltetéséről*. Budapest, 1962, 17–25.; 33.; 34.; 35–36. o.

I. 38. FELBIGER: MÓDSZERKÖNYV

Ignaz Felbiger (1724–1788) Ágoston-rendi szerzetes, a sziléziai Sagan városának apátjaként vett részt az iskolák korszerűsítésében. Kidolgozta az ún. norma-módszert (más néven: sagani módszert), amely később, Mária Terézia pártfogása révén az egész Habsburg Birodalomban (így Magyarországon és Erdélyben is) hivatalosan terjesztett, követendő mintaként szolgált a felülről szorgalmazott népoktatási reform során. A norma-módszer lényege – melyet Felbiger először Módszerkönyv (Methodenbuch) című munkájában tett közzé, 1776-ban – öt alapelvben foglalható össze: 1. Együttes tanítás (a tanító együtt foglalkozik valamennyi tanítványával); 2. együttes olvasás (az olvasást fennhangon, együtt gyakorolják); 3. a kezdőbetűzés (a megtanulandó szavak kezdőbetűit a tanító a táblára írja); 4. táblázatba foglalás (az új tananyag vázlata táblázatos formában kerül a tanulók elé) és végül: 5. a tanítói kérdések elve (a tanító valamennyi gyerekhez intézi rövid, konkrét kérdéseit, amelyek az olvasmány tartalmára vonatkoznak). A norma-módszer a comeniusi didaktika alapjain álló eljárás volt, amely végső soron az egyre tömegesebbé váló népoktatás gazdaságossá tételét szolgálta.

A TANÍTÁSMÓDRÓL ÁLTALÁBAN S ANNAK ÖT FŐRÉSZÉRŐL

AZ EGYÜTTES TANÍTÁSRÓL

1. § Mit kell együttes tanításon érteni

Együttes tanításon nem értünk egyebet, minthogy a tanulókat nem egyenkint, mint ezelőtt szokás volt, hanem valamennyit, egyszerre egy időben vesszük elő. Nemcsak a tanító előadása van egyszerre valamennyi tanulóhoz intézve, hanem a tanulóknak is egyszerre együtt kell egy dolgot elvégezni. Mindazt, amit a tanítónak mondania kell, hangosan, világosan oly módon adja elő, hogy minden szó úgy tűnik föl, mintha minden tanulóknak külön-külön mondta volna. Mindaz, amit a tanító a táblára ír, valamennyi tanuló előtt

között. Nem vagyok a látványosságok ellensége, és ebben a kérdésben nem osztom Rousseau úr nézetét sem. Kétségtelen, hogy a színház élvezetet szerez. Márpedig nincs olyan élvezet, amely – bölcs kormányzat kezében – ne válhatnék az erény tápláló elvévé, olyankor persze, ha az erény jutalmazására fordítják.

történik, emellett a tanító folyton buzdítja a tanulókat, hogy fülüket szavaira, szemüket a táblára, gondolatukat a dologra irányozzák. Ami egy tanulónak betanulásra kijelöltetik, ugyanazt kell a többinek is részben hangosan, részben halkan tanulnia.

Azokra a kérdésekre, miket a tanító egyes tanulókhöz intéz, az egész osztálynak felelnie kell, mégpedig hangosan annak, akihez a kérdést intézte, halkan a többinek. Ugyanazt a példát vagy helyesírási gyakorlatot, melyet egy tanuló a táblán hangosan kidolgoz, mindazoknak a tanulóknak, kik ugyanabba az osztályba járnak, ki kell dolgozniok. Ugyanazon osztály tanulóinak ugyanazt kell látniok, gondolniok, hallaniok, tenniök. Valamennyi tanulónak figyelmét a tanító előadására kell fordítani, mert sohasem lehetnek biztosak, hogy mikor szólítják őket fel, akár azért, hogy utána mondják, mit mondott a tanító, akár azért, hogy az olvasott vagy hallott dologról feleljenek, akár azért, hogy a kidolgozott példát fölmutassák, vagy majd a beszédet, majd az olvasást folytassák, ahol a másik abbahagyta, vagy valamely tanuló által az olvasásban, írásban, feleletben elkövetett hibát kijavítsák.

Egyáltalában ne álljon be soha hosszas csönd, vagy a tanító vagy a tanulók beszéljenek.

2. § Hogyan kell eljárni az együttes tanításnál?

1. Oly tanulókat, kiknek egyforma képességeik vannak, összeveszünk, s az összes tanulókat csoportokba vagy osztályokba osztjuk; a legjobb, középserű, s legrosszabb tanulókat együvé vétegetnek, s így az összes tanulókból három osztályt alkotunk.

2. Betanítjuk a tanulókat arra, hogy jelekre, például a kulccsal való kopogtatásra azt tegyék, amit tőlük kívánunk. Megbeszéljük a tanulókkal, hogy ha a kulccsal egyet kopogunk, az az első osztályt illeti; kétszeri kopogásjel a második osztály számára, többszöri kopogás valamennyi tanulónak szól, s hasonlókat. Még könnyebben jár el a tanító, ha az első, második vagy harmadik osztályt tetszés szerint megnevezi, s felelésre fölszólítja. Egyes tanulókat a tanító néven nevez, de ha több hasonló vezetéknévű van, akkor keresztnevüket is hozzáteszi. De arra kell ügyelni, hogy a tanulókat ne meghatározott sorrendben hívjuk föl; ily módon valamennyit szakadatlan figyelésre kényszerítjük.

3. Megengedjük a tanulóknak, hogy ha társaik olvasásában vagy feleletében hibát vesznek észre, azt kezük feltartásával jelezzék. De hogy a zaj elkerültesse, nem szabad fölállniok, hanem csöndesen helyükön ülve kell maradniok. Ha többen föltartják kezüket, a tanító megnevez valakit, aki a hibát kijavítja; ha ez nem javít helyesen, akkor más nevez meg, vagy ha szükséges, maga javítja ki a tanulót. A tanító dicsérje meg azokat, kik a dolgot helyesen fogták fel; kijavítja, amiben hibáztak, nagyobb szorgalomra buzdítja őket, s kedvet ébreszt bennük arra, hogy óráról órára szorgalmasabbak legyenek; igyekszik a hajlandóságot s a reményt, hogy minél többet fognak tudni, fölkelteni.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Felbiger, Ignac: Methodenbuch. Közli: Weszely Ödön: Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok. Második, javított kiadás. Budapest, 1925, 159–160. o.

I. 39. BASEDOW MŰVEIBŐL

Johann Bernhardt Basedow (1723–1790), a német filantropisták egyik legjelentősebb képviselője Comenius, Locke és Rousseau nyomdokain haladt. Pedagógiai reformjainak kidolgozását saját gyermekkori élményei is motiválhatták: az iskolában elszenvedett gyakori és kegyetlen verések miatt elszökött otthonról. Basedow ellenezte a korabeli iskolákban gyakori értelmetlen szótanulást, magolást. Az iskolai oktatás célját a hasznos ismeretek átadásában látta. Legjelentősebb műveiben, a Módszerkönyvben (Methodenbuch, 1770) és a Daniel Chodowiecki realisztikus rézkarcaival megjelentetett Elemi műben (Elementarwerk, 1774) a sokoldalú szemléltetésen alapuló, játékos ismeretszerzés módszerét alkalmazta. Ezt az elvet követte 1774-ben megnyitott bentlakásos nevelőintézetében, a Filantropinumban is, ahol növendékeit a polgári életre kívánta felkészíteni.

1. MÓDSZERKÖNYV

A NEVELÉS CÉLJA

A nevelés fő célja az legyen, hogy a gyermekeket közhasznú, hazafias és boldog életre előkészítsük. Ellenben tekintélyes állás, gazdag jövedelem, tudományosság, ügyesség s kellemes külső megjelenés – ezek oly előnyök, melyeket csak annyiban szabad megszerzetni, amennyiben a fő célnak nem ártanak.

A TANÍTÁSRÓL

Ami a tanítást illeti, annak tartama alatt minden *kényszer az iskolai szorgalom* előmozdítására, mint a legnagyobb mértékben ártalmasat, elleneznem kell. Talán néhány esetben használ, de sokkal több esetben árt, s nehéz különbséget tenni; így tehát az okos ember számára szabály marad az ily kényszer elkerülése. A legtöbb oly cselekvés, melyet az iskola ki akar kényszeríteni, voltaképp ki nem kényszeríthető; például nagyon feszült figyelem, valamire való emlékezés, éles megkülönböztetés, tisztességes szavalás stb.

Kétféle módja van az ily kényszerítésnek. *Először*: fenyegetünk vagy büntetünk, s mégis azt óhajtjuk, hogy az ezek által fölbresztett szenvedélyek dacára, a megparancsolt szorgalom létrejöjjön. Ez a zsarnokság egészen céltévesztett. A félelem, a kedvetlenség, a bosszúság idején nem lehetséges más erők célszerű használata, mint a testi erőké éspe dig oly cselekvésekre, melyekben már bizonyos készséggel rendelkezünk. A kényszer *másik* nemét csak a jövőre való tekintettel gyakoroljuk. Megbüntetünk például valamely gyermeket, hogy holnap ilyen meg ilyen módon szorgalmas legyen. Ez a mód ugyan nem mindig téveszti el a célt, de úgy hiszem, mindig fölösleges és a mellékhatások miatt ártalmas. Hiába felelnek nekem azzal, hogy elmondanak néhány esetet, midőn a hathatós kényszernek némely jó eredménye volt; mert nem azt állítom, hogy mindig hatástalan, csupán azt, hogy jobb úton hamarabb célhoz érünk, s a veszélyeket, melyeket a kényszer magával hoz, elkerüljük. Fölteszem tudniillik, hogy mielőtt a tanulónak iskolai munkát adunk, előbb iskolázhatóvá (schulmässig) tesszük, azaz jól neveljük, amennyire ezt kora megengedi. Mielőtt számára megnyílnak az iskola kapui, engedelmesnek kell lennie parancsunk iránt, s követnie fölötteseinek tanácsait. Ha ekkor a tanítást oly kellemessé tesszük, amilyen természeténél fogva lehet, ha a gyermekeket időnek előtte nem akarjuk oly magasságba vezetni, hol szédülniök kell, ha észrevétlen tanítás által a nehézségeket, amennyire lehet, megkönnyítjük, s ha végül a szabály, hogy a nap bizonyos óráiban bizonyos módon dolgozni kell, meg van honosítva, erősen meg vagyok győződ-

ve, hogy nincs egy sem közöttük, aki bár képes iskolai szorgalom által közhasznúvá lenni, az iskolai lustaságra adná magát. A nem kényszerített iskolai szorgalom vállalkozásában szerencsésebb és állandó marad; a kényszer azonban azt okozhatja, hogy azok az ismeretek és igazságok, melyeknek a nevelés céljai szerint az egész életen át a legkellémesebbeknek kellene lenni, csak bosszúsággal ismételtetnek, s végül egészen elhanyagoltatnak.

Emberiség barátai!

A gyermekek egészségének megtartása céljából állandó szabály legyen, hogy a szorgalom mindazon cselekvései, melyeket épp oly jól lehet járva vagy állva végezni, mint *csöndesen ülve*, az előbbi módon végeztessenek. Miért üljön minden gyermek mellét a könyv vagy tábla fölé szorítva, ha nagyobb nyomtatás és írás által egy közös iskolai táblán olvasható mindez, s egy ferde felület előtt állva a tanulók a számolás összes műveleteit elvégezhetik?

A *tanterem falának* minden részét tanulságossá kell tenni tárgyak és falitáblák által, melyek mellett a körülményekhez képest változtatások lehetségesek. Ez az ügy fontosabb, mint gondolnók. Az nem ellenvetés, hogy ez valamivel nagyobb költségbe kerül. *Ha az iskolajavítás némi költséggel már megtörtént, a tapasztalat majd megtanít a takarékosagra.*

SZÓISMERET ÉS TÁRGYISMERET

Ne gyötrjétek tanítványaitokat azzal, hogy parancsszóra könyvnélkülit emlékezetbe vésenek. Mert ha a nyelvekben és a történelemben egyszer jobb módszert használnak, akkor egy gyermeknek sem lesz több gyakorlásra szüksége, mint amennyit teljes készséggel önmaga megszerez. Soha se tanultassátok be a *szavak* sorozatát, melyekért nem kár, ha később elfelejt; mert könnyű csupa oly verset vagy mondást választani, melyek a férfiú számára is hasznosak lesznek. Szavakat könnyű emlékezetbe vésni, ha az értelem jelentésüket elgondolja vagy a szív átérzi. Minden szót, melyet a gyermeknek betanulásra kiszemeltek, előbb meg kell értetni, s az anyagot amennyire lehet, kellemessé tenni.

De a *dolgok* emlékezetbe vésésében való gyakorlás sokkal fontosabb; a célszerű figyelem gyakorlásának, s a gondolatok ismétlésében való gyakorlásnak is nevezhetjük ezt.

2. ELEMI MŰ

EGY ELŐKELŐ ÁLLÁSÚ LEENDŐ FÉRFIÚ GYAKORLATAI A TÍZTŐL A TIZENHATODIK ÉVIG

Legalább 16 órát van ébren ilyen fiú. Két óra kell a könyveknek, négy az étkezésre és sétára, kettőt időről-időre kapjon a táncmester, a zeneművész, a rajzmester, de a fodrász egyet se, az öltöztető csak percek.

1. Még négy óránk van az igazi férfias élet előgyakorlataira. A fiúnak bizonyos mértékben meg kell tanulnia az *ácsok, asztalosok, esztergályosok, kovácsok, kőművesek és kertészek* szerszámainak használatát, amire néha a háztartásban szükség van. Mert szükség esetén neki magának kell segítenie magán a háziszolgájának utasítást adni.

2. Már a matematika tanulása előtt egy asztalostól és mechanikustól meg kell tanulnia, hogyan kell használni, *részben azonban csak megismerni* a legegyszerűbb gépeket és eszközöket: mindenféle emelőt, mérlegrudat és mérleget, függőönt, vízímérleget, ferde síkot, éket, csavart, csigát, hengerkereket, vonalzót, körzőt, mértékeket, háromszöglőt, iránytűt.

3. Azokat az ügyességeket, melyekkel a veszélyből önmagunkat vagy másokat ki lehet menteni, tapasztalt és óvatos embertől jól meg kell tanulnia: a hegymászást, hogyan kell kötéllel lebecsátkozni, hulló tárgyakat, kődobásokat kikerülni, gyöngye jégen átmenni, gerendán menni, úszni, evezni, kormányozni, vitorlázni, megrakott szekér rakományát s egy vízi jármű biztonságát megítélni, másokat vízből kimenteni, lőni, védekezni (kutya ellen is) botokkal, karddal, szablyával. A vadászatot és halászatot nem szabad elfelejteni.

4. A testi szolgálatok tekintetében szükség esetén nélkülöznie kell tudni idegen segítséget s szolgáltnak és inasoknak utasításokat kell tudni adni, felöltözni, ételt és italt a maga számára elkészíteni, tüzet rakni s szobát fűteni, eret vágni, vérző sebet szükség esetén bekötni, útításként előnyösen becsomagolni, ágyat vetni stb.

5. Minden állapotban hasznára lesz, ha fogalmat szerez a menetelésről, gyakorlatozásról, fordulásokról és kifejlésekről, gyalog és lóháton, szóval legalább egy század katonai gyakorlatairól, amit nem kap anélkül, hogy egy öreg altiszttel ne gyakorolná.

6. Tizenhatodik éve előtt minden évszakban legalább 14 napot vezetőjével egy földművesnél kell töltenie, hogy a gazdaember teendőiről szemlélet útján fogalmat szerezzen. S ebben az időben azonkívül, hogy a tanultakat ismétli, egyebet nem szabad tanulnia, mint gazdaságot. Hiszen nem tanul egyebet, mint az első fogalmakat, s a szorgalomnak azt a módját, melyet alkalmaznia kell, hogy ebben a tudományban, ha szükséges, tovább haladhasson. Jó parasztembert vagy nemes embert kell választani, akinek egyúttal konyha- és gyümölcskertje is van. A díszkertészet nem oly szükséges.

7. Ha a tökéletesítésből a véletlennek semmit sem akarunk átengedni, s a drága utazásokat a 16 éven túl, melyek a helyes nevelés által fölöslegessé tehetők, el akarjuk kerülni, akkor már ez idő előtt alkalmat kell venni arra, hogy 14 napot egy táborban töltsön, 14 napot egy bányában, 14 napot egy tengeri kikötőben, hol hadihajók vannak, 14 napot egy nagy kereskedő irodájában, 14 napot mint hallgató egy nagy város iskolájában, valamint egy árvaház lelkésze mellett, terjedelmes szegényügy mellett, s 14 napot egy székhelyén az udvarnál. Mindenkor vezetőjével, 16-17 éves korban. Így elég fogalma van a tárgyakról tökéletesebb fogalmak szerzése céljából, ha egyszer arra szüksége volna. Mert 16-20 évig ismét otthon kell foglalkoztatni egy jó baráttal (ki azonban ne a nevelő legyen), hogy ne legyen ideje léhává és bűnössé lenni.

8. Időt kell határozni arra, hogy oly iparosok és művészek, kiknek munkájára minden előkelő háznak szüksége van (előkészítve szóbeli tanítással), munkáját szemlélje, s velük beszéljen.

9. Lassan-lassan szoktatni kell oly fáradalmak elviselésére, minők a férfi életében néha elkerülhetetlenek. Így például hideg szobában kitartani, túlmeleget is elviselni, izzadás után léghuzamban lenni, kemény parasztételt enni, nagy fáradtság után nem aludni, kemény padon vánkossá nélkül elaludni, különböző körülmények között az unalmat elviselni, sötétben s ismeretlen helyen tájékozódni, vagy az eltévedés veszélyeit fölismerni, s elkerülni.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Basedow, Johann Bernhardt: Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Das Elementarwerk. Közli: Weszely Ödön: *Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok.* Második, javított kiadás. Budapest, 1925, 142–145. o.

I. 40. SALZMANN: OKOSDI SEBESTYÉN

*Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) német pedagógus, Basedow mellett a filantropisták legkiemelkedőbb képviselője volt. Egy ideig a dessau-i filantropinumban nevelősködött Basedownál, majd Thüringiában, Gotha mellett falusi birtokot, ahol Schnepfenthal néven megnyitotta saját nevelőintézetét. Művei közül közismertek erkölcsi és vallási tartalmú, nevelő célzatú könyvei (például *Moralisches Elementarbuch*, 1782/83 – 'Erkölcsei kezdőkönyvecske'), valamint nevelési regényei (Krebsbüchlein, 1780 – 'Rákkönyvecske'; Sebastian Kluge's *Lebensgeschichte*, 1789 – 'Okosdi Sebestyén'; Conrad Kiefer oder *Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder*, 1799 – Konrád Kiefer avagy útmutató az ésszerű gyermekneveléshez; Ameisen-büchlein, 1806 – 'Hangyakönyvecske'). Legfontosabb művei magyarul is megjelentek.*

A következő két részlet közül az első a schnepfenthali filantropinum hétköznapijait mutatja be. A második egy szatirikus mű, a Rákkönyvecske részlete, amelyben Salzmann fonák módon a helytelen neveléshez ad tanácsokat. Szellemes megoldásával jól szemlélteti a gyakran előforduló korabeli nevelési hibákat.

OKOSDI SCHNEPFENTHALBA UTAZIK ÉS OTT MIT TANUL

Másnap jókor reggel elmentem és egyenesen Schnepfenthalba²⁰. Hogy az odavaló menetelemnek valami okát adhassam, elvittem magammal tizenöt tojást. Amikor beértem, éppen a kút előtt állott egy kis tanulócska, húzott a csatornán egy pohár vizet, s félig kiitta oly édesdeden, mintha bor lett volna.

Mi van magának a kosárájában? kérde ő.

Tojás, felelék én, ha venne kegyelmed egynehányat. Mi lesz az ára, kérde tovább a tizenöt tojásnak? Én drágás nem lévén, csak iziben megszabadultam tőle.

Azalatt míg a tojást eladtam, sok apró gyermekek vettek engem körül és mindenről kérdezősködtek, honnan való volnék? ki légyen a nevem? van-e feleségem? gyermekem? de egyszerre csak elszaladtak. Egynek megfogtam a kezét, s kérdeztem, hová szaladtak a többiek ily hirtelenséggel? Tanulni, mondá ő.

Mit tanulnak most? kérdeztem tovább. Természet történiáját, felele ő, s azzal elfutott és tovább nem tudtam megtartóztatni.

Én követtem őket nyomban szinte az iskoláig, és megkérdeztem a tanítót, ha szabad volna-é nekem hallgatni a tanítást?

Miért nem! felele ő. Abban a szempillantásban csak kipattant egy tanulócska s egy szék hozott alám, hogy ülnék rá.

Hallottam is én ott egy tanítást, mely én előttem csupa újság volt.

Gyermekek voltak ott, azok is igen aprók, egy csepp könyvök sem volt, a tanítójoknak sem. A tanító mondá nekik, ő mutat ma valami frisset, de magoknak kell kitalálni. A gyermekek mindenkép találgatták, végtére csakugyan kitalálták, s kiáltottak: Galamb, galamb az!

Igenis, felele a tanító, s csakugyan elővett egy eleven galambot. Akkor mindnyájan elnevezték magokat, s tapsoltak. Ezután kezdette őket a galambról examinálni.

Elbeszélem az Exáment, amint megtarthattam.

T.: Ez tehát galamb. Melyik neme közé tartozik az állatoknak?

Gy.: A madarak közé.

T.: A madarak közé? Miért nem a halak közé?

Gy.: Éj, mivel szárnyok és tollak van.

²⁰ Salzmann filantropinuma (bentlakásos iskolája) Thüringiában. – *A szerk.*

T.: Vagynak-e még más egyéb madarak a galambon kívül?
Gy.: Igenis! A barázda-billegetető, fecske, lúd, gólya, bagoly.
T.: És ezek mind madarak? Vajjon miért?
Gy.: Mivel mindenikének szárnya és tolla van.
T.: Ha hát a galamb madár, mi módon szaporodik?
Gy.: Tojás által! Tojás által!
T.: Helyesen! Tojás által. Vagynak-e még a madarakon kívül más egyéb állatok, melyek tojás által szaporodnak?
Gy.: Igenis. A halak, békák, csigák és cserebogarak.
T.: Jó. A galambból nem láthatjátok ki, mintegy, mi az ő eledele? kétségkívül a vizen úszkál ide s tova, és ...
Gy.: Oh nem! Ha a vízben keresné eledelét, bizonyosan a jó Istentől úszólábakkal ruháztatott volna fel, mint a ludak és kacsák.
T.: Ez talán a vízben szokott fürödni, mint...
Gy.: Ah! mint a gólya és halászká. De úgy hosszú lábainak kellene lenni, mint ezeknek a madaraknak van.
T.: Valósággal úgy van. E hát úgy gondolom madárkákkel és apró négylábú állatokkal él, mint a sólyom, bagoly s.e.f.
Gy.: De úgy nem messze mennének az ő rövid gyenge orrokkal, és apró körmeikkel. Magokkal él az.
T.: Én is azzal tartom. Hasznos-e valamire?
Gy.: Igenis, megeszi az ember a fiait.
T.: Egyébre nem hasznos?
Gy.: Tudom én. Galamb-ganajjal trágyázzák a réteket.
Ilyen módon ment ez tovább is. Azután meg kellett a gyermeknek a galambok minden részeit, ellenségeit nevezni, micsoda károkat okoz, mely helyen lakik, hányféle neme van. Utoljára meg kellett azt nekik állapítani, micsoda hasonlatosság van egy galamb és egy tehén között.
Én izogtam, mozogtam a széken, soká volt az nékem, míg hazamentem, hiszen gondolám magamban, ezek mind olyan dolgok, melyeket én értek, és Friderikának megmagyarázhatok. Anélkül is igen örömet hallgatják az efféléket a gyermekek.
Úgy gondoltam, már vége van a tanulás órájának, de megcsalatkoztam. Ekkor a legelső gyermeknek elő kellett állani, s elmondani, amit az azelőtt való napi tanulásból megjegyzett. Ő a következőket olvasta: A fűzfa legjobban megfog a patakoknak, s folyóknak partjain. Ez nem vettetik, hanem a következő módon ültetetik. Márciusban a legerősebb ágak levágattatnak, az alsó részei egy kis folyóvízbe letétnak mintegy tizen-négy napig. Azután a folyóknak, s patakoknak partjain lyukak ásatnak, a fűzfavesszők ebbe tétetnek, s a föld körölte jól megtapodtatik. A fűzfa igen hasznos. Minden három esztendőben meg lehet őket csonkázni. Az ágait el lehet ültetni, vagy felégetni. A bodnárok abruncsokat hasogatnak belőle, a kosárcsinálók mindenféle kosarakat kötnek belőle, gúzsak, kasnak is alkalmas. A juhok jóízűn megeszik gallyait, melyek őszkor levágattatván, megszáraztatnak. Ha nagyra hagyja az ember a fűzfát nőni, deszkákat is hasogathat belőle. Ha a fűzfa megvénuül, belől rothadást kap.
Mihelyt a tanításnak vége lett, becsületesen megköszöntem a tanítónak, hogy énnékem engedelmet adott a hallgatásra, s egyszersmind kívántam, hogy bárcsak a szegény földművesemberek gyermekei így is taníttatnának, bántódtam, hogy nekünk elegendő pénzünk nincs gyermekeinknek ilyen nevelő iskolában való taníttatásokra.
A tanító mosolygott s mondá: vajjon szükség-e erre a pénz? Nincsenek-e szintűgy munkái az Istennek ti nálatok, mint minálunk? Nincsen-e szintűgy értelmetek, szeméitek, mint minékünk azoknak vizsgálására. Miért nem vizsgáljátok azokat? miért nem mutogátjátok gyermekeiteknek?

Igenis, mondék, de nincsen nekünk ahhoz okosságunk.

Elhiszem, felele ő, de nekem sem volt ezelőtt ebbe belátásom. Amivel nem bir az ember, azon légyen, hogy megszerezze azt, más értelmes emberektől kérjen tanácsot, szeméit nyissa fel jól, mikor a mezőn van, mindent szemesen megnézzon, szorosan megvizsgáljon és ottan valami jó könyvet is olvasson.

Megköszöntem tanácsát, azzal elmentem, s az úton tovább is gondolkodtam e dologról.

Igaz Simon fordítása

Forrás: Salzmann, Christian Gotthilfs: Okosdi Sebestyén. Közli: Weszely Ödön: Pedagógiai olvasmányok. Szemelvények pedagógiai írók munkáiból tanító- és tanítónőképző-intézetek számára, valamint a pedagógiai továbbképzés céljaira. Budapest, 1917, 188–191. o.

SALZMANN: RÁK-KÖNYVETSKE

MÓDOK ARRA, HOGY MAGUNKAT GYERMEKEINK ELŐTT GYŰLÖLETESEKKÉ TEGYÜK

Bánjál tsak igazságtalanul velek, 's önként következik a gyűlölség

A' kis Lotti az Attya fűves kertjébe ment. Rakva vala az violákkal. Jé! így kiálta-fel örömebe: amott szép virágotskák vannak! Teli szedem ruhámat, és Anyámnak egy kis bokrétát kötök. Gyorsan lehajólván egész serénységgel tele szedte ruháját, 's azzal egy alma-fa alá leülvén, a' bokrétát elkészítte.

Ime készen van! így szólla, most már kedves Anyámhoz sietek, 's néki viszem. Mint fog ő ennek örvideni! 's én valóba édes egy pár tsókot nyerek.

Hogy az Annya' örömet nevelje, a' konyhába lopodzott, egy portzellán tányért vett elé, arra tette a' bokrétát, 's úgrálva ment a' grábitsokon fel az Annyához. Azomban megbotlott – elesett – száz darabokra tört a portzellán tányér, 's meszsze esett a' bokréta. Az Annya, ki a házba hallotta az esést, töstént az ajtó előtt termett, 's meglátván a' szét töredezett tányért vissza fordúlt, egy alkalmas vastag vesszőt vett-elé, 's a' nélkül, hogy tsak egy szóval is tudakolta vólna, mit akart gyermeke a' tányérral mivelni, egész dühösséggel neki ment.

Ez az ijedtség', az esés miatt, az eltört tányér, 's a' vessző látására fél holtan, egyebet szóllani nem tudott, tsak édes Anyám! édes Anyám! De mind ez semmit se segített rajta. Te kis Bestia! így szólla az Annya, eltörni egy ilyen szép tányért! 's keményen megverte.

Lotti méregbe jött, látván hogy ilyen tiszta igazságtalanságot követtek-el rajta. Sokáig elnem felejthette, 's soha se júta többet eszébe, hogy az Annyának bokrétát kössön.

MÓDOK ARRA, HOGY A' GYERMEKET BOSSZÚÁLLÓKKÁ TEGYÜK

Ha haragusznak, mindég adj valamit, a' mire haragjokat kiönthessék

Ha a' kis Jóska elesett, vagy valamiben magát megütötte, mindég anyira jajgatott, hogy az egész házat fellármázta. Elé fútottak szüléi, nyúghatatlankodtak, és igyekeztek elhallgattatni, még pedig a' következő módon: kérdezték tőle, hol esett-el? mibe ütötte meg magát? az után ostort vettek elé, vagy veszzőt, rá-verték arra, a' mit ötet megbántotta. Te csúf kő! hogy buktattal-el a' kis Jó'skát! megtanítalak betsületre! Semmire kellő szék! Több izben megütöttem szegény gyermekem fejét' fejét; megverlek úgy, hogy soha se feljeted-el! Így szóllottak, azután az ostort a' Jóska' kezébe adták, hogy ő is megverje, 's így csendesítették le.

Soha se vólt makatsabb, mint mikor az anyja megakarta mosdatni. Az anyja a' helyett, hogy kedvét szegte, 's megértette volna vele, hogy hígeszsüése miatt ábrázatját miként mázolta-bé, mindég a szegény Philáxra vetette a' hibát. Ott van la, mondta, az az átkozott kutya, újra veled vólt, és elmázolta orczádat. Leszsz gondom! ezért meg fogjuk verni. Aztán mindég szemmel tartotta Jóska a' kutyát. Alig végződött a' mosdás, 's azonnal a' szegény kutya' verése elkezdődött.

Ílyen módon lassan-lassan hozzá szokott ahhoz, hogy mihelyt valami nem inye szerént esett, azért azon öntse-ki mérgét, a' mit legelől talál.

Mivel rendszerént a' szolgáló vólt mellette, haragját ezzel éreztette. Hozzá-ütött, megkörmölte, megmarta. Többször látta ezt az anyja, és benne semmi helytelenséget sem talált.

Midőn egyszer a' szolgáló ábrázatját megkörmölván, ez azon anyira felindúlt volna, hogy kezét megüsse, nagy láрма támadott. A' szüléi szídták, motskolták a' szolgálót. Mit gondolsz, mondanak, hogy kezedet a mi gyermekünkre mered tenni? Jól látod, hogy kis gyermek. Nem szakad szerte mindjárt vastag paraszt bőrd.

'S történt elkellett a' szolgálónak a' háztól takarodni.

Így nevelkedett a' kis Jóska, a' ki nagy korában egy néhány izben öreg szüléire reávert, és azokat a' legundokabb beszédekkel illette; a' ki mind azokra, kik ötet megbántották, dühösön reá-rohant, és a' ki, ha az embereken boszszúját nem álhatta, öszverontotta a' székeket, 's a' korsókat a' földhez verte.

MÓDOK ARRA, HOGY A' GYERMEKEKET HAZUGSÁGRA TANITSUK

Büntesd-meg gyermekeidet, midőn igazat mondanak

Ferkó egyszer egy legyet elakarván fogni, midőn utánna kapott, úgy hozzá ütött az Attyja' üveg korsójához, hogy ez a' földre esvén, több darabokra tört. A' gyermek magánkivül vólt, úgy megijedett. Azomban így gondoskodott, tsakugyan legjobb, hogy tőstént az Atyádhhoz menj, és te magad vald-meg, mit tselekedtél. Jajgatva kereste az Attyját, 's végre megtalálta a' kertben, óh Atyám! Atyám! monda, ne haragudj-meg, egy legyet a' hogy megakartam fogni, a' te üveg korsódat levertem. – Mit? az üveg korsót? 's eltörted?

Igen is eltörtem, kedves Atyám! de nem akaratomból.

Ejnye, Istentelen fattyú! várj, mert megkorsózlak én úgy, hogy soha el nem felejtjed.

Oh Atyám, mit akarsz! kedves Atyám! kedves Atyám! veszzőt vágsz, tám meg akarsz

verni? Oh én – kérlek, kérlek, a 'míg élek.

Istentelen gyermek –

Oh Atyám, megversz –

Hát tsak ugyan –.

Engem halálra – halálra versz engem –

Egész életedbe nem jó meg az eszed.

Jaj, karom! a' karom! szűnj-meg Atyám! a' míg élek soha többé nem tselekszem.

Oh Istenem, a' karom! a' karom!

Más alkalmatossággal Ferkó egy könyvet forgatott kezében. Mikor nem is vélte, lesikámlott a' könyv, 's megakarván kapni, egy levelet²¹ fogott meg, és – retts – azonnal egy levél kettőbe szakadott. Ki ijedett-meg inkább, mint Ferkó! bé-tevé a' könyvet, 's tsendesen visszahelyeztette oda, a' honnan elvette volt. –

Két nap múlva valamit akarván az Attyja a' könyvben keresni, reá akadott az elszakadt levélre. Mindjárt kérdezte Ferkót, hogy nem tudja-e ki szakasztotta-el a' levelet? Ferkó megvallotta, de egyszer'smind elébeszélte azt is, hogy történt az egész dolog, és könyörgött, hogy azért az Attyja ne verje meg,

De mind az semmit se használt. Ferkó újra olyan derekasan kikapta a' részét, mint mikor az üveg korsót eltörte volt. –

Midőn e' szerént látta, hogy az Attyja egyáltalában nem örömet halgatja az igazat, lassan-lassan el kezdé attól magát szoktatni.

Ha azután valamit hibázott, soha-se vallotta meg, hanem vagy általjában eltagadta, vagy valakire másra kente.

Minthogy szeles volt, vagy üvegeket, vagy edényeket tört-el, de mindenkor úgy kitudta magát menteni, hogy a' hiba soha se háramlott reája. Most a szél törte-ki az ablakokat, 's dőjtette el az üvegeket, majd a' matska szökött-fel az asztalra, 's törte-össze a' tsészéket.

Egyszer egy tányér 'sirt²² öntött köntösére, a' helyett, hogy azt az Attyjának megvallotta volna, szép tsendesen felakasztotta köntösét a' szokott helyre. Másnap midőn felakarta venni nagy jajgatva az Attyjához szaladott. Atyám! Atyám, kiáltott neki, nézzed tsak a' köntösömet, valaki 'sirt öntött rea, 's egy nagy petsétet ejtett belé – óda van a' szép köntösöm!

Nem te magad tselekedted-e? kérdezé az Attyja. Én felelé, elnem pusztítom a' köntösöm! Nem biz' én nem tselekedtem azt. –

Igy mindég szerentsésen megmenekedett Ferkó. Ha hazudott, a' legrosszabb tettei büntetlen maradtak. Ha igazat mondott, verést kapott, ő volt-é az óka, hogy a' hazugságra adta magát?

E. H. J.²³ fordítása

Forrás: Salzmann, Christian Gotthilf: *Rák-könyvetske, vagy Útmutatás az Okossággal Ellenkező Gyermekek-Nevelésre*. Salzmann Chr. Gotth. után Fordította egy Nevelő. E. H. J. Kolozsvárt, 1832, 3–4.; 43–45.; 95–97. o.

²¹ Egy lapot. – A szerk.

²² Zsirt. – A szerk.

²³ Az 1832-es kolozsvári kiadás fordítója csak kezdőbetűit tüntette fel. – A szerk.

I. 41. PESTALOZZI: EGY REMETE ESTI ÓRÁI

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) svájci pedagógus gyakorló nevelőként és nevelési tárgyú könyvek szerzőjeként egyaránt kiemelkedő alakja az egyetemes nevelés történetének. Hatása nem korlátozódott saját korára. A 19. és a 20. század iskolai reformmozgalmaiban szívesen építettek pedagógiai elveire, amelyek közül az egyik legfontosabb a „kéz a fej és a szív” harmonikus kiművelését tűzi ki célul. Az Egy remete esti órái című aforisztikus műve (Die Abendstunde eines Einsiedlers, 1780) neuhoft mintagazdaságának kudarca után született. Benne Pestalozzi az emberi élet alapkérdéseit, az ember tulajdonságait, a nevelés céljait firtatja.

[A nevelőnek s vezetőnek ismerni kell az embert!]

Az ember, aki egyaránt ugyanaz a trónon és a lombsátor árnyában, az ember a maga lényegében micsoda? Mért nem mondják meg ezt a bölcsek? A fennkölt szellemek mért nem érzik meg, micsoda az ő nemük? Használja-e ökrét a paraszt anélkül, hogy ismerné? A pásztor nem kutatja-e juhainak természetét?

És ti, akik az embert fölhasználjátok, s azt mondjátok, hogy őrzitek és legeltetitek, vesztetek-e annyi fáradságot, amennyit a paraszt ökrének szentel? Van-e annyi gondotok rá, amennyit a pásztor juhaira szán? Bölcsességeitek vajon a saját nemetek ismerete-e, s jószágotok a nép fölvilágosodott pásztoraiknak jósága-e?

Mi az ember, mire van szüksége, mi emeli s alacsonyítja le, mi erősíti s mi gyöngíti, ezt kell tudniok a népek pásztoraiknak s ezt kell tudnia az embernek a legalacsonyabb kunyhóban is.

Mindjobban érzi az emberiség ennek a szükségét. Mindinkább tör fáradsággal és munkával és belső hajtóerővel fölfelé. Ezért hervadnak el nemzedékek kielégítetlenül, ezért végzi napjait annyi ember azzal a panasszal, hogy pályájának befejezése nem elégítette ki őt. Végük nem megérése az évszak tökéletes gyümölcseinek, melyek hivatásuk betöltése után a téli nyugalomba süllyednek.

[Az emberi természet tanulmányozása megmutatja a kiművelés útját]

Miért kutatja az ember az igazságot rend és végcél nélkül? Mért nem kutatja saját természetének szükségleteit, hogy arra építse életének örömeit és áldását? Miért nem keresi azt az igazságot, mely őt legbensejében megnyugtatja, mely erőit kifejti, napjait földéri s éveit boldoggá teszi?

Legbensőbb lényünk kielégítése, természetünk tiszta ereje, életünk áldása, te nem vagy álom! Téged keresni, téged kutatni az emberiség célja és hivatása s az én vágyam is te vagy, s az én legbensőbb vágyam is keresni az emberiség célját és rendeltetését!

Mely úton foglak megtalálni, igazság! amely természetem tökéletesítéséig fölemel? Az ember vágyaitól úzva az utat ehhez az igazsághoz természetének legbensejében találja meg.

Az emberiség valamennyi tiszta áldást hozó ereje nem a művészet vagy véletlen ajándéka. Az ember belsejében szunnyadnak ezek az erők csiráikkal együtt. Kiképzésük az emberiség általános szükséglete.

Az élet álláspontja, az ember egyéni hivatása, te vagy természet könyve! Benned van ennek a bölcs vezetőnek ereje és rendje s minden iskolai képzés, mely nem az emberképzelesen alapszik, tévútra vezet!

A kielégített csecsemő ezen az úton tudja meg, mi neki az ő édesanyja, s ez kiképz benne a szeretetet, a hála lényegét, mielőtt a gyámoltalan a kötelesség és köszönet hangját hallatni tudná; s a fiú, ki atyja kenyerét eszi, atyja tűzhelyénél melegszik, ezen az úton találja meg tudása és gyermeki kötelessége áldásait.

Minden emberiesség lényegében egyforma s kielégülésének csak egy útja van. Ezért az az igazság, melyet lényegünk bensejéből merítünk, általános emberi igazság lesz, egyenlő igazság lesz a vitatkozók között, kik ezrével fognak leplén civódni.

Ember, te magad, erőidnek belső érzése az alakító természet előrajza.

[A nevelés általános és szociális célja]

Az emberi természet belső erőinek általános kifejtése tiszta emberi bölcsességgé, – ez a legalacsonyabb embernél a művelés általános célja. Bölcsességének és erőinek alkalmazása az emberiség különleges helyzeteiben és körülményei között, – ez a hivatásbeli vagy állásbeli műveltség. Ennek mindég alá kell rendelve lennie az emberművelés általános céljának.

Az ártatlanságon s egyszerűsége alapuló bölcsesség és erő minden helyzetben s minden mélységben az emberiség áldásos része, mint ahogyan minden magasságban kikerülhetetlen szükséglete.

Aki nem ember, nem az ő erőiben kiművelt ember, annál hiányzik az alap az ő közelebbi hivatására, az ő különleges helyzetére való kiképzéshez, s ezt a hiányt az állás semmiféle külső magassága nem menti. Vannak szakadékok az atya és a fejedelem között, a nehéz kenyérgonddal küzdő, szűkölködő s a még nehezebb gondok alatt nyögő gazdag, a tudatlan asszony és a hírhedt sokat tudó, a lomha álmodozó és a lángész között, kinek sasereje az egész világra kihat.

De ha egyikből az ő magasságában hiányzik a tiszta emberiesség, akkor sötét felhők fogják őt körül, míg az alacsony kunyhóban kifejtett emberiesség tiszta, magasztos, kielégített emberi nagyságot sugároz maga körül.

Az emberiség kiművelt ereje, – erős tetteinek és nyugodt élvezetének e forrása, – nem kiformalatlan ösztön s nem megtévesztő tévedés.

A természet útjának, mely az emberiség erőit föltárja, nyílnak és könnyűnek kell lennie, s az igazi megnyugtató okosságra való emberképzésnek egyszerűnek és általánosan fölhasználhatónak kell lennie.

A természet összes erőit kitarja a gyakorlat által s ezeknek az erők növekedése azon alapszik, hogy őket használjuk.

Az emberiség kiművelésének rendje nem más, mint ismereteinek, képességeinek s hajlamainak gyakorlása és alkalmazása.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Pestalozzi, Johann Heinrich: Egy remete esti órái. Közli: Weszely Ödön: Pedagógiai olvasmányok. Szemelvények pedagógiai írók munkáiból tanító- és tanítónőképző-intézetek számára, valamint a pedagógiai továbbképzés céljaira. Budapest, 1917, 224–226. o.

I. 42. PESTALOZZI: LÉNÁRD ÉS GERTRÚD

Pestalozzi Lénárd és Gertrúd című regénye (1781) sikert és elismertséget hozott szerzője számára. Az olvasmányos – helyenként szentimentális – stílusban megírt tanulságos történet hamar népszerűvé vált az egyszerű sorból származó olvasók körében is. Az első idézett részletből Lénárdot, a családszerető, ám gyenge akaratú kőművest és feleségét, az erős lelkű és határozott egyéniségű Gertrúdot ismerjük meg. Lénárd nem tud ellenállni az alkohol csábításának, s ez a családot anyagi romlásba dönti. Gertrúd végső elkeseredésében a felvilágosult gondolkodású földesúrhoz, Arnerhoz fordul segítségért: szabadítsa meg a falut rossz szellemétől, a bíró-kocsmáros Hummeltől. A második közölt részlet Gertrúd nevelési módszerét mutatja be. A párbeszédéből kitűnik: kis gyermekeiket racionális érvekkel és lelkiismeretre ható magyarázatokkal veszi rá arra, hogy lássák be hibáikat.

EGY JÓSZÍVÚ FÉRJ, KI FELESÉGÉT ÉS GYERMEKEIT MÉGIS SZERENCSETLENNÉ TESZI

Lakik Bonnalban egy kőműves. Lénárdnak hívják, feleségét pedig Gertrúdnak. Hét gyermeke van, s jó jövedelme. De az a hibája, hogy gyakran korcsmába csábíttatja magát. Mikor ott üldögél, úgy cselekszik, mint aki esztelen; s vannak a faluban ravasz és álnok legények, kik abból élnek, hogy a becsületes és egyszerű embert rászedik, s zsebükből a pénzt kicsalják. Ezek ösmerték a jó Lénárdot s az italozás mellett gyakran játékra csábították, s megfosztották keserves keresetétől. De valahányszor ez este megtörtént, – reggel Lénárd bánta a dolgot; – mikor látta, hogy Gertrúd és gyermekei nélkülöznek, annyira szívére vette ezt, hogy reszketett, sírt, s szemeit lesütve, rejtegette könnyeit.

Gertrúd a legjobb asszony a faluban; de ő és gyermekei abban a veszedelemben forognak, hogy atyjuktól és viskójuktól megfosztva, elszakadva, a legnagyobb nyomorba sülyedjenek, mert Lénárd nem tudott lemondani az itláról.

Gertrúd látta a veszedelmet, s át volt tőle hatva szíve mélyéig. Mikor füvet hozott a rétről, mikor szénát vitt a padlásról, mikor a tejet fejte a tiszta sajtárba: ah, mindig az a gondolat aggasztotta, hogy a rétet, a szénapadlást, a fél viskót nemsokára elveszik tőle. S ha gyermekei körötte álltak, s ölébe tolongtak, bánata még nagyobb volt, s mindig könnyek folytak végig orcáin.

Eddig ugyan el tudta rejteni gyermekei elől csöndes sírását, de az utolsó húsvét előtti szerdán, mikor férje nagyon soká nem jött haza, fájdalom elhatalmasodott fölötté, s a gyermekek észrevették könnyeit.

– Óh, édes anyánk, – kiáltották mindnyájan, – te sírsz! – s még szorosabban simultak hozzá. Aggodalom és félelem mutatkozott minden mozdulatukban. Aggódó zokogás, mély, levert álmélkodás és csendes könnyek vették körül az anyát és még a karon ülő kis csecsemő is eddig ismeretlen fájdalomérzést mutatott. A kisdéd bánatának és félelmének első kifejezése merev szeme, mely legelőször pillantott rá mosoly nélkül, keményen és aggódva, mindez végleg megtörte szívét. Panaszai most hangos jajveszékelésben törtek ki, s valamennyi gyermek és a csecsemő is együtt zokogott az anyával s kétségbeejtő volt a jajveszékelés, midőn Lénárd az ajtón belépett.

Gertrúd arcával az ágyra borulva feküdt, nem hallotta az ajtó nyílását s nem látta a belépő apát. A gyermekek sem vették észre, ők csak a jajgató anyát látták, csüggték karján, nyakán, ruháján. Így találta őket Lénárd.

Isten a mennyekben látja a nyomorultak könnyeit, s jóra fordítja bánatukat.

Gertrúd könnyein Isten megkönyörült. Isten könyörülete vezette Lénárdot ehhez a

látványhoz, mely lelkét annyira áthatotta, hogy minden tagjában reszketett. Halott halavány lett, s gyorsan és töredezetten alig tudott ennyit mondani: »Úr Jézus, mi ez?« Csak ekkor látta őt meg az anya, csak ekkor látták őt meg a gyermekek, s a panasz hangos kitörése elült. »Óh, édes anyánk, az apa van itt!« – kiáltották a gyermekek, s már a csecsemő sem sírt.

Mint ahogyan a hegyi patak, vagy az emésztő láng is végül csillapodik, úgy enged a vad kétségbeesés is, s csöndes, aggodalmas gondná alakul.

Gertrúd szerette Lénárdot s jelenléte legmélyebb fájdalmában is enyhülés volt neki, s Lénárdot is elhagyta első ijedelve.

»Mi ez, Gertrúd – mondá Lénárd –, mi ez a szörnyű jajgatás, melyben találtalak?«

»Óh, kedves uram, sötét gondok borítják szívemet, s ha te távol vagy, bánatom még jobban emészt.«

»Gertrúd – válaszolt Lénárd –, tudom, miért sírsz, én nyomorult!«

Gertrúd ekkor eltávolította gyermekeit, s Lénárd fejét ölébe rejté, s nem tudott szólni.

Gertrúd hallgatott egy ideig, s csöndes fájdalommal dőlt urára, ki mindjobban zokogott, s aggódott ölen.

Eközben Gertrúd erőt vett magán és neki bátorodott, hogy megmondja férjének, ne tegye ki továbbra is gyermekeit ennek a szerencsétlenségnek és nyomornak.

Gertrúd jámbor volt s hitt Istenben, s mielőtt szólni kezdett, halkan imádkozott uráért és gyermekeiért s szíve láthatólag fölvidult; ekkor így szólt: »Lénárd, bízzál Isten irgalmában s végy bátorságot arra, hogy helyesen cselekedjél.«

»Oh, Gertrúd, Gertrúd!« – mondta Lénárd és sírt, s könnyei patakokban folytak.

»Oh, édesem, légy erős! – mondta Gertrúd, – és bízzál a mennyei atyában, majd jobban megy így minden! Szívemig hat, hogy én vagyok oka könnyeidnek. Szerettem volna előttem minden bánatomat elhallgatni. Tudod, hogy melletted beérem kenyérrel és vízzel, s a csöndes éjféli óra gyakran vidám munkaidő érted és gyermekeimért. De ha eltitkolnám azt az aggodalmamat, hogy ez életben egykor még meg kellene válnom tőled és édeseimtől, nem volnék gyermekeim anyja, s nem volnék hozzád hűséges. Óh, drága uram, most még gyermekeink szeretnek és hálásak irántunk; de Lénárdom, ha nem maradunk szülők, akkor szeretetük és jóindulatuk, melyekre mindent építetek, szükségkép elvesz. Aztán gondold meg, mit éreznél, ha Miklóskádnak egykor nem volna kunyhója, s szolgának kellene lennie, neki, aki már most is a szabadságról szeret beszélni, meg saját nyájáról; Lénárd, ha ő és valamennyien a mi hibánkból elszegényedve szívükben nem volnának hálások irántunk, hanem sírnának miattunk, szülők miatt, élhetnél-e Lénárd, s tudnád-e nézni, hogy a te Miklósod, a te Jónásod, a te Lizikéd, a te Annuskád földönfutókká téve, idegen tűzhelyeknél volnának kénytelenek kenyeret keresni? Meghalnék, ha ezt kellene látnom!« – Így szólt Gertrúd s könnyek folytak végig orcáin.

S Lénárd nem kevésbé sírt. »Mit tegyek? Én szerencsétlen! Mit csinálhatok? Még nyomorultabb vagyok, mint amilyennek te tudsz, óh Gertrúd, Gertrúd!« – Aztán megint hallgatott, kezeit tördelte, s hangos kétségbeeséssel sírt.

»Oh, édesem, ne csüggedj, bízzál Isten irgalmában. Oh drága, bármi legyen is, beszélj, hogy segítsünk magunkon és tanácskozzunk.«

[...]

AZ ILYEN OKTATÁST MEGÉRTIK ÉS A SZÍVHEZ SZÓL; DE AZ ÉDESANYA AZ, AKI ADJA

»De, édesem, hogy volt a héten a jó cselekvésekkel?«

A gyermekek egymásra néznek és hallgatnak.

Anya. Annuska, helyesen cselekedtél a héten?

Annuska. Nem, édes anyám, hiszen tudod, a kis öcsikével!

Anya. Annuska, baj történhetett volna a gyerekekkel; már megesett, hogy az így magára hagyott gyermek megfulladt. S aztán gondold meg, mi volna, ha téged egy kamrába zárának s étlen, szomjan kiabálni engednének. A kis gyermekek, ha sokáig magukra hagyják őket, rémülnek s oly rémítően kiáltoznak, hogy egész életükre megnyomorodhatnak. Annuska, Isten tudja, így nem volna szabad egy percre sem elmennem hazulról, ha attól kellene tartanom, hogy te nem viseled gondját a gyermeknek.

Annuska. Hidd el, édes anyám, nem fogok soha többé elmenni mellőle.

Anya. Bízom Istenben, hogy nem fogsz többet így megrémíteni. – És Miklós, hogy ment nálad a dolog?

Miklós. Nem tudok semmi rosszat.

Anya. Nem jut már eszedbe, hogy hétfőn a kis Margitot fellökted?

Miklós. Nem akarattal tettem, anyám.

Anya. Még csak az kellene, hogy szándékosan tedd! Nem szégyenled, ilyet mondani?

Miklós. Sajnálom, édes anyám, nem teszem többé.

Anya. Ha egyszer nagyra nősz, s akkor is mint most, nem vigyázol arra, ami körülöttesd és melletted van, saját károdon fogod megtanulni. Már a fiúk között is a meg gondolatlanok mindig veszekedésbe s verekezésbe keverednek, s attól tartok, kedves Miklósom, hogy te a te meg gondolatlanságoddal sok bajt és gondot zúdítasz nyakadba.

Miklós. Majd vigyázok, édes anyám.

Anya. Vigyázz, édesem, s hidd el, ez a meg gondolatlanság nagyon szerencsétlenné tehet.

Miklós. Tudom, édes anyám, s hidd el, nagyon fogok vigyázni.

Anya. És te, Lizi, hogyan viselted magadat e héten?

Lizi. Nem tudok semmit erről a hétről, édes anyám.

Anya. Biztos vagy benne?

Lizi. Amint én emlékszem; nem tudok semmit, édes anyám, különben szívesen megmondanám.

Anya. Hogy te mindig ily sok szóval felelsz, akkor is, ha semmit sem tudsz, mint mások, akkor, mikor sok mondani valójuk van.

Lizi. Mit mondtam, édes anyám?

Anya. Semmit és mégis sokat feleltél. Ez az, amit már ezerszer mondtunk neked; nem vagy szerény, nem gondolod meg, mit beszélsz, s mindig beszélned kell. Mért kellett neked éppen tegnapelőtt a kisbírónak²⁴ megmondani, hogy tudod, hogy Arner²⁵ nemsokára jön.

Lizi. Sajnálom, édes anyám!

Anya. Már sokszor megmondtuk neked, hogy nem kell mindenről, ami téged nem illet, beszélned, s különösen idegen emberek előtt; s mégis mindig megteszed. Ha most édes atyádnak nem lett volna szabad megmondania, hogy már tudja ezt, s a te fecsegésed miatt kellemetlensége lett volna?

²⁴ Hummel, a falu bírja és kocsmárosa egy személyben, aki Lénárdot állandó ivásra, költekezésre csábítja. – *A szerk.*

²⁵ A felvilágosult szellemű földesúr, akihez Gertrúd segítségért fordul. – *A szerk.*

Lizi. Nagyon bántana; de sem te, sem ő, egy szóval sem mondtátok, hogy ezt senkinek sem szabad tudni.

Anya. Ha édes atyád hazajön, majd megmondom neki, hogy minden szóhoz, melyet a szobában mondunk, hozzá kell tenni ezentúl: »ezt Lizi a szomszédoknak és a kútnál elmondhatja, de ezt nem, ezt sem, s ezt megint nem!« Ím aztán pontosan fogod tudni, miről szabad csacsognod.

Lizi. Bocsáss meg, édes anyám, nem így gondoltam.

Anya. Egyszer s mindenkorra megmondtuk, hogy ami téged nem illet, arról nem szabad fecseged; de hiába! Erről a hibáról téged nem lehet leszoktatni másképp, mint szigorúsággal, s ha még egyszer rajt érlek ilyen meggondolatlan fecsegésem, előveszem a vesszőt.

Könnyek szöktek Lizi szemébe, mikor édesanyja a vesszőről beszélt. Az anya észrevette s így szólt hozzá: »Lizi, a legnagyobb szerencsétlenségek származnak a vigyázatlan fecsegésből, s erről a hibáról le kell szoknod.«

Így beszélt az anya mindenkivel, még a kis Gittával is: »Nem szabad a levest oly türelmetlenül követelni, mert máskor még tovább fogsz várni rá, vagy pedig másnak adom.«

Mindezek után elimádkozták a gyermekek mindennapi imájukat, s ezután azt a szombat esti imát, melyre Gertrúd őket tanította.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Pestalozzi, Johann Heinrich: Lénárd és Gertrúd. Közli: Weszely Ödön: Pedagógiai olvasmányok. Személyes pedagógiai írók munkáiból tanító- és tanítónőképző-intézetek számára, valamint a pedagógiai továbbképzés céljaira. Budapest, 1917, 228–233. o.

I. 43. PESTALOZZI LEVELE EGY BARÁTJÁHOZ STANSI TARTÓZKODÁSÁRÓL

A francia forradalom hadi eseményei Svájcra is áttértek. 1798 márciusában összeomlott a régi sváci köztársaság, amely kantonok laza szövetségeként (Eidgenossenschaft) működött. Helyét a francia mintára megszervezett, központosított hatalmat gyakorló Helvét Köztársaság vette át. A kantonok többsége alávetette magát a francia csapatok jelenlétére támaszkodó új államapparátus intézkedéseinek, kivéve a kis Nidwaldent. A helybeliek ellenállását fegyveres erőszakkal törték meg, aminek következtében gyerekek tömegei jutottak árvaságra. Az új köztársaság direktóriuma 1789 decemberében Pestalozzit bízta meg azzal, hogy létesítsen számukra menhelyet, ahol gondozásban és nevelésben részesülhetnek. Az árvaház egy hegyi falu, Stans mellett kapott helyet, a Szent Klára orsolyita kolostor épületének egyik szárnyában. Az intézet 1799. január 14-én nyílt meg. Pestalozzi egy szolgáló segítségével mintegy nyolcvan leromlott állapotban levő, majdhogynem teljesen elzüllyött gyereket kezdett el gondozni, nevelni. A foglalkozások középpontjában az érzelmi-erkölcsi nevelés állt, az elemi ismeretek tanítására csak később került sor.

Pestalozzi nehéz helyzetben volt: komolyabb segítségre nem számíthatott, és a falucska katolikus lakói is gyanakodva fogadták a protestáns idegent, aki ráadásul a gyűlölt államhatalom képviselőjeként jelent meg. A hadi események végül ugyanazon év júniusában közbeszóltak: az árvaház helyiségeit hadikórházzá kellett átalakítani. A teljesen kimerült, megrendült egészségű Pestalozzi 1799. június 9-én hagyta el a falut. A gyerekeket nagyobb részét rokonaiknál helyezték el, huszonkettőt pedig egy lelkipásztor vett magához.

A következő részletek jól tükrözik Pestalozzi heroikus erőfeszítését ebben az embert próbáló helyzetben. Következetes munkája nem maradt eredménytelen, de az intézet idő előtti, kényszerű bezárás miatt nem volt alkalmunk befejezni azt, amit elkezdett.

Eleinte ágyak hiányában éjszakára haza kellett küldenem a szegény gyermekek jó részét. Ezek azután reggel, amikor visszatértek, mind tele voltak férgekkel. A legtöbb gyerek belépése idején olyan állapotban volt, amely múlhatatlan következménye szokott lenni az emberi természet végletes elhanyagolásának. Sokan belépésükkor egészen rühesek voltak, úgyhogy alig tudtak járni; soknak a fején sebek fakadtak; sokan rongyokban voltak, s ezekben hemzsegték a férgek; sokan oly soványak, mint a kiaszott csontváz, sárgák, vigyorgók, szemük tele félelemmel, homlokuk a bizalmatlanság és a gond redőivel; némelyek vakmerően szemtelenek, koldulásban, színlelésben és mindenféle hamisságban gyakorlottak; mások, akiket a nyomor lesújtott, türelmesek voltak, de bizalmatlanok, szeretetre képtelenek és félénkek. Akadt aztán köztük néhány elkényeztetett is, aki valamikor jómódban élt: ezek tele voltak igényekkel, összefogtak egymással, a koldusgyermeket és a házi szegények gyermekeit megvetették, nem is érezték jól magukat ebben az új egyenlőségben, s a szegénygondozás úgy, ahogy történt, egyáltalán nem egyezett meg életük régebbi szokásaival, következőleg nem felelt meg kívánságaiknak. A tunya tétlenség, a szellemi képességek és a legfontosabb testi készségek gyakorlásának hiánya általános volt köztük. Tíz gyermek közül alig egy ismerte az ábécét. Az iskolai oktatás egyéb tárgyairól vagy a nevelés lényeges eszközeiről még kevésbé lehetett szó.

De az iskolai műveltség teljes hiánya volt éppen az, ami engem a legkevésbé nyugtalanított. Bízva az emberi természetnek azokban az erőiben, amelyeket Isten a legszegényebb és legelhanyagoltabb gyermekekbe is beleoltott, nemcsak korábbi tapasztalásom tanított meg régen arra, hogy ez a természet a szenny és durvaság, az elvadultság és a züllöttség közepett is nagyszerű képességeket és készségeket bontakoztat ki, hanem mostani gyermekeimben is, durvaságuk ellenére, mindenütt a természetnek ezt az eleven erejét láttam előtörni.

[...]

Könnyeim együtt hullottak az övéikkel, és mosolygásom kísérte az övékét. Nem a világban, nem Stansban voltak, hanem nálam voltak, és én önáluk voltam. Ételük az enyém is volt, italuk az enyém is volt. Semmim nem volt, sem háztartásom, sem barátom, sem szolgálóm: ők voltak mindenem. Ha egészségesek voltak, köztük voltam; ha betegek voltak, mellettük voltam. Velük aludtam. Utolsónak feküdtem le este, és elsőnek keltem fel reggel. Mikor már az ágyban voltak, imádkoztam velük, és tanígtattam őket, míg el nem aludtak; maguk kívánták így. Minden pillanatban a kettőzött ragályozás veszedelmétől körülvéve, magam tisztítottam meg ruhájukat és testüket a majdnem legyőzhetetlen piszoktól. Csakis ily módon vált természetesen lehetségessé, hogy a gyermekek mindinkább mellém szegődtek, némelyek oly bensőségesen, hogy mindannak, ami ostobát és szégyenleteset szüleiktől és barátaiktól felőlem hallottak, ellene mondtak. Érezték, hogy igazságtalanság történik velem, és szinte azt mondanám, hogy kétszeresen szerettek ezért. Amde mit ér, hogy a fiókák a fészekben szeretik anyjukat, ha a mindnyájukat halállal fenyegető ragadozó madár mindennap ott kering a fészkük felett!

[...]

Többüknek beteges állapota azonban meglehetősen hosszan eltartott, és a szülők befolysága miatt még csak rosszabbodott. Te szegény gyermek, mily nyomorúságos színben vagy! Annyira még mindig el tudlak látni én is, mint ahogy itt vagy ellátva, jer haza! Így beszélt hangosan valamennyi gyermek előtt, mikor a szobába lépett, számos olyan anya, aki koldulva szokott gyermekével házról házra járni. A vasárnap ez időben szörnyű nap

volt nekem. Ilyenkor csoportosan jöttek az efféle anyák, apák, fiú- és leánytestvérek, bevonták gyermekeimet az utcán és a házban minden sarokba, többnyire könnyes szemmel beszéltek velük, úgyhogy ezután gyermekeim is sírtak, és hazavágyódtak. Hónapokon át úgyszólván nem volt vasárnap, hogy többüket el ne csalogatták volna; de mindig újra mások jöttek helyettük. Nemsokára úgy voltunk, mint egy galambházban, ahol egy-egy galamb majd be-, majd kiröpült.

[...]

Az ilyen éppen zsendülő intézetben ennek a váltakozó be- és kirepülésnek következményit könnyen el lehet képzelni.

Szülők és gyermekek hovatovább azt vélték, hogy személyes kegyben részesítenek engem, ha maradnak; sokan közülük pedig érdeklődtek a kapucinusoknál és másutt is, vajon én már csakugyan semmi mást nem tudok szerezni magamnak, hogy a gyermekek megtartása oly nagyon érdekemben van. Ezek az emberek általában azt vélték, hogy csupán szegénységből vetem alá magamat ennek a sok fáradságnak, és e feltevésük alapján természetesen felettébb lekicsinylő volt a velem szemben tanúsított viselkedésük.

Némelyek éppenséggel alamizsnát követeltek tőlem, amiért gyermekeiket nálam hagyták, azt mondván, hogy most, mivel ezek a koldulásban nincsenek többé velük, sok veszteség éri őket; mások fenntartva kalapjukat a fejükön, azt mondták, hogy néhány napig még próbát akarnak tenni; ismét mások feltételeket akartak szabni nekem, hogy hány-szor kell a gyermekeket haza engednem hozzájuk.

Hónapok teltek el így, mielőtt abban az örömben részesültem volna, hogy egy atya vagy egy anya tiszta hálával eltelt szemmel megszorította a kezemet. A gyermekek hamarabb észbe kaptak. Ez idő tájt többüket sírni láttam amiatt, hogy szülei jöttek s mentek anélkül, hogy engem üdvözöltek vagy tőlem búcsút vettek volna. Sokan közülük boldogok voltak, s bármit mondott is az anyjuk, azt válaszolták neki: itt jobb dolgom van, mint otthon. Ha egyenként beszélgettem velük, szívesen elmondták nekem, mily boldogtalanok; némelyek azért, mivel naponkénti civakodás és veszekedés közepett kellett élniük, és soha nem volt egyetlen nyugodt, örömteli pillanatuk; mások, mivel sokszor napok hosszat se levest, se kenyeret nem láttak; ismét mások, mivel egész esztendőn át nem kerültek ágyba; mások, mivel mostohaanyjuk üldözte, és úgyszólván naponként igazságtalanul verte őket. S mégis ugyanezek a gyermekek a rákövetkező nap reggelén ismét megszöktek anyjukkal.

[...]

Ámde, ha szívtelenség vagy durvaság jelentkezett a gyermekek körében, akkor szigorú voltam, és testi fenyítéket alkalmaztam.

Kedves barátom, az a pedagógiai alapelv, hogy egy sereg gyermek szívét-lelkét pusztán szavakkal nyerjed meg, és ilyenformán a testi büntetések hatására ne legyen szükséged, szerencsés körülmények közt felnövekvő gyermekek közt természetesen jól megvalósítható. De az én koldusgyermekeim egyenlőtlen egyvelegében, koruknál fogva, begyökerezett szokásaiknál fogva, és annak szükségességénél fogva, hogy egyszerű eszközökkel mindnyájukra gyorsan és biztosan hatni lehessen, és mindnyájuknál ugyanazt a célt érthessük el, a testi fenyíték alkalmazása nélkülözhetetlen volt. Az az aggodalom, hogy ezáltal elveszítjük a gyermek bizalmát, egészen alaptalan. Nem egyszeri, ritka cselekvések határozzák meg a gyermekek kedélyhangulatát, és gondolkodásmódját, hanem a te kedélyállapotod igaz voltának és irántuk való hajlandóságod vagy tőlük való idegenkedésed fokának naponként és óránként ismételten és a szemük előtt megnyilvánuló tömege az, ami érzelmeiket irántad döntően meghatározza, s ha ez már megtörtént, akkor az egyes cselekvések hatását is a gyermekek általános lelki állapotának ez a szilárd tőkéje fogja meghatározni.

Ezért az atyai és anyai büntetések ritkán idéznek elő rossz hatást. Egészen másként van a dolog azoknak az iskolai és egyéb tanítóknak büntetéseivel, akik nem élnek a gyermekkel éjjel-nappal egészen természetes kapcsolatban, egyazon háztartás keretén belül együtt. Ezért híjával vannak ezernyi olyan alapvető körülménynek, amely a gyermek szívét vonzza és leköti, hiányuk ellenben a gyermektől elidegeníti és szemükben egészen más emberként tünteti fel őket, mint aminők azok, akik e kapcsolat egész, tiszta terjedelmében vannak összefűzve velük.

Egyetlen büntetésem sem idézett elő makacsságot; ó, örültek, amikor egy pillanattal utóbb kezemet nyújtottam feléjük, és ismét megcsókoltam őket. Gyönyörűséggel mutatták, hogy elégedettek, és hogy örömmel fogadták pofonjaimat.

Forrás: Pestalozzi, Johann Heinrich: *Válogatott pedagógiai művei*. A fordítás Hajdu János, Juhász Ferenc, Majzik Lászlóné, Prohászka Lajos, Székely Károly, Tavasi Lajos és Zibsten Endre munkája. Második kötet. Stans-Burgdorf-Yverdon. Szerkesztette Zibolen Endre. Második kötet. Budapest, 1959, 9–10.; 13.; 14–15.; 20–21. o.

I. 44

A stansi kísérlet után Pestalozzi egy burgdorfi elemi iskolában tanítóskodott, majd 1800. október 24-én – híveinek anyagi támogatásával – bentlakásos intézetet nyitott a burgdorfi kastélyban. Az itt eltöltött négy esztendőben keletkezett legfontosabb elméleti pedagógiai műve egy levélgyűjtemény, amelyet kiadója Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit? címmel jelentetett meg 1081-ben. Ebben szerepel a híres kijelentés, amely Rousseau erőteljes hatását tükrözi. „Az ember tanítása ... nem más, mint segítséget nyújtani a természet önkibontakozásra irányuló törekvésének.” Pestalozzi azonban jóval gyakorlatiasabb pedagógus Rousseau-nál. Nála a hangsúly nem annyira az önkibontakozáson, hanem inkább a segítségnyújtáson van: örömet lel az újabb és újabb tanításmódszertani eljárások kifejlesztésében. A Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit? ennek a didaktikának az ismeretelméleti megalapozását nyújtja. A megismerés folyamatának legegyszerűbb elemeit, lépéseit keresve három „elemi pontot” fedez fel. Ezeket láthatjuk az első idézett részletben.

1. HOGYAN TANÍTTA GERTRÚD GYERMEKEIT?

Egyszer – céljaim elérésére törő huzamos erőfeszítéseim vagy inkább csapongó álmodozásaim során – az ragadta meg figyelmemet, miként viselkedik, s kell hogy viselkedjék egy művelt ember minden olyan esetben, ha valamely zavaros és homályos dolgot megfelelően elemezni akar, hogy azt tisztázza magában.

Ebben az esetben figyelmemet a következő három szempontra fogja fordítani, és kell is hogy fordítsa:

1. hány és hányféle tárgy áll előtte;
2. milyennek látszanak ezek; milyen az alakjuk és milyenek a körvonalaik;
3. mi a nevük; hogyan jelenítheti meg maga előtt egy-egy hanggal vagy szóval ezeket a tárgyakat.

Ennek az eljárásnak az eredményessége azonban a mi emberünkénél nyilván a követke-

ző képességek fejlettségét tetézi:

1. fel kell tudnia fogni a különböző tárgyak alakját, és maga elé kell tudnia állítani ezeknek a tárgyaknak a tartalmát;
2. el kell tudnia különíteni számuk szerint a tárgyakat, és azokat egységként vagy sokféleségként határozottan maga elé kell tudnia állítani;
3. valamely tárgy alak és szám szerinti megjelenítését a nyelv segítségével meg kell tudnia kettőzni, hogy azt ezáltal örökre megjegyezze.

Mindebből a következő következtetést vonom le: szám, alak és beszéd alkotják együttesen az oktatás elemi eszközeit, úgyhogy valamely tárgy valamennyi *külső* tulajdonságainak összességét a tárgy alakja és a tárgy számszerűsége foglalja egységbe, s mindezeket a nyelv teszi tudatom sajátjává. A nevelés tehát a mondottakat a képzés örök törvényének kell hogy tekintse; eljárásai során ebből a hármas alapból kell kiindulnia, és a következőkre kell törekednie:

1. A gyermekeket úgy kell tanítania, hogy a tudatukra ható tárgyakat egységként, vagyis a velük látszólag kapcsolatban álló dolgoktól elkülönítve fogják fel.
2. Meg kell tanítania őket arra, hogy megismerjék minden tárgy alakját, vagyis a tárgyak méreteit és alaki viszonyait.
3. Meg kell ismertetnie őket – amilyen korán csak lehet – minden általuk felismert tárgy nevével és a rájuk vonatkozó szavakkal.

S mint amilyen világos, hogy a gyermekek oktatásának ebből a három elemi pontból kell kiindulnia, ugyanannyira nyilvánvaló, hogy a nevelő fáradozásainak legelőbb arra kell irányulniuk, hogy az oktatás kiinduló pontjait a lehető legegyszerűbbé, a lehető legátfogóbbá tegye, és azokat egymással a lehető legteljesebb összhangba hozza.

xxxxxx fordítása

Forrás: Pestalozzi, Johann Heinrich: *Válogatott pedagógiai művei*. Második kötet. Stans-Burgdorf-Yverdon. Szerkesztette Zibolen Endre. Második kötet. Budapest, 1959, 129–130. o.



Pestalozzi 1804-ben nyitotta meg később világhírűvé váló nevelőintézetét Yverdonban, a Neuchâtel (Neuenburgi) tó melletti kastélyban. Több mint húsz évig élt és dolgozott itt. A bentlakásos iskola belső életére a családiasság volt jellemző. A tanárok csak humánus nevelési módszereket alkalmazhattak: megszégyenítés és testi fenyíték nem fordulhatott elő. A tanítás anyagában a humán és real ismeretkörökkel együtt gyakorlatias ismereteket is oktattak (például könyvelés, levélírás). A gyerekek maguk is részt vettek a tanításban, az a tanulásban előbbre járókat kisebb csoportok élére állították. Az intézetben nyomda működött, a gyerekek – egyéb mesterségek mellett – könyvnyomtatást és -kötészetet is tanultak. A sport és a játék is részét képezte a programnak. Szünidő nem volt, helyette a gyerekek hetekig tartó alpesi kirándulásokon vettek részt tanáraikkal.

Az intézetet felvirágozott, de egy idő után a két legtehetségesebb tanító, Johannes Niederer és Joseph Schmied közötti egyre hevesebb ellenségeskedés alakult ki. A bírósági pereskedéssé fajuló viták megkeserítették Pestalozzi életét, aki 1825-ben megfáradva tért vissza élete első fontos színhelyére, Neuhofba.



2. BESZÁMOLÓ A SZÜLŐK ÉS A NAGYKÖZÖNSÉG SZÁMÁRA PESTALOZZI YVERDONI INTÉZETÉNEK HELYZETÉRŐL ÉS NEVELÉSI ELJÁRÁSAIRÓL

Az egészséges táplálkozáson és gondozásukon kívül tanítványainak jó egészségét első sorban annak *a szabad és tevékeny életnek* tulajdonítjuk, amelyet egész nap folytatnak, kiváltképpen az üdülés óráiban, de magukon a tanórákon is. Természetes, hogy bármennyire függ is a testi és szellemi tetterőre való nevelés eredményessége és általában a nevelés legfontosabb céljainak elérése a nevelőintézet pedagógiai eljárásaitól és a tanítók munkájától, a legfontosabb mégis a gyermekek *saját tevékenysége* és tevékenységük irányítása. A szabad és élénk tevékenység, a rend és a szabályszerűség, a túlerőltetés nélküli erőfeszítés, a tanulás, a játék és a tanítás megfelelő váltakozása, a túlzottan sok alvástól és a sokáig tartó fennmaradástól való tartózkodás stb. szükségszerű tartozékai a tanulók életének, és hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók az intézet valamennyi eljárását helyesnek fogadják el, és a maguk gyakorlatába is átvigyék. Azt hiszem, növendékeim tevékenységeiről a legrövidebben és legvilágosabban *napirendjük* ismertetésével adhatok áttekintést. Ez a következőképpen alakul:

Az első tanítási óra reggel hat órakor kezdődik. Hétkor reggeli áhítatot tartanak, utána megmosakodnak és megfésülködnek a gyermekek, rendbe hozzák ruházatukat, majd ruhavizsgálatra sorakoznak. Ez kis csoportokban történik, és az egyes csoportok tagjaira egy-egy közismerten gondos idősebb tanuló ügyel fel. Ezután megreggeliznek a tanulók. Nyolc órakor ismét megszólal a tanítás folytatását jelző csengő; az oktatás tizenkét óráig tart. Ebéd előtt egy negyedóra szabadidejük van növendékeinknek. Ebéd után fél kettőig pihenhetnek, majd fél kettőtől fél négyig ismét tanóráik vannak. Ezután öt óráig megint szabadidejük van; ezalatt kapják meg uzsonnájukat is. Este nyolc óráig ismét tanulnak, majd megvacsoráznak, részt vesznek az esti áhítaton, azután lefeksznek.

Yverdon – különösen pedig a kastély – *egészséges fekvése* is lényegesen megkönnyíti a gyermekek egészségének megóvását. A város a Neuenburgi tó felső partján, egy kellemes völgyben fekszik, ahol szinte állandóan északi vagy keleti szél fúj; ezek a szelek rendkívül egészségessé teszik a várost. Yverdont sokan egészségtelen helységnek tartják; ez azonban nagy tévedés. Azonkívül, hogy a tó egyre jobban visszahúzódik a várostól, és hogy már régóta számos intézkedést foganatosítottak a környező mocsarak kiszáraitására, a város egészséges voltát meggyőzően igazolja az is, hogy a mocsárláz és a fertőző megbetegedések már tizenkét év óta egyetlen szomszédos helységben sem fordultak elő olyan ritkán, mint nálunk, és hogy a halandóság kisebb itt, mint másutt. A gyermekbetegségek sem gyakoribbak nálunk, mint másutt. A legjobb bizonyíték erre intézetünk tanulóinak egészségi állapota.

Tanítási módunk és az a *szabadság*, amelyet a fiataloknak még a tanítási órákon is engedélyezünk, minden bizonnyal nem kis mértékben járul hozzá elevenségükhöz és vidámságukhoz. Ha tekintetbe vesszük, hogy a mozgás és a beszéd a gyermekek határozott természeti szükséglete, s ha tudjuk, hogy ezt a szükségletüket mennyire megbénítják és elnyomják más iskolákban, mozdulatlan ülésre és hallgatásra kényszerítve a tanulókat, akkor minden bizonnyal nem tekinthető jelentéktelen dolognak, hogy módszerem ezt az ártalmat gyökeresen kiküszöböli. Ebből a szempontból is biztosítja a nevelés és oktatás legfőbb céljainak elérését, anélkül, hogy a nevelés és oktatás szokásos balfogásait elkövetné.

A pihenés óráira napirend szerint naponta két ízben – közvetlenül ebéd után fél kettő-ig, majd fél négytől ötig – kerül sor; a nyári nagy hőségben azonban este hattól nyolcig is pihentetjük a gyermekeket. Ezekben az órákban a testnevelés valamennyi formájában részt vesznek növendékeink. A napos tanítók sétálni viszik őket, vagy nyáron fürödni, télen pedig szánkázni vagy korcsolyázni mennek velük. Mindezek a foglalkozások teljesen veszélytelenek, mert a tó a parttól száz-kétszáz lépésnyi távolságban sem lepi el a gyermekeket, télen pedig csak ez a sekély része fagy be. Ha azonban ezek a különleges gyakorlatok valamilyen okból nem hajthatók végre, akkor növendékeink kivonulnak a város melletti tágas és testgyakorlásra rendkívül alkalmas rétre, ahol a legkülönbözőbb testgyakorlatokkal foglalkoznak. Képességeiknek és hajlamaiknak megfelelően különböző csapatokra oszlanak, s maguk választják meg azt a különleges gyakorlatot vagy játékot, amellyel felüldítik magukat, s ugyanakkor jól el is szórakoznak. A tanító jelenléte és a gyermekek játékában velük egyenrangú társként való részvétele fokozza növendékeinek örömet, és életét visz tevékenységükbe. Rossz idő esetén az általános testgyakorlatokat a *Wochenschrift*-ben kifejtett speciális elveink alapján bent a kastélyban hajtjuk végre. A növendéksereget öt csoportra osztjuk; az egyes csoportok testgyakorlatait más és más tanító vezeti. Figyelem, ügyesség és kitartás azok a legfőbb szempontok, amelyeket e gyakorlatok során mindig szem előtt tartunk. Szerdán és vasárnap az egész délutánt nagyobb sétákra szánjuk. Ezek a séták nyilván lényegesen hozzájárulnak növendékeink edzettségének növeléséhez és természetszeretetük elmélyítéséhez. A tanulók napközben való állandó elfoglaltsága, valamint az a körülmény, hogy mindig fáradtan, de sohasem kimerülten vagy felhevülten kerülnek ágyba, úgyhogy – mivel testük kívánja a pihenést – hamar elalszanak, ártatlanságuk megőrzésének egyik legfontosabb eszköze, és lelki nyugalmuk biztosításának egyik leglényegesebb alapja.

Forrás: Pestalozzi, Johann Heinrich: *Válogatott pedagógiai művei*. A fordítás Hajdu János, Juhász Ferenc, Majzik Lászlóné, Prohászka Lajos, Székely Károly, Tavasi Lajos és Zibolen Endre munkája. Második kötet. Stans-Burgdorf-Yverdon. Szerkesztette Zibolen Endre. Második kötet. Budapest, 1959, 397–399. o.

I. 45. KANT PEDAGÓGIAI ELŐADÁSAI

Immanuel Kant (1727–1804) a felkérést elfogadva 1776-tól 1787-ig tartott pedagógiai tárgyú előadásokat a königsbergi egyetemen. Az akkori szokásnak megfelelően egy korabeli tankönyvet vett alapul (Bock művét, melynek címe: *A nevelés művészete*). Ehhez fűzte megjegyzéseit, ennek kapcsán fejtette ki neveléssel-oktatással kapcsolatos gondolatait. Egyik tanítványa, Fr. Th. Rink 1786-ban feljegyezte, s később, 1803-ban kiadta az előadások szövegét *Kant über Paedagogik* (Kant a pedagógiáról) címen. E pedagógiai tematikájú előadásokat olvasva könnyen észrevevesszük, hogy Kant a szintézisre törekedve a pedagógiai alapfogalmak többféle csoportosítását végzi el. Nem volt célja egyetlen egy kizárólagos érvényű rendszer kiépítése, így a fogalmi hierarchia gyakran – néha szinte oldalanként – változik. Mindezzel együtt jól látható, hogy a kanti pedagóga magán hordozza a felvilágosodás eszmévilágának számos jellemvonását, amelyek között a legszembevetőbb az emberi nem fejlődésébe, fejleszthetőségébe vetett megingathatatlan hit.

BEVEZETÉS

1. Az ember az egyetlen teremtmény, aki nevelésre szorul. A nevelés fogalma alatt értjük a gondozást (Wartung), a fegyelmezést (Disziplin, Zucht)²⁶, valamint az oktatást (Unterweisung). Ennek megfelelően az ember előbb csecsemő, növendék és tanítvány.

[...]

3. A fegyelmezés változtatja át az állatit emberivé. Az állat ösztönei által létezik: egy idegen akarat gondoskodott számára ezekről. Az embernek azonban szüksége van az értelmére (Vernunft). Nincsenek ösztönei, ezért saját magának kell megterveznie a viselkedését. Mivel azonban képzetlenül és faragatlanul (roh) születik a világra, erre kezdetben még nem képes. Így ezt másoknak kell számára megcselekedni.

4. Az emberi nemnek természettől adott saját emberi jellegzetességeit önnön erőfeszítései árán kell kibontakoztatnia. Az egyik nemzedék neveli a másikat. Az ember kezdeti állapota lehetett a vadság, de lehetett a teljes pallérozottság állapota is. Ha ez utóbbit tételezzük fel, akkor az ember feltehetően valamikor elvadult és eldurvult.

A fegyelem megakadályozza, hogy az ember – állati ösztöneinek engedelmeskedve – emberi meghatározottságától eltérjen. Önmagát kell korlátoznia, nehogy vadsága és oktalansága miatt veszélybe kerüljön. A fegyelmezés (Zucht) tehát inkább negatív, olyan cselekvés, aminek révén az embert megfosztjuk vadságától. Az oktatás ezzel szemben a nevelés pozitív része.

[...]

6. Az embernek gondozásra (Wartung) és művelésre (Bildung) van szüksége. A művelés magában foglalja a fegyelmezést (Zucht) és az oktatást (Unterweisung). Amennyire tudjuk, ez utóbbira az állatoknak nincs szükségük. Mert közülük egyik sem tanul el valamit az idősebbektől, kivéve a madár az éneklést.

[...]

7. Az ember csak nevelés révén válhat emberré. Nem több, mint amit a nevelés farag belőle. Figyelembe kell vennünk, hogy az embert csak emberek nevelhetik, olyan emberek, akik maguk is nevelés által váltak emberré. Így azután ha a fegyelmezés és oktatás hiányzik, rossz nevelő lesz az emberből. Ha egyszer egy magasabb rendű lény magára vállalná nevelésünket, megláthatnánk, hogy mivé fejlődhetnénk. A nevelés az embert részint tanítja, részint fejleszti, így végül is nem tudhatjuk, meddig terjednek az ember vele született természetes adottságai. Ha a hatalommal rendelkezők támogatásával kísérletképpen egyesülne minden erő az ember nevelésére, akkor látnánk meg igazán, mi minden lehetne belőlünk. Az emberbarátok számára azonban elszomorító tény, hogy a hatalmasok mindig magukkal törődnek, és nem hajtanak végre nagyszabású kísérleteket a nevelés terén, amelyek pedig hozzájárulhatnának ahhoz, hogy a természet egy lépéssel közelebb kerüljön a teljességhez.

[...]

²⁶ Kant a „die Zucht” főnév jelentését más tartalommal tölti meg, mint Herbart. Kant fegyelmezést ért alatta, Herbart viszont a jellemfejlesztő neveléssel azonosítja. Lásd a három fő fogalmat Herbart rendszerében (Regierung, Unterricht, Zucht). – *A szerk.*

Akit nem tesznek kiművelté (kultivieren), az nyers marad, akit nem fegyelmeznek, az pedig vad. A fegyelmezés hiányosságai nagyobb bajt okoznak, mint a kultúrába való bevezetés elmulasztása, mert ez utóbbit még be lehet pótolni. A vadságot azonban nem lehet megszüntetni, így a fegyelmezés hibái később már nem küszöbölhetők ki.

Reméljük, hogy a nevelés mindig jobbra és jobbra válik, és így majd minden generáció egy-egy lépéssel közelít az emberi természet kiteljesedéséhez. Mostantól fogva ez megtörténhet. Mert csak most kezdjük belátni, mi minden tartozik a jó neveléshez. Elragadó érzés elképzelni, hogy a nevelés révén az emberi természet egyre jobbra válik, és hogy azt olyan formába tudjuk majd önteni, amely méltó az emberiséghez. Ez egy jövőbeli boldog emberiség távlatát nyitja meg előttünk

8. Egy nevelélmélet tervezete pompás ötlet, nem számít, hogy még nem vagyunk képesek megvalósítani. Nem kell azért elvetnünk ezt az ötletet és szép álmunk tartani csupán, mert realizálása közben nehézségek merülhetnek fel.

10. Az emberiségben sok kibontakozásra váró csíra szunnyad, és a mi dolgunk, hogy a természetes hajlamokat fokozatosan fejlesszük, az emberiséget csíráiból kifejlesszük, és elérjük azt, hogy teljesítse rendeltetését.

[...]

12. Az embernek ki kell fejleszteni a jóra való hajlamait, a Gondviselés ezeket nem helyezte készen belé; csak hajlamok ezek moralitás nélkül. Az embernek önmagát kell javítania, önmagát kell kiművelnie; és ha rossz, akkor a moralitást kell magában kifejlesztenie. Ha belegondolunk, látjuk, hogy ez milyen nehéz. Ezért a nevelés a legnagyobb és legnehezebb probléma, amit az embernek meg kell oldania. Mert a belátás a neveléstől függ, a nevelés pedig a belátástól. Ezért a nevelés csak lépésről lépésre haladhat előre. Mégpedig úgy, hogy a generációk átadják tapasztalataikat és ismereteiket az utánuk következőknek, s mindegyik hozzáteszi a maga új ismereteit az előzőkhöz.

[...]

15. A nevelési tervezetek készítőinek szem előtt kell tartaniuk, hogy a nevelés művészetének alapelve a következő: A gyerekeket nem a jelenlegi helyzetre kell felkészíteni, hanem az emberiség jövődöbeli, remélhetőleg jobb állapotához, az emberiség ideájához alkalmazkodva kell nevelni. Ez fontos elv. A szülők általában úgy nevelik gyermekeiket, hogy a jelenlegi világhoz illeszkedjenek, akkor is, ha az romlott. Jobban kell nevelniük azért, hogy ennek révén egy jövőbeli jobb állapot kialakulását segítsék elő.

[...]

18. A nevelésnek tehát az embert:

a) fegyelmeznie kell. A fegyelmezés azt jelenti, hogy megóvjuk az egyént és a társadalmat attól, hogy az állati ösztönök kárt okozzanak. A fegyelmezés tehát nem más, mint a vadság megfékezése.

b) Az embert művelni (kultivieren) kell. Ez a tanítást és az oktatást foglalja magában, és a jártasság megszerzésére irányul. Olyan képesség birtoklását jelenti, amely minden tetszőleges cél eléréséhez elégséges. Magát a célt nem határozza meg, ez mindig a körülményektől függ.

Bizonyos jártasságok minden esetben jól használhatók: ilyen például az olvasás és az írás. Mások csak néhány célt szolgálnak, mit például a zene, amellyel megkedveltethetjük magunkat a társaságban. A célok sokasága miatt a jártasságok úgyszólván végtelenek.

c) Arra is ügyelni kell, hogy az ember okosságra (Klugheit) is szert tegyen, amelynek

révén beilleszkedhet az emberi társadalomba, hogy megkedveljék, hogy befolyása legyen. Ehhez a kultúrának egy bizonyos fajtája szükséges, amit civilizációnak neveznek. Ehhez jó modorra, előzékenységre és egy bizonyos okosságra van szükség, amelynek révén az ember a többiekét saját végső célja érdekében fel tudja használni. Mindezt a korok változó ízlése erősen befolyásolja. Így néhány évtizeddel ezelőtt még különféle ceremóniák voltak divatban.

d) Az embernek a moralitásra is tekintettel kell lennie. Nem elég, hogy elérje különféle céljait, hanem arra is rá kell ébrednie, hogy csak jó célokat válasszon. A jó célok olyanok, amelyeket szükség esetén mindenki méltányol, és egyidejűleg minden ember céljává válhat.

[...]

27. A növendéknek nevelésének első szakaszában alázatosan engedelmeskednie kell; az ezt követően már bizonyos törvény adta keretek között élhet szabadságával, egyéni megfontolásaival. Az első mechanikus, a második pedig morális kényszer.

28. A növendék engedelmeskedése vagy pozitív – amikor azt cselekszi, amit előírnak neki, mert még nem képes önálló döntéseket hozni, az utánpótlás képességével viszont még mindig rendelkezik; vagy pedig negatív – amikor azt teszi, amit mások akarnak, mert a saját akarata által vezérelt cselekedetei csak egyéni gyönyörűségét szolgálnák.

29. A nevelés egyik legnagyobb problémája az, hogyan lehet úgy kikényszeríteni az engedelmeskedést, hogy az a növendék szabadságát szolgálja. Mert kényszerre szükség van!

[...]

31. A pedagógia vagy a neveléstan vagy fizikai vagy pedig praktikus. Fizikai a nevelésnek az a fajtája, amely az ember és az állat esetében közös: a gondozás. A praktikus vagy más szóval morális nevelés során az embert arra készítjük fel, hogy szabadon cselekvő lényként élhessen. (Praktikusnak nevezünk mindent olyan nevelést, ami a szabadság érdekében hat.) Ez a személyiség nevelése, egy szabadon cselekvő lény nevelése, olyan teremtményé, aki fenn tudja tartani magát, a társadalomba egy tagként be tud illeszkedni úgy, hogy közben megtartja saját belső értékeit.

32. A praktikus nevelés három részből áll: a) skolasztikus-mechanikus képzésből, amely a jártasságok kialakítására irányul és didaktikus jellegű (Informator – iskolai tanító); b) pragmatikus képzésből, amely az „okosságra” (Klugheit) irányul (Hofmeister – magánnevelő); és morális nevelésből, amely az erkölcsiség kialakítását szolgálja.

A skolasztikus képzés – más szóval oktatás – arra teszi képessé az embert, hogy elérje céljait. Az embert mint individuumot ruhazza fel értékkel. Az okosság elérését célzó képzés polgárrá neveli, aki a nyilvánosság előtt rendelkezik értékkel. Megtanulja irányítani a polgárok közösségét, ugyanakkor alkalmazkodik is ehhez a közösséghez. Végül a morális nevelés révén az egész emberi nem tagjaként tesz szert értékre.

Pukánszky Béla fordítása

Forrás: Immanuel Kant über Pädagogik. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage. Langensalza, 1901, 68–83. o.

I. 46. FRÖBEL: EMBERNEVELÉS

Friedrich Wilhelm Fröbel (1782–1852) német pedagógus a 19. századi óvodapedagógia – a Kindergarten-mozgalom – elindítója. Gyakorlati óvodaszervező és nevelő munkája mellett irodalmi munkássága is jelentős. Műveiből érződik, hogy gondolkodására elemi erővel hatott a német romantika eszmevilága. Írásaiban egyfajta újjászületés-igény fogalmazódik meg, mely az emberiség „tavasza” – a gyermekkor – iránti nosztalgikus vágyódásban ölt testet. Rousseau-val együtt vallja, hogy az ember eredendően jó, a bajok forrása az, ha megbomlik az ősi egyensúly ember és természet között. A nevelő dolga az, hogy tárja fel a gyermekben rejlő jó forrásait, legkönnyebben így veheti elejét el a később jelentkező jellembeli hibáknak. Rousseau-val együtt vallja, hogy az ember eredendően jó. Minden kényszer, minden előíró jellegű nevelés helytelen, mert gátlóan, zavaróan hat a gyermeki fejlődés isteni törvények által meghatározott folyamatára. A fejlődés célja nem a felszínes civilizáció, hanem a visszatérés az ősi egészségesességhez, egyensúlyi állapothoz.

A kisgyermekkor Fröbel különös figyelemben részesíti, mivel a kisgyermek még rendelkezik az eredendő egység isteni teremtőerejével, amely a fejlődés magasabb fokán már alábbhagy, végül elenyészik. Mérföldkőként tiszteli a gyermeki alkotófolyamatot, amely három tevékenységi formában nyilvánul meg: a beszédben, a játékban és a képzeletben. Ezek közül kiemelt fontosságot tulajdonít a játéknak, amely az ember „önmagára találásának”, „hazatérésének” eszköze. Szerinte a nevelő legyen „játékvezető”, de engedje, hogy a gyermek is válhasson az ő vezetőjévé. A nevelés hagyományos folyamata így paradox módon megfordulhat: a gyermek is nevelheti a felnőttet.

Fröbel szerint a felnőttek világa kiürült, élettelen: „Ami bennünket körülvesz, amit szemlélünk, nézünk, az mind halott. A tárgyak puszta tömeg. Elfojtanak ahelyett, hogy felemelnének; mert hiányzik hozzájuk az éltető, az értelmet s jelentést adó szó.” Éppen ezért kell a gyermekek világához fordulni, amelyben még megtalálhatjuk az ősi éltetőerőt, az isteni energiák kiapadhatatlan forrását: „Siessünk hát! Adjuk meg a módját, hogy mi magunk s a gyermekeink tartalommal, élettel teljenek meg, adjuk meg a módját, hogy gyermekeink útján nyelvünk tartalmat s a körülöttünk levő tárgyak életet nyerjenek! Élünk velük és tegyük lehetővé, hogy ők is velünk éljenek: akkor majd elnyerjük ő általuk azt, amire szükségünk van.”

Az óvoda (Kindergarten) akkor tölti be szerepét, ha családi légkörével lehetőséget teremt ennek az újjáértékelt felnőtt-gyermek kapcsolatnak a kialakítására.

30. §

A játszás, a játék a gyermekfejlődés, e kor emberfejlődésének első foka; mert a játék a belsőnek szabad ábrázolása, a belsőnek ábrázolása magának a belsőnek szükségességéből és szükség-érzetéből, amit maga a játék (Spiel) szó is kifejez. A játék az ember legtisztább szellemi alkotása e fokon és egyúttal mintája s képe az egész emberi életnek, a benső titkos természeti életnek az emberben s minden dologban; a játék éppen ezért örömet, szabadságot, megelégedést teremt és nyugalmat önmagában s önmagán kívül s békességet a világgal. Minden jónak forrásai ő benne nyugsznak s ő belőle származnak; az a gyermek, amelyik szívvel-lélekkel, maga-tevékenyen, csöndesen, kitartóan, a testi elfáradásig kitartóan játszik, egészen biztosan szívvel-lélekkel, csöndesen, kitartóan dolgozó és a mások s maga javát önfeláldozóan művelő emberré fog válni. Vajon a gyermeki életnek nem leggyönyörűbb jelensége-e a játszó gyermek? – a játékába szívvel-lélekkel elmerülő gyermek? – a szívvel-lélekkel üzőtt játéka közben elaludt gyermek?

Mint fentebb már jeleztük, e kor játéka nem üres játszogatás (Spielerei), hanem mély-élesen komoly s jelentős cselekvés; ápolod, fejed az anyát, óvodát, védjed atyát! – az igazi emberismerő a maga nyugodt, átható tekintetével e kor gyermekének szabadon megválasztott játékában világosan meglátja a gyermek eljövendő belső életét. E kor játéka az

egész elkövetkezendő élet szívének lapjai, mert bennök az egész ember bontakozik ki s mutatkozik meg legfinomabb hajlamaival s benső értelmében.

Az ember elkövetkezendő élete mindaddig a percig, amíg utolsót nem lép a lába, ebből az időszakból meríti mint forrásból minden erejét, és hogy e jövő élete tiszta vagy zavaros, szelíd vagy viharos, csöndesen folyó vagy hullámokat verő, szorgos vagy henye, tevékeny vagy tétlen, tompán maga elé meredő vagy tisztán alkotó, tompán reábámuló vagy világos nézéssel megtekinthető, alkotó vagy romboló, egyetértést vagy viszályt, háborút vagy békét hozó lesz-e és hogy milyen lesz a jövőben viszonya atyjához s anyjához, családjához s testvéreihez, a polgári társadalomhoz s az emberekhez, a természethez s Istenhez, mindez a gyermek sajátos s természetes hajlamainak megfelelően attól az életmódtól fog függeni, amelyet e korban folytat; mert a gyermek élete önmagában s önmagával, az övéiben s övéivel, a természetben s a természettel, Istenben s Istennel itt még teljes egységben mutatkozik: így a gyermek e korban még alig tudja, vajon a virágok kedvesebbek-e neki vagy az öröm, amit miattuk érez, az öröm, amit édes anyjának, szüleinek okoz, mikor azokat elébük hozza, megmutatja vagy az áldott Adományozónak homályos megsejtése? De ki tudná mind elsorolni azt az örömet, amivel e kor oly gazdagon meg van áldva? Ha e korban a gyermeket megsértjük és ha már sebet hord magában, ha jövendő életfájának szívlapjai sérülést szenvednek, akkor csak a legnagyobb fáradtság s a legnagyobb erőfeszítés árán fog a gyermek férfivá serdülni, nehezen, igen nehezen fogja elérhetni azt, hogy a fejlődésnek s kialakulásnak a férfikorig vezető útján rokkantságtól, legjobb esetben egyoldalúságtól mentes maradjon.

34. §

Sajnos minden emberi fejlődésnek e természetes és isteni kezdőpontját túlságos okosságunkban figyelmen kívül hagyjuk, és elveszítvén így a kezdő- s a végpontot és a helyes irányt, tanácstalanul állunk; nem függesztjük tekintetünket Istenre s a természetre, hanem emberi okosságtól s emberi észről kérünk tanácsot; kártyavárat építünk, ahol a természet-formálta anya egy helyecskét sem talál a maga számára, ahol egy talpalatnyi tér sincs az isteni behatás számára. Az életöröm s életkedv hajtotta gyermek leggyöngébb megnyilatkozásával is halomra dönti az egészséget. Ha pedig fennállását szükségesnek tartjuk, úgy a gyermeket bár testileg nem, szellemileg mégis bilincsekbe verjük. Hová jutottunk egyetlen egy szó során? – A beszédben okosak, az ún. műveltek gyermekszobájába, akik nem igen hiszik el, hogy már a gyermekben magában is rejlik valami és hogy ezt a valamit korán ki kell fejlesztenünk, ha azt akarjuk, hogy gyarapodjék; akik még kevésbé tudják, hogy az, amivé a gyermeknek egykor lennie kell, ha még oly sejtelmes hajlamként is, már benne rejlik és csak úgy ébred fel, ha fel kell ébrednie, ha kifejlesztjük belőle. És éppen ezért mily kihalt itt minden, mily hideg, lármás, zajos! – De hát nincs itt az anya?! Ó, de hisz ez nem az anya szobája, ez csak a gyermekszoba.

Fel hát! Menjünk újra oda, ahol nemcsak az anya szobája a gyermekszoba, hanem az anya s a gyermek is egyek, ahol az anya csak kedvetlenül adja ki kezéből s bízza idegenre gyermekét, lássuk s halljuk, mint hívja fel gyermeke figyelmét dolgokra a maguk mozgásában: „Hallod! A madárka énekel.” – „A kutya úgy tesz, hogy: vau! vau!” – És most a kifejezésről (megnyilatkozásról) mindjárt a névre tér át az anya, a hallásérzék kifejlesztéséről a látóérzék kifejlesztésére: „Hol van az énekes madárka?” – „Hol van a vauvau?” Sőt az édes anya a tárgy s a tulajdonság önálló szemléletére is áttér: „A madárka repül” – mondja először az édes anya, mikor a repülő madarat mutatja gyermekének. „Nézd a madárkát” – mondja később az édes anya akkor is, amikor arra az imbolygó, bizonytalan fénylő pontra mutat, amelyet valamely megmozgatott vízfelszín vagy tükörlap idéz elő; és hogy a gyermeket rávegye arra, hogy testetlen jelenségről van szó, amelynek a madárral csupán a mozgékonyosság a közös vonása, így szól az anya: „Fogd meg a madárkát”,

és e szóval felhívja a gyermeket arra, hogy kezecskéjével a fénylő pontot letakarja; vagy amikor magának a mozgásnak szemléletére akarja rávezetni gyermekét, valamely vonalzószerű tárgy ingaszerű lengetése közben azt mondja: „bim-bam” vagy „erre-arra.”

Ilyenféleképpen igyekszik az anya a gyermek figyelmét a dolgok változásaira felhívni, például a világosságra mutatva: „Itt van a nagy fényesség”, – majd elrejtve a lámpást: „Nincs már fényesség.” – Vagy: „Apa jön, Apa elment.” Vagy a dolgok mozgékonyására: „Jer, cicus, jer a gyermekhez.” – „Elfut a cicuska.” – Így indítja meg a test s végtagok tevékenységét is: „Fogd meg ezt a kis virágot.” – „Fogd meg a cicuskát”; vagy miközben az édes anya a golyót lassan elgurítja: „Hozd ide a golyót.”

Azt az oly igen fontos együttérzést, amely a gyermek s az atya s a testvérek között áll fenn, a mindent átölelő anyai szeretet szintén igyekszik felkelteni s megvilágítani, amikor így szól: „Simogasd meg a jó édes apát”; vagy amikor megfogja a gyermek kezét s végigsimogatja vele az édes atya arcát: „Ej, ej, apuka”, vagy így szól: „Cirógasd meg testvérkédet”, majd meg azt mondja: „Ej, ej drága testvérke” stb.

Az együvé tartozás érzetén kívül, melyből, mint valami tojásból, sok szép s nemes dolog fakad, az anyai szeretet, a mindent átölelő anyai érzék a gyermekben rejlő *életet* is iparkodik a gyermekkel közölni a *mozgás* útján, mégpedig – ami rendkívül fontos – a törvényszerű, ütemes, *ritmikus* mozgás útján az életet számára tudatossá tenni oly módon, hogy gyermekét a karján s kezén – vagyis ritmikus, ütemes mozgás útján ritmikus, ütemes hangokra – táncoltatja.

Az igazi, ösztönös anya így jár nyomról nyomra halkan, óvatosan a gyermekben lassan ébredező élet után, erősítgeti azt és így mind jobban s jobban felköltögeti a mélységekben szunnyadó életet s kifejleszti azt. Mások ürességet tételeznek fel a gyermekben, életet akarnak beléje oltani és éppen e fáradozásuk oly üressé teszi a lelkét, amilyennek legelsőbb gondolták, tehát akaratlan is megölik azt; és így veszendőbe megyen az, ami oly egyszerűen s természetesen vezet a minden emberi életmegnyilvánulásban mutatkozó ritmikusnak, törvényszerűen megkötöttnek, a nyelvben s hangban való kiképzés eszközének kifejlesztéséhez, mert kevesen ismerik fel jelentőségét, még kevesebben karolják fel s fejlesztik tovább az életnek s az ember lényegének megfelelően és nem kapcsolják hozzá a további emberfejlesztést s emberkialakítást.

A ritmikus és szabályszerű mozgás tiszta korai kifejlesztése a gyermek s az ember korai s későbbi teljes életében fölöttébb üdvös volna; mint nevelők igen soktól fosztjuk meg magunkat, de különösen a gyermeket mint tanítványt s embert, mikor már korán háttérbe szorítjuk a ritmikus, ütemes mozgást, a szabályszerű mozgás kifejlesztését; a gyermek jobban fel tudná fogni, hogy életét törvényszerűség szabja ilyenre vagy amolyanra; sok önkény, helytelenség s durvaság tűnnék el az életből, a cselekvésből s a mozgásból; több méltóság s mérséklet és összhang töltene be életét; később pedig olyan érzék fejlődne ki, amellyel a természetbe s művészetbe, zenei s költői művekbe könnyebben el tudna merülni.

41. §

Vessünk csak egy fürkésző, vizsgálódó pillantást önmagunkra s önmagunkba, amikor gyermekeink körében élünk, ó ne mondjunk egy hajszálnyival sem többet a való igaznál: mi magunk is halottak vagyunk és ami bennünket körülvesz, az is halott a mi számunkra. Bármennyit tudunk is, üresek vagyunk, a gyermekeink számára üresek. Minden szavunk kong az ürességtől: merő tartalmatlan s élettelen szólam. Csak abban a kevés ritka esetben, amikor beszédünk természet- s életszemléletben alapszik, örülhetünk a benne megnyilatkozó életnek.

Siessünk hát! Adjuk meg a módját, hogy mi magunk s a gyermekeink tartalommal, étellel teljenek meg, adjuk meg a módját, hogy gyermekeink útján nyelvünk tartalmat s

a körülöttünk levő tárgyak életet nyerjenek! Élünk velük és tegyük lehetővé, hogy ők is velünk éljenek: akkor majd elnyerjük ő általuk azt, amire szükségünk van.

A mi szavaink, beszédeink a társas együttélés során holtak, velőtlen formák, élettelen bábok, játékbárcák belső érték nélkül; mert hiányzik belőlük a belső élet meglátása, a tartalom. Gonosz szellemek ezek, mert sem testük, sem törzsük nincsen.

Ami bennünket körülvesz, amit szemlélünk, nézünk, az mind halott. A tárgyak puszt a tömeg. Elfojtanak ahelyett, hogy felemelnének; mert hiányzik hozzájuk az éltető, az értelmet s jelentést adó szó.

Mi nem érezzük át beszédünk értelmét; mert betanult fogalmak sorából áll, melyek nem alapszanak sem szemléleten, sem kialakításon. Éppen ezért nem jár nyomában sem szemlélet, sem kialakítás, sem élet; mert nem az életből fakadt és nem az életből származik.

A mi beszédünk könyvhöz hasonlít, amelyből azt, ha mindjárt harmad- vagy negyedikben is, szóról szóra tanultuk. Mi nem látjuk azt, amit mondunk, nem tudjuk kialakítani azt, amit beszélünk. Ezért olyan üres és tartalmatlan a beszédünk. Ezért, csak ezért oly szegény a mi belső s külső életünk és a gyermekeink élete is csak azért oly szegény, mert a mi beszédünk nem belsőleg s külsőleg, szemlélődve s alkotva fakadt gazdag életből, mert beszédünkben s szavainkból hiányzik a kifejezett fogalmak tárgyi szemlélete. Ezért van, hogy a beszéd zengését meghalljuk, de nyomában fakadó semmiféle szépet sem látunk. Halljuk a neszt, de nem látjuk a tetteket.

42. §.

Apák, szülők! Rajta, fel! Adjátok meg gyermekeiteknek azt, aminek ti híjával vagytok. Ami már nem a mienk: a gyermekekéket mindent megelevenítő, mindent alakító ereje – hadd hozzák azt vissza a mi életünkbe a gyermekek!

Tanuljunk gyermekeinktől; figyeljük s hallgassuk meg életük halk intelmeit, lelkük csöndes kívánságait!

Éljünk gyermekeinknek: és akkor gyermekeink élete békeséggel s örömmel fogja lelkünket eltölteni és megindulunk azon úton, amely a bölcsesség felé vezet.

Petrich Béla fordítása

Forrás: Fröbel [Friedrich Wilhelm] Frigyes műveiből. Budapest, 1928, 27–28.; 33–34.; 48–49. o.

I. 47. HERBART: PEDAGÓGIAI ELŐADÁSOK VÁZLATA

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) a neveléstudomány első igazán koherens rendszerének megalkotója. Térben és időben kisugárzó szellemi hatása rendkívüli. Intenzitását elődei közül talán csak Rousseau-éhoz vagy Comeniuséhoz hasonlíthatjuk, bár gondolatai legalább annyi kritikusra találtak, mint követőre. (Bíráói elsősorban a szigorú kaszárnyafegyelmet vetették szemére, amelyet a nevelés első – alapozó – szakaszában megkövetelt.) Neveléstanának középpontjában az ember erkölcsi fejlesztése, etikai magaslatokra való emelése áll. Ezzel a céltételezéssel egyúttal elhatárolódik minden olyan eudaimonista pedagógiai rendszertől, amely az egyén boldogulását helyezi a középpontba.

Herbart pedagógiai rendszerét két alapvető fontosságú értekezésében építi fel. 1806-ban jelent meg az Általános Pedagógia (Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet), 1835-ben pedig a Pedagógiai előadások vázlata (Umriss pädagogischer Vorlesungen). Három

alapgazdaság (kormányzás, oktatás, vezetés) köré rendelve taglalja a nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseit. A közölt szemelvényekből mindezek mellett az is kitűnik, hogyan gondolkodott Herbart a gyermekről, a gyermekkor sajátos vonásairól.

A GYERMEKEK FEGYELMEZÉSE

45. §

Feltesszük, hogy megvan az egészséges testi fejlődéshez szükséges gondozás és ápolás, mely nem okoz elpuhultságot s a veszélyes módon való edzést is kerüli. Semmiféle igazi szükségletnek nem szabad rossz útra csábítania a gyermekeket, semmiféle kényeztetésnek nem szabad szükségtelen igényeket ébresztenie. Hogy mennyi edzést lehet megkockáztatnunk, azt kinek-kinek testalkotása határozza meg.

46. §

A fegyelmezésnek az az alapja, hogy *foglalkoztassuk* a gyermekeket. Itt még nem tekintünk arra, hogy ebből valami haszon háramoljék a szellemi képzésre, csak ki kell tölteni az időt, ha nincs is egyéb célunk, csupán az, hogy elejét vegyük a rendetlenkedésnek. De ebben benne van az a követelmény, hogy a *testmozgásnak* a mindenkori életkortól függő szükségletét már csak azért is ki kell elégíteni, hogy elhárítsuk azt a természetes nyugtalanságot, mely ebből a szükségletből ered. Ez a szükséglet nem mindenkiben egyforma nagy; vannak egyének, akik fékezhetetlennek látszanak, mert ülni kényszerítjük őket.

51. §

A *testi fenyítéket*, melyhez akkor szoktunk folyamodni, mikor a dorgálás már nem használ, hiába igyekeznénk teljesen száműzni, azonban olyan *ritkának* kell lennie, hogy inkább csak messziről féljenek tőle, semhogy a valóságban alkalmazzuk.

Nem árt a gyermeknek, ha visszaemlékszik arra, hogy kiskorában egyszer megvesszőzték. Nem árt neki az sem, ha azt, hogy még most is megverjék, éppen olyan lehetetlennek tartja, mint azt, hogy ő maga rászolgálhatna ilyen bánásmódra. De mindenesetre ártana önérzetének ilyen erős megbántása, ha már keveset törődnek a testi fájdalommal. S a legnagyobb mértékben káros dolog, bár itt-ott még előfordul, ha újra meg újra megvernek olyan gyermekeket, akik hozzá vannak szokva a veréshez. Ennek a legdurvább érzéketlenség a következménye, s alig lehet remélni, hogy sokáig tartó elnézéssel, mely ilyen esetben elkerülhetetlenné válik, ismét felkelthetjük a természetes érzelmet.

Egy kissé másképp áll a dolog, ha egypár óráig éhezettjük a gyermeket. Ezzel csak megvonunk tőle valamit, de nem teszünk olyat, ami közvetlenül bántó volna.

Azonban a *szabadságtól való megfosztás* tudvalevőleg a legközönségesebb büntetés, mégpedig joggal, feltéve, hogy kellőképpen a hibához mérjük. A legkülönbözőbb fokozatai is lehetnek, a kisgyermek sarokba állításától kezdve a sötét szobába való bezárásáig, akár úgy is, hogy a gyermek kezét hátrakötjük. De különféle, megfontolást érdemlő okok miatt nem szabad a büntetésnek sokáig tartania. Egy egész óra már sok, ha nincs felügyelet, s a helyet is jól meg kell választani.

52. §

Olyan *szigorú büntetéseket*, amilyen az otthonról való elküldés, az intézetből való kizárás, csak a legvégső szükség esetén szabad alkalmazni, főképp azért, mert ilyenkor felvetődik az a kérdés, hová menjen a kizárt tanuló – vajon talán más intézetnek legyen-e terhére. Ha más helyre adjuk a gyermeket, s ott szabadjára eresztjük, legtöbbször újra visszaesik a régi hibába. Ilyen esetekben tehát nagyon szigorú felügyeletre s új foglalatosságokra van szükség, új környezetnek kell elfeledtetnie a régi rossz gondolatokat.

53. §

Hogy a *tekintély* és a *szeretet* jobban biztosítja a fegyelmet, mint akármilyen szigorú eszközök, az eléggé ismeretes. Tekintélyt azonban nem szerezhetsz mindenki, akinek tetszik; ehhez kézzelfogható szellemi felsőbbbség, nagy tudás, alak és külső megjelenés szükséges. Jóindulatú növendékek szeretetét meg lehet ugyan nyerni hosszabb időn át tanúsított nyájas magatartással, de éppen ott, ahol a fegyelem legszükségesebbé válik, nem lehet helye a nyájas modornak, s a szeretetet nem szabad erélytelen elnézés árán megvásárolni; a szeretetnek csak akkor van értéke, ha a szükséges szigorral párosul.

54. §

A *zsenge korban* a fegyelmezés egészben véve *könnyű*, hacsak nem kell a gyermekkel betegessége miatt kíméletesen bánni, s ha már hozzászoktattuk a gyermeket a szófogadáshoz, folytatni is könnyű a fegyelmezést, *csak nem szabad félbeszakítani*. Ha azonban a gyermekek csak rövid ideig (egy-két napig) is magukra voltak hagyva vagy idegen személyekre voltak bízva, máris észre lehet venni a változást. Ilyenkor fáradtságunkba kerül, amíg a gyermekeket ismét féken tudjuk tartani, s nem is szabad a régi fegyelmet túlságos hirtelen visszaállítanunk.

Ha a gyermekek közt teljes fegyelmetlenség kapott lábra s megint rendbe akarjuk őket szedni, akkor megnyilvánul az egyének különfélesége. Némelyeket mérsékelt elnézéssel és nyájas bánásmóddal vissza lehet terelni valami célszerű foglalkozáshoz, mások elég okosak, hogy féljenek a fenyegetésektől s elkerülik a büntetéseket. De tartani kell attól, hogy akadnak majd egyesek, akik csak azon törik a fejüket, hogy kijátsszák a felügyeletet, még ha kellemetlen helyzetbe jutnak is emiatt.

Ha a családdal való ragaszkodás hiányzik, akkor a veszély már a gyermekkorban hamar fokozódhat, az ifjúkorban pedig a nehézség legyőzhetetlenné válhat.

A SOKOLDALÚSÁG FELTÉTELEI

66. §

Első tekintetre is világos, hogy sokoldalú műveltséget nem lehet hamar megteremteni. Már a sok ismeretet is csak egymásután lehet befogadni, de ezután még az összefoglalásnak, áttekintésnek, elsajátításnak kell következnie (65. §). Ezért váltakozik az *elmélyedés* és az *elmélkedés*, mert ahogy felfogni csak lassanként lehet a sokféle ismeretet, éppúgy összekapcsolni is.

67. §

Vannak oly tanítók, akik azt tartják legfontosabbnak, hogy pontosan megmagyarázzák a legapróbb és legjelentéktelenebb részleteket, s amit mondtak, ugyanúgy mondatják el újra a tanulókkal. Mások inkább beszélgetve tanítanak és tanítványaiknak is sok szabadságot engednek meg a kifejezésben. Ismét mások kiváltképpen a fő gondolatokat kívánják, ezeket azonban pontosan meghatározott formában és megszabott összefüggésben. Végül némelyek mindaddig nincsenek megelégedve, míg csak tanítványaik meg nem tanulnak önállóan és rendszeresen gondolkodni.

Ebből a tanításnak különféle módjai keletkeznek ugyan, de nem szükséges, hogy valamelyik a megszokás erejével felülkerekedjék és kirekessze a többi. Ellenkezőleg fel lehet vetni azt a kérdést, vajon nem járul-e valamivel hozzá mindegyik tanításmód a sokoldalú kiképzéshez. Mert ahol sok dolgot kell megérteni, ott szükség van az alapos magyarázatra, hogy zavar ne támadjon a tanulók fejében; minthogy azonban az összekapcsolás is szükséges, kezdődjék ez beszélgetés formájában, folytatódjék a főgondolatok kiemelésé-

vel és végződjék a rendszeres önálló gondolkodással. *Világosság, összekapcsolás, rendszer, módszer.*

68. §

Ha közelebbről vizsgáljuk a dolgot, kitűnik, hogy ezeknek a különféle tanításmódoknak nem szabad egymást kizárniok, sőt inkább egymásután kell következniök a tantárgyaknak minden kisebb vagy nagyobb körében, mégpedig az említett sorrend szerint. Mert:

Először: a kezdő csak lassan haladhat, és minél apróbbakat lép, annál biztosabban halad. Minden ponton annyi ideig kell időznie, amennyire szüksége van, hogy az egyes dolgokat jól megérthesse. Ez alatt az idő alatt egészen arra a dologra kell irányítania gondolatait. Ezért a kezdet kezdetén főképp azon alapul a tanítás művészete, hogy a tanító a legkisebb részekre tudja széttagolni a tárgyat, nehogy ugrásokat tegyen, anélkül hogy ő maga észrevenné.

Másodszor: ami az összekapcsolást illeti, ezt nem lehet pusztán rendszeresen végrehajtani, legkevésbé pedig a kezdőfokon. A rendszerben minden pontnak megvan a határozott helye; ezen a helyen mindenekelőtt össze van kötve más pontokkal, amelyek legközelebb esnek hozzája, de bizonyos távolságra el is van választva más, távolabbi pontoktól, s ezekkel csak bizonyos közbeeső tagok révén van összekötve, továbbá ennek a kapcsolódásnak a módja sem mindenütt egyforma. Azonkívül a rendszer nemcsak azért van, hogy megtanuljunk, hanem használni, alkalmazni kell, gyakran tökéletesíteni is a megfelelő helyeken közbeiktatandó új pótlásokkal. Ennélfogva gyakorlottaknak kell lennünk abban, hogy bármelyik pontból kiindulva előre, hátra vagy oldalt minden más ponthoz el tudjunk jutni gondolatainkkal. Ezért a rendszert egyrészt elő kell készíteni, másrészt be kell gyakorolni. Az előkészítés az összekapcsolásban áll, ezután kell következnie a módszeres gondolkodásban való gyakorlásnak.

69. §

A kezdőfokon, ameddig az egyes fogalmak világossága a fő dolog, rövid s a lehető legkönnyebben megérthető szavakat kell használnunk, azonkívül gyakran tanácsos lesz az is, hogy ezeket a szavakat elhangzásuk után nyomban ismételtessük néhány tanulóval (vagy akár valamennyivel is). (Sőt tudvalevőleg az összes tanulóknak ütemszerű karbanbeszélését is megkísérelték némely iskolában, nem egészen siker nélkül, s ez az eljárás olykor célszerű is lehet kisebb gyermekek tanításának alsó fokán.)

Az asszociáció szempontjából a fesztelen beszélgetés a legjobb módszer, mert alkalmat ad a tanulóknak arra, hogy a gondolatoknak véletlenül adódó összekapcsolását részben úgy, ahogyan éppen legkönnyebb és legkényelmesebb neki, megkísérelje, megváltoztassa és megsokszorozza, s a maga módja szerint tegye sajátjává, amit tanult. Ezzel elejét vesszük annak a merevségnek, mely a pusztán rendszeres tanulásból származik.

Viszont a rendszerezés összefüggőbb előadást kíván, s az előadás idejének élesebben külön kell válnia az ismétlés idejétől. A fő gondolatok kiemelésével a rendszer éreztetni fogja a rendezett ismeretek előnyét, nagyobb teljességével pedig növelni fogja az ismeretek mennyiségét. Egyiket sem tudják a tanulók megbecsülni, ha a rendszeres előadás túlságosan korán megkezdődik.

A módszeres gondolkodásban való gyakorlottságot feladatok, önálló dolgozatok s ezeknek kijavítása útján fogja a tanuló elérni. Itt kell ugyanis kitűnnie annak, vajjon a növendék jól megértette-e a főgondolatokat, vajon képes-e ezeket az alájuk tartozó esetekben ismét felismerni s azokra alkalmazni.

70. §

Amit itt a tananyagnak a kezdőfokon elemekre való bontásáról és fokozatos összekapcsolásáról mondtunk, az kicsinyben és nagyban ráillik a legkülönbélebb tantárgyakra és szakokra, azonban a növendékek életkora s a tantárgyak szerint még sok mindenféle pontosabb meghatározásra kell kitérnünk. Egyelőre általánosságban arra kell felhívni a figyelmet, hogy az oktatás átveszi egy részét azoknak a foglalatosságoknak, amelyek már a fegyelmezés végett szükségesek (56. §). Ámde az oktatás annál hamarabb ki szokta fárasztani a tanulókat, minél tovább tart, bár ebben a tekintetben a tanulók különfélesége határoz. Minél jobban kifárasztja őket, annál kevesebbet és foglalatosságnak. Már ebből is nyilvánvaló a szünetek és a váltakozás szükségessége. Ha a tanuló bizonyos tárgyakban igazán elfárad (nem csupán kedvetlen), akkor, amennyire lehetséges, előbb arra kell törekednünk, hogy ez az érzélem elmúljon vagy legalább gyengüljön, és csak azután folytassuk az illető tárgyaknak némileg más formában való feldolgozását. Hogy erre elég idő legyen, a rendszeres előadásnak némely esetben sokkal később kell bekövetkeznie, mint az elemekbe való bevezetésnek, és viszont az elemeket legelső ízben gyakran jóval előbb kell legalább érinteni, mielőtt összefüggő oktatásra gondolhatnánk. *Némely tantárgyat jó előre elő kell készíteni.*

A VEZETÉSNEK A FEGYELMEZÉSHEZ ÉS AZ OKTATÁSHOZ VALÓ VISZONYÁRÓL

136. §

A vezetés a gyermeknek *jövőjét tartja szem előtt. A reményen alapszik és mindenekelőtt a türelemben nyilvánul.* Mérsékli a fegyelmezést, amely különben talán hamarabb célt érne nagyobb szigorával. Még az oktatást is mérsékli abban az esetben, ha az oktatás hatása túlságosan megerőltetné az egyént. De össze is olvad mind a kettővel és megkönnyíti őket.

A vezetés eredetileg személyes ráhatás, lehetőleg semmi egyéb, mint barátságos bánásmód. Ez teszi lehetővé, hogy a gyermek, aki idegen emberek között a nevelőben (s a nevelésről gondoskodó családban) leli támaszát, bizalmasan közölje vágyait és mondanivalóját a felnőtt emberrel. De a vezetés hatása különösen akkor érvényesül, amikor segítségre van szükség magának a gyermeknek gyengéivel és hibáival szemben, amelyek megghiúsíthatnák a hozzáfűzött reményeket.

137. §

A vezetés illedelmes magaviseletet kíván; szereti a természetes jókedvet; mind a kettőt annyiban, amennyiben össze lehet egyeztetni azokkal a foglalatosságokkal, amelyek a fegyelmezéssel és az oktatással kapcsolatosak. A növendéknek mindig szembe kell tartania azt a tárgyat, amellyel foglalkozik; baj volna, ha a magamutogatásra vagy szórakozásra való törekvés felülkerekednék, s elfeledtetné a munkát.

A jó nevelő szívesen lesz nyájias a növendékhez, ha a növendék nem szolgál rá az ellenkezőre. Így csökken a felügyeletnek terhes volta. Szép szóval, ahol csak lehetséges, elejét vehetjük minden szigorúbb intézkedésnek.

A VEZETÉS CÉLJA

141. §

Míg az oktatás célja már ezzel az alaptétellel meg van határozva: *tökéletesítsd magadat* (17., 64., 65. §), addig a vezetésben, mely az oktatást neveléssé egészíti ki, *minden erénynek összefoglalva kell lennie*. Az erény azonban eszmény; az efelé való közeledést az *erkölcsösség* szó fejezi ki. Minthogy pedig a gyermek általában véve képezhetőből kiképzetté, meghatározatlanból meghatározottá válik (4. §), az erény felé való közeledésnek is bizonyos megszilárdulásban kell állania. Ha az erkölcsösség ingadozik, az nem elegendő, s ha valami erkölcstelenség gyökeret ver, az baj. Mind a két esetet kizárva a következő szavakkal fejezzük ki a *vezetés célját: erős erkölcsös jellem megteremtése*.

142. §

A jellemben is, az erkölcsben is sok mindent meg kell különböztetni. Erről később lesz szó. Egyelőre jegyezzünk meg annyit, hogy az akarat határozottsága, amit jellemnek nevezünk, nem csupán az akaráson alapul, hanem a nem akaráson is. Ez a nem akarás részint az akarásnak hiánya, részint tagadó, visszautasító akarás, kizárás. Szigorú fegyelmezés, mely elzárja az utat minden elől, ami rosszra csábíthatná a gyermeket, *inkább akarathiányt teremt, mintsem állandó határozottságot*. Ha a nevelés véget ér, jönnek a bűnre vivő alkalmak, melyektől féltünk, *s a növendék hirtelen annyira megváltozhatik, hogy rá sem lehet ismerni*. A vezetés feladatát úgy kell értelmezni, hogy magában foglalja mind a két dolgot, az akarást is, a kizárást is.

AZ ELSŐ HÁROM ÉVRŐL

195. §

Minthogy az első években az élet fonala még rendkívül gyenge, tehát a test gondozása (amiről itt nem lehet szó) minden másnál előbbre való, ennél fogva az egészségi állapot minősége szerint nagy különbségek lesznek a gyermekek között abban a tekintetben, hogy mennyi időt lehet a szellemi képzésre fordítani. De bármily kevés ez az idő, mégis roppant fontos *a legzsengőbb kornak nagy fogékonysága és érzékenysége miatt*.

196. §

Azt az időt, amikor a gyermek teljesen ébren van és nincs semmi baja, mindig fel kell használni arra, hogy érzékszerveit valami foglalkoztassa, de ne zaklassa. Kerülni kell az erős benyomásokat, úgyszintén a benyomások gyors változását. Gyakran nagyon csekély változatosság is elegendő, hogy ismét felélessze a már lankadó figyelmet. *Kíváncs a szem és a fül útján keletkező észrevételeknek bizonyos teljessége, úgyhogy ezek az érzékek egész területükön egyformán otthonosak legyenek*.

197. §

A gyermek természetes mozgási ösztönének – ügyelve arra, hogy bajt ne okozzon – szabad teret igyekszünk adni, elsősorban azért, hogy a gyermek gyakorlottságra tegyen szert minden végtagjának használatában, továbbá azért is, hogy saját próbálkozásai útján gyarapítsa a dolgokra s a dolgok változékonyságára vonatkozó megfigyeléseit.

198. §

A leggondosabban kerülni kell a kellemetlen, visszataszító benyomásokat, akárkitől származnak. *Senkinek sem szabad a gyermekkel úgy bánnia, mintha játékszere volna*.

199. §

De éppoly kevésbé kell bárkinek túrnie, hogy *a gyermek uralkodjék rajta*, főképp ha rakoncátlanak mutatkozik. Máskülönben feltétlenül makacsság fejlődik ki benne. Beteges gyermekekkel alig lehet ezt elkerülni, mert kénytelenek vagyunk figyelemmel kísérni szenvedésük megnyilvánulásait.

200. §

A gyermeknek folyton éreznie kell a felnőtt felsőbbbbségét és gyakran saját gyámoltalanságát is. Ezen alapul a *szükséges engedelmesség*. Következetes eljárással oly egyének, akik mindig a gyermek környezetében vannak, könnyebben eléri az engedelmisséget, mint mások, akik ritkán vannak együtt a gyermekkel. Az indulatoknak időt kell adni, hogy lecsillapodjanak, hacsak sürgető körülmények mást nem kívánnak.

201. §

Nagy ritkán erőszakot is alkalmazhatunk, hogy akkora félelmet keltsünk vele a gyermekben, amekkora éppen szükséges ahhoz, hogy szükség esetén hatása legyen a fenyegetésnek, és hogy gátat vethessünk az elbizakodottságnak. *A fegyelmezésnek ugyanis már a legelső években biztosnak kell lennie, nehogy később kénytelenek legyünk szigorú rendszabályokhoz nyúlni, ami nagyon ártalmas dolog.*

202. §

A gyermek nyelvének fejlesztése kezdettől fogva komoly gondosságot kíván, nehogy mindenféle rossz szokások és hanyagságból eredő hibák gyökerezzenek meg, amelyek később nagyon sok idővesztést és bosszúságot szoktak okozni. Teljesen kerülnünk kell a kifejezés mesterkélt formáit, melyeknek értelme meghaladja a *gyermek* ismereteit.

A NEGYEDIK ÉVTŐL A NYOLCADIKIG

203. §

A két időszak közötti határvonalat tulajdonképpen nem az évek jelölik, hanem az, hogy *megszűnik az első évek gyámoltalansága, s megkezdődik a végtagoknak és a nyelvnek helyes használata*. Abból, hogy a gyermekek most már maguk is sok, pillanatnyi kellemetlenségtől meg tudják magukat szabadítani, természetesen következik, hogy több lesz a nyugalom és a jókedv.

204. §

Minél jobban tud a gyermek már saját magán is segíteni, annál jobban háttérbe kell szorulnia a külső segítségnek. Egyszersmind a fegyelmezésnek erősebbé s némely egyénnel szemben szigorúbbá is kell válnia mindaddig, míg csak minden nyoma el nem tűnik annak a makacsságnak, amelyet eddig többnyire nem lehetett egészen elkerülni. Ez azonban feltételezi, hogy senki se ingerelje szükségtelenül a gyermeket valami ellenállás kifejtésére. *Minél nagyobb rendet lát a gyermek maga körül, annál könnyebben beletörődik.*

205. §

Annyi szabadságot, amennyit a körülmények megengednek, már csak azért is adni kell a gyermeknek, hogy őszintén megnyilvánuljon természetére, s tanulmányozni lehessen egyéniségét. A fő dolog ebben a korban mégis az, hogy elejét vegyük a rossz szokásoknak, főképp az olyanoknak, amelyek kifogás alá eső gondolkodásmóddal kapcsolatosak.

206. §

Két gyakorlati eszmét kell itt közvetlenül tekintetbe venni, de nem egyformán, tudniillik a *jóakarat* és a *tökéletesség* eszméjét. Egyes fogalmakat, melyek az utóbbinak körébe tartoznak, csaknem mindig magától alkot a gyermek. Az előbbi ritkábban fejlődik ki, úgy kell a gyermekbe beleoltanunk, ezt pedig nem lehet mindig közvetlenül megtenni.

207. §

A *rosszakarat* megnyilvánulásait, melyek sok gyermekben gyakran előfordulnak, *egyáltalában nagyon komolyan kell felfogni, mint rossz jeleket*, mert az olyan jellemet, amely ebben a tekintetben már elromlott, többé nem lehet alaposan megjavítani, s a romlás néha korán megkezdődik.

Nagy J. Béla fordítása

Forrás: Herbart, Johann Friedrich: *Pedagógiai előadások vázlata*. Budapest, 1932, 37–38.; 39–41.; 45–47.; 78–79.; 98–100. o.

II.

A MODERN PEDAGÓGIA KIALAKULÁSA ÉS FEJLŐDÉS



1. AUGUSTE COMTE: A POZITÍV SZELLEM

A pozitivizmus első jelentős képviselője, az annak szellemiségét tükröző nevelésfelfogás első elméleti megalapozója a francia Auguste Comte (1798–1857). Ennek a felfogásnak történetfilozófiai alapvetésére a „három stádium törvényére” alapozva fogalmazódnak meg az új szemléletű, pozitív iskola „hatalomra kerülésének” feltételei.

A három stádium törvénye

Az emberi értelem természetéből adódóan ismereteink minden fajtája szükségképpen három különböző elméleti stádiumon megy keresztül fejlődése során. Ezek: a teológiai vagy fiktív stádium, a metafizikai vagy absztrakt stádium, s végül a tudományos vagy pozitív stádium.

Az első stádiumban természetfeletti eszmék kötik össze azt a kisszámú elszigetelt megfigyelést, melyekből a tudomány akkortájt összeállt. Másként kifejezve, a megfigyelt tényeket kitalált tényekkel *magyarázták*, vagyis *a priori fogták fel*. A születőfélben levő tudomány szükségképpen ilyen. Minden tökéletlensége ellenére, ebben a korszakban csakis így lehetett tényekkel összekapcsolni. Ennélfogva ez az egyetlen olyan eszköz, melynek segítségével elgondolkodhatunk a tényeken, s ily módon fenntarthatjuk szellemi tevékenységünket, melynek elsősorban valamifajta támaszra van szüksége. Egyszóval ez az állapot elengedhetetlenül szükséges a továbbhaladáshoz.

A második stádiumnak kizárólag az a feladata, hogy elősegítse az átmenetet az elsőből a harmadikba. E stádiumra a vegyes jelleg nyomja rá bélyegét, a tényeket olyan eszmékkel kapcsolják össze, melyek már nem természetfeletti, de még nem teljesen természetesek. Egyszóval ezek az eszmék megszemélyesített absztrakciók, melyekben a szellem tetszés szerint láthatja valamilyen természetfeletti ok misztikus megnevezését, illetve egyszerűen egy jelenségsor elvont megállapítását, attól függően, hogy a teológiai vagy a tudományos stádiumhoz áll-e közelebb. Ez a metafizikai állapot feltételezi, hogy az egyre nagyobb számú tényt egyre kiterjedtebb analógiák kapcsolják össze.

A harmadik stádium mindenfajta tudomány végső állapota; az előző két stádiumnak csupán az a feladata, hogy előkészítse e harmadikat. A tényeket itt teljesen pozitív eszmék vagy általános törvények segítségével kapcsoljuk össze, melyeket maguk a tények sugallnak vagy erősítenek meg, miközben gyakorta maguk is csupán tények, csupán eléggé általánosak ahhoz, hogy elvekké legyenek. Számukat mindig a lehető legkisebbre igyekszünk korlátozni, de nem alkotunk olyan hipotézist, amelyet valamikor ne igazolhatna a megfigyelés, s ezeket az elveket minden egyes esetben olyan eszközöknek tekintjük, melyek segítségével megállapíthatók a jelenségek. [...]

Mindezek után az emberi nem kollektív fejlődését közvetlenül figyelemmel kísérve, az emberi szervezet alaptörvényeihez próbálja kapcsolni azt a fejlődésvonalat, melyet az emberiség követett, s azokat a közbülső állomásokat, melyeken át kellett haladnia, mielőtt végérvényes állapotát elérte. E megfigyelésektől vezérelve ez a tanítás az egyes korszakokra jellemző tökéletesedés magyarázatához nem folyamodik hipotézisekhez; úgy

véli, hogy ezeket az emberi nem különböző fejlődési szakaszai teszik szükségessé. A politikai kombinációkat ezért a civilizáció bármely fokán úgy fogja fel, mint amelyeknek az az egyedüli célja, hogy természetes tendenciák érvényre jutását könnyítsék meg, miután ezeket már kellően meghatározták. [...]

A tudományok osztályozása

Először is arra volt szükség, hogy egymás után pozitívvá válják minden egyes tudomány; ugyanis nem lehettek pozitívak összességükben, amíg valamennyi elemük nem volt az. Ez a feltétel ma teljesül.

Egyik tudomány a másik után vált pozitívvá, abban a természetes sorrendben, ahogy a forradalom végbement. E sorrendet az határozza meg, hogy mennyire bonyolultak a jelenségek, vagy másként kifejezve, mennyire szoros kapcsolatban állnak az emberrel. Így először a csillagászat – mint a legegyszerűbb jelenségek elmélete –, majd egymás után a fizika, a kémia és a fiziológia vált pozitív tudománnyá; az utóbbi egészen új fejlemény. Mindez csak legutoljára történhetett meg a politikai jelenségeknél, melyek bonyolultabbak, hiszen valamennyi többtől függnék. Nyilvánvaló azonban, hogy amennyire szükségesszerű, hogy a politika elmélete is pozitívvá váljék, éppannyira lehetetlen volt, hogy ez korábban következzen be.

Másfelől szükséges volt, hogy az előkészítő jellegű társadalmi rendszer, melyben a természetre való hatás közvetett célja volt a társadalomnak, fejlődésének végső szakaszához érkezzen. [...]

Összefoglalásképpen azt mondhatjuk tehát, hogy sohasem volt még ennyire elkerülhetetlen, érett és sürgető erkölcsi forradalom, mint az, amelyiknek ma az egyesült európai tudósok keze által a megfigyelésen alapuló tudomány szintjére kell emelnie a politikát. Csak ez a forradalom teremt meg a mai nagy válságban egy olyan valóban súlyos erőt, amely képes a válság féken tartására, s azzal óvja meg a társadalmat a fenyegető anarchia szörnyű kitörésétől, hogy rávezeti arra az útra, mely valóban a tudásunk állapota által megkövetelt jobb társadalmi rendszerhez vezet.

Hogy mihamarabb mozgásba lendüljenek azok a tudományos erők, melyekre ezen üdvös küldetés teljesítése hárul, általános jegyzéket kellett készíteni a társadalom újjászervezéséhez szükséges elméleti feladatokról; ennek az újjászervezésnek az az alapja, hogy a politikát a megfigyelésen alapuló tudomány rangjára emeljük. Magam vállalkoztam arra, hogy felvázolom e tervet, melyet most ünnepélyesen Európa tudósai elé tárok.

Ez a jegyzék a feladatok három sorozatát öleli fel.

Az első sorozat értelmében ki kell alakítani az emberi szellem általános fejlődésével kapcsolatos történeti megfigyelések rendszerét; ennek kell a politika pozitív bázisává válnia, hogy az teljesen levetkőzze teológiai és metafizikai jellegét, s tudományossá váljék.

A második sorozat értelmében létre kell hozni a megújult társadalomnak (melynek alapelve a természetre való hatás) megfelelő teljes pozitív nevelési rendszert; vagy másként kifejezve tökéletesíteni kell ezt a hatást, amennyiben az a ható erő képességeitől függ.

Végül a harmadik sorozat kimondja, hogy általános formában ki kell fejteni azt a kollektív hatást, melyet ismereteik jelenlegi szakaszában a civilizált emberek gyakorolhatnak a természetre, hogy azt saját javukra változtassák meg, minden erejükkel e célért küzdve, s a társadalmi összefogást sem tekintve másnak, mint eszköznek e cél eléréséhez. [...]

A pozitív iskola hatalomra jutásának feltételei

[...] Az új iskola hivatott arra, hogy az egyetlen úton, amelyen ez lehetséges, leküzdje az alapvető zűrzavart; ehhez mindenekelőtt a belső és külső anyagi rend állandó fenntartására van szüksége, enélkül ugyanis a komoly társadalmi megfontolásoknak nem lehet kellő fogadtatásuk, de még megfelelően kidolgozni sem lehet őket. Az új filozófia tehát megpróbálja igazolni és alátámasztani, hogy miért kelt ma jogos aggodalmat mindenütt a politikai helyzet. A mai helyzetben egyébként sajátos értéke támad ennek a politikának, figyelembe véve, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdenie, mikor makacsul felmerül ama hosszú távon megoldhatatlan probléma, hogy miként tartható fenn bizonyos politikai rend a mélyszéles erkölcsi zűrzavar közepette. A jövőre irányuló munkálkodásától eltekintve a pozitív iskola közvetlen részt vállal ebből a jelentős tevékenységből is, hiszen nyílt törekvése, hogy megfossza hitelüktől a különböző jelenkori iskolákat, bármelyiküknél jobban megoldva még fennmaradó, egymással ellentétes feladataikat; egyedül ez az iskola képes arra, hogy egyszerre oldja meg a fenti feladatokat, s ily módon mindjárt szervezettebbnek mutatkozik a teológiai iskolánál és haladóbbnak a metafizikánál, miközben sohasem fenyegeti a fenti két filozófiára jellemző veszély, a visszaesés és az anarchia. Mióta a kormányok – bár burkoltan – lényegében lemondtak a múlt minden komoly visszaállításáról, a néptömegek pedig az intézmények veszélyes felforgatásáról, az új filozófiának mind a kormányon levőktől, mind a néptől azt a köznapi beállítottságot kell megkívánnia, amelyet tulajdonképpen mindenütt (legalábbis Franciaországban, ahol e filozófia rendszeres kidolgozásának legelőször meg kell történnie) készek megnyilvánítani vele szemben: a szabadságot és a figyelmet. Ilyen természetes körülmények között a pozitív iskola egyfelől arra törekszik, hogy bárkik kezében van ma a hatalom, az meg is maradjon náluk, másrészt viszont olyan erkölcsi kötelezettségeket rójon rájuk, melyek egyre jobban megfelelnek a népek igazi szükségleteinek. [...]

A felsőfokú népoktatás szükségszerű egyetemessége

Hogy kellőképpen le tudja küzdeni a különböző oldalakról nekirszegződő és önkéntelenül összegződő ellenállást, amelybe a tulajdonképpeni gondolkodók részéről ütközik, a pozitív iskolának nincs egyéb eszköze, mint hogy közvetlenül és nyomatékosan a józan emberi észhez folyamodjék; mostantól azon fáradozik, hogy az aktív néptömegekkel módszeresen megismertesse azokat a legfontosabb tudományos ágazatokat, amelyek e tömegekben lerakhatják a nélkülözhetetlen alapokat a nagyszabású filozófiai építményhez. Ezeket az előkészítő tanulmányokat, melyekben mindmostanáig a megfelelő tudományokban hangadó szerepet játszó empirikus specializálódásnak volt túlsúlya, mindig úgy fogják fel és folytatják, mintha mindegyiknek kizárólag egyetlen hivatásra kellene felkészítenie bennünket; emiatt természetesen még akinek a legtöbb szabad ideje lenne, annak sincs lehetősége arra, hogy többel foglalkozzék egyszerre e tudományzakok közül, akár általában véve, akár legalább abban a mértékben, amit használható általános fogalmak későbbi kialakítása megkövetelne. Megváltozik azonban a helyzet, ha az ilyen oktatás célja közvetlenül az általános nevelés; ez minden ellentétes tendencia dacára szükségszerűen megváltoztatja az oktatás jellegét és irányát. A közönségnek, amely nem akar sem matematikus, sem csillagász, sem vegyész stb. lenni, ma valóban egy időben van szüksége minden alapvető tudományra, legalábbis azok lényeges fogalmaira. [...] Ez a szükségszerű egyidejűség nemcsak akkor jelentkezik számára, mikor e kutatási területeket elvont és általános rendeltetésükben mint az összes emberi fogalom egyedüli racionális alapját szemléli; bár kevésbé közvetlenül, de érzékelhető e tudományterületek konkrét alkalmazásaiban is, melyek egyike sem kizárólag a természettudomány valamely

meghatározott ágához kapcsolódik, hanem többé-kevésbé valamennyitől függ. A legfontosabb pozitív kutatások általános elterjesztésének ma tehát nem egyedül az a célja, hogy eleget tegyen egy igen kifejezett igénynek a közönség körében, amely egyre inkább belátja, hogy a tudományok nem kizárólag a tudósokért vannak, hanem legelsősorban magáért a közönségért. Mihelyt elég közel kerülünk a fenti célhoz, ez öröndetes spontán hatást gyakorol a tudományra s feltétlenül alapvető javulást hoz a mai tudományos szellemben; megszünteti annak vak és bomlasztó specializálódását, hogy fokozatosan valóban filozófiai jellegűvé váljék, ami elengedhetetlenül szükséges fő feladatának teljesítéséhez. [...]

Hogy jobban jellemezzem e szükségszerű törekvést, egy kezdetben ösztönös, majd rendszeresen megalapozott mély meggyőződés már régen arra indított, hogy a jelen *Ertekezés*-ben kifejtett tanítást mindig elsősorban ama számszerűleg legnépesebb osztályhoz szólnak tekintsem, amelyet korunk megfoszt mindenfajta rendszeres tanulás lehetőségétől. Ez annak a következménye, hogy egyre inkább avul a tisztán teológiai oktatás, amelyet csak ideiglenesen és csak a művelt rétegek számára helyettesített bizonyos metafizikai és irodalmi ismeretek átadása, de a néptömegek körében – elsősorban Franciaországban – semmi hasonló nem lépett a helyébe. Egy ilyen tartós oktatás jelentősége és újdonsága, valamint az a hő vágyam, hogy érdemének megfelelően méltányolják, sőt – ha szabad így mondanom – utánozzák, mindez arra késztet, hogy jelezzem, mi készteti az új filozófiai iskolát arra, hogy elsősorban a proletárokkal lépjen szellemi kapcsolatra, noha az elterjesztését célzó oktatásból sohasem zárhatunk ki egyetlen másik osztályt sem. Bármilyen valóságos akadályokat állítson mindkét részről a buzgalom vagy az emelkedettség hiánya az ilyen közeledés útjába, általában könnyű felismerni, hogy a mai társadalomban jellegzetes helyzete és az ebből fakadó törekvései és igényei alapján a tulajdonképpen nép a legalkalmasabb arra, hogy kedvezően fogadja az új filozófiát, amelynek végső soron benne kell megtalálnia legfontosabb szellemi és társadalmi támaszát.

Az ezzel kapcsolatos, részletesebben kifejtendő, jóllehet elsősorban negatív természetű első megfontolás annak körülmekintő mérlegeléséből ered, ami első pillantásra látszólag jelentős nehézséget támaszthat: abból ugyanis, hogy még hiányzik mindenfajta elméleti kultúra. Kétségtelenül sajnálatos például, hogy a filozófiai csillagászat a népoktatásban mindazonáltal, akikhez elsősorban fordul, még nem támaszkodhat olyan matematikai előismeretekre, melyek egyszerre tennék hatékonyabbá és könnyebbé az oktatást, s amelyeket itt még én is kénytelen vagyok feltételezni olvasóim részéről. De ugyanezzel a műveltségi hiánnyal találkozunk a mai társadalmi osztályok legtöbbszörénél is, tekintve, hogy jelenleg Franciaországban a pozitív szellemben történő oktatás csak bizonyos speciális hivatásokra korlátozódik, melyek elsősorban az École Polytechnique-hoz és az orvosi karokhoz kapcsolódnak. Itt tehát semmi olyasmivel nem találkozunk, ami proletárjainknak megfelelne. Ami azonban azt illeti, hogy rendszerint híján vannak ama módszeres kultúrának, amelyre ma a művelt osztályok tesznek szert, nos, ebből a szempontból nem félek attól, hogy filozófiai túlzásba esem, ha azt állítom, hogy ez inkább jelentős előnyt jelent a nép szellemi képességei szempontjából, mintsem igazi hátrányt. Nem kívánok ahhoz a sajnos túl kézenfekvő és már hosszú ideje általánosan elterjedt bírálathoz folyamodni, amelyet a mindennapos tapasztalat fényében egyre inkább igazoltnak tart a legtöbb értelmes ember; mégis azt kell mondanom, hogy ma nehezen tudnánk elképzelni irracionálisabb és alapjában véve veszélyesebb felkészítést az aktív, sőt, akár az elméleti életre, mint amelyet a pusztán verbális vagy üres entitásokon kérődző, semmitmondó tanítás nyújt, s amelyekre ifjúságunk még mindig oly sok értékes évet vesztegeti. A legtöbb ember, aki részesült ebben az oktatásban, egész életében szinte leküzdhetetlen ellenszenvet érez mindenfajta szellemi munkával szemben: még súlyosabb veszélyek fenyegetik azonban azokat, akik kifejezetten ennek az oktatásnak szentelték magukat. A

való életre való alkalmatlanság, a mindennapos fogalmak megvetése, a bármilyen pozitív fogalom megfelelő felfogására való képtelenség s az ebből nyomban megszülető idegenkedés ma igen gyakran alkalmassá teszi őket arra, hogy támogassák a terméketlen metafizikai sürgölődést, amely azután, a fenti kétes hatású nevelés nyomán kialakuló nyugtalan igények révén, hamarosan politikailag felforgatóvá válik. Mindennek közvetlen oka az a téves történelmi tudálékosság, amely a társadalom egy régi és hamis fajtáját akarja uralkodó szerephez juttatni, s ezáltal általában megakadályozza a modern szociabilitás megértését.

Figyelembe véve, hogy mindazok, akik ma az emberi ügyeket irányítják, erre a fenti módon készültek fel, nem lepődhetünk meg azon, hogy igen gyakran még a leghétköznapiabb, anyagi dolgokban is szégyenletesen tudatlanok. Nem meglepő az a gyakori hajlandóságuk sem, hogy a forma kedvéért elhanyagolják a tartalmat, mindennél fontosabbnak tartva az ékesszólás művészetét, bármennyire ellentmondásos vagy káros legyen alkalmazása; továbbá az az irodalmilag művelt osztályainkra jellemző törekvés, hogy mohón magukévá tegyék mindazokat az eltévelyedéseket, melyeket naponta szül szellemi anarchiánk. Ellenkezőleg, inkább csodálkoznunk kellene azon, hogy e különböző fogyatékoságok rendszerint nem még kiterjedtebbek; mélységesen bámulnunk kell az emberek vele született mértékletességét és bölcsességét, amely a civilizációnk egészére jellemző öröndetes befolyásnak engedve, automatikusan korlátozza az általános nevelés értelmetlen rendszerének veszélyes következményeit. Mivel a középkor végétől kezdve mindmáig ez a rendszer a metafizikai szellem fő társadalmi támasza először a teológiával, majd a tudománnyal szemben, könnyű belátni, hogy azok az osztályok, amelyeket nem volt képes befolyása alá vonni, egyedül emiatt feltétlenül kevésbé fertőzöttek az átmeneti filozófiától, s ennél fogva jobban felkészültek a pozitív stádiumra. Nos, ezzel az előnnyel jár ma proletárjaink számára az a tény, hogy nem részesültek iskolai nevelésben, s alapjában ez teszi a mindennapi tapasztalatnak megfelelően őket a legtöbb művelt embernél kevésbé hozzáférhetővé a különböző felforgató jellegű szofizmák számára, dacára a társadalmi helyzetüknek megfelelő szenvedélyek irányába ható állandó izgatásnak. Egykor a teológia, elsősorban a katolikus teológia mély befolyása alatt kellett élniük; szellemi emancipációjuk során viszont a metafizika nem hathatott rájuk, mert nem lelt rá bennük arra a sajátos műveltségre, amelyen a metafizika alapszik; egyedül a pozitív filozófia az, amelyik újból gyökeresen megragadta őket. Szükségképpen bárki másnál jobban eleget tettek azoknak a feltételeknek, melyeket a végső, pozitív filozófia megalapítói hirdettek: ha Bacon és Descartes híres *tabula rasája* valaha is teljesen valóra válhatna, akkor ez bizonyosan a mai proletárok körében történné, akik, főleg Franciaországban, minden más osztálynál közelebb állnak a racionális pozitivitást előkészítő beállítottság eszményképéhez.

[A tudományok rangsora]

Összes valóságos elméletünk e végső tárgya tudományos és logikai természeténél fogva nyilvánvalóan kettős bevezetést igényel, mely egyrészt a voltaképpeni emberre, másrészt a kívüllagra vonatkozik. A szociabilitás statikus és dinamikus jelenségeit valóban csak akkor vizsgálhatjuk ésszerűen, ha előzőleg ismerjük azt a sajátos hatóerőt, amely működteti őket, s az általános környezetet, amelyben jelentkeznek. Ebből következik a társadalomfilozófiát előkészíteni hivatott természetfilozófia szükségszerű felosztása két fő ágazatra, szervesre és szervetlenre. [...] A társadalomfilozófia szükségszerű bevezetésének tekintett természetfilozófia ily módon, midőn először is két egymással szélsőségesen ellentétes s egy közbeeső tudományra bomlik, az alábbi három nagy tudományt foglalja magába: csillagászat, kémia és biológia. Közülük az első közvetlenül a pozitív

szellem eredeti forrása, az utolsó ugyanezen szellem alapvető rendeltetésére utal. E tudományok történetileg tekintve az ókori Görögországban, a középkorban és az újkorban indultak fejlődésnek. [...]

Az ilyen enciklopédikus megítélés még nem teljesítené kielégítően a folyamatosság és a spontaneitás elengedhetetlen feltételeit, melyek tárgyát megilletik: egyfelől jelentős űrt hagy csillagászat és kémia között, melyek közvetlenül nem kapcsolódhatnak egymáshoz, másfelől nem jelzi eléggé azt, hogy ez az elméleti rendszer eredetét tekintve valójában pusztán az általános ész elvont meghosszabbítása, s tudományos kiindulópontja nem lehetett közvetlenül a csillagászat. De az alapformulát kiegészítendő elég, ha egyrészt a rendszerbe a csillagászat és a kémia közé elhelyezzük a tulajdonképpeni fizikát, amely mint önálló tudomány tulajdonképpen csak Galilei óta létezik; másrészt pedig ezen átfogó egész kezdetének a matematikatudományát tekintjük, amely mind az egyéb, mind a nem számára a racionális pozitivitás egyedüli forrása. Ha enciklopédikus elvünket kifejezetten e területen alkalmazva, ezt a kezdeti tudományt három nagy ágazatára – szám-tan, mértan és mechanika – bontjuk, akkor végre filozófiailag a lehető legpontosabban határozzuk meg az egész tudományos rendszer igazi eredetét; e rendszer ugyanis valójában pusztán a számokkal kapcsolatos elméletekből jött létre, melyek a legáltalánosabbak, a legegyszerűbbek, a legelvontabbak és a legkülönállóbbak, s ezért fejlődésük a legköznapi emberekben szinte egybeesik a pozitív szellem önkéntelen fellendülésével, ahogy ezt szemünk láttára erősíti meg az individuális fejlődés nap nap utáni megfigyelése is.

Lépésről lépésre így jutunk el oda, hogy felfedezzük a hat alaptudomány – a matematika, a csillagászat, a fizika, a kémia, a biológia és a szociológia – változatlan történeti és dogmatikus rangsorát; e tudományok közül az első az egész pozitív filozófiának szükségképpen az egyedüli kiindulópontja, míg az utolsó egyetlen lényegi célja. Ezt a rangsort ezentúl úgy tekintjük, mint amely lényegénél fogva valóban oszthatatlan rendszert alkot, melyben mindenfajta tagolás csak mesterséges lehet, anélkül, hogy egyébként bármely tekintetben önkényes lenne – hiszen végső soron itt minden az emberi nemre, az egyedüli, teljes értékűen általános fogalomra vonatkozik. [...]

Berényi Gábor fordítása

Forrás: Comte, August: A pozitív szellem. Két értekezés. Budapest, 1979, 66–74.; 313–315.; 319–326.; 350–355. o.

2. HERBERT SPENCER: ÉRTELMI, ERKÖLCSI ÉS TESTI NEVELÉS

Az angol pozitivizmus legjelentősebb, sajátos nevelési koncepciót is kidolgozó gondolkodója, Herbert Spencer (1820–1903). Felfogása szerint a hagyományos nevelés nincs tekintettel az élet követelményeire, az iskolában nem azt tanítják, ami előkészít az életre. Ezért az új típusú nevelés megvalósítása előtt legelőször azt kell tisztázni, melyek azok az értékes ismeretek, amelyek előkészítenek a tökéletes életre.

[Hogyan éljünk? – reánk nézve ez a legfontosabb kérdés]

A nevelés körében tehát ez a kérdések kérdése, amely megérdemli, hogy valahára rendszeres vita tárgyát képezze. Fő-fő fontosságú, bár alig részesül a legcsekélyebb figyelemben, azon kérdés megoldása: mire határozzuk magunkat a figyelmünket igénybe venni hivatott különféle tárgyak megválogatása körül. Mielőtt ésszerűleg rendezhetnénk tanpályánkat: meg kell abban állapodnunk, mely tényeket kívánatos különösen megismernünk; vagy hogy Bacon – fájdalom – divatból kiment mondásával éljünk, határoznunk kell a tudományok viszonylagos értékének kérdésében.

Evéből mindenekelőtt valami becsmértéket kell megállapítanunk. Szerencsénkre, nincs mit vitatkozni afelett: általában mi légyen a becs igazi mértéke. Ha valaki valamely ismeretág becses voltát be akarja bizonyítani, célját érte, mihelyt sikerült kimutatnia, hogy az élet egyik vagy másik viszonyában arra szükségünk van. Ezen kérdésre: »Mi hasznot hajt«, matematikus, nyelvész, természettudós, bölcsész nem tesz egyebet, mint iparkodik kimutatni, hogy illető tudománya mily jótékonyan hat cselekvésünk szabályozására; mennyi bajtól ment meg, mennyi jót biztosít számunkra – egyszóval boldogságunkat mennyiben mozdítja elő. Ha az írástanító feltűntette, mily jó segítség az írás tudása arra nézve, hogy az életben boldoguljunk, vagyis hogy önfenntartásunkat biztosíthassuk, vagy hogy legalább közepes életmódra teheszünk szert: közönségesen bebizonyítottak tekintjük állítását. S midőn a forgalomból kiment tárgyak gyűjtője (tegyük fel éremgyűjtő) nem bírja meggyőzni a felől közönségét, hogy e tárgyak az emberi jólét előmozdítására bármi csekély behatással bírnának lenni: kénytelen bevallani, hogy foglalkozása, másokéhoz viszonyítva, értéktelen. Eszerint mindenki, részint nyíltan, részint alattomban, végbizonyítékul ezen ismertetőjére támaszkodik.

Hogyan éljünk? – reánk nézve ez a legfontosabb kérdés. Az életet nem pusztán anyagi oldaláról véve, hanem a legtagasabb értelemben. Fő életkérdésünk – mely minden egyebet magába foglal – ebben határozódik: miként irányozzuk helyesen cselekvésünket az élet minden viszonyai s körülményeinek közepette. Mint bánjunk testünkkel, lelkünkkel; miként vezessük ügyeinket; hogyan neveljük fel családunkat; mint viseljük magunkat mint polgárok; mint használjuk ki a boldogság azon forrásait, melyeket a természet maga nyit számunkra; miként hasznosítsuk mindennemű tehetségeinket, úgy a magunk, mint mások javára; egy szóval hogyan folytassunk tökéletes életet? Ez levén azon fő dolog, melyet megtanulnunk kívánatos: következésképpen a nevelésnek ezt kellene elsajátíttatnia velünk.

[A nevelés feladata, hogy a tökéletes élet folytatására képesítsen]

A nevelés feladata abban állván, hogy bennünket egy tökéletes élet folytathatására képesítsen annak megítélésére: vajon ésszerű, volt-e a nevelés? más mód nem áll rendelkezésünkre, mintha meggyőződést szerezhetünk afelől, mily mértékben teljesíti ezen feladatát.

Ezen mértéket, melyet eddig teljesen soha, sőt még részben is csak ritkán, úgyszólván öntudatlanul használtunk: teljes öntudattal, s minden esetben módszeresen kell alkalmaznunk. Szemünk előtt, mint megvalósítandó cél, a tökéletes élet lebegjen szüntelen: hogy gyermekeink nevelésénél a tanítás tárgyait s módszerét egyenesen ezen cél szerint választhassuk meg. [...]

Tehát körülbelül ilyenforma a dolgok természetes egymásutánja a közvetlen, a közvetett önfenntartásra, a szülői állapotra, a polgári helyzetre, az élet kellemessé tételére vonatkozó mindennemű ügyességekben való jártasság nyomban következnek egymásután. [...].

Ha valaki például rendkívül ügyes üzletember volna, minden másban pedig ügyetlen, a tökéletes élet fogalmát alig közelíthetné meg annyira, mint aki a pénzszerzés mesterségéhez csupán imígy-amígy ért, de mint szülnének helyén van az esze. Továbbá a társadalmi ügyek kezelésében való rendkívüli jártasság, az irodalom s művészet terén való általános tájékozatlansággal párosulva, közel sem oly kívánatos, mintha mindegyikből, habár kisebb mérvben is, kijut osztályrészünk. Azonban, még ha a különböző köröknek egymásba átfolyását tekintetbe vesszük is, az említett főosztályok határozottan kíválnak a tömegből; s lényegében igaz fog maradni, miként az osztályok a felhozott rendben sorakoznak egymás alá, minthogy az életnek megfelelő szakaszai csak azon egymásután megtartása mellett valósíthatók meg.

Természetesen az eszményi nevelés mindezen osztályokban tökéletes képzettséget igényelne. Azonban, mivel ez eszményt, polgáriasultságunk jelen szakában, alig valószínűsíthet meg valaki: legalább mindegyikből szerzendő jártasságunk fokozatai közt kellő részarányt kellene szem előtt tartanunk. [...] Ha átlagot képzelünk az embernél is (kivéven az oly eseteket, midőn valamely jártasság vagy szakműveltség, mint kenyérszerző foglalatosság, azon egy szak kiváló művelését teszi óhajtottá), az átlagos emberképzésre azon dolgokban való, minél tökéletesebb jártasság kívántatik meg, melyek a tökéletes élet eszközzésére leginkább képesek; kevésbé nézünk a tökélyre az olyanoknál, melyek a tökéletes étellel nincsenek valami szoros kapcsolatban. [...]

[Felkészítés az önfenntartásra]

Mindamelletten ennél valamivel több kívántatik azon neveléshez, mely hivatva van bennünket közvetlen önfenntartásunkra előkészíteni. Mert a testet nemcsak törés s agyonzúzás ellen kell oltalmaznunk, hanem az élettani törvények megszegésére következő sérelmek s halál ellen is. Még akkor nem éljük a lehető legtökéletesebb életet, ha csupán a hirtelen halált bírjuk kikerülni, hanem erre nézve az is megkívántatik, hogy a tehetetlenséget s az okatlan szokások miatt bekövetkező lassú megsemmisülést is eltávoztassuk. Mivel egészség s munkaképesség nélkül, úgy munkás, mint szülői, polgári s egyéb kötelességeink teljesítésére képtelenné válunk: ebből az következik, hogy önfenntartási módjaink ezen másodika, csak az elsőnél jelentéktlenebb valamennyire; ennél fogva azon ismeret, mely által ezt biztosítani tudjuk, igen nagy becsűvel bír.

Az is igaz, hogy a természet e téren is némiképp vezérel bennünket. Testi érzéseink s vágyaink meglehetősen összevágynak főbb szükségleteinkkel. Szerencsénkre az éhség, nagy hőség, rendkívüli hideg oly parancsolólag ösztönöz, hogy alig lehetne ellenük rugódoznunk. S ha mindenki engedelmeskednék ez és a hozzájuk hasonló ösztönzéseknek: aránylag kevés bajnak volnánk kitéve. [...]

Ennél fogva azon tudomány, mely életfenntartásunkat, egészségünk elvesztegethetésének megakadályozása folytán biztosítja, elsőrendű fontossággal bír. Nem azt állítjuk ezzel, hogy az ily tudományban való jártasság kiirtand minden bajt; mert polgáriasultságunk jelen szakában szükségünk kielégíthetése miatt gyakran át kell hágnunk a kimért hártárt. Sőt az is igaz, miszerint ha még ezzel sem volnánk kénytelenek, hajlamaink meggyőződésünk ellenére, gyakran feláldoztatnák velünk a jövő boldogságot a jelen gyönyöre miatt. [...]

A kenyérkereset vagy a közvetett önfenntartást megkönnyítő tudomány becsét nem szükséges hosszasan bizonyíthatnunk. Mindenki ezt tartja a nevelés céljának, sőt a nagy tömeg talán kelleténél is több súlyt fektet rá. Azonban csodák csodája, bár majdnem kivétel nélkül készek aláírni amaz elvont tételt, miszerint az ifjúságot élethivatására előkészítő

tanultság fő, sőt sokak előtt egyedül fontossággal bír; de hogy miféle tanulmány esz-közli ezt, azzal éppen nem törődik senki sem. Legföljebb az olvasást, írást és a számolást tanítják hasznosságuk világos tudatával. A többi tudományokról ezt épően nem mondhatjuk. Amit még ezeken kívül tanulunk, annak munkás foglalkozásunkhoz nagyobb részint semmi köze, míg végtelen sok olyan, ami egyenesen erre vonatkoznék, határozottan mellőzve van.

[Felkészítés a termelőmunkára]

Ugyanis kevés kivétellel miben foglalatoskodik minden ember? Semmi egyébben, mint a kényelmünkre szolgáló cikkek termelésével, készítésével s forgalomba hozásával. S vajon a termelés, készítés s forgalomba hozatal sikere mitől függ? Nemde a kényelmünkre tartozó cikkek sajátosságaihoz alkalmazott módszerek használatától; vagyis a tárgy mivolta szerint természettani, vegytani s élettani tulajdonságaik teljes ismeretétől – egyszóval a tudományban való jártasságtól. Iskolai tanfolyamunk pedig nagyobb részint éppen azon ismeretfajokat mellőzi el, amelyek polgáriassult élet folytathatására megkívántató cselekmények véghezviteli módját szabályozzák. Bár ezen igazságot tagadni nem lehet, úgy látszik, a világ nem bír élő tudattal felőle; sőt mivel talán mindennapi, épen azért senki sem veszi számba. Állításunk kellő nyomatékkal csak úgy birand, ha igazságáról, a tények rövid áttekintése alapján olvasóinkat meggyőzzük. [...]

A gépészet, jóllehet a legegyszerűbb közöttük, mégis ennek alkalmazásán fordul meg újabbskori gyártmányaink sikere. [...] A rossz géppel dolgozó gyáros nem versenyezhet azzal, akié nem zsurlódván annyira, kevesebb erőt pazarol. A régi modorban építő hajógyáros hajóját túlszárnyalja a gépészetileg helyesebbnek bizonyult hullámvonal elve szerint építőé. S mivel az a nemzet, amelynek egyes tagjai ügyes munkások, képesebb önjavait más nemzetek ellenében megvédeni, a nemzet sorsa sok tekintetben a gépészetben való jártasságtól függ. [...]

A vegytan még többféleképpen alkalmazható. A fehérítő, a festő, a kartonfestő működésének sikere attól függ, vajon a vegytani törvények szerint jártak-e el, vagy pedig nem. Ólom, ezüst, réz, cink, vasolvasztás mind vegyi ismeretekkel jár. – A cukorfinomítás, gázgyártás, szappanfőzés, puskaporkészítés mind részben vegyműveletek, mint szintén a porcelán- és üvegyártás is. A pálinkafőző haszna vagy kára azon vegytani kérdésen fordul meg, vajon a törköly ecetességig forrott-e meg, vagy csak az alkoholtartalom kiválás pontjáig haladt elő; s a kiterjedt üzlettel bíró serfőző nem vesz vele, ha rendes vegyész szegődött telepére. Sőt napjainkban még a földművelést sem űzhetni haszonnal, hasonló vezérlet nélkül. A trágya- és talajelemzés, ezeknek kölcsönös egymáshoz alkalmazása, a gipsznek vagy más anyagnak ammóniák kötőszereül felhasználása; az ősvilági állat-trágyának kiaknázása; a mesterséges trágyakészítés mind a vegytan által nyújtott oly előnyök, melyekkel a földművelőnek meg kell ismerkednie.

A földtan szintén oly tudomány, mely az ipar sikerére nagyon befolyhat. Ma, midőn a vasérc a gazdagság elismert fő forrása, midőn mindig nagyobb fontosságúvá növi ki magát azon kérdés: meddig tarthat be szénkészletünk, midőn bányászakadémiát s földtani felügyelő hivatalokat szervezünk, alig szükség hosszasan bizonyíthatnunk azon igazságot: mennyire fontos anyagi jóllétünk szempontjából a föld kérgének tanulmányozása.

Hát még az élettan? Vajon ezen tudomány nincs-e szintén szoros összeköttetésben közvetett önfenntartásunkra vonatkozó működéseinkkel? A mit közönségesen iparnak neveznek, azzal nincs annyira az igaz összekötve, de a leglényegesebb ipar: az élelmiszerek előállításától elválhatatlan. [...] Az élettanárok kísérletei nemcsak az életmód változtatásának hasznos voltáról győződhetek meg, hanem arról is, miként az emésztés

könnyebbé válik, ha minden eledel többféle alkatrészekből van összekeverve. Az élettannak köszöni a földművelés azon fölfedezését is, hogy a »kergeségnek« nevezett nyavalyát, melyben azelőtt évente ezrenként hulltak a juhok, valami belféreg okozza, mely mihelyest a koponyának azon meglágyult részén, mely az állatka helyét jelöli, kivétetik, a juh rendszeren felgyógyul.

Még oly tudományt kell felemlítenünk, mely az ipar sikerét közvetlen előmozdítani hivatott, s ez a társadalomtan. Azon egyének, kik naponként a pénzpiac állását, az árkeletet nézik a lapokban; kik azt űzik-fűzik, milyen termés lesz valószínűleg búzában, gyapokban, cukorban, gyapjában, selyemben; mérlegelik a háború eshetőségét, s ezen tények nyomán intézik kereskedelmi vállalataikat; a társadalmi tudományt tanulmányozzák, s mint afféle köztapasztalatra építő tanulók meglehet sokat csetlenek-botlanak, azonban mégis aszerint nyerik el a jutalmat vagy buknak, amint helyes vagy helytelen volt következtetésök. [...]

A szülei hivatás rajzolásáról térjünk át a polgáráira. Itt azon kérdés nyomul előtérbe: miféle ismeret teszi az embert legképesebbé polgári hivatásának teljesítésére? Azt nem állíthatni, mintha ezen hivatásra előkészítő tudomány teljesen mellőzve volna: iskolai tanfolyamainkban ugyanis, legalább névleg, polgári s társadalmi jogokat és kötelemeket tárgyzó tanok adatnak elő. Ezek közül a legkiválóbb helyet a történelem foglalja el. [...] Gyakorlati haszna csak az oly történelemnek van, melyet leíró társadalomtannak nevezhetnénk. S hivatását akkor tölti be voltaképpen a történész, ha a nemzetek életrajzát akként beszéli el, hogy összehasonlító társadalomtanhoz szolgáltat vele anyagot és ezáltal előkészíti azon alaptörvények megállapításának útját, amelyeknek a társadalmi tünemények alávetvék.

Azonban megjegyzendő, miszerint nem sok hasznát veheti bárki is még az ily valóban értékes történelmi ismerethalmaznak sem, hacsak kulcsa nincs hozzá. S e kulcsot egyedül a tudomány szolgáltatja. Élettani s lélektani törvények nélkül a társadalom tüneteinek ésszerű magyarázata lehetetlen. A társadalmi élet legegyszerűbb tényeit is csak azon mértékben érti meg ki-ki, amily mértékben képes többé vagy kevésbé gyakorlati következtetést vonni az emberi természetből; például hozom fel erre a készlet és szükséglet közötti viszonyt. S ha már a társadalomtannak legkezdetlegesebb igazságai sem szerezhetők meg, hacsak előbb meg nem is ismerkedik az illető azzal, miként gondolkodik, érez és cselekszik az ember bizonyos körülmények között, akkor világos, miszerint a társadalomtannak nagyszabású felfogása csakis az ember összes, úgy testi, mint szellemi tehetségeinek kellő ismerete folytán eszközölhető. [...] De ha ezen törvények legegyszerűbb kifejezőmódját keressük, úgy találjuk, miszerint ezek általában csak a test és ész törvényeiből vont következtetmények. Ebből viszont következik, hogy a társadalomtan magyarázatára okvetlen élettani s lélektani ismeretre van szükségünk. Vagy még világosabban szólva, minden társadalmi tünet élettünet, mégpedig az élet legösszetettebb nyilatkozata, ennél fogva az élet törvényeivel egyezni tartozik, s csak úgy válik érthetővé, ha az élet törvényei tudva vannak. Tehát az emberi munkásság eme negyedik osztályánál éppúgy, mint a megelőzőknél, tudományra szorulunk. Kevés hasznát veszi a férfi, polgári köteleinek teljesítése közben azon ismereteknek, amelyeket mint növendék tanpályája alatt szerzett. Az általa olvasott történelemnek csak kis része bír gyakorlati értékkel, s még arra sincs képesítve, hogy e kis résznek kellő hasznát vehesse. Nemcsak anyaga nincs a leíró társadalomtanhoz, de még fogalommal sem bír róla; sőt a rendszeres tudomány amaz általános igazságaival sem ismerős, amelyek nélkül még a leíró társadalomtannak se veheti kellő hasznát.

[Felkészítés a szabadidő hasznos eltöltésére]

S ezzel az emberi élet azon hátralevő részére térünk át, mely a pihenési órák eltöltéséül szánt szórakozásokat s multságokat öleli fel. Annak megvizsgálása után, mely nevelésmód képesíti leginkább az embert önfenntartása, megélhetési módja biztosítására, szülei kötelmeinek teljesítésére, polgári s társadalmi hivatásának betöltésére: most azt kell fontolóra vennünk, mely nevelésmód legalkalmasb az ezek közé nem sorolható ama vegyes célok elérésére, amilyenek a természet, irodalom s a művészet különféle nemei által nyújtott élvezetek. Aki a dolgokat, miként mi tevénk, az emberi jólét előmozdítására inkább vonatkozó tények után helyezi s aki velünk együtt, a valódi becs mértékével mér mindent, könnyen azt következtethetné, hogy mi a kevésbé lényeges dolgok kicsinyítésére vagyunk hajlandók. Holott ha ezt teszi, rendkívül csalódik. Senki se tehet túl rajtunk a szépművészeti képzés s az ez által nyújtott gyönyör nagybecsülésében. Festészet, szobrászat, zene, költészet s a természeti szép különféle nemei által okozott gyönyör nélkül az élet fele varázsát elvesztené. Ahelyett, hogy az ízlés nemesítését s kielégítését fölösleges dolognak tartanók, sokkal inkább azt hisszük, hogy jövőben sokkal több részét veszi ez igénybe az emberi életnek, mint amennyit napjainkban. Midőn már a természet erői az ember javára teljesen leigáztatnak, midőn a termelési módok a tökély netovábbját elérik, midőn az emberi munka a legszélső határig kímélve lesz, midőn a nevelés oly rendszeressé válik, hogy a lényegesb foglalkozásokra aránylag rövid idő alatt lesz képes az embert alkalmassá tenni, midőn következőleg sokkal több szabad idővel rendelkezünk: éppúgy a természeti, mint a művészi szép, sokkal inkább foglalja majd el mindnyájunk elméjét. [...]

[A tudományos képzés és a vallás]

Vége azt sem hagyhatjuk szó nélkül – s ez állítást úgy hisszük sokan rendkívül meglepőnek fogják találni –, hogy a tudományos képzés a bevett nevelésmódnál azzal is különb, hogy vallásos műveltséget szokott nyújtani. Magától értetődik, hogy a tudományos és vallásos szavakat nem a közéletben használt, szűkkörű értelemben vesszük, hanem a szó jelentéséhez férő, legtágasabb s legmagasabb értelemben. Annyi bizonyos, hogy a vallás neve alá bujtatott babonának csakugyan ellensége a tudomány; de a vallás lényegének, amit e babona mintegy magába rejt, nem ellensége. Sőt azt is megengedjük, hogy a közkézen forgó tudomány nagy részét a vallástalanság szelleme hatja át; de azon tudományt csakugyan nem, mely a felületességet levetkezve, kellő mélységűvé alakult. [...]

Nemhogy a tudomány volna, mint sokan vélik, vallástalan, sőt ellenkezőleg a tudomány elhanyagolása szül vallástalanságot. Az a vallástalan, ki az őt körülvevő minden-ség tanulmányozásától vonakodik. Szolgáljon fölvilágosításul a következő szerény hasonlat. Képzéljük magunknak, mintha egy író t naponként legfelső fokú kifejezésekbe öltöztetett dicséretekkkel üdvözlőnének. Tegyük fel, hogy a rá halmozott dicséret tartalmát örökösen műveinek bölcsessége, nagyszerűsége és szépsége képezi. Tegyük fel, hogy akik e magasztalásokat szüntelenül hangoztatják, beérik művei pusztá külsejének szemlélésével, de ki nem nyitná soha egyiket sem; annál pedig kisebb gondjuk is nagyobb, mintsem megérteni is igyekeznének. Adhatnánk-e valamit dicséretökre? Öszinteségöket nem vonhatnánk-e kétségbe? Pedig, kis dolgokat nagyokhoz hasonlítva, így jár el éppen az emberiség a világegyetem végökával szemben. Sőt még rosszabbul. Mert nemcsak tanulmányozását mellőzik azon dolgoknak, amelyeket mindennap csodaszerűeknek nyilvánítanak, hanem igen gyakran haszontalan időpazarlással vádolják azokat, kik a termé-

szet vizsgálatával foglalkoznak, s valósággal lenéznek azt, ki e csodák iránt valódi érdekekkel viseltetik. Ismételjük tehát újra, hogy nem a tudomány, hanem a tudomány elhanyagolása szüli a vallástalanságot. Ha valaki a tudományra szenteli magát, ezzel hallgatva imádja, hallgatva elismeri a tanulmányozott dolgok becsét s így beburkolva azok végokát is. Az ilyen azután nem csupán szájjal, hanem tettekkel fejezi ki magasztalását, az ilyen nemcsak vallott, hanem az idő, gondolat s munka feláldozásával tanúsított tisztelet.

Öreg János és Losonczy László fordítása

Forrás: Spencer, Herbert: *Értelmi, erkölcsi és testi nevelés*. Budapest, 1875, 3. kiadás 1906.; 8–9.; 12–13.; 20–27.; 36–38.; 40–42.; 55–57. o.

3. ALEXANDER BAIN: NEVELÉSTUDOMÁNY

Az angol pozitivizmus szemléletét tükröző részletes pedagógiai koncepció kidolgozása Alexander Bain (1818–1903) nevéhez fűződik. 1879-ben megjelent Neveléstudomány (Education as a Science) című művében kifejtett, újszerű, egzakt pszichológiai alapokon nyugvó, gyakorlatias pedagógiája nagy hatást gyakorolt az európai pedagógiai gondolkodás további alakulására.

A nevelés meghatározásai

Először is hadd említsem azt a meghatározást, amely a porosz nemzeti rendszer megalapítóitól felállított ideálban jut kifejezésre. Röviden így hangzik: „A nevelés az emberi képességek harmonikus és egyenletes kifejlesztése”; bővebben, Stein szavai szerint: „a szellem természetére alapított módszer, mely arra törekszik, hogy a lélek minden képességét kifejlessze, hogy minden szendergő életelvet fölébresszen és tápláljon, minden egyoldalú művelődést távol tartson s mindazokat az ösztönzéseket, amelyeken az ember ereje és értéke nyugszik, gondosan ápoljon.”

Ez a meghatározás, mely általánosságban mindennemű egyoldalú korlátoltság ellen irányul, bizonyára főleg egyik-másik mulasztásra akar utalni, amely korábbi idők nevelésében tapasztalható; elhanyagolták például a testi nevelést, vagyis az izmok kiképzését, az érzékelés vagy a megfigyelés, a művészi érzék vagy a társadalmi tapintat kiművelését. Továbbá azt is jelzi, hogy a hivatásszerű tanító eddigelé nagyon keveset tett az értelmi, a felsőbb értelemben vett erkölcsi s végül ama nevelés érdekében, amely a boldogságban vagy az élvezetben látja végcélját.

A nevelő, aki ezt az ideált tartja szem előtt, nemcsak egészben igyekszik a lehető legjobban kiaknázni tanítványai fogékonyságát; arra is ügyel majd, hogy többet ne tegyen egyik vagy másik irányban, vagyis rajta lesz, hogy az összes tárgyakban bizonyos arányosság uralkodjék. Az olyan nevelési műveletet, melynek eredménye csakis nyelvműveltség, csakis megfigyelés, csakis elvont tudomány, csakis szépművészet, csakis testi ügyesség, csakis fennkölt érzület, csakis teológiai tudás volna, nem lehetne helyesnek elfogadni.

A porosz meghatározás jó a maga nemében, de nehezen egyeztethető meg bizonyos körülményekkel. Ilyen nevezetesen az, hogy némely egyén nagyobb ügyességet mutat az egyik tárgykörben, mint a másikban; hogy a társadalomra bizonyos haszon háramlik valamely különös tevékenységre való kiváló rátermettségből, amely pedig csak egyoldalú

fejlődés árán érhető el; hogy azt a nehéz feladatot rója a nevelésre, hogy az „egész embert” kibékítse önmagával; végül, hogy nem számol a nevelő hatásának korlátozott voltával, pedig ez szükségessé teszi, hogy viszonylagos fontosságukhoz képest válogassa ki a képességeket, melyeket harmonikusan akar fejleszteni.

Ámbár semmiképp sem könnyű, mégis lehet mindezeket a különböző szempontokat a harmonikus fejlődés elméletében tekintetbe venni. Azonban, ha ez megtörtént is, még mindig kétséges, vajon sokat nyertünk-e, ha ezt az elméletet a nevelés meghatározó alapvetésének elfogadjuk. [...]

Mellőzve itt azt a vitás pontot, hogy mit jelent „tökéletesség”, úgy gondolom, hogy az első bővebb meghatározás még a legszélesebb körű nevelésbölcsészet számára is tág. Azok a hatások, melyeket az emberi jellem az éghajlattól és a földrajzi fekvéstől, a művészetektől és a törvényektől, a kormányformáktól és a társadalmi élet formáitól szenved, nagyon érdekes részét teszik a társadalomtudománynak, de csakis itt van helyük, sehol másutt. Amit magunk teszünk magunkért s amit mások tesznek mi értünk, hogy közelebb jussunk természetünk tökéletességéhez, az lehet is, nem is a szó szoros értelmében vett nevelés. Nem tartom helyénvalónak idesorolni a jutalmazás és büntetés közvetlen hatását. Mi kétségkívül teszünk egyetmást a magunk nevelésére – helyesen értelmezve e szót – s ugyanezt mondhatni a társadalomról is; azonban az a közönséges hatás, melyet a társadalom a büntetés és jutalom osztásával tesz, nem lényeges része a nevelésnek, amint én szándékozom azt fejtegetéseimben tekinteni, bár együtt jár annak némely jogos funkciójával.

[...] Egy nemzedék művelése az idősebb nemzedék által méltán mondható nevelésnek. Azonban e meghatározás inkább nagyotmondó, mint tudományos. Semmit sem lehet belőle kihozni. Nem ad útmutatást az alábbi fejtegetés számára. [...] Visszatérek a nagyobb nehézséghez, tudniillik ahhoz a kérdéshez, mi a végcélja mindenféle tanításnak, vagy ha a végcél az emberi boldogságban és tökéletességben látjuk, minő biztos vezérfonalat nyújt az a nevelőnek? Megjegyeztem már, hogy, amint elismerték, ennek kutatása más területre tartozik s ha itt nem tudtak világos és egyértelmű feleletet kapni, nem a nevelő kötelessége, hogy e hiányt pótolja. [...]

Látni fogjuk, hogy a neveléstudomány egyik része azt a feladatot vállalja, hogy végső elemzését adja az összes komplex jelenségeknek. Ilyen elemzés révén kiszámíthatók a költségek s ezeknek alapján könnyen megítélhető, vajon ellentmondók-e a nevelővel szemben felállított követelmények.

Midőn a végcél kerestük, arra a munkára akadtunk, melyet az iskolának kell végeznie. Hogy ezt az alapot tudományos formába önthessük, egy kis nyesegetésre és kikerekítésre lesz szükség, de ez viszont a legnagyobb mértékben alkalmas arra, hogy tekintetünket kezdettől fogva biztos és állandó irányba terelje.

Hogy a tanító sikeres munkát végezhesen, annak első alapfeltétele magának a szellemnek plasztikai képessége. Ettől függ nem csupán az ismeret elsajátítása, hanem mindazé, ami csak elsajátítható. Legkézzelfoghatóbban ez a képesség abban nyilvánul, hogy a közölt ismeretet emlékezetben tartjuk. Erre való tekintettel a neveléstudomány fő kérdése, miképp lehet az emlékezetet erősíteni. Ennélfogva számba kell venni mindazokat a szellemi tehetségeket, melyek közvetlenül vagy közvetve a megtartás funkciójával kapcsolatosak. Más szóval: az emberi szellem tudományából kell mérítenünk mindazt, amit ez a tudomány az emlékezet feltételeire nézve tartalmaz.

Ámbár emlékezet, elsajátítás és megtartás az elmének főleg egyetlen képességétől függnek, amely ennek megfelelőleg a leggondosabb kutatást követeli, vannak mégis különböző más képességek is, értelmiek és érzelmiek, melyek hozzájárulnak az általános eredményhez. Mindegyikükre figyelemmel kell lenni egy neveléstanban.

Megkaptuk így a vezérfonalat a tárgyak első főrésze, a tisztán pszichológiai rész számára. Nem kisebb jelentőségű egy másik rész, melynek eddig még nem adtunk nevet. Ez

tudniillik vizsgálja a különböző tárgyak megfelelő és természetes sorrendjét, alapítva ezt viszonylagos egyszerűségekre vagy összetettségekre, továbbá kölcsönös viszonyukra. Hogy a nevelést siker koronázza, szükséges, hogy a tanuló soha meg ne ismerkedjék valamely tárggyal, mielőtt az összes előkészítő tárgyakat a magáévá nem tette. Ez eléggé szembeszökő bizonyos esetekben: az aritmetika előzze meg az algebrát, a geometriát, a trigonometriát, a szervetlen kémia a szervest. Sokszor azonban bizonyos körülmények következtében a megfelelő sorrend homályossá lesz s nagyon finom megfontolást tesz szükségessé. Ezt én a neveléstudomány analitikai vagy logikai ágának nevezem.

A tudományos módszer részben abban van, hogy pontosan számot adunk bizonyos fontos kifejezésekről, amennyiben mindezek jelentését alaposan és kimerítően megvizsgáljuk. A nevelésre vonatkozó sok kérdés elintézése nehézségekkel jár csupán csak azért, mert a „disciplina” kifejezés jelentése határozatlan. [...]

Szándékom tehát, hogy a neveléstudományból kirekesztem mindazt, ami az élet szabályozásának sokkal szélesebbkörű részeibe tartozik, s hogy egész figyelmemet összpontosítom arra, ami kizárólag a nevelés körébe való: azokra az utakra s módokra, amelyeken az emberek megszerzett erőit fel lehet építeni. Az ismeretközlés kész típusa e folyamatnak, de a nevelés behatol a szellemnek oly területére is, melyek nem értelmi természetűek: a cselekvés s az érzelmek területeire, bár itt is ugyanazok az erők maradnak működésben.

A nevelés nem foglalja magában összes értelmi funkcióink foglalkoztatását. Különböző módon kell vezetni a képességeket az egyes produktív munkákban, mint például a tudósnak önálló kutatásaiban és a művész teremtő munkájában. Az emberi szellem elvei nyerne alkalmazást mindkét részen, de, ámbár a kétféle tevékenység helyel-közzel érintkezik, mégis annyira különböznek, hogy előnyösebbnek tartjuk őket külön-külön fejtegetni. Locke „Az értelem vezetése” című gyakorlati értekezésében az elsajátítást, alkotást és feltalálást kissé össze-vissza tárgyalta.

Nevelő értékek

Most az emberi művelődés legfőbb ágait akarom szemügyre venni, hogy így mindegyiknek a szellemre való sajátos hatóképességét meghatározzam. [...] Hogy tervünket kivihessük, előbb a két főrészt, az *egzakt tudományt* és a *nyelvet* kell alapos megfontolás tárgyává tenni. Ezek az ember információjának nagy tömegét tipikus tisztaságban mutatják s ezeket kellene minden oldalról méltatni, mielőtt a vegyes tárgyakra, mint például a földrajzra és a történelemre átmegyünk. A szépművészetet éppen csak érintjük s egy későbbi fejezetre hagyjuk. A tisztán mechanikai készségeket, mintarajzot és a kézimunkát csak abból a szempontból nézzük, mennyiben támogatják az értelmi nevelést.

Az egzakt tudományok

Az egzakt tudományról általában először is azt jegyezhetjük meg, hogy legtökéletesebb kifejezése az igazságnak és azoknak az utaknak-módoknak, melyek az igazsághoz vezetnek. Minden egyébnél jobban megismerteti a szellemet a bizonyítás természetével, ama munkával és óvintézkedésekkel, melyek egy dolog bebizonyításához szükségesek. Ez a tudomány a nagy megjavítója annak a pontatlanságnak, mellyel a tudománytalan elme nem hitelesített tényeket és következtetéseket elfogad. Megmagyarázza, hogyan kell egy tényt, egy törvényt a körülmények mindenféle változása mellett megállapítani. Bizalmatlanságot kelt minden állítás iránt, mely nincs kellőleg bizonyítva. [...]

Az egzakt tudománynak második nagy, előítéletektől megszabadító vonása az, hogy általános vagy általánosított ismeretet állít előtérbe; ugyanis az egyedinek és az általá-

nosnak szembeállítás, az általánosság fokozatainak és a mellé- és alárendelés különböző viszonyainak megállapítása teszi ama módszer velejét, mellyel sokszoros és bonyolult tények közt eligazodunk. Az iskolázatlan szellem az általánost és a részlegest, a mellérendeltet és az alárendeltet kibonyolíthatatlan összevisszaságban összezavarja. Az egzakta tudomány révén teszünk szert a legjobb módszeres fogásra, mellyel egy tárgyat az egyszerűtől az összetett felé haladva fejlesszünk.

Midőn a tudományokat bizonyos sorrendben áttekinteni akarjuk, a külvilágra vonatkozókat három csoportra oszthatjuk: *matematikára*, mely az *elvont* és *demonstratív* tudományt képviseli; *kísérleti* tudományokra, melyekhez a fizikát, a kémiát s a fizioiogiát számítjuk és az *osztályozó* tudományokra, melyek rendesen természetrajz néven ismeretesek. A szellem tudományát külön tárgyaljuk. [...]

A gyakorlati vagy alkalmazott tudományok

Ezek a tudományok a fönt felsorolt, ismereteket szolgáltató tudományok anyagát gyakorlatilag értékesítik s ebből a szempontból rendezik. [...]. Ily tudományokban nincs összefüggő tudományos forma; a közölt ismeret sokkal kevésbé van az egészel viszonyba állítva; egyedül csak a gyakorlati ember szükségletei jönnek tekintetbe. E gyakorlati tudományok: a hajózás, a gépészet, a földmérés, a kohászat, a mezőgazdaság, az orvostudomány és sebészet, a hadászat, melyek mind a fizikával kapcsolatosak, szükségképp külön életpályákra vagy foglalkozásokra tartoznak. Az emberi szellemre vonatkozó gyakorlati tudományok, mint a politika, az etika, a jogtudomány, a nyelvten és a retorika, nagyobb körű érdeklődésre számítanak. Nagy részük az általános műveltséghez tartozik. Ezekről hadd álljon itt néhány megjegyzés.

Először is a szociológiai csoportokról, mely a politikát, a nemzetgazdaságtant, a törvényhozást és a jogtudományt foglalja magában. A politika a kormányzás tudománya, amennyiben a kormányzás formájára vonatkozik, amely monarchikus, arisztokratikus vagy republikánus. Szoros kapcsolatban van a történelemmel, melynek legfőbb célja világosságot deríteni az alkotmányra és a kormányzó tényezők működésére. Mint ilyen arra tart igényt, hogy a történetfilozófia vagy a történelem bölcselete néven külön tanulmány-ágot alkosson. E tárgy még kissé rendezetlen állapotban van, azonban rohamosan törekszik előre, hogy szociológia néven szervezkedjék. [...]

Az etika oly ellentétes nézeteket tartalmaz, hogy ami alapvetését illeti, a felsőbb neveléshez tartozik, amennyiben rendszerint a szellem tudományával kapcsolatos. Szabályokat tartalmazó része az általánosan elterjedt ismeretekhez tartozik; az élet minden szakában tanítják, s ez az, a mit erkölcsi nevelésnek neveznek.

A nyelvre vonatkozó tudományok a nyelvten, retorika és filológia. Az első kettő azzal foglalkozik, hogyan lehet közvetlenül a nyelvet helyesen és hatásosan alkalmazni. A harmadik, az általános filológia, magasabb spekulatív lendületet vesz, s egyike azoknak a tárgyaknak, melyek a faj történeti fejlődésével kapcsolatosak. Minden nyelvnek megvan a saját nyelvtana, melyet együtt tanítanak a nyelvvel. A retorika oly elveket fejt ki, melyek minden nyelvre alkalmazhatók, bár néhány sajátos módosítást tartalmaz mind-egyikre nézve; egy hajlító és egy nem hajlító nyelvre nem állhatnak ugyanazok a szabályok a szavaknak a mondatban való elrendezésére nézve. [...]

A nyelvek

[...] Egy nyelv megtanulásának értéke attól függ, mennyire akarjuk hasznát venni. Ehhez kétség nem fér. Ha érteni, beszélni, olvasni és írni akarunk franciául, akkor meg kell tanulnunk e nyelvet. Így, minthogy a középkorban a latin volt az irodalom közvetítője, minden tanulónak tudnia kellett latinul. Azonban ha valamely nyelvre egyáltalában nincs vagy csak nagyon kevésbé van szükség, amint azt például azok többségénél látjuk, kik az iskolában vagy az egyetemen tanulnak latinul és görögül, van-e valami egyéb igazolása e tanulmánynak? Ez a mai kérdés a holt nyelvek hasznáról. Később majd fontolóra vesszük a mind a két oldalról felhozott érveket. Most csak azt a nézetemet fejezem ki, hogy a nyelvek tanulása abban találja a maga legfőbb, ha nem egyetlen igazolását, hogy mint nyelveket akarjuk használni, hogy segítségükkel ismereteket akarunk szerezni és közölni. Ez nem zárja ki, hogy valamely idegen nyelv költői alkotásaiban is gyönyört találjunk. [...]

Mechanikai kiképzés

A mechanikai kiképzés magában foglalja a testi szervek alkalmazását a mindennapi élet feladataihoz és speciális kiképzésüket speciális készségekre. A gyermek önkéntelen nevelése a kezdet, ezt utánzás és oktatás követik. Mechanikai kiképzés van az írásban és a rajzolásban, melyek egy részét teszik az iskolai kiképzésnek; éppúgy a szerszámok kezelésében és a különböző kézműveletek végrehajtásában, valamint a házi munkában és a testgyakorló mulatságokban. A kéz speciális kiképzést nyer valamely zenei hangszerezen való játékban. A kéz kiképzéséhez hasonlítható a hangnak beszédben és énekekben való kiképzése; az előkelő viselkedésnek pedig a mozdulatok kiképzése áll szolgálatában.

Az az eszme, mely a gyermekeknek a „gyermekkertben” való első nevelésére vonatkozik, részben abból áll, hogy előbbre vigyük őket a kézi ügyességekben, azaz hogy korán képesítsük őket kezük használatára. Nem tekintve a speciális készségeket, nagy különbség van az emberek közt arra nézve, hogy mekkora kézi ügyességet tudnak kifejezni az élet számtalan kis eseménye közepett; s nagy előny, ha az embernek ügyes a keze. Mindamellett nem a nyilvános tanítás dolga, hogy erre több időt veszttegesen, mint amennyi egyéb célokra szükséges. Ha a gyermekekben érdeklődést tudunk kelteni valamely mechanikai tevékenység iránt, ügyességre fognak benne szert tenni; azonban nem helyes dolog megengedni azt, hogy az alsóbb rangú szellemi erőket a magasabbak rovására ápolják.

Az érzékek kiképzése

Az érzékek gyakorlásáról és kiképzéséről gyakran esik szó, de hogy mit értenek rajta, nincs pontosan meghatározva. Itt is lehet szó általános kiképzésről, amely valamennyi érzéket illet, másrészt speciálisról, amely speciális művészeteknek felel meg. Valamely érzéket kiképezni annyit tesz, mint fokozni természetes megkülönböztető erejét, színeket, hangokat, tapintási benyomásokat, szagokat vagy ízeket illetőleg. A színekkel foglalkozó művész színek megkülönböztetésében nyer kiképzést; a zenész és a szónok finom hallásra tettek szert; a szakácsnak az ínye van kiképezve. Ez a tulajdonképpeni pontos értelme az érzékek nevelésének. Ezen az élesebb megkülönböztetésen kívül az emlékezet is jobb lesz a látási, hallási és ízlési benyomásokkal szemben, úgy hogy ugyanakkor a konkrét felfogó képesség erősödik. [...]

A rajznak mint általános készségnek hasznát nem szabad túlbecsülni. Ez a kéznek finomabb képessége, mely speciális célokra nagyon becses vagy éppen mellőzhetetlen. De, ha az értelmi kiképzés alapvetését keresik benne, akkor jelentőségét könnyű módon

helytelenül fogják fel. Mondják, hogy a megfigyelőképesség kiképzését szolgálja s hogy ily módon támogatja a szellemnek a látható tárgyak ismeretével való gazdagodását. De ez a kifejezés sokkal határozatlanabb, semhogy korrekt lehessen. A rajzolás a gyermeket annak a megfigyelésére kényszeríti, amire éppen a maga céljából szüksége van s nem többre. Ha egy másik rajzot kell másolnia, ennek vonalait kell gondosan megfigyelnie. Ha természet után rajzol, az eredetinek formájára és perspektívájára kell figyelemmel lennie. De ez nem mond sokat; nem jelenti azt, hogy a szem általában meg tud figyelni külső dolgokat s észre tudja venni összes fontos jellemvonásaikat. A tanuló nem kénytelen alaposabban megfigyelni azokat a tárgyakat, melyeket nem akar lerajzolni. A megfigyelés, legtágabb jelentésében véve, nem is tisztán az érzékek dolga; lényege az, hogy korábbi ismeretekre támaszkodva értelmezzünk külső jeleket; ez pedig egy határolt körben speciális kiképzést igényel. Ilyen a csillagász, a geológus vagy az orvos megfigyelése.

Szemere Samu fordítása

Forrás: Hain, Alexander: Neveléstudomány. I. Budapest, 1912, 39–49.; 197–199.; 216–225. o.

4. WILHELM REIN: AZ ANYAG FELDOLGOZÁSA

Wilhelm Rein (1847–1929) a herbartianus iskolapedagógia kiemelkedő képviselője. Az 1886-tól Jénában kialakított, általa vezetett egyetemi tanárképző-intézet egészen a 20. század második évtizedéig a herbartianus pedagógia legjelentősebb európai centrumaként és gyakorlati műhelyeként működött.

Miután a tanítás helyes anyaga ki van szemelve s a célnak megfelelően el van rendezve, arról van szó, hogy azt a tanulókkal oly módon dolgozzuk fel, hogy az maradandó szellemi tulajdonukká váljék. [...]

Aki tehát ismeri a szellemi történet törvényeit és belát azokba, az egyúttal elérte a tanítás helyes útjának ismeretét. Ebből következik, hogy ezt az egy természetszerű módszert csak mint egy eszményképet, mint előttünk lebegő célt tekinthetjük. Mert ki akar na azzal dicsekedni, hogy ennek a belátásnak birtokában van, mintha az emberi szellem előtte ki volna tárva, mint valamely gyárban egy művészi gép munkája? [...] Az az ellenvetés, hogy hiszen ez az egy természetes módszer még nincs megtalálva s belátható időn belül nem is található meg, könnyen elhárítható azzal, hogy utalunk arra, hogy az elmúlt idők pedagógiai munkája által a tanítói gyakorlat számára oly értékes eredményeket nyertünk, hogy azokat büntetlenül egy tanító sem mellőzheti. Senki sem teszi föl, hogy a módszeres fejlődés legmagasabb foka ezzel el van érve; mindenki meg fogja engedni, hogy az újabb utasítások is csak lépcsőfokot jelentenek azon az úton, mely a legmagasabb célhoz vezet, tudniillik ahhoz, hogy az egyetlen természetes tanító eljárást megtaláljuk.

Hogy ez eddig mennyire ismeretes, azt néhány vonással akarjuk vázolni.

Hogy a tananyag földolgozásánál elsősorban a növendék szellemi szervezetére való tekintet irányadó, azt már többször kiemeltük. Mert csakhamar sötétségbe és tévútra kerülünk, amint az erre vonatkozó alapelveket nem a gyermeki lélek természetes szellemi folyamatából vezetjük le. Ha azonban ezeket az útmutatásokat követjük, akkor a tanításnak oly határozott tagozódása (artikulációja) áll elő, mely a növendék növekvő érdeklődésének megfelelő. [...]

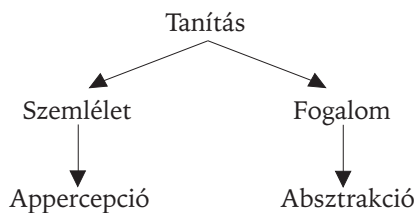
Ha a nevelő áttekinti a tanterv által egy hosszabb időközre kiszabott anyagot – s ezt meg kell tennie, ha nem akarja magát a véletlentől függővé tenni –, mindenekelőtt arra fog gondolni, hogy ezt az összefüggő tömeget széttagolja, oly kisebb egészekre ossza, melyek szabályszerű absztrakció-művelet által a tanítványokkal feldolgozandók. Ily darabot *módszeres egységnek* nevezünk.

A módszeres egységeknek egy szakon belül való megállapítása után megkezdődik az anyag földolgozása a tanítás céljának a kitűzésével. Ennek az a hivatása, hogy a tanítvány gondolatainak határozott irányt adjon s várakozást ébresszen benne. A tanítványt ismert dolgokra s jelenségekre emlékezteti s kilátást nyújt neki valami újra, valami ismeretlenre. A célkitűzés tehát régibb képzeteket idéz a tudatba, melyeknek hatása az újnak megértésénél elengedhetetlen s az akaratot a probléma megoldása felé irányítja, melynek egész törekvését szentelnie kell. Az azonban nagyon értékes a tanítás képző erejére nézve, ha a tanítvány mindig tudja, mit akar, ha szellemi tevékenysége kezdettől fogva a munka jellegét ölti magára, mely tudvalevőleg abban különbözik a játéktól, hogy határozott célra törekszik. A játékot a tanuló mint öncélt tekinti; de dolgozni nem azért dolgozik, hogy dolgozzék, hanem azért dolgozik, mert egy probléma, egy föladat megoldását reméli, mely őt vonzza és leköti. Ha a célkitűzés a tanítvány előtt a megoldandó feladatot már eleve mint jelentőset mutatja be, célja, feladata el van érve. A cél fogalmazása tehát se nem könnyű, se nem közömbös feladat.

Ha a cél helyesen van kitűzve, ez a tanítvány gondolatait folyamatba hozza. Ez azonban mindenekelőtt akkor szükséges, midőn világos szemléleteket és határozott fogalmakat akarunk belőle levezetni. E két tevékenységbe van ugyanis a tanulás folyamata belefoglalva. A szemléletről fogalomra! – ezt az igazságot Pestalozzi oly világosan fölismerre s kimondta, mint Kant, ki azt mondja: »Szemléletek fogalmak nélkül vakok; fogalmak szemléletek nélkül üresek.« A szemlélet az észrevétel terméke, úgy a külső, mint a belső észrevételé; a fogalom, mely nem jöhet közvetlenül az érzésekből, a gondolkodásé. Ezért a nevelőnek a következő két kérdéssel kell tisztába jönnie:

1. Hogyan jutunk tiszta, világos szemléletekhez? 2. Hogyan jutunk tiszta, világos fogalmakhoz?

Feleletet csak a pszichológia ad, mely azt tanítja, hogy az első kérdés megoldást talál az appercepció-folyamatban, a második az absztrakció-folyamatban.



Az absztrakció csak a tapasztalat alapján lehetséges, mely mindig valami egyest, különöst, konkrétumot nyújt. Minél szélesebb a konkrét alap, annál jobban fog sikerülni a fogalomalkotás. S nagyon gyakran be kell érünk pszichikai vagy egyedi fogalmakkal, ahol nem volt elég szemléleti példa, melynek az absztrakció-folyamatot megindíthatták volna. Logikai fogalmak képzése általában igen lassú, fokozatos folyamat, mely az emberi életben soha sem jut befejezésre.

A természetes tanító eljárás mindenütt, ahol fogalmak alkotásáról van szó, ehhez a természetes menethez alkalmazkodik. Amennyire a tanító eljárás ezt az utóbbit követi, amennyiben sikerül neki a fogalomalkotás természetes menetét követnie, annyiban egyszerű és természetes. Amennyire ettől eltávolodik, annyira lesz természetellenes, mesterséges. Ott, ahol az emberi szellem természetének megfelelően jár el az ember, a valódi ér-

deklődés magától beáll s a tanítót híven követve elősegíti azt; ott, ahol a nevelő nem tördök a tanulás lélektani feltételeivel, mindig mesterséges segítségre lesz szüksége, hogy a figyelmet ösztönözze és a tanulót a munka mellett tartsa.

Ha a tanuló mintegy nyomás alatt dolgozik, a tanulást tehernek érzi, akkor szellemi növekedésről nem lehet szó. Másképp van ott, ahol a szabad érdeklődés uralkodik. Ott minden könnyebben megy, tanító és tanítvány kedvvel s valódi örömmel dogoznak. Ez azonban csak pontos szellemi alkalmazkodás és az ifjú hangulatokhoz és képzetekhez való hozzásimulás által lehetséges. A természetben nincs ugrás; a természetszerű tanításban sem szabad lennie.

Mindenütt ott, hol a szellemi állapotok, szemléletek és fogalmak szem előtt vannak tartva, ahol szorgalmasan kutatják, hogyan nőnek ki a szemléletekből a fogalmak s hogyan erősödnek meg, a tanító eljárás is két egymásra következő stádiumból áll. A módszeres egység keretén belül mindig konkrét anyagot ad a tanítvány szemlélete, akár külső, akár belső szemlélete számára s ezt azután követi ennek átalakítása fogalmi belátássá. Mindkét folyamat két lépésre oszlik: az appercepció-folyamat a szükséges, már meglevő képzetek készentartására és az új képzetek nyújtására; az absztrakció-folyamat az ismert esetek összehasonlító egybeállítására és a lényegesnek és általános érvényűnek a kiemelésére. Egy utolsó, befejező lépés azután gondoskodik a szükséges gyakorlásról, hogy a tudás a keresztülvitel képességévé átalakuljon, melynek ereje azután bármikor rendelkezésre áll. Eszerint a »formális fokozatok elmélete« öt lépést különböztet meg, mint ahogyan a következő áttekintés mutatja:

		Formális fokozatok	
1. Dörpfeld és Wiget		2. Herbart és Ziller	3. Rein
1. Szemlélés (Szemlélet)	a) Bevezetés b) Szemlélet	1. Világosság 2. Asszociáció	1. Előkészítés 2. Anyagközlés 3. Kapcsolás 4. Összefoglalás
2. Gondolkozás (Fogalom)	a) Összehason- lítás b) Összefog- lalás	3. Rendszer 4. Módszer (Funkció)	5. Alkalmazás
3. Alkalmazás (Képesség)			

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Weszely Ödön: *Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok.* Budapest, 1917, 264–268. o.

5. OTTO WILLMANN: MI AZ APPERCEPCIÓ ÉS MI A DIDAKTIKAI ÉRTÉKE?

Otto Willmann (1839–1920) a katolikus orientációjú herbartianizmus képviselője, 1872-től a prágai német egyetem pedagógiatanára, 1876-tól az egyetemi középiskolai tanárképző szeminárium vezetője. Legjelentősebb pedagógiai munkája a *Didaktik als Bildungslehre* (2 kötet, 1882–1889).

[...] Herbartnál és követőinél az appercepció tulajdonképpen befogadást, hozzáadást jelent. Minthogy Herbart szerint minden pszichológiai jelenségnek közvetlen tényezői a képzetek – nem a lélek –, a régi képzeteket tekinti az appercipáló képzeteknek, melyek az újonnan belépőt magukhoz fogadják, azt tartalmukhoz hozzáillesztik. Volkman, kinek „Lehrbuch der Psychologie” című műve a legalaposabban értelmezi Herbart doktrínáit, ezt mondja: „az appercepció nem más, mint az új, eddigelé izolált képzettömegnek összeolvasztása a régiek, terjedelemre nagyobb és tartalomra tömörebb képzettömeggel.” „A tanítás művészete az appercepciónak ügyes megindításán alapszik; a szabadon fellépő képzetek appercepcióra kínálkoznak az új ismeretanyag számára, ezt megragadják, bensővé teszik, mire megtapad.”

Volkman a Herbart-iskola értelmében az appercepcióból magyarázza meg a logikai ítéletet is: az ítélet alanya az appercipálendő, az állítmány a percipáló képzet, az ítéletben magában megtörténik a percepció.

Valamint Leibniznél, úgy itt is az appercepció az értelmi megismerés körébe van illesztve. Herbart nem tesz különbséget érzéki és szellemi megismerőképeség között, de nem magyarázza meg a képzelést a gondolkodásból, mint Leibniz, hanem a gondolkodást a képzelésből. Előtte a fogalom tulajdonképpen „rövidítése a képzelésnek”, az ítélet pedig a képzeteknek kapcsolata.

Más irányú fejlődést mutat az appercepcióról szóló elmélet Wundt Vilmosnál, kinek pszichológiája hasonlóképpen alkalmazásra talál a pedagógiában.

Wundt a lélek öntevékenységének tulajdonítja a legnagyobb fontosságot az appercipálásnál, mit Leibniz azzal készített elő, hogy az appercepciót az öntudatra vonatkoztatta. Wundt szerint akkor appercipálunk, amikor képzeinket a »belső látómezőről« az »öntudat látópontjába« tereljük; emellett az akarat közreműködőleg segédkezik, mikor a lelket fokozott figyelemre serkenti. Wundt is azt mondja, hogy az appercepció áthidalja az érzéki és a szellemi megismerést, melyhez külön lelki alapterhetségünk nincsen.

Az appercepció fogalmának általános és didaktikai szempontból való megítélésénél tehát jól meg kell különböztetnünk annak tulajdonképpeni jelentését azon eltérő magyarázatokból, melyekkel egyesek doktrínáiban találkozunk.

Amire Herbart utal: a régiek és újabb képzeteknek kölcsönhatása pszichikai tény, melyet az oktatásban mérlegelni és felhasználni kell. Éppúgy tanulságos Wundtnak fejtegetése, mely szerint a figyelemnél a megismerés és az akarat együtt működik, valamint a lelki erőknél összegyűjtése egy pontba a látásbeli fixírozáshoz hasonlít.

De egyik tény sem szolgálhat arra, hogy vele az értelmi tehetség és a magasabb megismerő képesség ellen demonstráljunk. Amit az appercepció fogalma pszichológiai szempontból nyújt, nem szolgálhat arra, hogy a gondolkodás sajátosságáról táplált felfogásunkat elhomályosítsa. Főként az oktatásban kell világosan megállapítani az *érzéklet* és az *értelem*, a *felfogás* és a *gondolkodás* közötti különbséget és azoknak egymásra való hatását, hogy az appercepcióra vonatkozó magyarázatot elfogadhassuk és haszonnal értékesíthessük.

A jelzett különbség naponként, sőt óráról órára oly határozottan tűnik fel a tanító előtt, hogy elfogulatlan gondolkodás mellett nem is kísérli meg az érzéklet és értelem, észrevezés és gondolkodás közötti határok elhomályosítását. A tanító jól tudja, hogy valamit meghallani és megérteni, látni és megérteni, felfogni és megérteni, valamely mesét meghallgatni vagy okfejtő bizonyítást követni, mind más és más lelki tevékenység. A tanítás sokkal könnyebb lenne, ha egyik a másikból keletkezne képzetkapcsolás avagy akarás folytán. Az utóbbi kettő azonban csak segítő eszköz, mely az értelmi működést megindítja ugyan, de ettől lényegesen különbözik.

A tanítás tárgyának megértését a tanító az *előadással* biztosítja. A bemutató előadás közvetlen az érzékekre irányul, míg a leíró és elbeszélő előadás képzetekkel dolgozik, melyeket a tanulók előzőleg ugyancsak érzéki észrevezés útján szereztek. A megértést

magyarázattal, avagy racionális dolgoknál *fejtegetésekkel* biztosítjuk. Megmagyarázunk egy mondatot, egy szakaszt, avagy költeményt, hogy a benne rejlő gondolatot megértessük; fejtegetünk, hogy a tanulót a tények és következményük, az ok és okozat, az egység és az összesség, a való és a szükségszerű közötti belső összefüggésre rávezessük. A fejtegetésnél a tanulók közreműködése az ismeretszerzésben távolról sem oly biztos, mint az előadásnál, mert többet követel a tanulók öntevékenységtől. Nem elegendő az, hogy a tanító valamit mondjon tanítványainak, kell, hogy *ők maguk is megmondják* azt, mert az észnek jellemzője, hogy *észreveszi*, mit mondott, nevét is ettől kapta. Kell, hogy a megmagyarázott szöveg mintegy *megvilágítsa* elméjüket, lelkükben fény áradjon szét; kell, hogy a szöveg értelmét kiolvassák a tanító szavaiból; *intelligere* (megérteni) szó szerint annyit jelent: közbulolvasni, a sorok között olvasni. A csomót, mely valamely bizonyításnak argumentumaiból a tanuló lelkében szövődik, a tanulónak magának kell megoldania, kell, hogy a szálaknak összefüggését saját lelki szemeivel átlássa, különben nem hatol el a dolog *lényegébe és alapjára*.

A megértés tehát magasabb foka az elsajátításnak, mint a felfogás; általa bensővé válnak az ismeretek, egyúttal azonban a *dolog belsejébe* is hatolnak, mi sokkal több, mint a Leibniz értelmében vett appercepció. Azonban a belsőt ismét ki kell helyezni, hogy az elsajátítás teljes legyen. Kell, hogy a tanuló saját szavaival adja vissza, amit megértett, a felfogottat önmagában megerősítse, elméjébe bevésse, begyakorolja és amikor lehetséges, alkalmazza; mind ez *tevékenység, cselekvés* és csak ez adja az elsajátításnak harmadik, utolsó fokát. Eme fogalomsornak: felfogás, megértés, alkalmazás, a tanító részén megfelelő ezen sor: előadás, magyarázat, megerősítés. Mindkettő visszavezethető ama pszichológiai sorozatra, melyet már Aristoteles állított fel: érzéklet, értelem és akarat, mit más-ként empirikusnak, logikusnak, technikainak mondunk.

Ezt meg kellett állapítanunk, mielőtt az appercepció elméletét elsajátíthatjuk és a fogalomnak kétféle, Herbart-féle és Wundt-féle értelmét is meg kell különböztetnünk egymástól. Az utóbbi értelmezés, mely szerint az appercepció annyi, mint szellemi fixírozás, azaz valaminek beillesztése a nézőpontba, a tanítóra nézve alig jelent többet, mint amit a *figyelemről* szóló elmélet nyújt. Figyelni annyit jelent, mint csupán egy bizonyos dologra ügyelni; a figyelem erőnknek egy pontra való összegyűjtése és ráirányítása, azaz a látómezőnek összevonása a nézőpontra, mely meghatározás nem értéknélküli.

Ki értekezését oly bevezetéssel kezdi, melyben tárgyát előbb csak általános vonásban mutatja be, azaz előbb szélesebb alapon nyújt róla áttekintést, majd közelebbi meghatározásokkal szűkíti a látásmezőt és végül ráutal ama pontra, amelyre a figyelmet koncentrálnia kell, egészen helyesen jár el, feltéve, hogy eljárása a tárgy természetének is megfelelő. Ez utat egyaránt követheti a szónok valamint a tanító is. Az ilyen eljárást a didaktika *szintetikainak* mondja, mert ilyenkor végezzük a közelebbi meghatározások hozzáfűzését, prosztézisét, szintézisét. Ez a dolog lényege; a figyelemnek koncentrációja következménye a szintézisnek, de a szintetikai eljárást ez oldalról is jellemezhetjük. Szintetikailag járhatunk el az olyan előadásnál, mely felfogást céloz, valamint a magyarázatnál a megértetés céljából is. Amott a szemlélet, itt gondolati meghatározások tárgyai a szintézisnek.

Eszerint az új, amit az appercepció Wundt értelmében nyújt, nem értéktelen, de nem is oly fontos, hogy kellő alapot nyújtana ahhoz, hogy a jelzett értelemben műszó gyanánt a didaktikába beillesszük. A figyelem és szintézis elég jól, az utóbbi még élesebben fejezi ki a dolgot. A látásmezőről és nézőpontról szóló hasonlatot is használhatjuk, elfogadhatjuk anélkül, hogy a terminológiába bevegyük.

Nagyobb jelentőséget nyert az appercepció Herbart értelmezése szerint. Herbartnál az új képzeteknek a régiékhöz való *hozzákapcsolását* jelenti, és a didaktikának alapos oka van arra, hogy a taglalt kifejezést ezen értelemben fogadja el műszó gyanánt anélkül, hogy a lelki elsajátítás fokozatainak erős választó vonalait eltörölje. Megjegyzendő azonban, hogy

eme felfogás a régi pszichológiában szintén ismeretes volt. *Aristoteles* azt mondja: „Mind den tanulás és tanítás a már előbb szerzett ismereteken alapszik” és bebizonyítja, hogy az ember megtanulhatja azt, mit bizonyos értelemben már tud, tehát igen jól ismeri a réginek és újnak együttes és ellentétes hatását. A tanítás szempontjából az újnak a meglévő ismeretanyaggal való előkészítése és támogatása annyira fontos, hogy az erről való gondoskodást külön kifejezéssel kellett megjelölni. „Gondoskodjál az appercepcióról”, azaz: arról, hogy az új képzetek a régiekhez kapcsolódjanak. „Gondoskodjál az appercepciós képzetetről, mielőtt újat nyújtasz.” „Jelenítsd meg önmagad előtt a tanuló látó- és gondolkörét, hogy a kapcsolatokat, melyek az appercepciót megkönnyítik, felismerjed”, mind oly szabályok, melyek az appercepció fogalma nélkül is megérthetők ugyan, de amelyeknek megfelelő keretét éppen ezen fogalom adja meg.

Eme didaktikai szabályok azt célozzák, hogy az ismeretek visszaidézésével támasztékot adjunk az új anyagnak, a pszichológia nyelvén szólva: a *visszaidézett képzetekkel előmozdítják az új szellemi tartalom elsajátítását*. Igaz ugyan, hogy a legtöbb esetben az új már egymagában is elegendő arra, hogy a régít előtérbe hívja és a képzetek reprodukciója hozzáadás nélkül is megtörténik, ez azonban nem jelent szükségképpen egyúttal előmozdítást, mert zavaró emlékek is nyomulhatnak előtérbe, avagy a régi esetleg meghamisíthatja az újat. Az appercepciót azért kell biztosítani, hogy *segítő erőben gazdag emlékképeket* képzetsorokat nyerjünk, melyek az újnak befogadásához *segédkezet* nyújtanak.

A továbbiakban a *felfogás* és *megértés*, valamint az *előadás* és *magyarázás* közötti különbséget akarjuk meghatározni. A szemléltetésnek, valamint a magyarázásnak is vannak appercepciós segítőképzetei.

Az előbbiek arra valók, hogy az előadandó tárgynak *idegenszerűségét* elenyésztessék, az utóbbiak a megértés *nehézségeit* hárítják el. Amazok *elképzelhetővé*, emezek *megérthetővé* teszik a dolgot. Az idegen dolog *elképzelhetővé* lesz, hogyha a távolit közelebbivel, a múltat a jelenrel, a leírás és elbeszélés tárgyát saját tapasztalatainkkal appercipálhatjuk. Idegen országok leírásánál, lakosaik, a lakosok erkölcsének jellemzésénél az appercepciónak természetes közvetítői ama képzetek, melyeket tanítványaink szülőföldjükről szereztek. A honismét nem mint topográfiát, hanem akként kell tanítani, hogy tárházát adja a földrajzi képzeteknek. Az ilyen kérdések: Hogyan jutunk el a kérdéses országba? Mit hoznak onnét? Mit szállítunk oda? a közelit kapcsolatba hozzák a távolival és megszüntetik utóbbinak idegenszerűségét. Számos földrajzi nevet lefordíthatunk a tanuló anyanyelvére, mely esetben a hazai szó segíti elő az idegennek appercipálását. A csillagászati földrajz körében a Nap állásának ismerete a különböző év- és napszakokban nélkülözhetetlen alapfeltétele annak, hogy más tájak égi jelenségeit megismerjük. Éppen e tárgynál tűnik ki élesen a különbség a percipálás és az appercipálás között. Ha csak annyit mondunk: „Ott így van”, a tanuló csak felületesen fogja fel és hamar el is felejtja a dolgot. De ha azt mondjuk: „Így van minálunk, ott azonban ez vagy amaz másként van”, a megkülönböztetés segédkezet nyújt nekik az újnak felfogásában, mire a régít az újjal össze-
szövik.

A *történettanítás*nál emlékoszlopok, maradványok, régi eszközök a legalkalmasabb appercepciós eszközök. Ha valaki a régmúltat élénken a szemünk elé tárja, önkénytelenül kiáltunk fel Schillerrel: „Mennyire közeledik hozzánk a régi idő!”. A művelődéstörténeti és irodalomtörténeti képek reprodukciói e tekintetben igen jó szolgálatot tesznek. Él-
jünk az alkalommal, szemléltessük azokat figyelemmel és magyarázzuk meg jelentőségüket.

A *természetrájk* adja a legközvetlenebb appercepciós segítőket, mert a természetnek egy része állandóan környez bennünket. A hazai növényekről a távoliakra, a macskáról az oroszlánra, a kutyáról a farkasra, sertésről az elefántra térünk át; ezt mondani sem kell a belátással bíró tanítónak, de rá kell utalnunk arra, hogy az összehasonlítást pontról pontra kell végezni, hogy a részletek appercepcióját is biztosítsuk.

A *magyarázó* oktatásnál, melynek célja valaminek *értelmét* világossá, felfoghatóvá tenni, a szabad képzetek és a tanulóknak kifejezései adják az appercepció segítőit. Magasabb stílú költői kifejezésnél azt kérdezzük: „Hogyan mondanók ezt mi?” E kérdést nem azért vetjük fel, hogy azzal a költő szavát prózára szállítsuk le, hanem hogy a prózáról a költőhöz felemelkedhessünk. A tanulóknak szókinccse valóságos tárháza a segítőképzeteknek. Ezt még gazdagabbá kell tennünk, evégre azonban szükséges, hogy a szókinccset felfedjük, miként a birtokkal gazdálkodnunk kell, ha megnövelni akarjuk. A közmondásokat, melyek rendszerint élettapasztalatból erednek, a tanulók életéből vett különös példák nyomán segítjük appercepcióhoz.

Az *értelmezve-fejtegető* tanításnál, melynek a matematikában van helye, nagyon fontos, hogy minden, ami a tapasztalás körébe esik, ami empirikus, konkrét, amennyire lehetséges, mint appercepciós képzet előkészíttessék a fogalmakon alapuló, absztrakt, logikus előadáshoz. Valamely számtani eljárás gyakorlati alkalmazását megelőzőleg, az alkalmazás körülményeit kell megvilágítani, például a kamatozás, diszkont, rabatt, a nyereség elosztásai stb. Ilyenkor a számolást egy időre mellőzzük, vagy a legegyszerűbb számokra szorítkozunk. Az algebrai feladatoknál hasonlóképpen a tárgyismeretek szolgáltatnak segédkezet az értelmi kalkulációhoz, miért feladatcsoportokat alakítunk, nehogy minden újabb feladat más képzetkörbe kényszerítse a tanulót.

A *geometriai* tanításhoz az appercepciós képzetek tömegét a *szemléltető* oktatás szolgáltatja, éppen úgy, mint a honisme a földrajzhoz. Itt kellő megfigyelői ügyességről, valamint arról kell gondoskodnunk, hogy tanítványaink az idomokat ceruzával és ollóval előbb készítsék el, mielőtt a bennük lévő törvényeket levezetjük. Ilyenkor a cselekvés, operálás, próbálás vezet a megértéshez.

Ellenben a tulajdonképpeni fejtegetésnél vagy rávezetésnél, amelyen valamely bizonyításnak a levezetése, feladatnak megoldása, valamely formulának megállapítása, a tanulóknak figyelme kizárólagosan az előadás menetére irányítandó. A segítőképzeteket magából a tételből és nem a tanuló gondolatköréből merítjük. Ilyenkor vonhatjuk össze a látómezőt látóponttá és minden megelőző lépés előkészíti a következőt.

Ezzel most a logika birodalmába jutottunk, hol nem képzetekkel, hanem fogalmakkal operálunk. Köszönjük meg az appercepciós képzeteknek, hogy a logika küszöbéig elvezettek bennünket, de ejtsük el azt a hiábavaló kísérletet, hogy a gondolkodást magát appercipiálás gyanánt értelmezzük.

Schrer Sándor fordítása

Forrás: Weszely Ödön: Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok. Budapest, 1917, 269–276. o.

6. FRIEDRICH NIETZSCHE: KORSZERŰTLEN ELMÉLKEDÉSEK

A 19. század második felének egyik legnagyobb hatású német gondolkodója Friedrich Nietzsche (1844–1900), akinek a hagyományos európai értékrendet megkérdőjelező művelődéskritikája jelentős szerepet játszott a századforduló új nevelési törekvéseinek szellemi megalapozásában.

SCHOPENHAUER MINT NEVELŐ

[...] Azonban azt ígértem, hogy Schopenhauert, a magam tapasztalatai szerint, mint *nevelőt* mutatom be. Ennélfogva távolról sem elég, ha én, még hozzá tökéletlen kifejezéssel, csak azt az eszményi embert festem meg, amelyik Schopenhauerben és körülötte, mintegy platói ideájaképpen, uralkodik. A legnehezebb még hátravan: megmondani, mint lehet ebből az eszményből a kötelességek új körét kivonni, s mint lehet ilyen túlkövetelő céllal a rendes emberi tevékenységet összekapcsolni, azaz bebizonyítani, hogy az az eszmény *nevel*. Különben azt hihetné valaki, hogy az az eszmény csupán boldogító, sőt mámorosító szemlélet, amelyben egyes pillanatok részesítenek, hogy rögtön azután annál inkább cserben hagyjanak és annál mélyebb elkeseredésnek szolgáltatassanak ki. Bizonyos is, hogy így *kezdjük* az érintkezést ezzel az eszménnyel, a fény és árny, mámor és csömör hirtelen váltakozásával, s hogy itt olyan tapasztalat ismétlődik, amely oly régi, amilyen régiek maguk az eszmények. Am nem kell sokáig a küszöbön megállnunk. S most komolyan és határozottan kell kérdeznünk: lehetséges, hogy ennek a hihetetlenül magas cél-
nak úgy közelébe férjünk, hogy az neveljen, miközben fölfelé vonz? Hogy ne teljesedjék be rajtunk Goethe nagy szava: „Az ember túl szűkhelyzetben születik; egyszerű, közeli határozott célokat föl bír fogni és megszokja, hogy rögtön kézenfekvő eszközökhöz nyúljon. Mihelyt azonban tágabb mezőkre jut, sem azt nem tudja, mit akar, sem hogy mit kell tennie, s egészen egyre megy, akár a tárgyak tömege szórja szét, akár azok magassága és méltósága hozza ki sodrából. Mindig szerencsétlensége, ha olyasvalamire törekszik, amihez nem tud szabályos öntevékenységeivel hozzáfűződni.” S éppen ama schopenhaueri ember ellen lehet azt a jogosság látszatával felhozni: méltósága és magassága csak kihoz a sodrunkból s ezáltal kiragad a tevékenyek minden közösségéből. Odavan a kötelességek összefüggése, az élet rendes folyása. Lehet, hogy olyik hozzászokik, hogy elkedvetlenedve végül is szétválasztást tegyen és kettős irányvonal szerint éljen, azaz önmagával ellenmondásban, itt is, ott is bizonytalanul s ezért napról napra gyöngébben és meddőbben: míg egy másik még elvileg is lemond arról, hogy egyáltalában részt vegyen a cselekvésben s még azt is alig nézi, ha mások cselekszenek. A veszedelmek mindig nagyok, ha az embernek természetét szét is rombolhatja, míg a gyengébbeket és még számosabbakat szemlélődő lustaságba süllyeszti, úgyszólván végzetekre merő lustaságból még a szemlélődés képességét is elvesztik.

Ezekre az ellenvetésekre annyit meg kell engednem, hogy e részt alighogy elkezdődött még a munkánk, s magam tapasztalata szerint, még csak egyet látok és tudok határozottan: hogy lehetséges amannak az eseményképnek megfelelő és teljesíthető kötelességeknek egy láncát reád és reám függeszteni s hogy közülünk egyesek már érzik is ennek a láncnak a nyomását. Hogy azonban aggály nélkül kimondhassam azt a formulát, amely alá szeretném foglalni a kötelességek ama új körét, még a következő megfontolásokra van szükségem.

A mélyebb emberek mindenha éppen azért éreztek részvétet az állatok iránt, mert ők is szenvednek az élettől és mégis erejük, hogy a szenvedés tövisét maguk ellen fordít-

sák és létüket metafizikailag értelmezzék; sőt ízig-vérig fölháborít, ha ezt az esztelen szenvedést látjuk. Ezért támadt föl, mégpedig nemcsak egy pontján a földkerekségnek, az a sejtés, hogy bűnterhelt emberek lelkei rejtőznek ezekben az állati testekben, s hogy az az első pillantásra föllázító esztelen szenvedés színről színre az örök igazságossággal csupa értelemmé és jelentéssé oldódik föl, ti. büntetéssé és vezekléssé. Valóban, kemény büntetés is, imigyen állatként éhség s mohó vágy közt élni s mégsem eszmélni erről az életről; s nem lehet súlyosabb sorsot kigondolni, mint a ragadozó állatét, amelyet marcangola kínja a sivatagon át kurgat, amely csak ritkán elégül ki s akkor is csak úgy, hogy a kielégítés kínná válik, más állatokkal folytatott vérengző viaskodásban, vagy utálatos mohóság és csömör révén. Ily vakon, örülden, magasabb cél nélkül az életen csüngeni, távol annak a tudásától, hogy büntetik és miért büntetik, sőt éppen erre a büntetésre, mint valami boldogságra vágyódni szörnyű szomjúság balgaságával – ez az állatsors. S ha az egész Természet az ember felé törekszik, ezáltal kijelenti, hogy az emberre az állati élet átkától való megváltása végett van szüksége s hogy benne a lét tükröt tart maga elé, amelynek mélyén az élet képe már nem értelmetlenül, hanem metafizikai jelentőségében mutatkozik. (Am fontoljuk meg jól: hol végződik az állat, hol kezdődik az ember? Az az ember, aki egyedül fontos a Természetnek. Amíg csak valaki az életre mint valami boldogságra vágyódik, tekintetét még nem emelte az állat látóhatára fölé; mindössze csak több tudatossággal akarja azt, amit az állat vak ösztönében keres. De így járunk mindnyájan életünk javarészeiben: rendesen nem kerülünk ki az állatiasságból; mi magunk vagyunk az állatok, amelyek értelem nélkül szenvednek.)

Amde vannak pillanatok, *amidőn ezt fölfogjuk*: akkor megszakadnak a felhők s látjuk, mint tódulunk mi is minden egyéb természettel az ember felé, mint valami messze fölötünk álló felé. Abban a hirtelen fényességben borzadva tekintünk magunk köré és hátunk mögé: íme, ott futunk közöttük. Az emberek roppant mozgalma a nagy siralom-völgyében, városok, államok alapítása, hadviselés, a szüntelen gyűjtés és szerteszórás, össze-vissza futkosásuk, egymástól eltanulásuk, egymás rászedése és eltaposása, jajkiáltásuk a bajban, diadalordításuk a győzelemben – mindez csak folytatása az állatiasságnak: mintha az embert szántsándékkal vissza akarnák fejleszteni és csellel meg akarják fosztani metafizikai képességeitől; igen, mintha a Természet, amely oly soká vágyódott az emberre és munkálkodott az eljövételén, íme, most visszariadna tőle s jobban szeretne visszatérni az ösztön tudatlanságára. Ah, szüksége van megismerésre, de viszont borzad is a megismeréstől, amelyre tulajdonképpen szüksége van; így azután ide-oda lobog a láng nyugtalanul és mintegy önmagától visszajedve és ezer dolgot ragad meg, mielőtt azt ragadja meg, aminek érdekében a Természetnek egyáltalában szüksége van a megismerésre. Mindnyájan tudjuk egyes pillanatokban, hogy életünk legkörülményesebb be rendezései csak azért történnek, hogy tulajdonképpen feladataink elől meneküljünk, amint szívesen rejtenők valahová, mintha bizony ott százszemű lelkiismeretünk nem bírna megfogni! Mily mohón ajándékozzuk oda szívünket az államnak, pénzszerzésnek, társaságnak, tudománynak, csak azért, hogy már ne legyen birtokunkban; hisz még a súlyos napi robotot is lázasabban és magunkon kívül folytatjuk, mint ahogyan azt az élet megkívánná: csak azért, mert szükségesebbnek látjuk, hogy egyáltalában ne jussunk öntudatra. A kapkodás, rohangászás általános, mert mindenki önmaga elől fut: általános ennek a sietségnek sunyi rejtegetése is, mert elégedetteknek akarunk látszani és az élesebbszemű nézők elől szeretnők nyomorunkat elleplezni; általános az új, csilingelő szócsengettyűk szükséglete, amellyel beaggatva az élet valami lármásan ünnepélyes jelleget kapjon. Mindenki ismeri azt a különös állapotot, ha hirtelen kellemetlen emlékeknek tolnak agyunkba s mi heves taglejtésekkel és lármázva igyekszünk azokat kivenni a fejünkéből; azonban a közélet taglejtései és lármája kitaláltatják velünk, hogy mindnyájan és mindig ilyen állapotban leledzünk, félelemben az emlékezéstől és benső elmélyedéstől. De hát mi is az, ami olyan gyakran bánt; miféle szűnyog nem hágy aludni?

Kísérteties sürgés-forgás van körülöttünk; az élet minden pillanata akar nekünk valamit mondani, de mi nem akarunk a szellem hangjára ügyelni. Félünk, ha egyedül vagyunk és hallgatunk; félünk attól, hogy valamit fülünkbe súgnak és így gyűlöljük a csendet és társasérettel kábítjuk el magunkat.

Mindennek, ismétlem, olykor-olykor tudatára ébredünk és nagyon csodálkozunk mindazon a szédülő szorongáson és sietségen s életünk ama egész álomszerű állapotán, amely borzadni látszik a fölébredéstől és amely annál élénkebben és nyugtalanabban álmodik, mentől közelebb van a felébredéshez. De egyben azt is érezzük, mennyire gyöngék vagyunk arra, semhogy a legbensőbb elmélyedés ama pillanatait soká bírni elviselni, s mennyire nem mi vagyunk azok az emberek, akikre az egyetemes Természet mint megváltóira törekszik: már az is sok, ha egyáltalában kidugjuk egy kicsit a fejünket, s észrevesszük, mily folyam mélyébe süllyedtünk. S még ez sem sikerült önerőnkéből, ez a felbukkanás és egy múló percre felébredés; kell, hogy kiemeljenek bennünket, s kik azok, akik kiemelnek?

Azok az igaz emberek, a többé már nem-állatok, a filozófusok, művészek és szentek. Megjelenésük alkalmával és megjelenésük által teszi meg a soha nem ugráló Természet egyetlen ugrását, már pedig örömugrását, mert először érzi magát a célnál, ti. ott, ahol fölfogja, hogy le kell tennie céljairól és hogy az élet és létesülés játékát túl magas betétre játszotta. Ennél a megismerésnél fölmagasztosul; szelíd alkonyati fáradtság és az, amit az emberek „a szépség”-nek hívnak, nyugszik az arcán. Ami most, magasztosult arccal kimond, az a lét felől adott nagy *fölvilágosítás* és a legnagyobb kívánság, amit halandó kívánhat, az hogy tartósan és nyílt füllel vehessen részt ebben a fölvilágosításban. Ha valaki azon gondolkozik, mi mindent kellett például Schopenhauernek élete folyamán *hallania*, utólag így szól talán magához: „Óh, a te süket füled, kába fejed, pislákoló eszed, összezsugorodott szíved, óh, minden, amit magadénak mondasz – mennyire megvetem mindezt! Hogy nem tudsz röpködni, csak repesni! Hogy tudsz magad fölé nézni, de nem tudsz oda feljutni! Hogy ismered az utat és majdnem rá is lépsz, amely a filozófus ama mérhetetlen távolba látásához vezet, de már néhány lépés múlva visszatántorogsz! S ha csak egy napra teljesülne az a legnagyobb kívánság, mily készségesen váltanók meg összes többi életünk árán! Oly magasra hágni, amilyen magasra gondolkozó valaha hágott, föl a tiszta alpesi és jeges levegőbe, ahol már nincs ködbeborítás, elfátyolozás, s ahol a dolgok alapalkata keményen és mereven, de kikerülhetetlen érthetőséggel fejeződik ki! Csak ha erre gondol, válik a lélek magánossá és végtelenné; ha azonban beteljesedne a kívánsága, ha tekintete meredeken, fénysugárként világítva esnék le a dolgokra, ha elhalna a szemérem, szorongás, mohó vágy, – mily szóval kellene jelölni állapotát, azt az új és titokzatos izgatottság nélkül való gerjedelmet, amellyel azután, a Schopenhauer lelkéhez hasonlatosan, ott lebegne a Lét roppant képírása, a létesülés megkövült tana fölött, nem mint éjszaka, hanem mint izzó, vörös, a világra áradó fénytenger. S viszont mely sors, a filozófus sajátos hivatásáról és boldogságáról annyit sejteni, hogy érezzük a nem-filozófus, a reménytelenül vágyakozó egész bizonytalanságát és boldogtalanságát! Gyümölcsnek tudni magunkat a fán, amely túl sok árnyék miatt sohasem érik be, s közvetlen közelünkben látni a napsugarakat, amely nekünk hiányzik!”

Olyan kín volna ez, amely a Természet által mostohán adományozottat iriggyé és rosszakaratúvá tehetné, ha egyáltalában tudna irigy és rosszakaratú lenni; valószínű azonban, hogy végre megfordítja a lelkét, hogy ne emésztődjék el hiú vágyban – s most a kötelességek új körét fogja *fölfedezni*.

Itt elérkezte, a feleletig a kérdésre, vajon lehetséges-e, a schopenhaueri ember nagy eszményéhez szabályos öntevékenységgel hozzáfűződnünk. Mindenekelőtt tény, hogy azok az új kötelességek nem egy magánossá válnak kötelességei, hanem azokkal hatalmas közösségbe tartozunk, amelyet ugyan nem tartanak össze külsőséges formák és törvények, de igenis összetart egy alapgondolat. (Ez a *kultúra* alapgondolata, amennyi-

ben az mindenikünknek egy feladatot szab elénk: hogy tudniillik *a filozófus, a művész, a szent megteremtését magunkban és magunkon kívül előmozdítsuk és ezzel a Természet tökéletességét munkáljuk.*) Mert amint a Természetnek szüksége van a filozófusra, a művészre is szüksége van, metafizikai célra, azaz, hogy fölvilágosítást szerezzen önmagáról, hogy végre tiszta és kész festményként álljon elé az, amit létesülése nyugalanságában sohasem láthat meg világosan – tehát a maga megismerése céljára. Goethe volt az, aki vidám és mélyértelmű szavaival jelezte, hogy a Természet előtt minden kísérletének csak arra a végre van fontossága, hogy a művész végül megértse dadogását, fél úton elébejőjön és kimondja, mit is akar tulajdonképpen a kísérleteivel: „Sokszor megmondtam és még sokszor fogom megismételni: a világ és ember minden cselekvőségének causa finalisa a drámai költészet. Mert egyébként azt a holmit semmire sem lehet használni.” Végezetre így van szükség a Természetnek a szentre, aki egészen összezsugorította az énjét, s akinek szenvedő élete már nem vagy csak alig egyéni érzés, hanem legmélyebb egyenlőségű s együttérzés, az egység érzése minden elővel. A szenten teljesül be az átalakulás ama csodája, amelyet a létesülés játéka sohasem végez el, az a végső és legmagasabb emberré levés, amelyre minden Természet törekszik, az önmagától való megváltásra. Semmi kétség: mindnyájunkat rokonság fűz össze vele; vannak pillanatok, amidőn a leglobogóbb, szeretettel legteljesebb tűz fényében már nem értjük az „én” szót; lényünkön túl van valami, ami az olyan pillanatban „innen”-né válik s ezért sóvárogjuk szívünk mélyéből az „itt” és „ott” közötti hidat. Közöséges lelkiállapotunk mellett persze semmivel sem járulhatunk a megváltó ember megteremtéséhez, ezért *gyűlöljük* magunkat ebben az állapotban. A gyűlöletnek gyökere az a pesszimizmus, amelyre Schopenhauernek kellett ismét megtanítania a kort, de amely olyan régen megvan, amely régen vágyódás van a kultúra után. Gyökere a pesszimizmus, de nem virága; mintegy alagsora, de nem tetője; pályája kezdete, de nem célja: mert valamikor meg kell még tanulnunk, hogy valami mást és általánosabbat is gyűlöljünk, ne csak az „én”-ünket és nyomorú korlátoltságát, változását és nyugalanságát: abban a magasabb lelkiállapotban, amelyben viszont más valamit is fogunk szeretni, mint amit most szerethetünk. Csak ha majd, mostani vagy jövőendő szülöttségünkben, mi is fölvetetünk a filozófusok, művészek, szentek ama legfenségesebb rendjébe, lesz szeretetünknek és gyűlöletünknek újonnan kitűzött célja – egyelőre azonban megvan a magunk kötelességköre, szeretete és gyűlölete. Tudjuk, mi a kultúra. Azt akarja – hogy a schopenhaueri ember fogalmára alkalmazzuk –, hogy előkészítsük, támogassuk újra meg újra való folytonos megteremtését, amidőn megismerjük és eltakarítjuk útjából a vele ellenségeset, egyszóval, hogy minden ellen fáradhatatlanul harcoljunk, ami *bennünket* elűtött létünk legmagasabb beteljesítésétől, amidőn megátolt abban, hogy magunk is ilyen schopenhaueri emberek legyünk. [...]

Wildner Ödön és Nagy Sándor fordítása

Forrás: Csejtei Dezső – Dékány András – Simon Ferenc (szerk.): *Ész, élet, egzisztencia*. Szeged, 1990, 361–364. o.

7. CHARLES SANDERS PEIRCE: HOGYAN TEGYÜK VILÁGOSSÁ ESZMÉINKET?

Charles S. Peirce (1839–1914) a jellegzetes amerikai filozófiai irányzat, a pragmatizmus első jelentős képviselője, aki Hogyan tegyük világossá eszméinket? (How to make our ideas clear?) című 1878-ban megjelenő művében az ember fogalmi gondolkodásának sajátosságait, státusát, a külvilághoz való viszonyát tette vizsgálat tárgyává.

[...] Másfelől viszont a tudomány híveit az a remény élteti, hogy a kutatási folyamatok, ha már eléggé előrehaladtak, képesek lesznek egyetlen biztos választ adni minden olyan kérdésre, amelyre alkalmazzák őket. Az egyik kutató vizsgálhatja például a fény sebességét a Vénusz mozgatása és a csillagok aberrációja révén; a másik a Mars oppozíciójának és a Jupiter-holdak ekliptikájának tanulmányozásával; a harmadik Fizeau módszerével; a negyedik Foucault-ével; az ötödik a Lissajous-görbék mozgása révén; a hatodik, hetedik, nyolcadik és kilencedik az elektrodinamikai és -sztatikai mértékek összehasonlításának különböző módszereit veheti igénybe. Először persze lehet hogy különböző eredményekre jutnak, de amint valamennyien tökéletesítik módszereiket és eljárásaikat, tapasztalni fogjuk, hogy az eredmények egy közös határérték felé haladnak. Minden tudományos kutatás esetében ez a helyzet. A különböző elmék a legellentétebb nézetekkel kezdenek hozzá a kutatáshoz, amelynek előrehaladtával, egy rajtuk kívüli erő hatására, közös eredmény felé tartanak. A gondolatnak ez az aktivitása, amelynek hatására nem oda jutunk, ahová akarunk, hanem egy előre elrendelt célhoz, olyasféle, mint a végzet működése. Sem az álláspont módosítása, sem a tanulmányozásra szánt tények másfajta megválasztása, de még az elme természetes elszántsága sem teszi lehetővé senki számára, hogy elkerülje az eleve elrendelt végeredményt. Ez a nagy remény testesül meg a valóság és az igazság fogalmában. Igazságon azt a véleményt értjük, amelynek az a sorsa, hogy végül minden kutató elfogadja, és ennek a véleménynek a tárgyát nevezzük valóságosnak. Így értelmezném én a valóságot.

Felvethetné azonban valaki, hogy ez a nézet egyenesen ellentétes a realitásról, valóságról adott absztrakt definícióval, amennyiben ez a valóságos jellemzőit végül is attól teszi függővé, hogy mit gondolunk róla. A válasz a következő: a valóság egyfelől nemcsak általában a gondolattól független szükségképpen, hanem attól is, amit önök vagy én, vagy bármely véges számú ember gondol róla; és másfelől, bár a kialakuló vélemény tárgya végül is függ attól, hogy mi ez a vélemény, az azonban, hogy mi ez a vélemény, nem függ attól, amit önök vagy én, vagy bárki gondol. Ha mi vagy mások csökönyösek vagyunk, az korlátlanul hátráltathatja a vélemények eldöntését; az is megeshet, hogy ez elfogadtat egy önkényes állítást az emberi létezés végső határáig. Annak a hitnek a természetét azonban még ez sem változtathatja meg, amelyik a kellően végigvitt kutatás egyedüli eredménye lehet; ha fajunk kipusztul, és majd egy másik lép helyébe, amely képes és hajlandó a kutatásra, akkor ez az igaz vélemény lesz az, amelyre végül is rá fognak bukkanni. „A porba sújtott igazság újra feltámad”, és az a vélemény, amely a kutatás végeredményeként kialakul, független lesz minden egyes ember gondolkodásától. A valóságos realitása azonban függ attól a valóságos tényről, amelyhez a kutatás rendeltetészerűen elvezet, s amely végül, ha már kellően előrehaladtunk, e tényben való hitet is felkelti bennünk.

Fehér Márta fordítása

Forrás: Szabó András György (szerk.): Pragmatizmus. Budapest, 1981, Gondolat. 58–60. o.

8. JOHN DEWEY: PEDAGÓGIAI HITVALLÁSOM

John Dewey (1859–1952) az amerikai pragmatista filozófia, pszichológia és pedagógia nagy hatású képviselője, aki Chicagói Egyetem professzoraként a tanszék mellett iskola-laboratóriumot szervezett és megújította a pedagógiai képzés rendszerét. Munkássága nagy hatással volt a századforduló után kibontakozó iskolai reformtörekvések elméletére és gyakorlatára.

A nevelés fogalma

Vallom, hogy a nevelés csak akkor hatékony, ha a személyiség részese lehet a társadalmi öntudatnak. A nevelés folyamata már a születés pillanatában megkezdődik, folyamatosan fejleszti az egyén szellemi erőit, átítatja az ember öntudatát, alakítja szokásait és nézeteit, felkelti érzéseit és érzelmeit. Az egyén ezen az öntudatlan nevelési folyamaton keresztül fokozatosan részesül az emberiség által eddig felhalmozott szellemi és erkölcsi javakból. [...]

Vallom, hogy az egyedüli igaz nevelés akkor valósul meg, ha a gyermek szellemi erőit annak a társadalmi környezetnek az igényei formálják, amelyben él. Ezek az igények ösztönzik arra, hogy a közösség tagjaként cselekedjen, s magát abból a szempontból ítélje meg, hogy mennyire van hasznára a közösségnek. [...]

Vallom, hogy ennek a nevelési folyamatnak két oldala van: pszichológiai és szociológiai. Egyiket sem hagyhatjuk el vagy rendelhetjük alá a másiknak káros következmények nélkül. A kettő közül a pszichológiai oldal az alapvető. [...]

Vallom, hogy a társadalom és a civilizáció jelenlegi helyzetének ismerete szükséges ahhoz, hogy helyesen értelmezzük a gyermek szellemi erőit. A gyermeknek saját ösztönei és törekvései vannak, melyeket csak akkor érthetünk meg, ha rátalálunk a társadalmi megfelelőjükhöz. [...]

Vallom, hogy a nevelési folyamat társadalmi és pszichológiai oldalai szervesen összetartoznak. A nevelés azonban nem tekinthető a kettő kompromisszumának, egyik oldal sincs alárendelve a másiknak. A nevelés pszichológiai meghatározása formális és tartalmatlan, vagyis csak az értelmi erők fejlesztésének elvét tartja fontosnak, és nem szól arról, hogy miként használhatók ezek az erők. A társadalom szempontú meghatározás – egyre szorosabban illeszkedve a civilizáció fogalmához – a nevelést erőltetett és külsődleges folyamatnak fogja fel, a személyiség szabadságát alárendeli az előre meghatározott társadalmi és politikai helyzetnek.

Vallom, hogy ezek az ellenvetések helyesek, mikor a két oldal merev szétválasztása ellen szólnak. A szellemi erőket akkor tudjuk megítélni, ha ismerjük céljukat, hasznukat, funkciójukat, ezt azonban csakis abban az esetben tehetjük meg, amennyiben az egyént a társadalmi viszonyok aktív részesének tekintjük. Ugyanakkor azonban a gyermeknek a társadalomba való beilleszkedését a jelenlegi feltételek között azzal segíthetjük elő, hogy maximálisan fejlesztjük erőit. A demokrácia és a modern termelési feltételek kialakulása miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre felkészíteni, ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésekre legyen képes. Az ilyenfajta beilleszkedést csak akkor érhetjük el,

ha állandóan szem előtt tartjuk az egyén szellemi erőit, ízlését és érdeklődését, tehát a nevelés fogalmát állandóan pszichológiai kifejezésekkel kell helyettesítenünk.

Vallom tehát, hogy az egyén, akit nevelni akarunk, társadalmi lény; a társadalom az egyének organikus közössége. Ha a társadalmi tényezőt hagyjuk figyelmen kívül, a gyermek nevelése pusztán absztrakció. Ha az egyéni tényezőt hagyjuk ki a nevelésből, akkor csak érzéketlen, élettelen tömeget kapunk. A nevelés tehát a gyermek tehetségének, érdeklődésének, szokásainak alapos megfigyelésével kezdődik. [...]

Az iskoláról

Vallom, hogy az iskola elsősorban társadalmi intézmény. Mivel a nevelés társadalmi folyamat, az iskola a közösségi élet egyik formája, magába sűríti azokat az eszközöket, melyek segítségével a leghatékonyabban lehet a gyermeket megismertetni az emberi faj örökségével, s ugyanakkor a gyermek szellemi erőit társadalmi célok szolgálatába lehet állítani.

Vallom, hogy az életre nevelünk, és nem a jövő életre készítünk fel.

Vallom, hogy az iskolának a más kell képviselnie; olyan valóságos, igazi életet kell nyújtania, mint amelyet a gyermek otthon, a környezetében, a játszótéren lát.

Vallom, hogy az a nevelés, amely nem tükrözi azt az életet, amiért érdemes élni, a valóságnak csak szegényes utánpótlása, s félő, hogy bénít, rombol.

Vallom, hogy az iskolának mint intézménynek le kell egyszerűsítania a mostani társadalmi életet egy úgynevezett embrióformára. A mai élet annyira összetett, hogy a gyermek nem kerülhet vele kapcsolatba anélkül, hogy ne zavarodna össze. Olyan sokféle hatóerő zúdul rá, hogy elveszíti a normális reagálás képességét, vagy pedig ezek a hatások annyira ingerlik, hogy szellemi erői idő előtt kezdenek működni, fejlődésük egyoldalú lesz, esetleg szétforgácsolódnak.

Vallom, hogy az iskolai életnek, mely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, a családi életből kell fokozatosan kinőnie. Át kell vennie azokat a cselekvésformákat, amelyekkel a gyermek már otthon megismerkedett.

Vallom, hogy az iskolának úgy kell bemutatnia és reprodukálnia ezeket a cselekvésformákat, hogy a gyermek fokozatosan ismerje meg azok értelmét, s legyen képes aktív részvételre.

Vallom, hogy ez pszichológiai szempontból szükségszerű, mert csakis így biztosíthatjuk a gyermek fejlődésének folyamatosságát, és a régi tapasztalatok szolgálnak háttérrel az újabbaknak.

Vallom, hogy ez társadalmi szempontból is szükségszerű, mert az otthon a társadalmi élet azon formája, melyben a gyermek felnövekszik, s ahol az erkölcsi nevelést megkapja. Az iskola feladata az, hogy a családi életben megismert értékrendet elmélyítse és kiszélesítse.

Vallom, hogy a jelenlegi nevelés azért mond csődöt, mert figyelmen kívül hagyja azt az alapelvet, mely szerint az iskola a közösségi élet alapvető formája. Úgy fogja fel az iskolát, mint ahol információkat kell közvetíteni, meg kell tanulni a leckét, vagy bizonyos szokásokat kell kialakítani. E felfogás szerint mindezeknek az eredménye mutatkozik majd meg a távoli jövőben. A gyermeknek olyan dolgokat kell csinálnia most, amelyeket később valami másra is fel tud használni. Ezek pusztán csak előkészületek; nem épülnek be a gyermek tapasztalataiba, így nem is lehet nevelő hatásuk.

Vallom, hogy az erkölcsi nevelés alapja az a koncepció, mely szerint az iskola a társadalmi élet modellje. A legjobb, legmélyebb erkölcsi nevelés a másokkal végzett munkából és gondolkodásból fakadhat. A jelenlegi nevelési rendszerek ezt gátolják vagy figyelmen kívül hagyják, s éppen ezért nehéznek vagy lehetetlennek tartják az igazi, rendszeres erkölcsi nevelést.

Vallom, hogy a gyermek tevékenységét a közösségi életnek kell stimulálnia és ellenőriznie.

Vallom, hogy a fennálló viszonyok között az ösztönzés és ellenőrzés nagy része a pedagógusra hárul, mert figyelmen kívül hagyják, hogy az iskola társadalmi életforma.

Vallom, hogy a pedagógus helyét és szerepét ugyanebből a szemszögből kell értelmezni. A pedagógusnak nem az a feladata, hogy adott gondolatokat közöljön vagy hogy a gyermek szokásait formálja, hanem az, hogy mint a közösség tagja segítse a hatásokra való reagálásban.

Vallom, hogy az iskolai fegyelemnek az iskolai élet egészéből kell következnie, és nem közvetlenül a pedagógus munkájából.

Vallom, hogy a pedagógusnak csak az a feladata, hogy a több tapasztalat és érettebb tudás birtokában meghatározza, hogyan sajátítsa el a gyermek a fegyelmet.

Vallom, hogy a gyermek osztályba sorolásának és felsőbb osztályba lépésének kérdését ugyanilyen alapról kell meghatározni. Csak annyiban van a vizsgának létjogosultságuk, amennyiben a gyermeknek a társadalmi életre való alkalmasságát mérik, és feltárják, hol nyújthatja a gyermek a legtöbbet, és hol kaphatja a legtöbb segítséget.

A nevelés tartalma

Vallom, hogy a gyermek fejlődésének és képzésének alapja a társadalmi élet. Ez adja hátterét és tudattalan összhangját minden erőfeszítésnek és szellemi képességének.

Vallom, hogy az iskolai tananyagnak fokozatos differenciálódást kell mutatnia, amely tudatosabbá teszi a társadalmi létet.

Vallom, hogy eltorzítjuk a gyermek személyiségét, és megnehezítjük a kívánt erkölcsi eredmények elérését azáltal, ha a gyermekkel úgy akarjuk megismertetni az olvasást, az írást, a földrajzt stb., hogy azok nem kapcsolódnak a társadalmi élethez.

Vallom ezért, hogy a tantárgyak egymás közötti viszonyának igazi centruma nem a természettudományok, sem az irodalom, a történelem vagy a földrajz, hanem a gyermek saját társadalmi tevékenysége.

Vallom, hogy az oktatás nem szorítkozhat kizárólag a természettudományok vagy az úgynevezett természettan tanulmányozására, mert az emberi tevékenységtől eltekintve, a természet önmagában nem alkot egységet, hanem számos, különböző objektum tér- és időbeli halmaz. Ha az így értelmezett természetet állítjuk az oktatás középpontjába, koncentráció helyett dekoncentrálunk.

Vallom, hogy az irodalom a társadalmi tapasztalatok visszatükrözése és tolmácsolása, ezért nem szabad mellőzni. Az irodalom, ha nem is az alap, feltétlenül az összegzés eszköze.

Vallom, hogy a történelem annyiban nevelő hatású, amennyiben a társadalmi élet fejlődésével és szakaszaival foglalkozik. A történelmet a társadalmi élettel való összefüggésben kell vizsgálni. Ha egyszerűen mint történetet tekintjük, a távoli múltba mutat, és élettelennek válik. Ha mint az emberiség társadalmi életének és haladásának dokumentumát vesszük figyelembe, értelemmel telítődik. Mindamellet az a véleményem, csak akkor foghatjuk így fel, ha a gyermeknek már van valamilyen társadalmi tapasztalata.

Vallom, hogy a nevelés elsődleges alapja a gyermeknek abban a szellemi erejében rejlik, hogy képes azoknak az általános fejlődési vonalaknak megfelelően tevékenykedni, amelyek a civilizációt is létrehozták.

Vallom, hogy a gyermekben a társadalmi örökség tudatosításának egyetlen módja, ha képessé tesszük azoknak a társadalmi alaptevékenységeknek az elsajátítására, amelyek a civilizáció létrehozásában is fontos szerepet játszottak.

Vallom ezért, hogy a nevelés középpontjában az úgynevezett alkotótevékenység áll.

Vallom, hogy ez az irányadó, amikor a főzés, a varrás, a gyakorlati foglalkozás szerepét az iskolán belül meg kell állapítani.

Vallom, hogy ezek nem különleges tantárgyak, amelyeket kikapcsolódásként, mintegy kiegészítő tevékenységként kell oktatni. Inkább azon a véleményen vagyok, hogy mint típusok a társadalmi tevékenység alapjait képviselik. Lehetséges és kívánatos, hogy e tevékenységek által történjék a gyermek bevezetése az inkább hivatalosnak tekintett tantárgyakba.

Vallom, hogy a természettudományok nevelő hatásúak, mert megmutatják azokat az eszközöket és folyamatokat, amelyek a társadalmi élet mai formáját létrehozták.

Vallom, hogy a természettudományok jelenlegi oktatásában az egyik legnagyobb nehézséget az okozza, hogy a tananyagot csupán objektív formában mutatjuk be, vagy úgy tekintjük, mint a megismerés egyik különleges formáját, amelyet a gyermek hozzátehet előző tapasztalataihoz. A valóságban a természettudományok értéke abban rejlik, hogy lehetővé teszi a már meglévő tapasztalat értelmezését és ellenőrzését. Tehát nem új tantárgyként kell bevezetni, hanem mint olyan tényezőt, amely már az előző tapasztalatban benne rejtett, és segítségével könnyebben, hatékonyabban irányíthatjuk ezeket a már meglévő tapasztalatokat.

Vallom, hogy jelenleg sokat veszítünk az irodalom- és nyelvoktatás értékéből, mert elhanyagoljuk ezekből a társadalmi tényezőt. A pedagógiai szakirodalom a nyelvet majdnem mindig csak a gondolatok megjelenítésének tekinti. Igaz, hogy a nyelv logikai eszköz, de alapvetően és elsődlegesen társadalmi. A nyelv a közlés eszköze, segítségével az egyének kicserélhetik gondolataikat, kifejezhetik érzelmeiket. Ha egyszerűen csak az egyéni információszerzés módjának vagy az egyén által tanultak kifejezésének tekintjük, elveszti társadalmi indítékát és célját.

Vallom ezért, hogy az ideális tananyagban a tantárgyak nem rangsorolhatók. Ha a nevelés maga az élet, az egész életnek kezdettől fogva többféle aspektusa van: tudomány, művészet, műveltség és közlés. Ezért nem lehet igaz, hogy kezdeti fokon a tanulás csak olvasásból, írásból áll, és csak később lehet áttérni az irodalomra, természettudományokra. Az előrehaladás nem a stúdiumok egymás után következését jelenti, hanem a tapasztalatszerzésben való jártasság fejlődését, új érdeklődési körök kialakulását.

Vallom végül, hogy a nevelést úgy kell elképzelni, mint a tapasztalatok folytonos bővítését. A nevelés folyamata és célja egy és ugyanaz a dolog.

Vallom, ha a nevelés célját a nevelési folyamaton kívül jelöljük ki, akkor a nevelést megfosztjuk értelmétől, és a gyermekkel való foglalkozás során hamis és felületes indítékokra támaszkodunk.

A módszer

Vallom, hogy a módszer kérdése végső soron a gyermek szellemi erőinek és érdeklődésének fejlődési törvényszerűségeire vezethető vissza. Az a törvényszerűség, amely meghatározza az anyag tárgyalásának módját, benne rejlik a gyermek természetében. Úgy vélem ezért, hogy a nevelés szempontjából a következők döntő fontosságúak:

1. Vallom, hogy a gyermeki természet fejlődésében az aktív oldal megelőzi a passzívát, a kifejezőkészség a tudatosodást, az izomzati fejlődés az érzékek fejlődését, a mozgás a tudatos érzékelést. Vallom, hogy a tudatosság lényegénél fogva mozgató-, ösztönzőerő, a tudatos folyamatok cselekvésekben valósulnak meg.

Vallom, hogy ennek az elvnek a figyelmen kívül hagyása a fő oka annak, hogy az iskolai munkában idő- és energiapocsékolás tapasztalható. A gyermek olyan helyzetbe kerül, melyben passzív befogadásra ítélik. A körülmények olyanok, hogy nem viselkedhet saját természete szerint. Ebből adódnak az egyenetlenségek és munkánk hiábavalósága.

Vallom, hogy a gondolatok (intellektuális és racionális folyamatok) is a cselekvés ter-

mékei, és a cselekvés hatásosabb irányítására vannak hivatva. Amit mi értelemnek nevezünk, az elsősorban a rendszeres és hatékony cselekvés törvényszerűsége. Alapvető tévedésünk ebben a dologban az, hogy a gondolkodás, ítéletalkotás képességeinek fejlesztésére törekszünk anélkül, hogy figyelembe vennénk a különböző cselekvésmódokat. Ennek eredményeképpen a gyermeket önkényesen megállapított szimbólumokkal vértesszük fel. A szimbólumok szükségszerűek a szellemi fejlődésben, de az a feladatuk, hogy segítségükkel energiát takarítsunk meg. Önmagunkban önkényes gondolatok értelmetlen, kívülről megalkotott rendszerét alkotják.

2. Vallom, hogy a képzet jelentős eszköz az oktatásban. Bármilyen tárgyat adunk a gyermeknek, a saját maga alkotta képet látja meg benne.

Vallom, ha a meghatározott tárgyi tudnivalók megtanítására szánt energia kilenctizedét arra fordítanánk, hogy a gyermek képzelőerejét fejlesszük, nagyon megkönnyítenénk az oktatást.

Vallom, hogy annak az időnek a java részét, amit most az órák előkészítésére és lefolytatására fordítunk, sokkal okosabban és hasznosabban tölthetnénk el, ha a gyermek képzelőerejét fejlesztenénk. Törődni kellene azzal, hogyan formál határozott életszerű és egyre több képzetet az őt körülvevő tárgyakról.

3. Vallom, hogy az érdeklődés a növekvő szellemi erők jele; születő tehetséget takar. Ezért az érdeklődés állandó és alapos megfigyelése a nevelő fontos feladata.

Vallom, hogy ezeket az érdeklődési területeket a gyermek által elért fejlődési szint mutatóiként kell értékelni.

Vallom, hogy az érdeklődésből megtudhatjuk, meddig fog a gyermek a fejlődésben eljutni.

Vallom, hogy csak a gyermekkor folyamatos és megértő megfigyelésén keresztül láthat be a felnőtt a gyermek életébe, nézheti meg, mire van felkészülve, és milyen területen boldogulhat a legkönnyebben és leggyümölcsözőbben.

Vallom, hogy ezeket az érdeklődési köröket nem szabad sem túlértékelni, sem háttérbe szorítani. Ha ez utóbbi történik, akkor felnőttel helyettesítjük a gyermeket, csökkentjük az intellektuális kíváncsiságot, éberséget, elnyomjuk a kezdeményezőkedvet, és megöljük az érdeklődést. Ha túlértékeljük, akkor a maradandónak ígérkező érdeklődést szorítjuk háttérbe a pillanatnyiival szemben. Az érdeklődés mindig valami rejtett szellemi erő jele, és az a fontos, hogy ezt fölfedezzük. Ha túl nagy fontosságot tulajdonítunk neki, elrontjuk a rejtett szellemi erő kiaknázásának lehetőségét, aminek az lesz az eredménye, hogy a pillanatnyi szeszély fog dönteni az igazi érdeklődés helyett.

4. Vallom, hogy az érzelem a cselekvés visszatükröződése. A cselekvéstől elszakítva létrejövő érzelmek egészségtelen lelkiállapot kialakulásához vezetnek.

Vallom, hogy ha biztosítjuk a helyes tevékenység- és gondolkodásmód létrejöttét a jó, az igaz, a szép fogalmainak kialakításában, akkor az érzelmek az esetek többségében el- lenőrzik magukat.

Vallom, hogy a közömbösség és unalom, a megszokottság és formalizmus mellett a nevelést nem kisebb veszély fenyegeti, mint az érzelgősség.

Vallom, hogy ez szükségszerű következménye annak, ha az érzelmet elválasztjuk a cselekvéstől.

Az iskola és a társadalmi fejlődés

Vallom, hogy a nevelés a társadalmi fejlődés és társadalmi reform eszköze.

Vallom, hogy minden reform, amely csupán a törvények végrehajtását, büntetéssel való fenyegetést tűz ki célul, vagy külső körülmények megváltoztatását célozza, csak átmeneti megoldás lehet és hiábavaló.

Vallom, hogy a nevelés a társadalmi tudatra ébredés folyamatának szabályozója, és az egyéni tevékenységnek e folyamat alapján történő megvalósulása, a társadalmi újrászervezés egyetlen biztos módszere.

Vallom, hogy ez a koncepció kellőképpen figyelembe veszi az egyéni elképzeléseket és a társadalom elvárásait. Azért tekinthető az egyéni elképzelések figyelembevételének, mert felismeri, hogy a személyiségformálás a helyes életforma kialakításának egyetlen igazi alapja; azért a társadalmi érdekek kifejezője, mert felismeri, hogy a személyiséget nemcsak egyéni elvek, példák által kell kialakítani, hanem egy bizonyos formájú intézményes, közösségi nevelés által is. A társadalom az iskolán keresztül határozza meg az erkölcsi értékeket.

Vallom, hogy az ideális iskolában ezeknek az egyéni és közösségi elveknek az összehangolása valósul meg.

Vallom azért, hogy a közösség feladata a nevelésben erkölcsi jellegű. Törvényekkel, szankciókkal, agitációval és meggyőzéssel a társadalom többé-kevésbé esetlegesen szabályozza, alakítja magát, de a nevelés segítségével kialakíthatja saját céljait, eszközeit, erőforrásait, és így pontosan meghatározhatja azt az irányt, amerre haladni kíván.

Vallom, ha a társadalom már felismerte az így kitűzött irányba való haladás lehetőségét, kötelezettségeit, lehetetlen elképzelni, hogy mekkora idő- és pénzmennyiséget bocsátanak a nevelő rendelkezésére, s mennyi figyelmet szentelnek neki.

Vallom, hogy mindenkinek, akinek köze van a neveléshez, arra kell törekednie, hogy az iskola a társadalomfejlődés és megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszközévé váljon. Minderre azért van szükség, hogy a társadalmat ráébressze az iskola feladatára, és arra készítse, hogy a nevelőt ellássa mindazokkal az eszközökkel, amelyek segítségével a legjobban láthatja el hivatását.

Vallom, hogy az így elképzelt nevelés a legtökéletesebb egységet teremti meg a tudományok és a művészetek között.

Vallom, hogy az emberformáló művészet, amely a társadalom szolgálatába állítja az ember képességeit, a legnagyobb művészet, és a legkiválóbb művészeket szólítja soraiba. Nincs annyi bölcsesség, tapintat, szervezőkészség, amennyi e hivatáshoz túl soknak bizonyulna.

Vallom, hogy a tudományos eredmények hasznosíthatók a nevelés célkitűzéseinek megvalósításában: növekvő pszichológiai ismereteink, amelyek a személyiség fejlődésének belső titkaival és a fejlődés törvényszerűségeivel foglalkoznak; társadalomtudományi ismereteink, amelyek segítségével képet alkothatunk a társadalmi közösség helyes szervezéséről.

Vallom, hogy ha ily módon kapcsolódik egybe tudomány és művészet, akkor az emberi tevékenység legfontosabb célja érhető el, az emberi magatartás legigazabb mozgatórugói lépnek működésbe, és biztosítjuk az ember által elérhető legteljesebb kibontakozást.

Vallom végül, hogy a pedagógus feladata nem egyszerűen az egyének nevelése, hanem magának a társadalom életének formálása.

Vallom, hogy minden pedagógusnak rá kell ébrednie hivatása méltóságára, arra, hogy ő a társadalom szolgálója, akinek feladata a társadalmi rend fenntartása, a megfelelő társadalmi fejlődés biztosítása.

Vallom, hogy ily módon a pedagógus Isten prófétája, és elvezet Isten igazi országába.

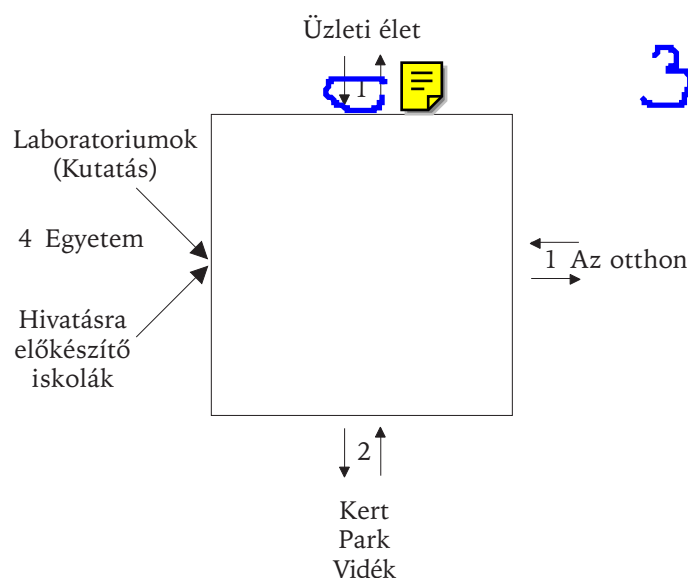
Molnár Magda fordítása

Forrás: Dewey, John: A nevelés jellege és folyamata. Budapest, 1976, 97–110. o.

9. JOHN DEWEY: AZ ISKOLA ÉS A TÁRSADALOM

John Dewey 1899-ben megjelenő Iskola és társadalom című munkájában egy sajátos – a hagyományos iskola didaktikai-metodikai, tér és időszervezési elemeivel gyökeresen szakító – a társadalmi környezettel, a mindennapi élet kihívásaival szoros kapcsolatban álló koncepció fogalmazódik meg.

Eme [...] grafikus ábrázolással arról szeretném Önöket meggyőzni, hogy az egységesítés egyedüli útja az iskolarendszer különféle részének magával az eleven étellel való összekapcsolása. Mindaddig, amíg tekintetünket pusztán csak magára az iskolarendszerre irányítjuk, az egység mesterkélt lesz. Éppen ezért mint a társadalmi élet nagy egészének egy részére kell tekintenünk. Ez a négyzet (A) az iskolarendszert jelképezi a maga egészében.



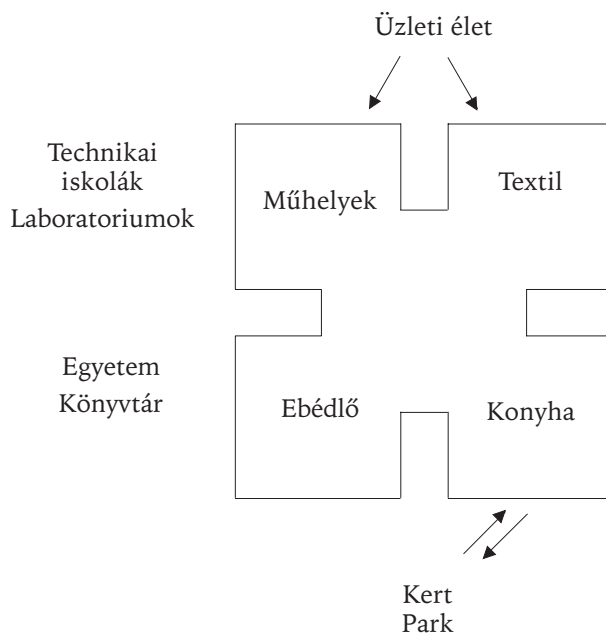
(1) Egyik felől ott van az otthon, a két nyíl az otthoni és iskolai élet sokféle hatásainak, dolgainak, ideáinak egymásra való hatását jelképezi. (2.) A négyzet alatt az iskolának a természeti környezethez való viszonya, a földrajz nagy területe a legtágabb értelemben van feltüntetve. Az iskola épületének megvan az őt körülfogó természeti környezete. Az iskolának kertben kellene lennie, innét kiindulva vezetnék a gyermekeket az azt körülölelő mezőkre, majd pedig messzebb a vidékre, megismertetve velük mind a különféle jelenségeket. (3.) Fent az üzleti élet van jelezve, az iskola és ipar szükségleteinek, erőinek kölcsönös egymásra hatásának szükségessége. (4.) Végül a negyedik oldal felén az egyetem foglal helyet, különféle fázisaival, laboratóriumaival, a kutatást előbbre lendítő könyvtáraival, múzeumaival s a jövő élethivatásra, pályára előkészítő iskolával.

A gyermekek szempontjából tekintve a dolgot, a nagy erőpocsékolás abból ered, hogy az iskola egyrészt képtelen a gyermeknek a külső világában szerzett tapasztalatait tökéletesen és helyes úton-módon felhasználni s irányítani, másrészt a gyermek azt, amit az

iskolában tanult, nem tudja az életben érvényesíteni. Ebben áll az iskola különállása, izolációja az élettől. [...]

Az iskola és üzleti élet között szerves kapcsolatnak kellene fennállni; nem arról van szó, hogy az iskola a gyermeket valamely meghatározott hivatásra készítse elő, hanem arról, hogy a gyermek mindennapi élete és az azt körülvevő kereskedelmi környezet között természetes kapcsolat legyen és hogy az iskola feladata ezt az összefüggést elevenen tartani s egyre szilárdítani, tudatossá tenni előtte nem speciális tantárgyaknak a tantervbe való beillesztése által, mint amilyenek a kereskedelmi földrajz és aritmetika, hanem a természetes rokonsági kapcsolatnak élénken tartása által. [...]

Az egyetemmel való kapcsolatra, amint ebben a rajzban jeleztem, nem szükséges bővebben kiterjeszkednem. Egyszerűen csak arra óhajtok rámutatni, hogy az iskolarendszer különböző részei egymásközi működésének szabadnak s könnyűnek kell lennie. Az elemi és egyéb alsófokú iskolákban a tananyagot tekintve tökéletes laposság és trivialisitás uralkodik. Ha a dolgokat kissé közelebbről vesszük szemügyre, azt találjuk, hogy ezek olyan tények, amelyek valójában nem is azok, s amelyek megtanulására semmi szükség nincs, jóllehet hogy a későbbi fokon újra elő kell őket venni. Nos, ez onnét van, mert rendszerünk alacsonyabb foka nincs eleven kapcsolatban a magasabban. Az egyetem vagy college célját tekintve a kutatás helye, ahol kísérleteket végeznek, a könyvtárak és múzeumok meg azok a helyek, ahol a múlt forrásai vannak összegyűjtve, rendszerezve és megőrizve. Az természetesen az iskolát és egyetemet tekintve egyaránt áll, hogy a kutatás igazi szelleme csak a kutatás módja s csakis ezáltal sajátítható el. A tanulónak nem frázisokat, nem közhelyeket kell megtanulnia, hanem azt, aminek értelme van, ami látókörét nagyobbítja. Igazságokat, nem pedig olyan tényeket kell megismernie, amelyeket már ötven évvel ezelőtt is ilyeneknek tekintettek, s amelyeket az egyoldalúan képzett nevelő oly fontosnak s érdekeseknek tart. E cél elérésére igen nehéz más utat találni, mint azt, hogy nevelési rendszerünk legjobban kifejlődött részét tökéletes vonatkozásba hozzuk a kevésbé kifejlődöttel.



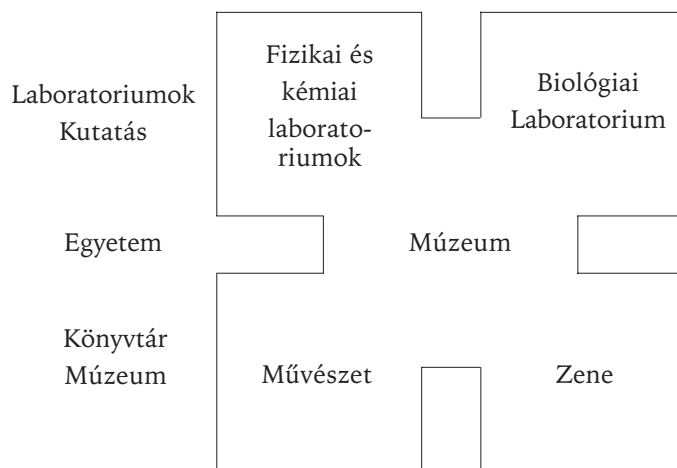
Ez a harmadik (III.) rajz kiszélesedett, megnagyobbított formája a másodiknak. Az iskola épülete, hogy úgy mondjuk, megnagyobbult, az azt körülölelő környezet az otthon, a kert, a vidék ugyanaz maradt, nemkülönben az üzleti élettel s az egyetemmel való kapcsolata. A cél ezúttal az, hogy rámutassunk arra, miképp szabadulhat meg az iskola izolált helyzetéből s miként lehet a társadalmi élettel való kapcsolatát, amelyről már szó volt, biztosítani. Ez a kis rajz nem építészeti tervrajza az iskolát illetően, amely után vágyakozunk, hanem képletes kifejezése annak az eszmének, amelyiket mi az iskola épületében megvalósítva szeretnénk látni. Az alsó részen az ebédlő és konyha látható, a felsőn a fa- és fémműhelyek, nemkülönben a textiltermék, amelyekben szőnek, fonnak. A középső rész jelképezi azt, hogy hogyan torkollik minden a könyvtárba, amely, hogy úgy fejezzük ki magunkat, mindazoknak az értelmi és szellemi forrásoknak a gyűjtőhelye, amelyek megvilágítják a gyakorlati tevékenységet, amelyek ennek a munkának értelmet és általános értéket kölcsönöznek. Amint a négy sarkmező a gyakorlatot jelképezi, úgy mutatja a középső a gyakorlati foglalatosságok elméletét. Más szavakkal: a különféle iskolai cselekvési folyamatoknak jelentősége nemcsak bennük magukban rejlik, mondjuk például a szakácsok, a varrónők, az ácsok és kőművesek technikai ügyességében, hanem a foglalatosságoknak szociális oldalukat tekintve a külső világgal való kapcsolatában, egyéni szempontból meg abban, hogy megfelelnek a gyermek cselekvési hajlamának, annak a benne feszülő vágnak, hogy valamit kifejezzon, csináljon, alkotson, teremtsen, ahelyett hogy egyszerűen passzív és alkalmazkodó lenne. Nagy jelentőségük abban van, hogy a társadalmi és individuális oldalak közt fenntartják az egyensúlyt. Ez a harmadik rajz főképpen a szociális élettel való kapcsolatot emeli ki. Egyik oldalon foglal helyet az otthon. Milyen természetesen mutatnak rá a kis nyílak az otthonnak az iskola konyhájával és textil termeivel való kapcsolatára! A gyermek azt, amit otthon elsajátít, magával hozza az iskolába s itt értékesíti; az iskolában tanult dolgokat meg otthon alkalmazhatja. A két nagy tényező az izoláció, különállás megtörésére és a kapcsolat megteremtésére, hogy a gyermek az iskolába a rajta kívül szerzett tapasztalatok nagy seregével térjen meg, s ismét olyasmivel hagyja el, amit az ő mindennapi életében közvetlenül felhasználhat, értékesíthet. A gyermek a mostani iskolába egészséges testtel s többé kevésbé akaratos elmével lép, vagy helyesebben szólva csak az egyiket hozza magával, mert értelmét kívül hagyja, mivelhogy az iskolában nincs arra út és mód, hogy fejlessze, gyakorolja. Ha ez absztrakt természetű volna, akkor magával hozhatná az iskolába, de mivel ez konkrét jellemű, mivel a gyermek csak reális dolgok iránt érdeklődik, ezek pedig az iskola életéből hiányoznak, ezért az értelmét az iskola falain kívül kell hagynia. A mi óhajításunk az, hogy a gyermek ép testtel, ép lélekkel jöjjön az iskolába és ha lehetséges, még épebb elmével és egészségesebb testtel távozzék. A testről beszélve jut eszembe, hogy a torna azért nincs külön ebben a rajzban feltüntetve, mert a négy sarokmezőben feltüntetett aktív élet állandó testi gyakorlatot von maga után ellentétben a mi tornánkkal, mert ez főképpen a gyermek különös gyengeségeivel s ezek megjavításaival foglalkozik s inkább csak az egészséges test, semmint az egészséges lélek megfelelő lakóhelyének felépítésére törekszik.

Hogy az étkezőterem és konyha kiválóan s nagyszerűen utal a vidékre s mindarra, ami itt terem, az véleményem szerint nem szorul bővebb magyarázatra. A főzést akként kell tanítani, hogy az élénk vonatkozásban álljon a vidék életével s mindama tudományokkal, amelyek a földrajzban futnak össze. Lehet, hogy azok, akik a főzést tanították, erre a kapcsolatra nem is mutattak rá. Pedig mindannak az enivalónak, ami a konyhába kerül, eredete a vidéken van, a föld talajából fakad, a fény és víz táplálják s egyúttal a helyi környezet nagy különbségeit is mutatják. Ez a kapcsolat, amelyik a kertből átvezet a nagyvilágba és a természettudományok tanulmányozásába, a legtermészetesebb bevezetés a gyermek szempontjából. Hol nőttek ezek a dolgok? Micsoda feltételek mellett fejlődtek? Mi a föld talajához való viszonyuk? Milyen a különböző klimatikus viszonyok hatása?

stb. Mindnyájan tudjuk, miben állt a régi módi növénytanulás; részben szép virágú növényeket kellett gyűjteni, azokat lepréselni s osztályozni, részben e virágokat részekre szétszedni s ezeket a részeket különféle szaknevekkel ellátni, a levelek alakja s nagysága szerint megnevezni. A növényeket tanulmányoztuk a talaj, a vidék vagy fejlődésük figyelembevételével nélkül. Pedig az igazi növénytanulmányozás az, ha figyelemmel vagyunk természetes környezetükre s arra is, hogy mire használhatók, de nemcsak abban a tekintetben, hogy ehetők-e, hanem hogy az ember életére általában milyen szociális jelentőséggel bírnak. A főzés egyúttal a kémia tudományába való bevezetés legjobb útja, mivel itt is olyasmint nyer a tanuló, amit a mindennapi életben azonnal fel is használhat. [...]

A külső világgal való szoros kapcsolatot megtaláljuk a fát munkáló és textil műhelytermekben is. Ezek is össze vannak kapcsolva a vidékkel, mint a nyers anyagok forrásával; a fizikával, az alkalmazott erők tudományával, a kereskedelemmel, az építészettel és dekoratív művészet fejlődésével. Igen intim összeköttetésük van más oldalról a technológiai és gépépítési iskolákkal, a laboratóriumokkal, a kutatás tudományos módszereivel és eredményeivel.

Visszatérve még egyszer a III. számú rajzhoz, ha el tudunk képzelni helyiségeket, termeket, amelyek félig a könyvtárba, félig a négy sarokmezőbe nyúlnak bele, akkor fogalmunk lesz az elméleti oktatás helyiségeiről. Ez az a hely, ahová a gyermekek dús tapasztalatokkal megtérnek, kétségeket és kérdéseket hozva magukkal, meg azokat a fontos tényeket, amelyeket fölfedeztek. Itt nyer mindez világosságot, részint mások tapasztalatai folytán, a világ fölhalmozott okossága, bölcsessége folytán – amelynek szimbóluma a könyvtár. Itt nyer a gyakorlat és az elmélet szerves kapcsolatot. A gyermek nemcsak csinál valamit, hanem arról, amit tesz, fogalma is támad, cselekvése által valamely ideát fejez ki, amely ismét átítatja, gazdagítja egész értelmi felfogását. Minden idea akár közvetlen, akár közvetett úton a gyakorlatban alkalmazást nyer s ezzel a mindennapi életet tekintve jelentőséggel bír. Ez, azt hiszem, meghatározza a könyvnek, az olvasásnak helyét is a nevelésben. Amilyen káros akkor, amikor a tapasztalatot helyettesíti, épen olyan nagyfontosságú és szinte pótolhatatlan, ha a tapasztalat megvilágításáról, megmagyarázásáról van szó.



Ez a IV. rajz pontosabban jelképezi az előbbeni ideát. Ennek az eszményi iskolának felső emeletéről nyújt szimbolikus képet. A felső sarkokban vannak a laboratóriumok, az alsókban a művészeti, mégpedig a képzőművészeti és zeneművészeti termek. A kérdéseket, a kémiai és fizikai problémákat, amelyek a konyhában és a műhelyekben váltódnak ki, a laboratóriumokban dolgozzák ki. [...]

A rajz és zene, a képző- és szőlőművészet mutatják a legfőbb csúcspontot, mindannak a munkának, melyet az iskola végez, legnagyobbfokú nemesítését, megfinomítását. Azt hiszem, hogy mindenki, aki nem nézi ezeket a dolgokat kizárólagosan elméleti szögpontból, igazat ad abban, hogy a valódi, hamisítatlan művészet a kézműves munkájából fejlődik ki. A renaissance művészete diadalmas volt, mivel hogy a kézműves művészetből alakult ki. Nem valami elkülönített légkörből virágzott ki, bármennyire ideális is volt ez, hanem a mintákat és formákat a mindennapi életben kereste, ezeket idealizálta s itatta át szellemével. Jó lenne, ha az iskola erre a kapcsolatra ráeszmélne. A pusztán kézműves művészet szűkkörű, ezzel szemben meg a kizárólagos, pusztán művészet, amely az iskolával csak külső módon van összekapcsolva, könnyen üressé, erőltetetté, érzélgővé válik. Nem gondolom ezalatt természetesen azt, hogy minden művészi munka a maga részleteiben összefüggésben legyen az iskola egyéb munkájával, hanem azt, hogy az egységes szellem a művészetnek életfrissességet, az egyéb iskolai munkának meg mélységet és gazdagságot kölcsönöz. Minden művészetnek szüksége van a fizikai szervekre, a szemre, a kézre, a fülre és a beszélő szervekre; s a művészet mégis több ama pusztán technikai ügyességnél, mint amelyet a kifejezés eme szerveitől követelnek. A művészetnek egy ideát, gondolatot, a dolgoknak szellemi visszaadását kell magában rejtienie s mégis másnak kell lennie még olyan nagy mennyiségű ideánál is. A művészet a gondolatnak a kifejezés eszközével való eleven egyesülése. Az ideális iskolában ez az egyesülés a következőképpen alakul majd ki; a művészi tevékenység az iskola műhelyeiben nyer teret s aztán a könyvtár és múzeum destilláló készülékein átjutva újra munkába lép.

Vegyük például a textiltermet ennek az egyesülésnek, szintézisnek megvilágítására. A jövő iskolájáról beszélek, arról, amelyik, remélem, hogy egyszer mégis csak meglesz. Ezt a termet illetőleg az alaptény az, hogy ez egy műhely, amelyben igazán dolgoznak, szőnek, varrnak és fonnak. A gyermekek közvetlen érintkezésbe kerülnek a feldolgozandó anyaggal, a selyem különféle gyártmányaival, a gyapottal, a vászonnal és gyapjával. Ezzel az anyaggal kapcsolatos az ismeretszerzés is, amennyiben megismerik az anyag eredetét, történetét, különféle célra való használhatóságát, meg a különböző fajta gépeket, amelyek a nyersanyagot használhatóvá teszik. Az értelmi képzést úgy az elméleti, mint a gyakorlati irányú problémák megoldása végzi el. Hát az általános műveltség miből sarjad ki? Részint abból, hogy mindeme dolgokat tudományos és történeti vonatkozásaikban és összefüggésükben nézzük, ami által a gyermek mint technikai vívmányokat tanulja megbecsülni s mint olyan gondolatokat, amelyek cselekvésben váltódtak ki. De más oldalról még abból is általános műveltség fakad, hogy magát a művészet fogalmát bevezették ezekbe a termekbe. Az eszményi iskolában a következő fajta dolog lenne; először is egy tökéletes ipari múzeum, amelyben megtalálható volna a nyersanyag feldolgozásának különböző módja s minden ez anyag megmunkálására szolgáló eszköz a legegyszerűbbtől a legkomplikáltabbig, aztán egy csomó fénykép és festmény azokat a vidékeket és helyeket tüntetné fel, ahonnan ez az anyag jön, ered, ahol a hazája van s ahol feldolgozzák. [...]

Ilyen módon igyekeztem kimutatni azt, hogy miként kapcsolható össze az iskola az élettel, hogy hogyan hasznosíthatók az otthon körében szerzett mindennapi tapasztalatok az iskolában s hogy amit a gyermek itt tanul, miként értékesíthető és alkalmazható az ő mindennapi életében. Ekként az iskola harmonikus egészet alkotna, ahelyett hogy egy sereg izolált külön részből állana. Eltűnnék a különféle tananyag izolációja éppen

úgy, amiként megszűnnének az iskolarendszer egyes fajai is. A tapasztalatnak meglesz a földrajzi, művészi, irodalmi, tudományos és történeti oldala. Valamennyi stúdiuma ennek a földhöz való viszonyából sarjadzik ki, meg abból az életből, amelyet a földön élnek. Nekünk nincsenek különböző egymásra rakódott földrétegeink, amelyek közt az egyik matematikai, a másik történeti s ismét a másik fizikai lenne. Nem sokáig tudnánk élni, akármelyiket is egymagában véve. Mi olyan világban élünk, amelyben mindeme vonatkozások együvé vannak foglalva. Minden tudás az egy, a közös nagy világhoz való viszonyból adódik. Ha a gyermek ezzel az általános világgal különféle, de konkrét és tevékenyen szoros összefüggésben él, a róla való ismerete természetszerűleg egységes lesz. Ekkor aztán megszűnik az a pedagógiai probléma is, hogy a különféle tantárgyakat egymással vonatkozásba hozzuk. A tanító nem lesz kénytelen mindenféle mesterkélt fogáshoz nyúlni abból a célból, hogy a történetoktatásba esetleg egy kis számtant is vegyítsen stb. Hozzuk az iskolát az élettel kapcsolatba s ezzel szükségképpen minden tantárgyat is szoros viszonyba hoztunk egymással.

Sőt többet! Ha az iskola, mint valami egész össze lesz kapcsolva az élettel, mint egy egységes egésszel, akkor a különböző célok és ideálok, a műveltség, az értelmi képzés, ismeretek, gyakorlati haszon nem lesz többé az a sokféle forma, mint amely számára majd az egyik, majd a másik tantárgyat, stúdiumot kell választani. Az egységes cél ez lesz: a gyermek fejlesztése szociális tehetségének s engedelmességének irányában, bensőbb, lélekteljesebb egyesülése az élettel; az értelmi képzés, a műveltség, az ismeretek ennek a fejlődésnek csupán fázisai lesznek.

Szeretnék még egy szót szólni iskoláinknak az egyetemhez való viszonyáról. Feladatunk az egységesítés, a nevelés szervezése, valamennyi különböző tényezőnek összehozása, amennyiben mindezt mint egy egészet a mindennapi élettel szervi kapcsolatba hozzuk. Amire az egyetem pedagógiai iskolájának szüksége van, az az a feladat, hogy olyasvalamit teremtsen, ami az efféle kapcsolatnak mintául szolgálhat, aminek a tevékenysége a négyéves gyermekkel kezdődik s tovább halad előre az egyetemi tevékenység legmagasabb fokáig. Az egyetemtől máris sok segítséget nyertünk azáltal, hogy az egyes tudományágak vezetői a tudományos tárgyalás menetét szinte a részletekig kidolgozták. Az egyetemi tanuló olyan kutatásokkal, módszerekkel jön hozzánk, amelyek ideákat, problémákat tárnak elénk. A könyvtár, a múzeum is kéznél vannak. Mindezt, a nevelés célját tekintve, egységessé óhajtjuk tenni, le akarjuk dönteni azokat a korlátokat, amelyek a kis gyermek nevelését az érett ifjú oktatásától elválasztják, mi az alsó és felső fokú nevelést össze akarjuk kapcsolni, hogy világosan kitérjék az, hogy nincs alsó és felső fokú, hanem csak egyfajta nevelés.

Ozorai Frigyes fordítása

Forrás: Dewey, John: Az iskola és a társadalom. Budapest, 1912, 53–66. o.

10. EDOUARD CLAPARÈDE: GYERMEKPSZICHOLÓGIA ÉS KÍSÉRLETI PEDAGÓGIA

A svájci Eduard Claparède (1873–1940) a gyermektanulmány és a kísérleti pedagógia Európa-szerte számon tartott, nagy hatású kutatója, a koncepció elméleti megalapozója. Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia címu munkájában egy új szemléletű empirikus gyermekismerten nyugvó pedagógia körvonalai fogalmazódnak meg.

Pszichológia és pedagógia

Elemi igazságnak látszik, hogy a pedagógiának a gyermek ismeretén kell alapulnia, éppúgy, mint ahogy a kertészet a növények ismeretén alapszik. S ezt az igazságot a pedagógusok és iskolai tekintélyek többsége mégis félreismeri. Hogy ezt igazoljuk, elég rámutatni arra, hogy a legtöbb tanítóképző még nem vette föl a gyermektanulmányt tantárgyai sorába. Azokat a 18–19 éves ifjakat, kik ezekből az intézetekből kikerülnek, az állam elemi vagy polgári iskolákban helyezi el, azzal a megbízással, hogy az értelmet fejlesszék, jellemeket képezzenek, az ösztönöket megfékezzék – és soha sem tanította meg őket arra, hogy voltaképpen mi az az értelem, a jellem, az ösztön, s melyek e jelenségek fejlődésének törvényei, melyeket nekik nagyjából ismerniök kellene, hogy tanításuk módszerét hozzájuk alkalmazzák.

Nem hiszem, hogy a kertészeti iskolák tantervében ne volna néhány óra a növénytanának és a növények ismeretének szentelve. Valóban mindenkor több gondot fordítottak a virágok és gyümölcsök kultúrájára, mint a gyermekek nevelésére. Éppígy többet foglalkoztak az állatok fölnevelésével is. Herbert Spencer a nevelésről szóló könyvében igen gúnyos észrevételt tesz, midőn bemutatja a vidéki nemest, ki mindennap megteszi látogatását az istállókban és ólakban, felügyel arra, hogyan kezelik lovait és fajakutyáit, de soha sem megy föl a gyermekszobába, hogy megnézzé, milyen táplálékot adnak gyermekeinek, s ellenőrizze nevelésüket.

Gyakran azt hiszik, hogy a pedagógia kérdése csak a tantervek kérdése. Vitatkoznak a „tudományos” vagy a „szakszerű” tanítás nevelő értékéről. De e vitakozások minden reális alap nélkül a levegőben lógnak, *a priori* ítéleteken vagy osztály-előítéleteken alapulnak, nem pedig határozott megfigyeléseken. Az érvek, melyeket felhoznak, leginkább érzelmi, melyeket a személyes előszeretettel, nem pedig a tapasztalat szab meg. Különbözik e tantervi kérdések bármily fontosak legyenek is, a valóságban csak másodrendűek; mégpedig azért, mert ezek a tanítás módszereitől függenek. A legjobb tanterv is csak akkor hozhatja létre a kellő eredményt, ha a tanítás a tanulók képességeihez s szellemük sajátosságaihoz alkalmazkodik.

De hogy a tanításnak módszereit megállapíthassuk, szükséges a gyermekpszichológia bizonyos fokú ismerete.

A nevelés problémája két dolgot foglal magában: a tanítani való anyagot és azt, akit tanítunk – azaz a tantervet és a tanítványt.

Eddig a legtöbb gondot a tantervekre és a kézikönyvekre fordították. Ideje, hogy kissé már azokkal is foglalkozzunk, akik számára mindezek készülnek. Nem szabad elfelejteni, hogy még egy harmadik tényező is van: maga a nevelő. Hogy a nevelő milyen legyen, az mindig attól függ, mily tulajdonságokat kíván a gyermekkel való bánásmód. Azok a

tulajdonságok tehát, melyekkel a nevelőnek bírnia kell, a gyermek pszichológiájából következnek.

Sokan azt tartják, hogy csak a gyakorlat képezheti ki a tanítót, s nyújthatja neki a szükséges tapasztalatokat. A gyakorlat mindenesetre fő tényező abban, hogy valaki bizonyos művészetben vagy mesterségben specialistává váljék. Igyekeznünk kell azonban a gyakorlattól várt munkát a minimumra csökkenteni, különösen akkor, midőn az már emberi lények rovására mehet. Oly tanító, ki megkezdte a tanítás gyakorlatát anélkül, hogy a pszichológiát ismerné, természetesen kénytelen tapogatódzni s ezzel növendékeinek árt; az ily tanító kénytelen *in anima vili* kísérletezni, s ez a kísérletezés sokszor hosszadalmas és kínos azokra a gyermeknemzedékekre nézve, melyeknek azokat végig kell szenvedniük. A gyakorlat – kétségtelen – bizonyos mértékben pótolhatja az elméleti ismeretek hiányát – de mily kerülő utak s mily tévedések árán! Igaz, hogy egy technikus – ha elméleti tudás nélkül eleinte olyan hidakat szerkeszt is, melyek bedőlnek s olyan gépeket készít, melyek felrobbannak – végül mégis rájöhet arra, hogyan kell az ily munkát helyesen elvégezni s tapasztalati úton is megtalálhatja a szerkesztésnek azon formuláit, melyeket kiszámítani képtelen. De ki óhajt ilyen mérnököt?

A tanító lélektani tudás nélkül egészen hasonló körülmények között van, azzal a különbséggel, hogy ha a híd az építés folyamata alatt meglazul, azt azonnal észreveszik, kijavítják vagy újból építik. Míg ha valamely értelem vagy jellem fejlődésében gátolják, ezt csak később fedezzük fel, mikor már nem lehet rajta segíteni vagy a fejlesztés munkáját újra kezdeni.

Az elméleti tanulmányok célja tehát a minimumra szorítani a bántó kísérletezést és tapogatódzást, mely együtt jár a gyakorlati próbálkozással. Ezek az elméleti ismeretek azok, melyek megkülönböztetik az orvost a gyakran ügyes kuruzslótól, kinek kezét biztossá tették már a betegen végzett műtétek. Nincs szükség arra, hogy a pedagógia közösségben legyen a kuruzslással.

Igaz, hogy a lélektan tudománya még nincs a fejlődés eléggé magas fokán. Azonban nagy haladást mutat, s ha ez még nem is elég arra, hogy a nevelőnek a didaktikai módszereket megszabja, arra elég, hogy a nevelő bizonyos tévedéseket elkerüljön. S ez már is igen sok. Ami azonban legfontosabb, ez az, hogy a lélektan mintegy áthatja módszerével és szellemével a pedagógiát. [...]

De egyébként is ki merné tagadni, hogy a lélektannak kissé mélyebb ismerete kiszélesíti a pedagógus látókörét, világosabbá teszi előtte a dolgok meglátását, nagyobb önbizalmat ad és nagyobb tekintélyt nyújt másokkal szemben; eloszlatja metodikai kétségeit, amit észrevehetőleg meg lehet majd érezni tanítványaival való bánásmódján, türelmén és tapintatán. Az a tény, hogy a tanító részt vett ilyen személyes vizsgálatokban, csak kedvező hatású lehet még akkor is, ha e vizsgálódás gyakorlati haszon nélkül járt. Még ha a tanító később mindent elfelejtett is a pszichológiából, nem ártott neki, ha pályája kezdetén egy ideig jó pszichológus volt. Viselkedésünkre, szellemünkre nemcsak annak van hatása, amit *tudunk*, hanem annak is, amit *tudtunk*. [...]

Gondoljunk arra a viszonyra, melyben a fiziológia (élettan) a gyakorlati orvostudománnyal áll, s mely egészen hasonló a pszichológia és a nevelés közötti viszonyhoz. A gyógyászat nemcsak tudomány, hanem művészet is, éppen azért az orvosnak részvétteljes magatartást kell tanúsítania és oly dolgokat tekintetbe venni, melyek a tudomány körén kívül esnek, ellentétben a laboratóriumi fiziológus hideg és közömbös magatartásával. De azért nem lehet a kísérleti fiziológiát az orvosi tanulmányok köréből elhagyni. Ha a gyakorló orvosnak nincs is szüksége arra, hogy fiziológus legyen, el kell ismernünk, hogy szüksége volt erre kiképzése idején. Különböző tudom, hogy számos tanító és nevelő sajnálja, hogy kiképzése folyamán figyelmét nem terelték kellőképpen pszichológiai kérdésekre, melyek naponként fölmerülnek gyakorlatában. [...]

„Mi a gyermekkel dolgozunk, anélkül, hogy ismernok! Ez a mi fő hibánk. Én ezt odakialtottam kollégáimnak és visszhangra találtam. Mindegyiknél hasonló eredménytelenség mutatkozott a legteljesebb munka után is.”

[...] Más dolog alkalmazni egy tudományt és ismét más dolog ezt a tudományt gyarapítani. Azonban nem látom be, miért ártana a tanító hivatásának, ha néhány módszertani megfigyelést vagy néhány kísérletet végezne tanítványain.

Ellenkezőleg ez az eljárás három szempontból is üdvös lesz:

Mindenekelőtt hozzájárul értékes adataival a gyermektanulmányhoz, mert a tanítóknak van leginkább alkalmuk a gyermek lelkületét tanulmányozni.

Ezenfelül közvetlen haszna is lesz az ily vizsgálódásnak a tanításnál. Amint később látni fogjuk, az iskolában eszközölt legtöbb pszichológiai kísérlet olyan módszertani adatul szolgál a tanítónak, melyet azonnal alkalmazhat növendékeinél.

Végül, bizonyos vagyok benne, hogy ha a tanító – akinek feladata néha bizony nagyon nehéz – különféle problémák megoldására irányítja figyelmét, a tanításban mindig újabb és újabb érdekességet fog találni. A dolgokat más szemmel fogja látni, látóköre tágulni fog, a kézikönyv, a tanórak és a vizsga mögött jobban észre fogja venni a gyermeket, s ha tisztában lesz a problémákkal, nagyobb érdeklődéssel fogja kísérni reá bízott kis tanítványainak fejlődését. [...]

Elméleti problémák, gyakorlati problémák

A *gyermektanulmány* összességét teszi mindazoknak a pozitív ismereteknek, melyek a gyermekre és fejlődésére vonatkoznak (beleértve mindazokat a módszereket, melyek ezekhez az ismeretekhez vezetnek). Ez a gyermektanulmány, mint minden tudomány, kétféle lehet, úgymint *tiszta* és *alkalmazott*. Amennyiben tiszta gyermektanulmány, tárgya a gyermeknél fellépő fizikai, fiziológiai és pszichikai jelenségeknek magyarázata és e jelenségek törvényeinek önzetlen tanulmányozása. Amennyiben pedig alkalmazott tudomány, azokat a gyakorlati eszközöket tanulmányozza, melyek bizonyos adott célok elérésére alkalmasak.

Pedológia és pedotechnika. Hogy pontosabban megkülönböztethessük ezt a két disciplinát, fentartjuk a pedológia elnevezést a „tiszta” tudomány számára, a pedotechnika elnevezést az „alkalmazott” tudomány megjelölésére használjuk.

A pedológia viszont maga részéről a tudományoknak egész sorozatát foglalja magában: a gyermekpszichológiát, a gyermek patológiáját, a gyermek fiziológiáját etc., szóval mindama tudományokat, melyek közvetlenül a gyermekre vonatkoznak.

A pedotechnika annyi ágra szakad, ahány végcélnak a gyermekismeret alkalmazása szolgálhat. Már pedig ezek a célok számosak: tanulmányunk tárgyává tesszük a gyermeket azért, hogy meggyógyítsuk, ha beteg: a pedotechnikának orvosi ágazata a *pediatria*. Tanulmányozzuk őt azért, hogy ítéletet mondhassunk felette, ha kihágást követ el, javítás céljából: ez a *jogi pedotechnika*. Azonkívül meg akarjuk ismerni őt azért, hogy neveljük: ez a *kísérleti pedagógia*.

Azt hiszem, hogy a pedotechnikának több mint ez a három ága nem is keletkezett, azonfelül a jogi pedotechnika bizonyos szempontokból szintén a kísérleti pedagógiához tartozik. De elképzelhetünk még sok elágazást. Teszem az emberevők a gyermekismertet főleg a szakácsművészetre alkalmazhatnák. Az iparosok a gyermek fiziológiáját azon kérdés eldöntésére használhatnák, vajon nem volna-e alkalmasabb bizonyos munka elvégzésére gyermekmunkást alkalmazni a felnőtt munkás helyett... De kevésbé fontos számunkra tudni, hány ágra szakadhat a pedotechnika, miután csupán egyet kell közülük itt tekintetbe venni: a kísérleti pedagógiát.

A kísérleti pedagógia ismerete vagy tanulmányozása a gyermek fejlődésére alkalmas körülményeknek, továbbá azon módszereknek, melyekkel ők bizonyos meghatározott célra nevelhetjük. Magába foglalja tehát a *pszichopedagógiát*, az *iskolahigiéné*it és ha anormális gyermekek neveléséről van szó, a *medicopedagógiát* vagy *orthophreniát*. (De ebben a csoportban a pszichopedagógia foglalja el a főhelyet, nemcsak azért, mert a szellemi képességek fejlesztése nagyon sok ismeretet föltételez, de azért is, mert a többi nevelési eszközöket is e képességek fejlesztésének szolgálatába kell helyezni. Ezért kísérleti pedagógia alatt gyakran a pszichopedagógiát értik.)

Kísérleti pedagógia és általános pedagógia. A kísérleti pedagógiáról adott definíció egyúttal megjelöli a különbséget is, mely közte és az általános pedagógia között van, noha ez utóbbinak tulajdonképpen egy részletét képezi. A kísérleti pedagógia valamely megjelölt cél érdekében dolgozik, egy *adott cél* érdekében, melyet átvett anélkül, hogy *értékét* vizsgálná és fejtegetné. „Adva van valamely cél, hogyan kell elérni?” „Ha meg van határozva, hogy e gyermekből becsületes munkást, vagy ellenkezőleg, zsebtolvajt kell nevelni, – kérdés: mi módon érhetjük ezt el?” – ilyenféle a probléma, melyet meg kell megoldania. De arra nézve, vajon tulajdonképpen szükséges-e, hogy a gyermek inkább ezt a pályát, vagy amazt válassza, nem kell nyilatkoznia.

A célok megvizsgálása a pedagógiának más részébe tartozik, a *dogmatikus* (vagy *teleologikus*) *pedagógiába*, mely az erkölcsstanból, filozófiából, esztétikából, vallásból, szociológiából és politikából többé-kevésbé közeli vagy távoli ideálokat vesz át, melyek szerint a nevelő tevékenységet irányítani kell.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Claparède [Eduard] Ede: *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. Budapest, 1915, 10–17; 37–41. o.

11. EDOUARD CLAPARÈDE: A FUNKCIONÁLIS AUTONÓMIA TÖRVÉNYE

A forrás Eduard Claparède biológiai alapokon nyugvó funkcionális gyermekszemléletének szemléletes dokumentuma.

A gyermek önmagában nem tökéletlen lény; olyan lény, amely saját körülményeihez alkalmazkodik; szellemi tevékenysége szükségleteihez igazodik; lelki élete egységet alkot. [...] Egy példa hosszú érvelésnél jobban megfoghatóvá teszi ennek a pragmatikus és funkcionális felfogásnak az igazságát:

Egy ebihal – funkcionálisan szólva – azért, mert még nem béka, nem tökéletlen lény. Ha ahhoz hasonlítjuk, aminek egy napon majd lennie kell, kétségtelenül azt találjuk, hogy sok dolog hiányzik még belőle, nincsen tüdeje, nincsenek lábai és mit tudom én, még mije nincs. De ha úgy tekintjük, mint ebihalat, akkor egészen tökéletes lénynek kell mondanunk: kopolyúit teljesen alkalmazkodnak jelenlegi állapotához, a vízben való élethez, lábai most csak akadályozná és zavarnák, sőt egyenesen végzetesek lehetnének számára, mivel környezetéből való távozásra ingerelnék, mielőtt még tüdeje lenne, amely a levegőn való életet elviselhetővé tenné számára. Nem hiszem, hogy túloznám annak a ténynek a fontosságát, hogy egy lény fejlődésének minden pillanatában funkcionális egységet alkot, amikor azt törvényerőre emelem, és kimondom a funkcionális autonómia törvényét. [...]

A régi nevelési elmélkedők közül *Rousseau* hívta fel a nevelők figyelmét belső meggyőződéstől átfűtött szavakban a gyermek életének erre az autonómiájára, arra a kötelességre, ami abból háramlik ránk, felnőttekre, hogy azt önmaga kedvéért nézzük. [...]

Kiss Árpád fordítása

Forrás: Kiss Árpád (szerk.): Nevelés és neveléstudomány. Budapest, 1948, 147–148. o.

12. ELLEN KEY: A GYERMEK ÉVSZÁZADA

A svéd tanítónő, Ellen Key (1849–1926) 1900-ban megjelenő munkája a korszak pedagógiai és életreform-törekvéseinek nagy hatású, emblematikus alkotása. A könyvben megjelenő retorikai elemek a későbbi évtizedek különböző pedagógiai reformirányzataira is jelentős hatást gyakorolnak.

[„A generáció szentsége”]

Mindazok, akik fájdalmas emlékezéssel vagy aggódó reményekkel eltelve várták a századfordulót, bizonytalan sejtésekkel tekintettek a világba, amikor az óra tizenkettőt ütött. Az új évszázadtól csak egy dolgot kívántak teljes bizonyossággal: nyugalmat. Érezték, hogy azok, akik akkor tevékenykednek, már nem lehetnek tanúi a fejlődésnek, amelynek irányát tudatosan vagy öntudatlanul befolyásolják.

A századforduló eseményeinek hatására az új évszázadot meztelen kisgyermekként ábrázolták, aki le akar szállni a Földre, de amikor megpillantja a fegyverekkel teletűzdelt sárgolyót – amelyen az új kor számára már egyetlen talpalatnyi szabad hely sem maradt –, ijedten visszafordul! Sok ember elgondolkodott e kép mélyebb értelmén: azon, hogy a gazdasági és a háborús csatamezőkön még mindig elszabadulnak az ember alantas szenvedélyei, és hogy az elmúlt évszázad határtalan kulturális fejlődése ellenére sem nyert nemesebb formát a létért való küzdelem. Akik ezen elgondolkodnak, egészen bizonyosan igen különbözőképpen vélekednek arról, hogy miért van ez még mindig így. Egyesek fölényesen kijelentik, hogy ennek így kell lennie, mert az emberi természet nem változik meg; a világ folyását mindig az éhség, a fajfenntartás, a pénz és a hatalomvágy irányítja. Mások viszont meggyőződéssel állítják, hogy ha majd egyszer élő valósággá válik az emberek lelkében a tanítás, mely 1900 éven át hiába próbálta megváltoztatni a történelem folyását, a kardokból ekevasat kovácsolnak.

Én ellenben hiszem, hogy mindez csak olyan mértékben fog megváltozni, amilyen mértékben az emberi természet megváltozik. Ez nem akkor valósul meg, ha az egész emberiség kereszténnyé lesz, hanem ha tudatára ébred a „generáció szentsége”-nek. E tudat hatására az új nemzedék, annak születése, gondozása, nevelése válik a társadalom központi feladatává, e köré csoportosul minden erkölcs és törvény, minden társadalmi intézmény. Ez lesz majd az a szempont, amelyből minden más kérdést megítélnek, amelyből minden más elhatározás fakad. Mindmáig csak iskolai szónoklatokban és pedagógiai értekezésekben mondják, hogy az ifjúság nevelése a nép legfontosabb ügye; a valóságban azonban a család, az iskola és az állam egyaránt egészen más értékeket helyez előtérbe. . [...]

Eljön majd az idő, amikor a gyermeket szentnek tekintik még akkor is, ha szüleit profán érzelmek fűzik az élet misztériumához. Akkor majd szentnek tekintenek minden anyaságot, ha az mély szerelmi érzésből fakadt és mély kötelességérzettel párosul.

Akkor majd azt a gyermeket, aki egészséges, egymást szerető emberektől kapta életét, és akit okosan és szeretetben neveltek, még akkor is „tisztességesnek” fogják nevezni, ha szülei teljes szabadságban egyesültek egymással.

[A nevelés lényege: nem nevelünk]

[...] Rousseau valahol ezeket mondja: „Minden nevelés azon szenved hajótörést, hogy a természet a szülőket nem teremti nevelőknek, a gyermekeket pedig nem arra teremti, hogy neveljék őket ...” Mi lenne akkor, ha az ember végül elkezdené követni a természetnek ezt az útmutatását, és belátná, hogy a nevelés legnagyobb titka éppen az, hogy – nem nevelünk?!

A mai nevelés legnagyobb bűne, hogy a gyermeket nem hagyják békében. A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan, külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet. Ebben az új világban majd hagyni kell, hogy a gyermek mindaddig szabadon mozogjon, amíg csak mások jogának megrendíthetetlen határaiba nem ütközik. A felnőttek majd csak akkor nyerhetnek mélyebb betekintést a gyermeki lélekbe, ebbe a ma még majdnem teljesen elzárt birodalomba. A gyermek ma természetes önfenntartási ösztöne hatására elzárja bensejét az elől a nevelő elől, aki tapintatlan kérdéseket tesz fel neki, például azt kérdezi, hogy mire gondol. Ez olyan kérdés, amelyre csaknem mindig valótlanossággal válaszol. Elzárkózik az elől a nevelő elől is, aki gondolatait és hajlamait ócsárolja vagy felhánytorgatja, aki leggyengédebb érzelmeit elárulja, vagy nevetségessé teszi, aki idegenek előtt feltárja hibáit, vagy dicséri jó tulajdonságait, esetleg a gyermeknek egy őszinte órában tett bizalmas vallomását más alkalommal szemrehányásaihoz használja fel! Az a tétel, amely szerint egyetlen emberi lény sem képes a másikat megérteni, legfeljebb csak elviselni, elsősorban a gyermekek és a szülők egymáshoz való belső viszonyára érvényes, mert ebből jóformán mindig hiányzik a szeretet legmélyebb sajátossága, a megértés. [...]

Gyermekeket nevelni nem más, mint lelkét a tenyerünkön hordani, lábát keskeny ösvényre állítani. Azt jelenti, hogy sohasem tesszük ki magunkat annak a veszélynek, hogy a gyermek szemében megpillantjuk azt a hidegséget, amely szavak nélkül is tudunkra adja, hogy a gyermek elégtelennek és kiszámíthatatlannak tart bennünket. Bátran be kell látnunk: számtalan lehetőség nyílik arra, hogy ártsunk a gyermeknek, de kevés a lehetősége annak, hogy használjunk neki. Mily ritkán gondol arra a nevelő, hogy a gyermek már 4–5 éves korában vizsgálja és nézegeti a felnőtteket! Csodálatos éleselméjűséggel állítja fel tudatos értékeléseit, nagy érzékenységgel reagál minden benyomásra! A legkisebb bizalmatlanság, a legcsekélyebb durvaság, a legenyhébb igazságtalanság vagy gúny egész életre szóló sebeket ejthet a gyermek finom lelkén. Másfelől viszont a váratlan barátságosság, a nemes segítőkézség, az igazságos harag éppen ilyen mélyen beivódik érzékeibe, amelyeket viaszpuhaságúnak nevezünk, de amelyekkel mégis úgy bánunk, mintha bivalybőrből volnának! [...]

A gyermek az emberi nem régebbi tagjainak az örökségével terheltén lép az életbe; ezt az örökséget módosítja a környezethez való alkalmazkodás. A gyermek azonban az emberi nem egyedi variációit is mutatja. Ha pedig azt kívánjuk, hogy ez a sajátossága ne tűnjön el az alkalmazkodás során, erőinek az önálló fejlődését minden módon elő kell segítenünk, és csak közvetve szabad befolyásolni azáltal, hogy rámutatunk az erők fejlődésének a következményeire.

A mai nevelők szigorú vagy enyhe beavatkozásai elhárítják a következményeket, ahe-

lyett, hogy teljes erővel hatni engednék azokat minden olyan esetben, amikor ez a gyermeknek nem okoz helyrehozhatatlan károkat. [...]

Ha viszont a gyermeket szociális emberré akarjuk nevelni, az egyetlen helyes kiindulópont az, ha mint ilyenrel bánunk is vele, egyúttal pedig bátorítjuk a gyermeket, hogy egyéniséggé váljék.

Az új nevelő a tapasztalatok tervszerű elrendezésével fokozatosan megtanítja a gyermeket arra, hogy megismerje saját helyét a lét nagy összefüggésében, felelősségét mindazzal szemben, ami körülveszi; ugyanakkor a gyermek egyetlen egyéni életmegnyilvánulását sem nyomja el mindaddig, amíg önmagának vagy másoknak kárt nem okoz. Meg kell keresni a helyes középutat egyfelől Spencernek, másfelől Nietzsche-nek az életről adott meghatározásai között. Előbbi szerint az élet nem más, mint a környezet viszonyaihoz való alkalmazkodás; utóbbi szerint viszont az élet a hatalom akarása!

Az alkalmazkodásban kétségtelenül nagy szerepet játszik az utánpótlás; de éppen ilyen nagy jelentősége van a hatalom egyéni gyakorlásának is, mert az alkalmazkodás csak szilárd formát ad az életnek, a hatalom gyakorlása azonban új tartalmat is.

LÉLEKGYILKOLÁS AZ ISKOLÁBAN

A mai iskolarendszer az esztelenségek, az előítéletek és melléfogások áthatolhatatlan szövevénye.

Azt a tudásvágyat, önállóságot és megfigyelőképességet, amely a gyermekeket az iskolába viszi, a tanulmányok befejezéséig megsemmisítik anélkül, hogy az ismeretekké vagy érdeklődéssé alakulna át. Ez a következménye annak, hogy a gyermekek kb. 6 éves koruktól 18 éves korukig az iskolapadban töltik életüket, és ott óráról órára, évről évre egyre nagyobb adagokban szedik magukba az ismereteket, amelyeket a tanító gyakran negyed- vagy ötödkézből kapott adatokból kotyvasztott össze. Az iskola után gyakran további tanulmányi idő következik, amelynek „módszere” csak abban különbözik az előbbitől, hogy az ismereteket most már merőkanállal mérik.

Mire az ifjúság kiszabadul ebből az életmódból, vagy örökre elveszítette azt a képességet, hogy igazi tudást szerezzen, vagy a valóság területére menekül: könyveit sutba vágja, és a gyakorlati élet valamilyen feladatának szenteli magát. Tanulmányi éveit mindkét esetben elpocsékolta. Azok, akik továbbjutnak, ismereteiket rendszerint személyiségük, gondolkodási és megfigyelőképességük, képzeletük rovására szerzik meg.

Az iskolai tanulmányok csak akkor nem ártanak – sőt, részben még használnak is –, ha a tanuló nem jár rendszeresen iskolába, hanem hosszú pihenőket tart, majd hosszabb ideig magánúton tanul. Új, ésszerű iskolarendszer azonban csak akkor alakulhat ki, ha előbb megváltoznak az „általános műveltség”-gel szemben támasztott igényeink is. „Az iskola akkor egészen egyszerűen az a szellemi étterem lesz, amelyben a szülők és a pedagógusok minden egyes gyermek számára a neki megfelelő étlapot megtervezik. Az iskolának meg kell adni a jogot, hogy meghatározza, mit tud felvenni az étlapra, de a szülőknek joguk van az iskola által felvett szellemi táplálékok közül gyermekük számára válogatni.”

Mindaddig, amíg a tantervekből és a szülők fejéből nem úzik ki az „általános műveltség” fantomját, amíg az egyéni műveltség nem lép helyébe, hiába is dolgozunk ki reformterveket.

Miként azonban minden táplálék tartalmaz bizonyos egyszerű alapanyagokat, vannak olyan egyszerű ismeretek, amelyek minden magasabb ismeretnek az alapjai. Az anyanyelven való olvasás és írás, a számolás, a földrajz, a természettudományok és a történelem alapjait minden iskolában meg kell követelni, mint a további, önállóbb tanulmányok kötelező alapját. [...]

Egy találó paradoxon szerint „a műveltség az, ami akkor is megmarad, ha mindent, amit tanultunk, elfelejtettünk”. Éppen ezért az oktatás célja nem lehet a vizsga és a bizonyítvány. Ezeket el kellene törölni. A cél csak az lehet, hogy a tanulók maguk szerezzék meg ismereteiket, maguk alakítsák ki nézeteiket.

„Csak az szerzett igazi »műveltséget«, aki a kapott szellemi táplálék segítségével világosabban lát, hevesebben érez; aki képes az élet gazdagságát egészében megragadni. Ezt a műveltséget a legrendhagyóbb módokon lehet megszerezni; talán a kandalló mellett vagy a réten, a tenger partján, vagy az erdőben; megszerezhetjük régi salabakterektől vagy a természetből. Lehet benne sok hézag és egyoldalúság, mégis mennyire eleven, személyes és gazdag azokéhoz képest, akik 15 éven át bekötött szájjal csépezték más földjén a gabonát!”

Korunk mindaddig hiába kiált „személyiségek” után, amíg a gyermekeket nem engedjük mint személyiségeket élni és tanulni; amíg nem hagyjuk, hogy saját akaratuk legyen, saját gondolataikat gondolják, önálló ítéleteket alkossanak. Egyszóval, mindaddig hiába keressük az életben a személyiségeket, amíg az iskolában elfojtjuk.

[Az „álmiskola”]

Az általam megálmodott iskolában – a fentebb említett alapok lefektetése után – minden tantárgy szabadon választható. Az iskola kínálja, de senkire sem kényszeríti rá ezeket a tantárgyakat. Az angol nyelv mellett németet és franciát, természettudományt és matematikát, történelmet és földrajzt tanítanak. Az anyanyelvet beszélgetés, olvasás és írás segítségével szorgalmasan gyakoroltatják. A műveltség és a nyelvhasználat szempontjából egyaránt felesleges nyelvtan azonban nem az általános műveltségre irányul, hanem a tudományos szakképzés körébe tartozik. Az idegen nyelvek oktatásában csak annyi nyelvtant alkalmaznék, amennyi az irodalom elsajátításához elengedhetetlenül szükséges. Ez ugyanis az egyetlen cél, amelyet az általános képzésben szem előtt kell tartani. Azoknak, akik valamely nyelvet úgy akarnak megtanulni, hogy folyékonyan beszéljenek és hibátlanul írjanak, ezeket a készségeket további tanulmányok során kell elsajátítaniuk. Akik az irodalmat elsajátították, azok a többit már nagyon könnyen megtanulják. Az irodalomban jártas ember például még nyelvtani hibákkal is jobb levelet ír idegen nyelven, mint az, aki a nyelvtan szabályai szerint hibátlan írásművet szerkeszt. Ha a gyermek a beszélgetési módszer segítségével már annyira jutott valamely nyelv tanulásában, hogy megért egy könnyebb könyvet, akkor szótár segítségével egymás után több könyvön kell magát átrágnia, az olvasottakat pedig szóban kell elmondania. Ez, és nem az irodalom-történetről alkotott kész ítéletek teremtik meg az irodalom ismeretének alapját. Az ifjúságot a hazai és a külföldi irodalom lényegére kell rávezetnünk, nem pedig úgy, mint most, annak a tükörképéhez; a tengerhez, nem pedig a vízvezetékhez kell vezetnünk őket! Amikor a tanító ezt a nyelvtanulást irányítja, egyúttal azon is igyekszik, hogy a tanulónak bizonyos mértékig segítségére legyen a könyvek közötti választásban. Ez a választás lehetőleg legyen összhangban a többi tantárgyakkal is. Olyan irodalmat ajánl például, amely kapcsolatban van a történelmi, a természettudományi vagy a földrajzi tanulmányokkal. A tanító időről időre áttekintést ad, felolvas valamit, és arra igyekszik kedvet csinálni a tanulónak, hogy maguk is olvassanak fel egy számukra kedves költeményt. De tilos minden költőgyilkosság, vagyis nem szabad a költőt versszakokra feldarabolni! [...]

Azok, akik továbbra is akarnak majd rajzot vagy valamilyen kézműipart tanulni, ezt összeköthetik a főtárgyak tanulásával. A karéneklésre is az egész év folyamán minden nap sort kell keríteni, otthon vagy a szabadban. Ennek célja azonban az érzelmek kifejezése, nem pedig a zenei készségek kialakítása, noha nem tagadható, hogy az ének a zenei tehetség felfedezéséhez vezethet.

A négy főtantárgyat – a történelmet, földrajzot, természettudományt és matematikát – nem lenne szabad egyszerre művelni. A mostani aprólékosan változatos rendszer mindenütt mindenkit gyötör; kínzóeszközként hat a tehetségekre. Ezért a tanuláshoz való kedvük, kezdeményezésük, öntevékenységük évről évre halványul, s végül felületesekké válnak, mert soha sincs alkalmuk arra, hogy fellélegezzenek, elmélyüljenek. [...]

A természettudományokban már kezdenek letérni arról a helytelen módszerről, hogy egy-egy tantárgyhoz kibővített tanfolyamokon visszatérnek. A történelemben és a földrajzban is meghatározott időben kell elmélyülni, de azután ezeket a tantárgyakat egészen el kell hagyni. Az örökös körforgás, a biflázás, az ismétlések – mindezeknek végső célja azután a vizsga – a vizsgával együtt eltűnnek majd. Az a tapasztalat, hogy a tantárgyak apróbb részletei a vizsgát követő néhány hónap alatt kiesnek az emlékezetből, és hogy a legtöbb nagy műveltségű embernek fogalma sincsen már azokról a részismertekről, amelyeket az iskolákban megszerzett. A globális benyomások viszont hatással voltak lelkükre és szívükre, akaratukra és jellemükre. Ezt a tapasztalat egyszer majd *alkalmazni* is fogják, nem pedig állandóan csak konstatálni, mint most!

[Az iskola és a jövő]

Miben is állnak hát a mai iskola eredményei? A szellemi erők elhasználódása, gyenge idegek, lefékezett eredetiség, ellanyhult kezdeményezés, a környező valóság látásának csökkenése, az eszményiség elfojtása abban a lázas törekvésben, hogy a gyermeket valamilyen „pozícióba” juttassuk. Olyan hajtóvadászat ez, amelyben a szülők és a gyermekek egy évnél az elvesztését nagy szerencsétlenségnek tartják! Az ember legjobb esetben is csak akkor érzi annak a szükségességét, hogy tanulmányait most már úgyszólván minden téren eleven módon újra kezdje, ha vizsgáit letette, és eltelt néhány év. A mai iskolai oktatás eredménye, hogy a legtöbb ember még egy újságot sem tud igazi haszonnal elolvasni. Az olyan ember pedig, aki teljesen megért egy idegen nyelvű könyvet – bár a nyelv megtanulására megszámlálhatatlanul sok órát áldozott –, ritka kivétel, hacsak a családi otthon nem segítette az iskolai nyelvtanulást. Az iskolai felkészülési rendszer hatására a legtöbb ember képtelen az önfigyelésre, nem látja a jelenségek közötti összefüggéseket. Mindezt csak fokozza az, ha a szülők otthon kikérdezik a leckét. [...]

Ebben az iskolában teljesen eltűnik napjainkban az a szorongató nyugtalansága, hogy „vinni kell valamire”. Az iskola csendes, fennkölt hangulata alapul szolgál ahhoz, hogy az ifjúság bizonyossá váljék: az ember legkiválóbb tulajdonsága nem a tevékenység, hanem maga a lét. Ha keményen hangzik is, hogy a közönséges természet azzal számol, amit tesz, a nemes természet viszont azzal, ami, mégis nagy igazság rejlik benne. Ez a tevékenység és a nő évszázadában feledésbe ment. A szemlélődés és a gyermek évszázadában talán újra emlékezetünkbe fogjuk idézni! [...]

[Továbbtanulás egy életen át]

Csak ha elismerjük, hogy a mai rendszer valamennyi területen csökkenti a gyermeknek a koncentrációra, kombinációra, erejének a fejlesztésére való képességét, és ha belátjuk, hogy a legjobb esetben is csak zsebenciklopédiák formájában tárja a fiatal emberpalánták elé az emberiség által eddig megszerzett tudást, s ha mindezt nem nevezzük többé „harmonikus fejlődés”-nek, akkor végre elismerjük azt is, hogy az iskola feladata semmi más nem lehet, mint az, hogy felkészítse az ifjúságot az egész életen át tartó továbbtanulásra. Csak ekkor válik az iskola olyan intézménnyé, ahol az életnek tanulnak, ellentétben a mai iskolával, ahonnan az ember még a legjobb esetben is elszegényedve lép ki az élet-

be. A jövő iskolájában mindenki érvényesítheti jogait, az is, aki szeret tanulni, s az is, aki nem szeret; az, akinek elsősorban könyvekre, valamint az is, akinek a szeme és a keze munkájára van szüksége a tanuláshoz. Az elméleti és a gyakorlati adottságú, a realista és az idealista beállítottságú tanuló egyaránt kifejlesztheti képességeit. Ha majd az ember szabadon azt teheti, amihez a legjobban ért, akkor gyakran megpróbál olyasmit is, amihez mások értenek. Ez természetesen korrigálni fogja az egyoldalúságot, de a „harmonikus műveltségi eszmény” gőzhengere nem fogja a személyiséget kíméletlenül ellaposítani.

[Az új pedagógus]

A jövő iskolája számára egészen új tanítóképzőkben kell majd a tanítókat előkészíteni. A szabadalmazott pedagógia helyét az egyéni pedagógia foglalja majd el. Az iskolában csak olyan pedagógust lehet alkalmazni, aki képes arra, hogy ott maga alakítsa ki egyéni módszerét, és akinek a természete az önnevelés eredményeképpen olyan, hogy tud a gyermekekkel játszani, élni, a gyermekektől tanulni, és szereti is őket. Ezeket a tanítókat is csak egyéves próbaidő után alkalmazzzák. Ennek elteltével nemcsak a vizsgabiztosok fognak ítéletet mondani – akik egyébként az egész év folyamán figyelemmel kísérték az oktatást –, hanem a gyermekek is! Ennek az iskolának a gyermekek ítéletét ugyan nem szabad abszolút értékként elfogadni, de mégis igen fontos, mert a gyermek ösztöne megdöbentő tévedhetetlenséggel választja ki a legjobbat. És mi a gyermek számára a legjobb? Goethe azt felelte: A Föld gyermekének legnagyobb boldogsága csakis a személyiség. [...]

Abban az iskolában, amelyről álmodom, rövid a pedagógusok napi munkaideje. Bőséges a pihenőidejük, nagy a fizetésük. Ez teszi lehetővé továbbfejlődésüket. Szolgálati idejük pedig legfeljebb húsz esztendő. Ezután a szülőkből és tanítókból álló iskola választott bíróság tagjaivá válnak vagy érettségi biztosok lesznek. Az érettségi vizsga pedig abban áll majd – amint arra már rámutattam –, hogy minden biztos legfeljebb öt fiatalemberrel egy nyarat tölt belföldön vagy külföldön. Ez az együttélés alkalmat ad neki arra, hogy valóban megállapítsa: milyen mértékben sajátították el a növendékek a műveltséget. Ugyanakkor irányíthatja őket élethivatásuk megválasztásában is. Szókratészi módon nevelheti a fiatalokat az életbölcsségre is. Ezzel pótolja majd a konfirmációs oktatást, amely addigra – remélem – már nem lesz. Ennek pszichológiai értéke egyébként ma sem abban áll, hogy tanulni lehet belőle, hanem abban, hogy az értelmet az élet fő kérdéseire és feladataira irányítja, és erkölcsi önnevelésre ösztönöz. [...]

Társadalmi feltételek

Az én álomiskolám mindaddig nem születik meg, amíg az államok a militarizmus érdekében hozzák a legnagyobb áldozatokat. Csak ha ezen már túlhaladnak, akkor jut el az ember a fejlődésnek olyan magas fokára, amikor belátja, hogy a legdrágább iskolai terv a legolcsóbb! Akkor majd a fejlett emberi agyat és az erős szívet tekintik a társadalom legnagyobb értékének.

Amint azt már említettem, az itt ismertetett reformterv nem a jelennek szól, hanem csak a jövő álma.

Az álmok azonban csodálatos létünk legigazabb valóságai!

Szilágyi Pál fordítása

Forrás: Key, Ellen: A gyermek évszázada. Budapest, 1976, 9–10.; 34–35; 60–66.; 125–130.; 153–162. o.

13. MARIA MONTESSORI: MÓDSZEREM KÉZIKÖNYVE

Maria Montessori (1870–1952) olasz orvosnő, a reformpedagógia első jelentős, világszerte elterjedő, napjainkban is népszerű koncepciójának megteremtője. Gyakorlatának első összefoglalása az 1914-ben Montessori's Own Handbook (Módszerem kézikönyve) című munka.

A környezet

Módszerünk szakított a múlt hagyományaival. Nálunk nincs iskolapad, mert a gyermekeknek nem kell többé mozdulatlanul ülve a tanító szavára figyelniök, és nincs katedra, mert a tanítónak sem kell többé az egész osztályt egyszerre tanítania. Íme az első és csupán külső jele a mély változásnak, mely a gyermeknek biztosítja, hogy természetes ösztönétől vezéreltetve szabadon cselekedjék, és ne korlátozzák azok a skolasztikusoktól ránk maradt, előre megállapított elvek és előítéletek, melyek a bűn öröklött voltát hirdetik.

Miután tehát eltöröltük a szokásos közös órákat és helyette a gyermek természetesen előálló tevékenységére építünk, arról kellett gondoskodnunk, hogy ez a tevékenység meg is találja a külvilágban azokat az eszközöket, amelyek segítségével megnyilvánulhat. Első lépésünk tehát az volt, hogy a tantermeket átalakítottuk *Casa dei bambini*-vá, vagyis *Kisdedek Házává*, és olyan egyszerű és könnyű használati tárgyakkal szereltük fel a helyiségeket, amelyek megfeleljenek kis lakójuk testi erejének és nagyságának. Alacsony asztalokat, székeket, mosdókat, pohárszékeket, apró toilette holmikat, tányérokat, poharakat, szőnyeget állítottunk a szobába, és arra ügyeltünk, hogy mindezek a tárgyak ne csak kicsinyek, de könnyűek is legyenek, úgy hogy egy 3–4 éves gyermek könnyű szerrel emelgethesse őket, és például az asztalt akár egymaga is kivihesse a teraszra vagy a kertbe. Sőt nemcsak a gyermek fizikai erejére voltunk tekintettel, hanem igyekeztünk a lelki világához is alkalmazkodni, amely azonban nemcsak egyszerűbb, de más is, mint a miénk. [...]

Ha azonban ezekkel a kicsiny és helyes bútorokkal szereljük fel az iskolát, módunkban van a gyermeket úgy irányítani, hogy maga használjon és rendezzen el mindent, hogy maga mosson, töröljön, rakosgasson, fényszeressen; s ezzel olyan munkakörbe avatjuk be, amely kiváltképpen megfelel neki. A gyermekek pedig nemcsak hogy valóban mosogatnak és tisztogatnak, hanem mindezt óriási örömmel teszik és rövid idő alatt olyan ügyességre tesznek szert, hogy mindenkit bámulatba ejtenek ügyességük és intelligenciájuk csodálatos megnyilatkozásával. Nagy felfedezés volt ez még nekünk is, akik éppen csak az alkalmat nyújtottuk erre.

Eddig ha megpróbálták, hogy olyasvalamihez nyúljanak, ami nem volt játékszer, rögtön rájuk parancsoltunk: ne nyúlj hozzá! hagyd békében! És ezt mindannyiszor megismételtük, valahányszor kis kezük holmink felé nyúlt. Csak éppen a szegényebb néposztály gyermekei utánozhatták (persze csak titokban) anyjukat, amint mos vagy mosogat. A *Casa dei bambini*-ben mindezek az apró használati tárgyak a gyermekek rendelkezésére állanak, és a gyermekek az ebéd felszolgálásától a tányérok és poharak elmosogatásáig igazi munkákat végezhetnek azokkal az eszközökkel, amelyekhez másutt még csak nyúlni sem volt szabad. Ezért aztán végtelen boldogoknak érzik magukat nálunk s vidáman és kifogástalanul végzik teendőiket. Sőt mi több: ügyeskednek, tökéletesednek és megtanulnak óvatosan mozogni, szépen enni, rendesen kezet mosni, ügyesen öltözködni, a tárgyakat halkan letenni, úgyhogy mindazok az eszközök, melyeket rendesen féltetni szoktunk a gyermek kezétől, mert törékenyek és kényesek, épségben maradnak, annak ellenére, hogy a gyermekek használták őket. [...]

A nagy kérdés. A nevelés nagy kérdése tehát az, hogy miképpen tartsuk tiszteletben a gyermeki egyéniség megnyilvánulásait és miképpen biztosítsuk cselekvési szabadságát, nem pedig az, hogy milyen módon nyomjuk el gyermekes megnyilvánulásait és miképpen uralkodjunk rajta. A kérdést azonban nem oldjuk meg, ha csak az elveket állapítjuk meg – ez ugyanis ahhoz a negatívumhoz vezethet, hogy a gyermeket szabadjára engedjük, tegyen, amit akar –, hanem szükség van pozitív műveletre is, mely a következőképpen fejezhető ki: a gyermek igazi szabadságának nélkülözhetetlen feltétele a fejlődés szempontjából megfelelően előkészített környezet.

Ez a megállapítás azt is jelenti, hogy az eszközöket a gyermek lelki fejlődése szempontjából, tudományos kísérletek alapján választjuk ki. Az így kialakított környezet nagy részben átveszi azt az oktató munkát, amelyet eddig a tanító végzett és biztosítja, hogy a gyermek fejlődése a spontán aktivitás útján haladjon. A tanító csak mintegy összekötő kapocs lesz a gyermek és a környezet között, s figyelmével kiváltképpen a környezetre irányul, mert ismeri ennek a fontosságát és igyekszik értékeit kihasználni.

A gyermek szellemi fejlődésének megfelelő környezet kialakítása olyan lélektani feladat, amely sok tekintetben emlékeztet a kísérleti lélektan feladataira, jóllehet lényegében nagyon is különbözik tőle. Mert míg a kísérleti lélektani laboratóriumokban az a cselekvő személy, aki a kísérletet a pusztán szenvedőlegesen visszaható kísérleti személyen végrehajtja, addig a mi iskoláinkban maga a gyermek választ és hat vissza. A nevelő pedig nálunk annál jobban felel meg hivatásának, mennél inkább képes a saját akarát elnyomni a gyermek megnyilatkozásaival szemben. A másik fontos szempont ugyanis, amit a nevelés kérdésében figyelembe kell venni az, hogy a gyermeket mindenképpen fel kell szabadítani a felnőttek gyakran leigázó és fölényeskedő akarata alól, amely a gyermek érzékeny lelkét visszaszorítja a bizonytalanság homályába, ahelyett hogy onnan kiségitené.

A gyermek élete a környezetben olyan, mint az a gyenge hajtás, melyet a természet bölcs gondoskodása a rügybe rejt, hogy ez megóvja és életszükségleteit kielégítse. [...]

Burchard-Bélaváry Erzsébet fordítása

Forrás: Montessori, Maria: *Módszerem kézikönyve*. Budapest, 1930, 7–10. o.

14. MARIA MONTESSORI: A GYERMEK FELFEDEZÉSE

A munka a Montessori-módszer legfontosabb didaktikai, illetve oktatásszervezési elképzeléseibe nyújt betekintést.

A PEDAGÓGUS

A pedagógusnak, aki erre a különleges nevelésre akar felkészülni, elsősorban azzal kell tisztában lennie: nem az a feladata, hogy a gyerekeknek a tárgyak által közvetítsen ismereteket a dolgok tulajdonságairól, mint például mennyiség, forma, szín. Az sem lehet a célunk, hogy a gyerekek az eléjük tett eszközöket hiba nélkül használják, és jól teljesítsék a gyakorlatokat. [...]

Régebben az aktivitást főként a pedagógustól várták el, módszerünkben pedig főként a gyerektől.

A nevelőmunka a pedagógus és a környezet között oszlik meg. Az anyag elsajátítására az „oktató” pedagógust sokkal összetettebb kombináció helyettesíti. A pedagógussal egy időben számos tárgy (fejlesztőeszköz) gyakorol hatást a gyerek nevelésére.

Mélyreható különbség a „régimódi objektív oktatás” és e módszer között, hogy itt a tárgyak nem a pedagógus segédeszközei.

A tárgyak a gyerekeknek nyújtanak segítséget, használja, hajlamának, igényeinek, érdeklődésének megfelelően dolgozik velük. Így válnak fejlesztőeszközökké.

A tárgyak a fontosabb tényezők, nem a pedagógus tanítása. A gyerek használja ezeket az eszközöket, ő aktív, és nem a pedagógus.

A pedagógusnak mégis számos nehéz feladata van. Közreműködése semmi esetre sincs kiiktatva. Körültekintőnek, jóérzésűnek és sokoldalúnak kell lennie. Nincs szüksége szavakra, energiára, szigorúságra, inkább bölcsességre, hogy az igényeknek megfelelően körültekintő, megfigyelő, segítségnyújtó legyen, keveset beszéljen, vagy inkább hallgasson. Olyan erkölcsi magatartást kell tanúsítania, amelyet idáig egyetlen módszer sem követelt tőle. Nyugodtnak, türelmesnek, megbocsátónak és alázatosnak kell lennie. Jellemével hat, nem a szavaival.

Főbb feladatait a pedagógiai gyakorlatban a következőképpen foglalhatjuk össze. A pedagógusnak az eszközök használatát kell elmagyaráznia. Közvetítő az eszközök és a gyerekek között. Ez egyszerű, de sokkal nehezebb feladat, mint a régi iskolákban, ahol az eszközök segítettek a gyerekeknek megérteni a pedagógus magyarázatát, akinek saját gondolatait kellett átadnia és befogadtatnia a gyerekekkel.

A mi pedagógusunk nem tesz egyebet, mint megkönnyíti és érthetővé teszi a gyerek számára kigondolt állandó, aktív munkát, az eszközök kikeresését és a gyakorlást. Ez igen hasonló a tornatermi munkához, ahol szükség van a pedagógusra és az eszközökre is. A pedagógus mutatja meg, hogyan fogják a kezükbe a súlyokat stb. A gyerekek az eszközök használatával fejlesztik erejüket és ügyességüket. [...]

Könnyű megtanulni az „aktív feladat” közvetítését a gyerek és az eszköz között. A pedagógusnak helyesen kell kiválasztania a megfelelő eszközt, és úgy felkínálnia, hogy megértésre találjon, élénk érdeklődést keltsen.

Nagyon jól kell ismernie az eszközöket. Pontosan meg kell tanulnia a kísérletileg meghatározott technikákat, az eszközök bemutatását. A pedagógus képzése főképpen ezekre irányul. Elméletben megtanulhat néhány alapelvet, amely hasznos lehet a gyakorlatban való tájékozódáshoz, de csak a tapasztalat útján sajátíthatja el ezt a kényes feladatot, hogy különböző egyéniségekkel egymástól eltérő módon tudjon bánni. A fejlettebb gyerekeket ne tartsa vissza egyéni képességeikhez mérten már túl egyszerű és már megunt eszközökkel. Nem szabad viszont olyan eszközöket felajánlania, amelyeket a gyerekek még nem tudnak értékelni.

Az eszközök ismerete. – Ahhoz, hogy a pedagógus az eszközöket megismerje, nem elegendhet meg azzal, hogy egy könyv utasításai szerint tanulmányozza vagy egy pedagógus bemutatója alapján tanulja meg használatukat. Sokáig kell gyakorolnia, hogy tapasztalati úton mérje fel a nehézségeket és az érdekességeket, amelyeket az eszközök a gyerekeknek nyújtani tudnak. Elemeznie kell mindenfajta benyomást, melyeket a gyerek kaphat.

Ha a pedagógusnak van annyi türelme a gyakorlatok ismételtségéhez, mint egy gyereknek, akkor saját magán lemérheti azt az energiát és kitartást, amelyre a gyerek egy bizonyos életkorban képes. Így az egyes eszközöket fokozatuknak megfelelően csoportosíthatja, hogy a különböző életkorokban milyen aktivitást tud kifejteni a gyerek (lásd a gyakorlatok sorrendjéről szóló fejezetet).

A rend fenntartása. – A pedagógus a gyereket nemcsak a környezettel, hanem annak rendjével is megismerteti. Tehát alá kell vetnie magát a szabálynak. A jól szervezett fegyelem a nyugodt munka biztosításának alapja.

Minden eszköznek legyen meghatározott helye, ahol megtalálható. A gyerek csak arról a helyről veheti el, ahová szabad választásra kitétték, s ha már nem használja, ugyanarra a helyre, ugyanúgy kell visszatennie, ahogy találta. Tehát egy gyerek sem hagyhatja abba a munkát, ha már megelégtelte. Teljesen be kell fejeznie, és tisztelnie kell az előírásokat, amelyek környezete és önmaga számára is érvényesek.

A gyerek sohasem adhatja át az eszközt egy játszótársának, és nem is veheti el tőle.

Ily módon kezdettől fogva kizárt minden versengés. Az a tárgy, amelyik nincs kitéve, nem is létezik annak számára, aki keresi. S ha nagyon kívánja, nem marad számára más, mint hogy türelmesen kivárja, míg a játszótársa nem használja többé, és visszaviszi a helyére.

Felügyelet. – A pedagógus ügyel arra, hogy a munkájában elmélyült gyereket a másik ne zavarja. A koncentrált munka „örzőangyalának” tisztsége egyike a pedagógus legmagasabb feladatainak.

A feladatok. – A gyerekek eszközhasználatának irányításában a pedagógusnak két különböző szakaszt kell megkülönböztetnie. Az első szakaszban a gyereket megismerteti az eszközzel, megmutatja használatát (bevezető szakasz). A második szakaszban beavatkozik, amikor a gyerek spontán gyakorlatokban már sikeresen felismerte a különbségeket a tárgyak között.

Ekkor a pedagógus már fel tudja mérni a gyerek spontán szerzett ismereteit, s ha szükséges, megtanítja az észlelt különbségek megfelelő kifejezéseit.

A GYAKORLATOK TECHNIKÁJA

Első szakasz: Bevezetés

A tárgy izolálása. – Ha a pedagógus feladatot akar adni, vagy segíteni akar a gyerekek az érzékfejlesztő eszközök használatánál, mindenekelőtt a gyerek figyelmét kell izolálnia mindentől, ami nem a gyakorlat tárgya. Ezért egy üres asztalra kizárólag azokat az eszközöket helyezze el, amelyeket be akar mutatni.

Pontos kivitelezés. – A pedagógus azzal segít, hogy megmutatja az eszköz használatát a gyerekeknek. Ő maga is elvégzi egyszer-kétszer a gyakorlatot. Például a helyükre rakja a kis hengereket a fadobozba, hogy újabb próbálkozáshoz rendelkezésre álljanak; vagy összekeveri a szintáblácskákat, amelyeket aztán újra össze kell párosítani, egyet közülük úgy vesz a kezébe, hogy a selymet ne érintse, majd az azonos színű tábla mellé teszi és így tovább.

A figyelem felkeltése. – Amikor a pedagógus az eszközt nem egykedvűen teszi a gyerek elé, hanem élénk érdeklődést mutat, ezáltal felkelti a gyerek figyelmét az iránt, amit csinál.

A helytelen használat megakadályozása. – Ha a pedagógus azt látja, hogy az eszközt nem a célnak megfelelően használják, tehát így nem fejleszti a gyerek értelmi képességeit, a lehető legnagyobb gyengédséggel meg kell akadályoznia az eszköz további használatát, de csakis akkor, ha a gyerek nyugodt és jó lelki állapotban van. A pedagógus nyugodtan, de energikusan lépjen közbe, ha rendetlenségre való hajlandóságot lát, de ne úgy, mint amikor a lármát vagy rendetlenséget bünteti, mindenestre mindig hangsúlyozza, hogy mit vár el a gyerektől.

Valójában a tekintély ilyen esetben a gyerek számára szükséges „támasz”. Ha pillanatnyi nyugtalanság miatt rendetlenkedik, szüksége van olyan erőre, amelybe kapaszkod-

hat, éppen úgy, mint amikor valaki megbotlik, valamire támaszkodnia kell, hogy el ne essen. A segítség ebben a pillanatban annyi, hogy az „erős” baráti kéz a „gyenge” felé nyúl.

Ha a gyerek dolgozik, olyan, mint a kiegyensúlyozott felnőtt. Birtokában van az eszköznek, amelyre a gyakorláshoz szüksége van, éppúgy, mint aki a testét akarja tökéletesíteni, és szüksége van tornateremre. Világosan különbséget kell tennünk két hiba között, amelyeket a gyerek elkövethet:

– Az első hiba az eszköz segítségével ellenőrizhető. Akkor fordul elő, ha a gyerek jó szándéka ellenére, éretlensége miatt nem képes tökéletesen megoldani egy számára jól ismert gyakorlatot. A különböző ingereket még nem különbözteti meg érzékeivel, bizonyos mozdulatokat nem tud elvégezni, amelyeknek mechanizmusa még nem fejlődött ki egészen. Például téved, amikor a hengereket behelyezi a nyílásokba, mert különbségüket nem fogja fel, vagy egy nagy kockát tesz a kisebbre a torony építése közben stb.

Ezek a tévedések az eszköz segítségével ellenőrizhetők, mivel lehetetlen, hogy ne vegyük észre a hibát. Kijavítását csak a gyerek fejlődése teszi lehetővé – tehát az a „változás”, amely az eszközzel való többszöri és helyes gyakorlásból adódik. Az ember a saját hibáiból tanul. Jó szándékkal és külső segítséggel minden hiba kijavítható.

– A másik hiba a gondatlan tanítás következtében fellépő rendetlenkedésre vezethető vissza, amikor például az egész hengertömböt úgy húzgálják, mint egy taligát, házat építenek a színes selyemtablákából, a sorba rakott rudakon futkároznak, vagy egy fűzős keretet a nyakukra akasztanak, mint egy láncot és így tovább.

Az eszköz nem rendeltetésszerű használata – akár rendetlenségből, akár abból ered, hogy olyasmikre használják, amelyekre nem alkalmas – haszontalanná teszi az eszközt.

Az erők szétforgácsolódása, a lármá eltereli a gyerek figyelmét a koncentráció lehetőségétől, tehát gátolja a javulást és fejlődést. A fenti példánál nem állíthatjuk, hogy a hibáiból tanul az ember, mert minél tovább tart ez a hiba, annál inkább távolodik a tanulás lehetősége.

Itt a pedagógusnak a tekintélyével kell beavatkoznia, hogy a kicsi, veszélyeztetett léleknek hol gyengéden, hol energikusan segítsen.

A hasznos tevékenység tisztelete. – Ha a gyerek úgy használja az eszközt, hogy pontosan utánozza azt, amit a pedagógustól tanult – vagy saját ötletei szerint, de mindenképpen olyan változtatásokkal, melyek értelmes gondolkodásra engednek következtetni és fejlődésére kedvező hatással lehetnek –, akkor a pedagógus engedje, hogy ugyanazt a feladatot annyiszor ismételje, próbálgatásait és kísérletezéseit addig végezze, ameddig óhajtja, anélkül, hogy kisebb hibáit kijavítaná, vagy félbeszakítaná munkáját, attól félve, hogy az a gyereket kifárasztja.

Jó befejezés. – Ha a gyerek magától abbahagyja a gyakorlatot, mert lendülete alábbhagy, amely az eszközzel való foglalkozásra készítette – akkor a pedagógusnak el kell érnie, hogy a gyerek az eszközt mindenképpen visszavigye a helyére, mégpedig úgy, hogy minden egyes tárgy az állandó helyére kerüljön.

Második szakasz: A gyakorlatok

A második szakaszban a pedagógus is bekapcsolódik, hogy a gyerek gondolatait jobban tudja irányítani, ha az már sokat gyakorolt, és az érzékfejlesztő eszközök különbségeit már sikerült felismernie.

A bekapcsolódás lényege, hogy megtanítsa a pontos elnevezéseket.

Ezzel a gyereket segíti a helyes beszéd elsajátításában, mivel a nyelvet ebben a zsenge korban még könnyen lehet formálni. Módszerünk egyik legkényesebb feladata, hogy a pedagógus mindig a megfelelő szavakat használja.

Ezeket a kifejezéseket kell a koncepcióknak megfelelően a gyerekeknek az eszköz segítségével megtanulnia.

Amikor a pedagógus a pontos kifejezéseket használja, tisztán és érthetően kell kiejtenie a szavakat, lehetőleg szótagolva, anélkül, hogy beszédmódja modorossá válna.

A háromlépcsős gyakorlat

Az egészséges gyerekek számára is kitűnőnek tartom Séguin háromlépcsős gyakorlatát, amellyel visszamaradott gyerekeknél is megteremthető a megfelelő asszociáció a szó és a tárgy között. Ezt a gyakorlatot a mi iskolánk is átvették.

1. lépcső. Az érzékelés és a fogalmak asszociációja. A pedagógusnak meg kell mondania a szükséges főneveket és melléneveket, anélkül hogy bármit hozzáfűzne.

A szavakat félreérthetetlenül, hangosan kell kiejtenie, hogy a gyerek a szavakat képző hangokat világosan és érthetően hallja.

Így például ha az első érzékfejlesztő gyakorlatoknál a pedagógus egy sima és egy durva papírt fog meg, azt mondja: „Ez sima”, „Ez durva”, közben többször ismétli a szót, és váltogatja hangfekvését. Mindig ügyel az érthető kiejtésre: „sima, sima, sima”, „durva, durva, durva”.

Hőérzékeléskor: „Ez hideg”, „Ez meleg”, aztán: „Ez jeges”, „Ez langyos”, „Ez egészen forró”. Majd a „meleg”, „még melegebb”, „kevésbé meleg” fogalmakat kezdi használni.

2. lépcső. A megfelelő fogalom felismerése. – A pedagógusnak mindig meg kell győződnie arról, hogy a tanítás elérte-e rejtett célját.

Az első próba abból áll, hogy ellenőrizzük, megmaradt-e a név és tárgy közötti gondolatasszociáció a gyerek tudatában. Ezért a pedagógusnak meg kell adnia az ehhez szükséges időt. A feladat és a próba között néhány pillanatnak el kell telnie. Ezután lassan megkérdezi a gyereket: „Melyik sima? Melyik durva?”, miközben csak az általa megtanított elnevezést ejti ki, nagyon érthetően.

Ha a gyerek a tárgyra mutat, a pedagógus már tudja, hogy létrejött az asszociáció.

Ez a második szakasz a legfontosabb. Ez tartalmazza a valódi feladatot, segítséget az emlékezet és asszociációs képesség fejlesztéséhez. Ha a pedagógus megállapítja, hogy a gyerek követni tudja, megértette, és érdeklődik is, akkor sokszor megismétli ugyanazt a kérdést: „Melyik sima?”, „Melyik durva?”

A kérdés gyakori ismétlésével a pedagógus újra és újra kimondja azt a szót, amelyre a gyerek végül emlékezik. Minden alkalommal, amikor a kérdés újra elhangzik, a gyerek válaszol, miközben a tárgyra mutat. Így asszociál a tárgy és a szó között, megtanulja a szót és rögzíti. Ha a pedagógus észreveszi, hogy a gyerek nem tud koncentrálni, és a legkisebb fáradságot sem veszi, hogy jól válaszoljon, akkor nem szabad kijavítani, majd makacsul továbbfolytatni a gyakorlatot, hanem félbe kell szakítani, és más időpontban, más napon folytatni. Igen, miért is kellene a pedagógusnak korrigálnia? Ha a gyerekek sikerül a nevet és a tárgyat asszociálnia, akkor az egész feladatot megismételjük. Ha a gyerek tévedett, akkor az azt jelenti, hogy abban a pillanatban nem volt képes asszociációra, tehát célszerű másik időpontot választani. Ha a javításnál azt mondanánk: „Tévedtél, ez nem így van”, akkor – mivel ez szemrehányás – a gyerekekre ezek a szavak mélyebb hatást gyakorolnának, mint a többi (például sima, durva). A szemrehányás akadályozná a megnevezések megtanulását. A tévedést követő csend azonban nem sértené a gyermek tudatát, így a következő gyakorlat az elsőnél hatékonyabb lehet.

3. lépcső. Emlékeztetés a tárgyakkal kapcsolatos helyes fogalmakra. – A harmadik szakasz az előző gyakorlatok gyors felülvizsgálata. A pedagógus megkérdezi a gyereket: „Ez milyen?” Ha a gyerek elég érett hozzá, a megfelelő szavakkal válaszol: „Ez sima, ez durva”.

Mivel a gyerekek gyakran bizonytalanok az új szavak kiejtésében, a pedagógus nagyobb

súlyt fektet arra, hogy egyszer vagy kétszer megismételje, s biztassa a gyereket, hogy érthetőbben ejtse ki: „Milyen ez?”, „Milyen a ...?” Ha a gyerek észrevehető nyelvi hibát ejt, akkor célszerű ismételni ezeket a gyakorlatokat a kiejtés javítására. [...]

A gyerek irányítása

Az „új” pedagógus munkája az irányítás. Megmutatja az eszközök használatát, pontos kifejezéseket keres, hogy a munkát megkönnyítse, megértesse, és ezzel megelőzze az energiapocsékolást, és adott esetben visszaállítsa a hiányzó egyensúlyt.

Elősegíti a gyors és biztos intellektuális fejlődést. Mint jó vezető, nem sürgeti a gyereket, nem is vonszolja maga után. Akkor lehet elégedett, ha a gyereket, ezt a nemes utazót rávezette a helyes útra.

A pedagógusnak nagy gyakorlatra van szüksége, hogy biztos és tapasztalt vezetővé váljék. Miután megértette, hogy a bevezetés és a tanítás között bizonyos időnek kell eltelnie, gyakran bizonytalan abban, mikor elég fejlett a gyerek a tanításhoz. Néha túl sokáig vár, hogy a gyerek önállóan gyakorolja a különbségek felismerését, mielőtt az elnevezéseket megtanítaná.

Találkoztam egy ötéves gyerekkel, aki már össze tudta állítani a szavakat, mert nagyon jól ismerte az ábécét (tizennégy nap alatt tanulta meg). Tudott a táblára írni, a szabad rajzolásnál nemcsak azt bizonyította, hogy jó megfigyelő, hanem azt is, hogy intuitív módon ismeri a perspektívát. Ez akkor derült ki, amikor lerajzolt egy házat és egy asztalt. A színérzékelési gyakorlatnál összekeverte az általunk használt kilenc szín hét árnyalatát, tehát hatvanhárom táblácskát (mindegyik más színű vagy árnyalatú selyemmel bevonva). Gyorsan szétválasztotta egymástól a különböző csoportokat, utána egy asztalon egymás mellé helyezte a helyes sorrendbe, úgyszólván egy árnyalt színű szőnyeget rakott ki belőlük. Elvégeztem egy kísérletet, amikor a gyereknek az ablak mellett, teljes világosságban megmutattam a színes táblácskák egyikét. Felszólítottam: figyelmesen nézze meg, hogy jól emlékezzen rá. Utána odaküldtem az asztalhoz, amelyen az összes árnyalat ki volt rakva, hogy onnan válassza ki az azonos színű táblát.

Egészen jelentéktelen hibákat követett el. Gyakran emelte ki ugyanazt a színt, még gyakrabban egy mellette fekvőt, egészen ritkán egy vagy két fokozatban eltérő színárnyalatot.

Ennek a gyereknek tehát csodálatos megkülönböztető képessége és színemlékezete volt. A legtöbb gyerekhez hasonlóan nagyon lelkesedett a színérzékelési gyakorlatok iránt.

Amikor megkérdeztem tőle a fehér szín nevét, sokáig habozott, és csak néhány másodperc múlva, bizonytalan hangon mondta: fehér. Pedig egy ilyen intelligens gyerek a pedagógus közreműködése nélkül is megtanulhatta volna a családban ennek a színnek a nevét. A pedagógus elmondta, hogy komoly nehézségeket vett észre a gyereknél a színek nevének megjegyzésekor, ezért eddig csak arra szorítkozott, hogy az érzékelési gyakorlatokat elvégezze. Úgy gondolta, hogy még nem célszerű a tanítást megkezdeni.

Ennek a gyereknek a nevelése rendezetlen volt, és a pedagógus a pszichikai aktivitás spontán megnyilvánulásainak túlságosan szabad teret engedett.

Bármennyire helyes az érzékelés fejlesztése, mégis célszerű a megnevezést az észleléssel összekapcsolni.

A pedagógusnak kerülnie kell a felesleges dolgokat, de nem szabad elfeledkeznie a szükségességekről.

A két legnagyobb hiba, amit a pedagógus elkövethet, ha felesleges dolgokat magyaráz, a szükségeset viszont elmulasztja. Akkor végzi jól munkáját, ha megtalálja a két véglet között a középutat.

El kell érniük, hogy a gyerek spontán aktivitását rendezett pályára tereljük.

Egyetlen pedagógus sem tudja a gyereket ügyességre tanítani, ez csak tornagyakorlat-

ok segítségével szerezhető meg, és szorgalommal, valamint munkával tökéletesíthető. Mindez érvényes általánosságban az érzékfejlesztésnél és a nevelésnél is.

A zongoratanár megtanítja a tanulónak a testtartást, a hangjegyek ismeretét, megmutatja az összefüggést az írott hangjegy és a leütendő billentyű között, az ujjtartást. Ezután hagyja a gyereket gyakorolni. Amíg ebből a tanulóból zongorista lesz, addig a pedagógus által tanított alapismeretek és a zenei előadás között hosszú, nagy türelmet és szorgalmat igénylő gyakorlatokra volt szükség az ujjizületek és az inak speciális izommozgásainak automatikus koordinációjára és a kéz ismételt használatára izomzatának erősítésére.

A zongoristának tehát saját magát is kell képeznie. Annál nagyobb sikere lesz, minél jobban segítették természetes adottságai, hogy állhatatosan tudjon gyakorolni. De csak gyakorlással, tanári irányítás nélkül soha nem lett volna képzett zongorista.

Megismételhetnének, hogy a nevelés minden formájánál ugyanaz történik. Az ember kiteljesedése nem a tanárától függ, hanem attól, hogy ő maga mit csinált.

A régi rendszer szerint tanult pedagógusokat nehéz megakadályozni, hogy beavatkozzanak akkor, amikor a kisgyerek hosszan és tanácstalanul nézi a hibát, és mindig újra megpróbálja önmagát kijavítani. Ez az új módszer bevezetésének egyik nehézsége. Ekkor a „rég iskola” pedagógusai szánalmat éreznek, és beavatkoznak, hogy a kis tanulónak segítséget nyújtsanak.

Ha ebben megakadályozzák őket, együttérzésüket fejezik ki a gyerekekkel. A gyerek arc kifejezéséből hamarosan láthatják, hogy az akadály legyőzése örömet jelent.

Normális gyerekek többször elismétlik az ilyen gyakorlatokat, a gyakoriság egyéni. Némelyiknek 5–6 alkalom után elmegy a kedve, mások több mint hússzor veszik elő a hengereket, és rakják vissza anélkül, hogy érdeklődésük csökkenne.

Miután egy négyéves kislány a gyakorlatot tizenhatszor csinálta végig, elénekeltettem a többi gyerekekkel egy dalt, hogy figyelmét eltereljem. Ő folytatta a hengerek kivételét, összekeverését és visszahelyezését anélkül, hogy hagyta volna magát megzavarni.

Egy intelligens és jól képzett pedagógus érdekes tanulmányokat folytathatna az egyének pszichológiájáról, és mérhetné bizonyos mértékig azt az időtartamot, amíg a figyelem a különböző eltérítő ingereknek ellenállni képes.

Ha a gyerek önmagát fejleszti, és a tévedések javítását, az ellenőrzést az eszköz biztosítja, akkor a pedagógusnak csak megfigyelnie kell.

Módszeremben a pedagógus keveset tanít, de sok megfigyelést végez. Mindenekelőtt az a feladata, hogy a gyerek pszichikai aktivitását és fejlődését irányítsa. Ezért változtatam a „tanító” elnevezést „irányítóra”.

Az első időkben ez az elnevezés mosolyt váltott ki. Mindenki azt kérdezte, kit kell irányítani annak a tanítónak, akinek nincsenek alárendeltjei és a kis tanulónak szabad-ságot kell biztosítani. Irányítása sokkal mélyrehatóbb és fontosabb, mint az, amit általában ezen értenek. Ez a pedagógus az értelmes élethez nyújt irányítást.

A Gyermek Ház irányítóinak nagyon világos elképzeléssel kell bírniuk mind a két tényezőről; az irányításról, amely a pedagógus feladata és az egyéni gyakorlásról, amely a gyerek munkája.

Balassa Sándorné, Dömök Szilvia, Hoffer Éva, Kovásznai Kató fordítása

Montessori, Maria: *A gyermek felfedezése*. Budapest, 1995, 142–155. o.

15. GEORG KERSCHENSTEINER: A JÖVŐ ISKOLÁJA A MUNKAISKOLA

Georg Kerschensteiner (1854–1932) a reformpedagógiai elképzeléseket a tömegiskola gyakorlatában elterjesztő munkaiskola-mozgalom jelentős teoretikuss és gyakorlati megvalósítója. München város iskolatanácsosaként megreformálta a város népiskoláinak tantervét, bevezette az iskolai műhelyoktatást, iskolai kertészeteket, konyhákat és laboratóriumokat alapított.

Igazságtalan lennék, ha nem ismerném fel azokat az előnyöket, amelyeket a mai iskola mindazonáltal a nevelésnek nyújt, amikor a gyermeket hozzászoktatja a számára kezdetben egyáltalában nemkívánatos munkához, az iskolai élet feszes rendjéhez, kérlelhetetlen komolyságához. Tény, hogy a gyermek itt is szert tehet olyan értékes alapvető tulajdonságokra, amelyekről egyáltalában nem kívánunk lemondani, mint amilyen a pontosság, a lelkiismeretesség, a gondosság, a kitartás, a rend, a rendszeresség, az önuralom. El kell ismernünk, hogy ezek az erkölcsi értékek éppen ott fejlődünk jobban, ahol az iskola nem kizárólag a tanuló hajlamait követi, feltéve, hogy a gyermekek felett egy barátságos tanítói szív csillaga, a megértő jószág napja ragyog.

Amit azonban ez a mai iskolánk nem ad meg az életbe kilépő gyermeknek – sőt, inkább elnyom benne –, az egy sor olyan jellemvonás, amely az iskolába lépéskor csírájában már a legtöbbjükben megvolt. Így nem adja meg azt, hogy merjenek önállóak, merjenek saját maguk lenni, kezdeményezni, figyelni és vizsgálódni. És ami a legfontosabb, hogy nemcsak önmagukért dolgozzanak, hogy a többieket túlszárnyalják, hogy győztesek legyenek a létért való küzdelemben, hanem azért is, hogy a maguk bőséges erőit mindenkinek a rendelkezésére bocsáthassák, akinek csak szüksége van rájuk.

Így vetődik fel a következő kérdés: nem lehetne-e mai iskolánkat úgy átalakítani, hogy jó tulajdonságai megmaradjanak, ugyanakkor mégis jobban igazodjék a gyermek lényegéhez, és hogy azt az aktív lelki beállítódást is fejlessze benne, amelyet ma elhanyagol vagy éppen elnyomorít? Ha ez lehetséges, csak úgy valósítható meg, ha mindenfajta oktatásban kezdettől fogva jobban támaszkodunk a gyermek alkotóerőire, mégpedig lehetőleg abban a körben, amelyhez iskoláskora előtt és alatt személyes adottságainál és gazdasági környezeténél fogva kötődik. Miként a kisgyermek számára a ház játéktere az a szellemi műhely, ahol a környezetéből származó ezer és ezer benyomást és késztetést látzatvilágává dolgozza fel, a nagyobb gyermek számára az iskola munkaterének kell az aktivitás olyan központi műhelyévé válnia, ahonnan szívesen vált át az iskola tanulószobáiba, hogy azokból új, maga kívánta kincsekkel felmálházva, mindig újra visszatérjen a munkatermekbe.

A könyviskolának olyan munkaiskolává kell átalakulnia, amely a kisgyermekkor játékskolájához kapcsolódik. [...]

Amire az új munkaiskolának szüksége van, az, hogy tág teret biztosítson a *kétkezi* munka számára. Ez azután – a tanuló képességeitől függően – a *szellemi* munka terévé is válhat. A kétkezi munka az a termékeny terület, amely az emberek túlnyomó többségének a fejlődését biztosítja. Fontos az is, hogy ez a munkaterület valamilyen módon összefüggjön a szülői gazdasági vagy otthoni munkájával, hogy azok a fonalak, amelyeket az iskola fon, ne szakadjanak el napról napra, amikor a gyermek az iskolatáskát leveszi a hátáról. „Ahol a gyermeknek többet kell tudnia és tanulnia, mint amennyit az apja tud – írja Pestalozzi a *Hattyúdalban* –, ott a tanítónak a maga többletművét úgy kell az apa munkájába beleszönie, mint ahogyan a takács szövi a virágot a darab kelmébe.” Amire a munkaiskolának harmadsorban van szüksége, az az iskolatársak szolgálatában végzett munka.

Ez az első naptól kezdve mindig újra hirdeti a tételt: *Az élet értelme nem az uralkodás, hanem a szolgálat.* Az iskolai munka csak akkor válhat az állampolgári nevelés alapjává, ha ezt a nemesi címet viseli magán; csak akkor épülhet rá olyan nevelés, amelyet minden néptársnak elsősorban és mindenekfelett kell az iskolától követelnie, amelyet mind ez ideig – sok máshoz hasonlóan – a pusztá szótól vártunk. Csak a közös munkából nő ki a feladatok érzése, a szükségesség megérzése, hogy magunkat a közös célnak alárendeljük. A társadalmi élet láncá ez a közös munkával kapcsolódik az iskolához, amelybe az oktatás vetélője ugyanazt az ezer és ezer szálát veti be – és mindig azonos kötés szerint –, mint a gyermek rendezett családi élete a maga segítőkészségével, a maga alárendelésével, odaadásával, önzetlen szeretetével. [...]

A munkatermekre nemcsak a gyakorlati készségek miatt van szükség; nemcsak azért, hogy néptársaink ne szokjanak el a gyakorlati munkától, és azért sem, hogy a gyermekek megtanuljanak jól gyalulni, fűrészelni, reszelni, fűrni, varrni, szőni, főzni. Nem is azért van rájuk szükség, hogy a növendékeknek kedves maradjon két kezük munkája. Mindezekelőtt arra kellene, hogy olyan emberek nevelkedjenek, akik az állami szervezet célját és áldását már gyökereiben megismerik, és hálásan ajánlják fel neki munkájukat. Azért van mindezt szükség, mert nem a könyv a kultúra hordozója, hanem a *munka*, az embertársak vagy egy nagy igazság érdekében végzett odaadó, önfeláldozó munka.

A munkatermekre szükségünk van azért is, mert a gyermekek hajlamai rendkívül különbözők. Tanító-nevelő munkánk pedig csak ott járhat sikerrel, ahol rájuk találunk; ha erre a találkozásra nem kerül sor, csak fáradságos dresszúráról lehet szó. [...] A műhelyben, a laboratóriumban, a konyhában, az iskolai kertben, a rajz- vagy a zeneteremben minden gyermek megtalálja azt a munkát, amelyet el tud végezni. Itt a gyenge az erős mellett dolgozik, segítséget kap tőle, vagy pedig kaphat és kell is kapnia. Egymás mellett örülhet itt a kis erő a kis munkának, a nagy erő a nagy munkának és a siker áldásainak. Itt nem kell mindenkinek egy sorban menetelnie, mert itt – ahol kiiktatták a tisztán értelmi teljesítményt – kisebb a jelentősége a munka eredményének, mint módszerének. Ilyen körülmények között már nem okoz nehézséget a tanítónak „az oktatás individualizálása”, a fülnek szóló tömegmunkának ez az egyébként leghazugabb jelszava itt magától megvalósul.

Ezek a megfontolások és okok 14 év óta szüntelenül arra ösztönöztek, hogy keressem azokat az eszközöket és módokat, amelyek az eljövendő munkaiskola útját egyengetik. Ez csak lépésről lépésre valósulhat meg, és mindaddig állandóan megújuló, fáradságos vállalkozást jelent, amíg magát a tanítóképzést is át nem itatja a munkaiskola teljesen új szelleme. [...]

Amikor műhelyeinkben és laboratóriumainkban, iskolai konyháinkban és iskolai kertjeinkben a fiúk és leányok vidám tekintetét, kipirult arcát és csillapíthatatlan munkajövedelmét látom, ebben annak a legszebb biztosítékát érzem, hogy helyes úton járunk. Itt még azok is felébrednek, akik az iskolapadokban lustáknak, butáknak vagy hanyagoknak számítnak, és akiket kétségtelenül a kisegítő osztályokba irányítottunk volna, ha lettek volna ilyen osztályaink. Itt még az is gyakran előfordul, hogy az ilyen „nehéz” gyermekek messze megelőzik jobb emlékezőtehetséggel megáldott iskolatársaikat, és hogy a szép siker és tanítóik korábban sohasem élvezett dicsérete kiragadja őket ábrándozásaikból, és jobb szívvel igyekeznek eleget tenni feladataiknak szellemi munkájuk területén is. Micsoda fásult unalom uralkodott még hat évvel ezelőtt is rajztermeinkben, amikor az egyenes vonal, a körszeletív, a mértani idom, az absztrakt ornamens ült a művészet királyi trónusán; ezekkel egyetlenegy igazi tehetséggel és alkotásvágygal megáldott gyermek sem tudott mit kezdeni! Mennyire megváltozott mindez, amikor bevonultak a ház, a műhely és a kert dolgai, és amikor a gyermekek rajzkészségüket és művészi ösztöneiket mindennapi használati tárgyak előállításában és díszítésében élhették ki; a gyenge a maga

szegényes eszközeivel, a tehetséges pedig fantáziájának egész gazdagságával! Micsoda öröm árad szét valamennyi rajztermen, dekoratív és konstruktív alkotókésztségnek micsoda bősége nyílik meg egyszerre, és szökken át az iskola egykor olyannyira magányos szigetéről az otthoni életbe, mint egy erős tűzvész lángoló szikrái, amelyek mindent lángra lobbantanak környezetükben, ami csak éghető! Most micsoda örömmel viszik magukkal egyes gyermekek még otthoni alkotásaikat is az osztályba, ámulatba ejtve tanítóikat és tanuló társaikat azzal a tudásukkal, amelyről ez ideig senkinek sejtelme sem volt! [...]

Ha azt kérdik, honnan fakadnak a változtatásnak ezek a gyakran szinte legyőzhetetlen akadályai, akkor úgy tűnik, hogy az ok elsősorban az „iskola” fogalmának fejlődéstörténetében rejlik. A munkaiskola jellege – tehát az olyan iskoláé, amely a *munka* által vezet mind magasabb képzettséghez – minden korábbi időszak számára idegen volt. [...]

Az iskola átalakítását *másodsorban* az nehezíti, hogy szervezetének, felügyeletének és a vizsgáztatásnak egész rendje a könyviskola jellegéhez igazodik. Könnyű a felügyeletet ellátni és vizsgáztatni, ha csak az ismeretek *menyiségét* kell mérlegelni. Ez módot ad a tömeges vizsgáztatásra, a vizsgáztató pedig két nappal előbb könyv nélkül könnyen megtanulhatja, amiből a harmadik napon vizsgáztatni fog. A munkaiskola ezt már nem teszi lehetővé. Itt már *tudásra*, nem csupán *ismeretekre* van szükség a helyes vizsgáztatáshoz. Tömeges kikérdezésre itt sem írásban, sem szóban nincs lehetőség. [...]

Az átalakítás *harmadik* akadályát a nagy költségek képezik. Az iskolákat műhelyekkel és laboratóriumokkal, varró- és szövőgépekkel, konyhakkal és kertekkel kell felszerelni. Magukat a tanítókat pedig egészen más, maradandóbb képzettséggel kell felvértezni, mint eddig. Ma a tanítóképző intézet, a többi iskolához hasonlóan, alig egyéb, mint a könyvtudomány hízslaldája.

Végül a munkaiskola nem tűri a nagyüzemi jellegű munkát, legalábbis a munkaórakon nem. A műhelyekben egyszerre csak 16–20, a konyhákban 20–24, a laboratóriumokban 24–30, az újfajta rajzoktatásban pedig legfeljebb 36 tanuló lehet egyidejűleg foglalkoztatni és irányítani.

Ami jó, az többbe kerül a középszerűnél. Mint ahogyan szívesen fizetünk többet egy pár tartós cipőért, ha gyalogszerrel messzi útra indulunk, azonképpen szívesen adunk ki a nagyon is tűnékeny könyv- és emlékezeti tudás helyett valamivel nagyobb összegeket azért a rendkívül tartós tapasztalati tudásért, amellyel a munkaiskola vérteti fel az élet útján elinduló gyermekeinket. A többletköltségek egyébként nem is olyan lényegesek. Azt az időt ugyanis, amelyet az osztályoknak a munkaoktatás céljára történő felbontása miatt drágábban kell megfizetni, az elméleti oktatásban részben megtakaríthatjuk. Itt ugyanis a gyermek osztatlan érdeklődése is segít a munkában. [...]

Amikor majd ez az átalakulás – ha talán nem is egészen Dewey szellemében – megvalósul, létrejön az iskola és az otthon kapcsolata is. Akkor mindkettő helyiségeit közös életérdekek fogják megtölteni. Az iskola feladata pedig az lesz, hogy rendezze az erőket, amelyeket ezek az érdekek kiváltanak, és hogy rendszerezze azt a szellemi és erkölcsi tulajdont, amelyre ezek az erők szert tesznek. Az iskola akkor majd nemcsak a gyermeket tanítja meg az eszközök használatára, amelyeket a múlt kulturális kincseinek alakjában a jelennek átadott, és nem csupán őt vezeti rá, hogy erkölcsösen gondolkodjék és cselekedjék, hanem azt is eléri, hogy a szülői ház sokkal nagyobb megértést tanúsítson az iskolai munka iránt, és ezzel felébreszti benne a nevelésért való nagyobb felelősség érzését is.

Ezért vidám bizodalommal tekinthetünk az idő elé, amely meghozza nekünk az új iskolát, és amely már minden kultúrállamban félreismerhetetlenül megjelent. Ha eljött majd ez az idő, valóra válnak Pestalozzi eszméi. Akkor majd valóban a szemlélet lesz „minden megismerés alapja”, és mindenfajta tanítás „alapelvét az ember szellemi fejlődésének változatlan ősfarmájából” fogják levezetni. Az oktatás művészete nem lesz egyéb,

mint „segítséget nyújtani a természet önkibontakozásra irányuló törekvésének”; a természet és a művészet olyan bensőségesen egyesül majd a népoktatásban, „mint amilyen erőszakosan el vannak azok jelenleg egymástól szakítva”.

Szilágyi Pál fordítása

Forrás: Kerschensteiner, Georg – Seidel, Robert: *A jövő iskolája a munkaiskola*. Budapest, 1979, 13-24. o.

16. RUDOLF STEINER: A WALDORF-ISKOLA PEDAGÓGIAI ALAPJA

Az 1919-ben megjelenő Waldorf-iskolák a reformpedagógia sajátos irányzatát képviselik. Olyan egységes és részletesen kidolgozott közös tanterv alapján működtek (és működnek ma is), amely a koncepciót megfogalmazó életreformer, Rudolf Steiner (1861–1925) sajátos okkult világfelfogásán, illetve annak embertanán, az antropozófián alapszik.

Az idők komolyából
Tettekész bátorságnak
Kell születnie.

Adjátok a tanításnak,
Amit a szellem nektek ad,
És az emberiséget megszabadítjátok
A lidércnyomástól,
Ami a materializmus által
Nehezedik rá.

Rudolf Steiner
(A Hamburg-Wandsbek-i
iskola számára, 1922.)

(...) A mai élet egy-egy dolgot, amit elődeitől örökölt az ember, kérdéssé tesz. Ezért is érlelt annyi „korszak-kérdés”-t és „kor követelményé”-t. Mennyifajta „kérdés”, ami ma átjárja a világot: szociális kérdés, nőkérdés, nevelési és iskolai vonatkozású kérdések, jogi kérdések, egészségügy stb., stb. A legkülönbözőbb eszközökkel igyekszünk megoldásra találni. (...)

Az egész élet olyan, mint a növény, amely nemcsak azt foglalja magában, amit a szemnek tár oda, hanem rejtett mélységeiben még egy jövő állapotot is hordoz. Aki előtt növény van, mely először leveleket hord, nagyon jól tudja, hogy egy idő után a levelet hordó száron virágok és termés is lesznek. És a növény rejtekén már most megvannak a csírák ehhez a virágzathoz és terméshez. Azonban hogyan mondhatná meg bárki is, milyenek lesznek ezek a szervek, aki csak azt akarná kutatni a növényen, amit az jelenleg tár szeme elé. Az képes csak rá, aki a növény lényével megismerkedett.

Az egész emberi élet is magában hordja jövőjének csírait. Hogy azonban mondhasunk is valamit erről a jövőről, az ember rejtett természetébe kell hatolnunk. (...)

A feladatot, hogy az emberi élet lényegét átfogó gyakorlati világnézetet nyújtson, egész valója szerint a szellemtudomány képes ellátni. Hogy vajon az, amit ma sokszor így hív-

nak, jogosult-e ilyen igényt támasztani, nem lényeges. Sokkalta inkább a szellemtudomány mibenlétéről van szó és arról, hogy ilyen lényege szerint mivé lehet. Ne szürke elmélet legyen, amely a megismerésbeli kíváncsiságnak kínálja magát és ne csak egyes, olyan emberek számára eszköz, hogy önzésük alapján a *maguk* számára biztosítsanak magasabb fejlődést. Ez a szellemtudomány közreműködő lehet a mai emberiség legfontosabb feladatainál, boldogulásának fejlesztésében. (...)

Ezek a kiinduláspontok ugyanis csakis és kizárólag az igazi életmegismerésben gyökereznek. Aki megismeri az életet, csak magából az életből állíthat feladatot magának. Nem önkényes programokat fog felállítani; tudja ugyanis, hogy a jövőben az életnek semmilyen más alaptörvénye, csak ami a jelenben, fog uralkodni. A szellemi kutatás számára ezért szükségszerűen a meglevő előtti tisztelet lesz a mértékadó. Találjon bár akár mennyi javításra szorulótt abban, nem fogja elmulasztani, hogy ebben a meglevőben magában lássa meg a jövő csírát. Azt is tudja azonban, hogy minden létesülésben egy növekvés és egy fejlődés is van. Épp ezért a jelenlegiben az átalakulást, a növekedést szolgáló csírákat veszi észre. Nem talál ki semmilyen programot; abból, ami van, olvassa le azokat. Amit azonban így olvas, bizonyos értelemben maga válik programmá, mivel épp a fejlődési természetet hordja magában.

Eppen ezért kell az ember lényébe történő szellemtudományi elmélyülésnek a mai kor legfontosabb létkérdéseinek megoldásához a legtermékenyebb és leginkább gyakorlatias módszereket szolgáltatnia.

Ezt itt olyan kérdés vonatkozásában kell felmutatni, mint amilyen a *nevelés kérdése*. Ne követelményeket és programokat állítsunk fel, hanem egyszerűen a *gyermeki természetet* írjuk le. Az alakuló ember lényéből mintegy maguktól adódnak majd a nevelési szempontok.

Ha az *alakuló* embernek ezt a lényét akarjuk megismerni, az ember *rejtett* természetének vizsgálatából általában kell kiindulnunk.

Amit az érzéki megfigyelés ismer meg az emberen és amit a materialista életfelfogás az ember lényében egyetlennek fogad el, a szellemi kutatás számára egyik része, egyik tagja csak az emberi természetnek, nevezetesen *fizikai teste*. Ez a fizikai test a fizikai élet ugyanazoknak a törvényeinek van alávetve, ugyanazokból az anyagokból és erőkből tevődik össze, mint az egész, úgynevezett egyéb élettelen világ. A szellemtudomány ezért azt mondja: az embernek ez a fizikai teste közösen van meg az egész ásványvilággal. És az emberen fizikai testnek csak azt nevezi, ami ugyanazokat az anyagokat ugyanolyan törvények szerint hoz elkeverésre, kapcsolódásba, alakulásba és feloldódásba, amik az ásványvilágban is anyagokként, ugyanezek szerint a törvények szerint fejtik ki hatásukat.

Ezen a fizikai testen kívül a szellemtudomány az emberben egy második lényiséget is elismer: az *élettestet* vagy *étertestet*. Ne ütközzön meg az „étertest” hallatán a fizikus. „Éter” itt valami mást jelöl, nem a fizika hipotetikus éterét. Tekintsük a dolgot egyszerűen annak a megjelölésének, amit a következőkben írunk le. (...)

Ilyen éter- vagy életteste az embernek közösen van meg a növényekkel és az állatokkal. Ez hat oda, hogy a fizikai test anyagai és erői a növekedés, a szaporodás jelenségeivé, a nedvek belső mozgásába, stb. alakulnak. A fizikai test építője és alkotója tehát, lakója és építész. Emiatt a fizikai test ennek az élettestnek a leképezésének, kifejezésének is nevezhető. Alak és nagyság tekintetében az embernél mindkettő közelítőleg – semmi esetre sem teljesen – azonos. Az állatoknál és méginkább a növényeknél az étertest alak és kiterjedtség vonatkozásában tekintélyesen eltér a fizikai testtől.

Az emberi lényiség harmadik tagja az úgynevezett *érző* – vagy *asztrálest*. Ő a fájdalom és kedv, ösztön, vágy és szenvedély stb. hordozója. Mindezzel olyan lény, mely csak fizikai testből és étertestből áll, nem rendelkezik. Az előzőleg elmondottakat az érzés kifejezésbe foglalhatjuk össze. A növényeknek nincs érzése: amikor manapság abból a tényből, hogy egyes növények ingerre mozgásokkal vagy más módon válaszolnak, egyes tu-

dósok arra következtetnek, hogy a növényekben bizonyos érzőkéesség található, ezzel csak azt mutatják, hogy az érzés lényegét nem ismerik. Ezzel kapcsolatban ugyanis nem az a döntő, hogy a szóban forgó lény a külső ingerre választ ad, hanem sokkal inkább, hogy az inger egy *belső* folyamat révén – mint kedv vagy fájdalom, ösztön, vágy stb. – tükröződik le. Ha ezt nem tartanánk szem előtt, valaki azt is jogosultan mondhatná, hogy a kék lakmuspapírnak bizonyos szubsztanciákról érzése van, mert a velük való érintkezéskor pirossá válik. Érzőteste az embernek már csak az állattal együtt van meg. Ez tehát az érzelmi élet hordozója. (...)

Van azonban az emberlénynek egy negyedik tagja, amiben egyéb földlakóval nem osztozik. Ez az emberi „*Én*” *hordozója*; az „*Én*” szócska, ahogyan azt a nyelvekben alkalmazzák, név, mely minden egyéb névtől különbözik. Aki ennek a névnek mivoltáról találó módon elgondolkozik, utat nyit magának ezzel az emberi természet megismeréséhez. (...)

Ez az „*Én*-test” hordozója a magasabb emberi léleknek. Utóbbi révén a Föld-teremtés koronája az ember. Az „*Én*” azonban a jelenlegi embernél egyáltalán nem egyszerű lényiség. (...)

Az „*Én*”-nek az alárendelt tagokon folytatott ez a munkája vagy olyan, ami inkább az egész emberi nemhez tartozik, vagy egészen individuális módon lehet az egyes *Én* munkája saját magán. Az ember előbbi átalakulásánál bizonyos értelemben a teljes emberi nem együttműködik; az utóbbinak az *Én* legsajátabb tevékenységén kell alapulnia. Amikor az „*Én*” olyan erőssé válik, hogy csak legsajátabb erőből dolgozza át az érzőtestet, úgy azt, amit az *Én* ilyen módon ebből az érző- vagy asztrálestestből csinál: *Szellem-Én*-nek (vagy keleti kifejezéssel *Mánász-nak*) nevezzük. Ez az átalakítás lényegében egy tanuláson, a bensőnek magasabb ideákkal és nézetekkel való gazdagításán nyugszik. – Az *Én* azonban az ember saját lényiségén történő magasabb legsajátabb munkába is foghat. Ez akkor történik, ha nemcsak az asztrálestest kerül átalakításra. Sok mindent tanul életében az ember; és amikor valamilyen pontból visszatekint erre az életre, így szólhat magához: sokat tanultam meg; jóval csekélyebb mértékben szólhat azonban majd a temperamentum, jellem átalakulásáról, az emlékezet javulásáról, vagy romlásáról az élet során. A tanulás az asztrálestet érinti; az utóbbi átalakulások ezzel szemben az éter- vagy élettestet illetik. Nem alkalmatlan kép ezért, ha az asztrálestest megváltozását az életben az óra percmutatójának járásához, az élettest átalakulását pedig az óramutatójáéhoz hasonlítjuk. (...)

Nevelőként az emberi lényiség e négy tagján dolgozunk. Ha helyes módon akarunk dolgozni, az ember e részeinek természetét kell vizsgálnunk. Semmi esetre sem szabad azonban azt képzelni, hogy ezek a részek az emberen úgy fejlődnek, hogy életének bármely időpontjában, így akár születésekor, mindegyik egyenlően fejlett volna. Fejlődésük sokkal inkább különböző életszakaszokban, s eltérő módon folyik le. És az emberi természet e fejlődéstörvényeinek ismeretén nyugszik a nevelés és a tanítás megfelelő alapja.

A fizikai születést megelőzően az alakuló embert minden oldalról idegen fizikai test zárja körül. Nem önállóan lép érintkezésbe a fizikai külvilággal. Az anya fizikai teste a környezete. Csak ez a test gyakorolhat az érlelődő emberre hatást. A fizikai születés éppen abban áll, hogy az embert a fizikai anyai burok elbocsátja és a fizikai világ környezete ezáltal közvetlenül tud hatni rá. Az érzékek felnyílnak a külvilág felé. Utóbbi ezzel veszi át az emberre gyakorolt befolyást, amit előzőleg a fizikai anyai burok látott el.

A szellemi világfelfogás számára, ahogyan azt a szellemi kutatás képviseli, ezzel megszületett ugyan a fizikai test, az éter- vagy élettest azonban még nem. Ahogyan az embert születése pillanatáig egy fizikai anyai burok, a fogváltás idejéig – tehát úgy hetedik évéig – egy éterburok és egy asztrálburok veszik körül. A fogváltás során engedi csak el az éterburok az étertestet. Azután a nemi érés eljöveteleig még az asztrálburok marad. Ebben az időpontban az asztrál- vagy érzőtest is minden irányban szabadabbá lesz, mint ahogyan azzá vált a fizikai test a fizikai születéskor, az étertest pedig a fogváltáskor. (...)

A fizikai születéssel a fizikai emberi testet a külvilág fizikai környezetének tesszük ki, míg előzőleg a védő anyai burok vette körül. Amit előzőleg az anyai burok erői és nedvei tettek vele, most a külső fizikai világ erőinek és elemeinek kell elvégezniük benne. A hetedik évbeli fogváltásig az emberi testnek olyan feladatot kell magán elvégeznie, ami lényegesen eltér minden más életkorszak feladatától. (...)

Két varázsszó van, amik megadják, hogy a gyermek hogyan lép kapcsolatba környezetével. Ezek: *utánzás és példakép*. Arisztotelész görög filozófus az állatok legutánzóbbikjának nevezte az embert; egyik korszakra sem áll ez a kifejezés jobban, mint a fogváltásig tartó gyermekkorra. Ami a fizikai környezetben végbemegy, azt utánozza a gyermek és az utánzásban öntik a fizikai szerveket azokba a formákba, amik azután maradandók a számukra. A fizikai környezetet azonban az elképzelhető legtagabb értelemben kell venni. Nem egyszerűen az tartozik csak hozzá, ami materiálisan történik a gyermek körül, hanem minden, ami a gyermek környezetében játszódik le, amit érzékei észlelhetnek, ami a fizikai térből kiindulva képes szellemi erőire hatást gyakorolni. Valamennyi morális és nem morális, okos és buta cselekedet, amiket képes meglátni, szintén idetartozik. (...)

Azokhoz az erőkhöz, amik plazmáló módon hatnak a fizikai szervekre, a környezeten és a környezettel érzett öröm is tartozik. A nevelő derűs vonásai és a mindenekelőtt *őszinte, nem magára erőltetett szeretet*. Ilyen szeretet, mely a fizikai környezetet mintegy melegséggel áramolja át, a szó valódi értelmében költi ki a fizikai szervek formáit.

Amidőn lehetőség van egészséges példaképeknek a szeretet ilyen atmoszférájában történő utánzására, akkor a gyermek megfelelő közegében van. Szigorúan kell ezért vigyázni arra; hogy semmi olyan ne történjék a gyermek környezetében, amit nem szabadna utánoznia. (...)

Kisgyermekkorban rendkívül fontos, hogy olyan nevelési eszközök, mint pl. gyermekdalok, lehetőleg szép ritmikus benyomást gyakoroljanak az érzékekre. Kevésbé a jelentésre, sokkal inkább a szép hangzásra kell súlyt fektetni. Mennél inkább frissítőleg hat valami a szemre és fülre, annál jobb. Nem szabad alábecsülni, hogy a zenei ritmusra történő táncmozgások mekkora szervképző erővel rendelkeznek.

A fogváltással az étertest leveti a külső éterburkot és ezzel kezdetét veszi az idő, amikor kívülről gyakorolhatunk nevelési szempontú hatást az étertestre. Tisztába kell jönnünk azzal, hogy mi képes kívülről hatást kifejteni az étertestre. Az étertest átalakulása és növekedése a hajlamok, szokások, lelkiismeret, a karakter, az emlékezet, a temperamentumok átalakulását, illetve fejlődését jelenti. Az étertestre képek, példák, a fantázia rendezett irányítása által gyakorolunk hatást. Ahogyan a gyermeknek hetedik évéig a fizikai példaképet kell megadni, amit utánozhat, úgy az alakuló ember környezetébe a fogváltás és a nemi érés között mindazt be kell illeszteni, aminek benső értelme és értéke szerint tájolóldhat. (...)

Ahogy az első gyermekévek számára *utánzás és példakép* a nevelés varázsigéi, a most vázolt évekre: *követés és tekintély*. A természetes, nem kikényszerített autoritásnak kell a közvetlen szellemi szemléletet bemutatnia, melynek segítségével az ifjú ember lelkiismeretét, szokásait és hajlamait kiképz, temperamentumát szabályozott pályára állítja, s kinek szemeivel tekint a világban lévő dolgokra. (...)

Különösen a történelemtanítást kell olyan irányba kormányozni, amit ilyen szempontok határoznak meg. A fogváltást megelőzően az elbeszélések, mesék stb. célja, melyeket a gyermeknek nyújtunk, egyedül az öröm, felfrissülés, vidámság lehet. Ezt az időt követően az elmondandó anyagnál, ezen kívül arra is ügyelni kell, hogy az életképek a buzgó követés lehetőségét nyújtva lépjenek az ifjú ember elé. (...)

A szellemileg-képszerű, vagy ahogyan még mondhatnák, a jelképes képzetalkotás még más módon is tekintetbe jön a fogváltás és a nemi érés között. Szükséges, hogy az ifjú ember a természet titkait, az élet törvényeit lehetőleg *ne* száraz ész-fogalmakban, hanem

szimbólumokban vegye fel magába. Szellemi összefüggésekre vonatkozó hasonlatoknak úgy kell a lélek elé kerülniök, hogy a lét törvényszerűségeit a hasonlatok mögött inkább sejtse és érezze, semmint értelmi fogalmakkal ragadja meg. (...) Ha a közlő személy maga nem rendelkezik a maga hasonlatát illetően hiteles áhítatos érzéssel, semmilyen benyomást nem kelt majd abban sem, aki felé fordul. Azért, hogy megfelelően hasson, szükséges, hogy előbb a nevelő maga higgyen valóságokként hasonlataiban. Erre csak akkor képes, ha szellemtudományi érzülettel rendelkezik és a hasonlatok maguk a szellemtudományból születnek. A valóban szellemtudományi alapon álló számára nem szükséges a testből előbúvó lélek hasonlatát kifacsarnia magából, mivel az számára igazság. A pillangónak a bából előbújása alapján számára a természeti lét alacsonyabb fokán ugyanaz a folyamat adott, ami magasabb fokon, magasabb kiképzésben ismétlődik a léleknek a testből történő kilépésekor. Teljes erejével vallja ő maga ezt. És ez a hite mintegy titokzatos áramlásokban árad a beszélőtől hallgatójához és eredményez meggyőződést. *Közvetlen élet ömlik akkor át a nevelő felől a tanítvány felé.* Ehhez az élethez pedig az szükséges, hogy a nevelő a szellemtudomány forrásának teljéből merítsen és, hogy szava és mindaz, ami tőle jön, valódi szellemtudományi érzülettől nyerje érzését, hevét és érzelmi színezetét.

Nagyszerű perspektíva nyílik ezzel az egész nevelésügy számára. Ha ez ugyanis a szellemtudomány életforrásától hagyja megtermékenyíteni magát, úgy maga töltődik el megértéssel. Megszűnik a tapogatózás, amely mindennapos ezen a területen. Minden nevelésben, minden pedagógiában száraz és halott; amely nem jut ilyen gyökérből mindig friss nedvekhez. A szellemtudomány minden világítókra rendelkezik találó hasonlatokkal; amik a dolgok mivoltából vett képek, amiket nem az ember alkot meg, hanem amiket maga a világ erői szolgáltatnak alkotása alapjául. *Ezért a szellemtudománynak kell valamennyi nevelésben életadó alapjává lennie.*

A lelki, aminek az emberi fejlődésnek ebben a szakaszában különleges fontosságot kell tulajdonítani, az *emlékezet*. Az emlékezet fejlődése az étertest átalakulásához van kötve. Miután ennek kifejlődése úgy következik, hogy éppen a fogváltás és nemi érés között válik szabaddá, úgy ez az időszak egyúttal az is, amiben az emlékezet továbbfejlesztésére kell kívülről tudatosan ügyelni. Az emlékezet maradandóan csökkent értékű marad, mint amit a szóban forgó ember elérhetett volna, ha ebben az időszakban elmulasztja a szükségeset. Az elmulasztottat később nem lehet behozni többé. (...)

Egy túl messze menő tisztán érzéki szemléletbeli tanítás is materialista gondolkodásmódból fakad. Minden szemléletet ennek az életkornak a számára át kell szellemíteni. Ne elégedjünk meg pl. azzal, hogy egy növényt, egy magot, egy virágzatot kizárólag érzéki szemléletben mutassunk be. Mindennek a *szellem hasonlatává* kell lennie. Egy növény-mag egyáltalán nem az csupán, aminek a szem számára jelenik meg. Láthatatlanul az egész új növény benne rejlik. *Azt, hogy ilyen dolog több annál, amit az érzékek látnak, az érzülettel, a fantáziával, a kedéllyel kell élő módon megragadnunk.* A lét titkainak sejtését kell megérezni.

Nem vethető ez ellen az, hogy ilyen eljárás mellett zavarossá tesszük a tisztá érzéki szemléletet: ellenkezőleg, a csupasz érzéki szemléletnél való megmaradás által rövidítjük meg az igazságot. Ugyanis egy dolog teljes valósága *szellemből* és anyagból áll és nem kevésbé gondosan kell a hű megfigyelést végrehajtani, ha *valamennyi lelki erőt, nem csak a fizikai érzékeket* hozzuk működésbe.

Bár láthatnák az emberek, a szellemi kutatóhoz hasonlóan, mi mindent sívárít el a *lélekben* és a *testben* egy kizárólag érzéki szemléletű oktatás – kevésbé ragaszkodnának hozzá.

Ugyan mit használ, legmagasabb értelmét tekintve, hogy az ifjú embereknek mindenféle ásványt, növényt, állatot, fizikai kísérletet mutatnak be, ha mindezt nem kapcsolják össze azzal, hogy az érzéki hasonlatokat a szellemi titkok megsejtetésére használják fel.

Az itt elmondottakkal egy materialista felfogás nem sokat tud kezdeni; a szellemi kutató számára ez nagyon is érthető. Azzal is tisztában van azonban, hogy valóban gyakor-

lati neveléstan sohasem sarjadhathat materialista felfogásból. Bármennyire gyakorlatiasnak is hiszi magát ez a felfogás, valójában annyira gyakorlatellenes, ha arról van szó, hogy az életet életszerűen fogjuk fel. Az igazi valósággal szemben a materialista gondolkodásmód fantazma-beállítottságú, miközben *utóbbi* számára a szellemtudomány szakszerű fejtegetéseinek szükségszerűen fantazmagóriáknak *kell* látszaniok. Néhány akadályt kétségkívül le kell még győzni, amíg a szellemtudomány teljesen életből született alapelvei behatolnak a pedagógiába. Ez azonban természetes. Igazságai sokak számára jelenleg *szükségszerűen* szokatlanok még. Beiktatódnak azonban majd a kultúrába, ha valóban az igazságot jelentik.

Csak az arról való világos ismeret alapján, hogy egy-egy nevelésbeli intézkedés milyen hatást gyakorol az ifjú emberre, képes megtalálni a helyes tapintatot a nevelő, hogy minden esetben a helyeset tehesse. Ilyen értelemben ismerni kell, hogy az egyes lelkieket, nevezetesen: gondolkodást, érzést és akarást hogyan kell kezelni, hogy fejlődésük ismét az éterestire hasson vissza, miközben ez a fogváltás és nemi érés között a kívülről jövő hatások révén egyre tökéletesebbé alakulhat. (...)

Emellett azonban a többi művészetet sem szabad elhanyagolni. Az építési stílusok alapjának, a szobrászati alakításának, a vonal és rajzolás, a színek harmóniája iránti érzékek felébresztése, semmi se hiányozzék mindebből a nevelés tervében. Mivel adott körülmények között kell mindent egyszerűen kialakítani, az a kifogás teljesen megalapozatlan, hogy a körülmények ebben az irányban semmit sem tesznek lehetővé. (...)

A gondolkodásnak a maga önálló alakjában, elvont fogalmakbeli belső életként, a szóban forgó életszakaszban háttérben kell maradnia. Szinte befolyásolatlanul, mintegy önmagától kell fejlődnie, mialatt a lélek az élet és a természeti titkok hasonlatait és képeit közvetítetten kapja. A hetedik év és a nemi érés között így kell a gondolkodásnak a többi lelki élmény *között* kifejlődnie, kell az ítélőerőnek úgy érlelődnie, hogy utána, a kialakult nemi érést követően, képessé váljon az ember rá, hogy az élet és a tudás dolgaival kapcsolatosan teljes önállósággal alkosson véleményt. Minél kevésbé gyakorolnak közvetlen hatást előzőleg az ítélőerő kifejlődésére és minél inkább teszik ezt a többi lelki erő fejlesztésén keresztül, közvetetten, annál jobb a szóban forgó személy egész későbbi életét illetően.

A szellemtudomány a nevelésnek *nem csak szellemi*, hanem *fizikai részére* vonatkozólag is megfelelő alapot szolgáltat. Azért, hogy itt is jellegzetes példát emeljünk ki, utaljunk itt a *tornára és a gyermekjátékokra*. Ahogyan az első gyermekkori évek során ezt az időt a környezet szeretete és öröme kell, hogy áthassa, a növekvő-fejlődő étertestnek a testi gyakorlatokon keresztül a maga növekedésének érzését, állandóan növekvő erejét kell ténylegesen átélnie magában. (...)

A nemi éréssel születik csak meg az *asztrálest*. Kifelé szabad fejlődése folytán először kívülről érheti az embert mindaz, ami az elvont képzetvilágot, az ítélőerőt és a szabad értelmet fejleszti. Említettük már, hogy előzőleg ezeknek a lelki képességeknek befolyásolatlanul, egyéb nevelő intézkedések helyes kezelésének keretében kellett fejlődniök, mint ahogyan befolyásolatlanul fejlődnek az anyai szervezetben a szemek és fülek. A nemi éréssel eljött az ideje, amikor arra is megért az ember, hogy olyan dolgokról, amiket előzőleg tanult meg, önálló ítéletet alkosson. (...)

Néhány szempontot lehetett csak kifejtetni itt a szellemtudományi értelemben folyó nevelés számára. Utalásszerű lehetett azonban csak az is, hogy mekkora kultúrfeladatot kell teljesítenie ebben a vonatkozásban ennek a szellemi irányzatnak. Az, hogy képes lesz-e rá, annak függvénye lesz, hogy ez iránt a felfogásmód iránti érzék egyre nagyobb körben terjedjen el. Hogy ez megtörténhessen, feltétlenül két dolog szükséges: először, hogy a szellemtudománnyal szembeni előítéleteket feladják. (...)

A második, ami szükséges, magának a szellemtudománynak az egészséges fejlődésével függ össze. Csak akkor, ha szellemtudománnyal foglalkozók körében mindenütt át-

hatolt az a megismerés, hogy a lényeg abban áll, a tanításokat a legmesszebbmenően gyümölcsözővé tenni az élet minden viszonylatában és nem csak teoretizálni róluk, akkor az élet maga is megértően fel fog nyílni a szellemtudomány előtt. Másként az megy tovább, hogy a szellemtudományt egyes külön rajongók valamifajta vallásos szektájának tartják. Ha azonban pozitív, hasznos szellemi munkát visz végbe, akkor tartósan nem tagadható meg a szellemtudományi mozgalomtól a megértő elfogadás.

Biczó Iván fordítása

Forrás: Rudolf Steiner: *A gyermek nevelése – szellemtudományi szempontból*. (Részletek) Budapest, 1992, Jáspis Kiadó.



17. CELESTIN FREINET: A MODERN ISKOLA TECHNIKÁJA

A reformpedagógia második fejlődési szakaszának nagy hatású képviselője Celestin Freinet (1896–1966). Az általa megteremtett sajátos arculatú Modern Iskola módszertani eljárásait – az ún. Freinet-technikákat – napjainkban is számos iskolában alkalmazzák.

Az iskolai nyomda

Ebben a reménytelenül skolasztikus légkörben kedvező gyakorlati és módszertani fordulatot hozott a pedagógusok szakszervezete keretében tanítók avantgarde próbálkozása, hogy egy kis életet vigyenek oktatásukba. „Séták az osztállyal” elnevezéssel kísérletet hajtottak végre. Az elnevezést nyilvánvalóan rosszul választották meg, a szülők úgy vélekedtek, hogy a gyerekek nem azért járnak iskolába, hogy sétáljanak, a szakfelügyelőnek pedig semmi kedve sem volt ahhoz, hogy keresztülvágjon a mezőkön, kislibái felkutatására.

Számomra a „séták az osztállyal” az üdv kezdetét jelentette. Ahelyett hogy az olvasótábla előtt szunyókáltunk volna a délutáni tanulás idején, a falut környező mezőre mentünk. Az utakat keresztezve meg-megálltunk, hogy megcsodáljuk a kovácsot, az asztalost vagy a takácsot munkája közben, akiknek módszeres és biztos mozdulatait kedvünk lett volna utánozni. Figyeltük a vidéket a különböző évszakokban, télen, amikor nagy lepedőket terítettek az olajfák alá, hogy ne vesszen kárba a levert olajbogyó, vagy tavasszal, amikor a narancsfa virágai kinyílván kínálkoztak leszedésre. Már nem iskolai szemmel vizsgáltuk a körülöttünk levő virágokat és rovarokat, a köveket vagy a patakat. Egész lényünkkel éreztük őket, nemcsak tárgyilagosan, hanem teljes természetes érzékenységgünkkel. És kincseinket bevittük az iskolába is, a kavicsokat, a mogyorófa virágát, az agyagot vagy egy holt madarat.

Érthető, hogy ebben az új atmoszférában, ebben a csöppet sem iskolai légkörben természetesen jutottunk el azokhoz a kapcsolatformákhoz, amelyek már eltértek a túl hagyományos, iskolai kapcsolatokról. Családias hangnemben beszélgettünk el az emberi kultúra ezen számunkra természetes összetevőiről, tanító és tanuló egyaránt nyilvánvaló hasznát húzva belőle. Amikor visszatértünk az osztályba, természetes volt, hogy a táblára írjuk a „séta” összegzését.

De ez még csak egy parányi világító pont volt, befészkelődve a skolasztika falába. Az

élet már ennél az első lépésnél megállt. Új eszközök és megfelelő módszerek hiányában nem volt más lehetőségem a kinyomtatott olvasmány tanítására, mint hogy rezignált hangon így szóljak:

– Most vegyék elő az olvasókönyvet, 38. oldal, a „Torkosság” (vagy egy másik oldal, ami ugyanannyira távol állt a gyermekek és a tanító érdeklődésétől). – És miközben a „Torkosság”-ot olvastuk, fejünkben még nyüzsgőn és beszédesen ott voltak a séta képei. Maguk a szavak is az átélt izgalmas percekét idézték. Teljesen és elkerülhetetlenül különvált az élet és az iskola. Ettől a tényről kezdve az így ránk kényszerített munka az élet-teli munka minden előnyét elvesztette, és nehézkes, jelentőség nélküli feladattá vált.

Végre egy eszköz, amely megváltoztatja az osztály pedagógiai adottságait: a nyomda

Arra gondoltam, hogy ha lehetőségem lenne arra, hogy egy, az osztályomban alkalmazandó nyomdai berendezés segítségével az élő szöveget, „a séta” kifejezésre juttatását tankönyvet helyettesítő iskolai oldalakká ültessem át, mély és funkcionális érdeklődést tapasztalnánk mind a nyomtatott olvasmánynál, mind magának a szövegnek az elkészítésekor. Ez annyira egyszerű és logikus volt, hogy azon csodálkoztam, miért nem jutott még előttem senkinek eszébe.

Így tehát megpróbáltam álmodat megvalósítani. Szerencsére egy idős nyomdaiparosnál találtam egy kis méretű nyomdai felszerelést, speciális sorzókkal (betű-elosztókkal) és fanyomóval, s ez elvben lehetővé tette szövegeink kinyomtatását. A valóságban azonban még 6–7 sor kinyomtatásáig is nehezen jutottunk el, hát még az akkoriban használt 10,5 x 13,5-ös ívekéig! Olvasóink közül azok, akik látták az „Iskolakerülő” című filmünket, átélhették ezt az eseményt.

Akkor még nem számítottam arra, hogy a tanulók sokáig képesek élvezni olyan munkát, amelyet én bonyolultnak és ugyanakkor pontosságot igénylőnek ítéltam. Annyira hozzá voltam szokva a kényszerítő, erőfeszítő és szorgalmat igénylő munkákhoz, hogy el sem tudtam képzelni: valójában létezhet a tevékenységnek egy kellemesebb és könnyebb fajtája.

Tévedtem. A tanítványok lelkesedtek a fogalmazásért és a nyomdáért, ami pedig nem volt egyszerű kezdetleges felszerelésünkkel. Nagyon kedvelték ezt a játékot, nemcsak azért, mert a betűk elosztása a sorzóban érdekes munka volt, hanem mert normális és természetes kulturális folyamatot végeztek: a megfigyelés, a gondolkodás, a természetes kifejezőmód tökéletes szöveggé vált. A szöveget pedig fémbe öntöttük és kinyomtatuk. Valamennyi gyermek, elsősorban pedig a szerző megindultságot érzett a nyomtatvány elkészültekor, az ezentúl már értékként tanúskodó átváltozott szöveg látványától.

Ez volt az első alapfelfedezés, amelynek nyomán azután folyamatosan átértékelhettük egész oktatásunkat. Helyreállítottuk a skolasztika által tönkretett természetes körforgást. A gyermek gondolkozásmódja és élete ettől fogva kultúránk fontos összetevőjévé lett.

A szabad fogalmazás születése

Találmányom, mely oly természetes, s oly nagy mértékben a józan ész szülötte volt, ezen a ponton arról győződött meg engem, hogy mondjanak bár akármit, a gyermek képes ilyen módon értékes, skolasztikánkra is hatni képes szövegek létrehozására.

Márpedig ez idő tájt semmi nem buzdított erre az útra.

Amikor naivan megmutattam a gyermekek nyomdagépből kivett első, oly egyszerű és ártatlan fogalmazásait, kollégáim szemrehányást tettek:

– Mire jó ez? Van elég szép szöveg a tankönyvekben felnőttek tollából is, ezeknél a dadogásoknál érdekesebbek és hasznosabbak is!...

– Egyébként – mondták más kollégáim –, mi eredetit akarsz ezekből a gyerekekből kihozni, akik oly ötletszegények, amikor fogalmazást kérünk tőlünk? Csak ülnek tátott szájjal, felemelt ceruzával. Ahhoz, hogy kihozzunk belőlük valami elfogadhatót, nemcsak hogy a szájukba kell rágni az ötleteket, hanem néha még a vázlatot is nekünk kell megadni. Nem beszélve arról, amikor a félig kész mondatokat is alig tudják kiegészíteni...

Hát nem megmondják a hivatalos rendelkezések is: „A fogalmazástanítás az elemi osztályokban kezdődik, de még csak módjával kell alkalmazni. Nem lehet hétéves gyermekektől kerek fogalmazást követelni, még egy bekezdésnyit sem, legfeljebb csak néhány egyszerű mondatot... A gyermek csak akkor tud fogalmazni, ha nemcsak kellően gazdag ötlettárral rendelkezik, de elegendő kifejezőkészséggel is... A gyermek tanuljon meg előbb kifejezni egy gondolatot, azaz egy mondat elemeit összegyűjteni, egyetlen egyszerű mondatot helyesen leírni. Ha az elemi osztályok befejezésekor a tanuló ezt teljesíteni tudja, úgy idejét nem vesztegette hiába.”

A középső osztályokban tanulja meg a mondatok összeállítását. Ebben a tekintetben az új rendelkezés kevésbé igényes, mint a korábbi tanterv volt, hiszen a szerint a tízéves gyerekek igyekezetét arra kell irányítani, hogy bekezdéseket szerkesszenek. Miután elképzelték néhány mondatot egy meghatározott témából, ezeket kell logikusan csoportosítani 10–15 soros fogalmazással. Íme, ez minden, amit ezektől a gyerekektől követelnek.

Ez volt tehát az uralkodó szellem az oktatásban 1925 táján. Soha nem látott senki szabad fogalmazást, és nem is hitték megvalósíthatónak. Kénytelenek voltunk merész kísérlettel megmutatni és bebizonyítani, hogy a lehetetlen meglepő valósággá válhat. [...]

En a józan észből kiindulva, ösztönösen bíztam a gyermekekben, és igazam lett. Ha kezdetben arra kértem volna őket, hogy a saját életük szempontjából idegen, felnőtt fogalmazásokat nyomtassanak ki, bizonyára hamarosan belefáradtak volna az általam kínált újdonságba, mint ahogy azokat a szép új tankönyveket is megunják, amelyeket októberben adunk a kezükbe. Akkor pedig kísérletezésünk már a kezdeténél véglegesen elhibázott lett volna.

Elvettem a magot és hozzájárultam a rügyfakadáshoz, hogy mindezzel bebizonyítsam: az alkotás és kifejezés szükséglete egyike azon központi elképzeléseknek, amelyekre páratlan pedagógiai megújulás építhető.

A jövő pedig nekünk adott igazat.

Motivált iskolaközi levelezés

Éreztem, hogy az iskolai nyomda első bar-sur-loup-i osztályomban elért sikerei ellenére sem pihenhetek meg babérjaimon. A faluban szívesen olvasták az osztályomban készült fogalmazásokat, a szülők általában nagyra is értékelték, de ez még nem volt elég. Gyermekünk nagyobb olvasókört kívántak és érdemeltek.

Ennek érdekében indítottam el az iskolák közötti levelezést. Kedves barátunk, Daniel, Saint-Philibert-en-Tréguncból (Finistere) is vett egy ilyen felszerelést 1926-ban, és azonnal el is kötelezte magát a szabad fogalmazás mellett.

Megindult a levelezés, kezdettől fogva teljes sikerrel. Az iskolaközi levelezések állandóan bővültek, volt, ahol iskolaújsággal és szerencsés kiegészítésként cserelátogatásokkal. Minden fogalmazásból 25-tel többet nyomtattunk ki, és ezeket kétnaponként elküldtük Saint-Philibert-be. Cserébe ugyanilyen rendszerességgel kaptuk az ő osztályuk 25 ki nyomtatott fogalmazását. Így folyt két rendkívül szegény osztály között az a már kipróbálásakor mesterfogásnak bizonyult iskolaközi levelezés, melyet azóta is csak ritkán múltak felül.

Ettől kezdve trégunci kis barátaink életében is részt vettünk. Velük voltunk gondolatban a vakondvadászaton vagy csodálatos horgászásukon, és mivel így a tenger elért a mi falunkig, velük reszkettünk, ha vihar kerekedett. Mi a narancsvirág és az olajbogyószedés élményeiről meséltünk, a karnevál ünnepéről, a parfüm gyártásáról, és így a mi Provance-unk is eljutott Tréguncbe a maga teljességében. [...]

Új élet köszöntött az iskolára. Ismét beindítottuk a körlevélrendszert: a szabad fogalmazások az élet lapjaivá váltak, melyeket megkaptak a szülők is, a levelezőtársak is. Megvolt tehát az az erőteljes motiváció, melynek következtében tanítványaink önálló kifejezőkészsége csiszolódott. A szabad fogalmazást napjainkban alkalmazók néha panaszkodnak, hogy nincs elegendő fogalmazás. Ha ez így van, akkor ennek oka kétségtávol az, hogy az ő szabad fogalmazásuk nem annyira motivált, amennyire egy iskolaújság és egy iskolaközi levelezés ezt lehetővé tenné. E természetes támasz nélkül a gyermeknek az az érzése, hogy öncélú munkát végez, az iskolai fogalmazáshoz hasonlót. Ennek pedig nincs varázsa, a gyermek így már nem érzi át az írás szükségletét.

De amint működni kezd az újság és a levelezés, a gyermek, csakúgy mint a családban, soha nem fogja megunni élete eseményeinek elmesélését, sőt nemcsak az eseményekét, hanem egész belső gondolatvilágát is fel fogja tárni, amit az iskola soha nem hagy kibontakozni, és amiről ma már jól tudjuk, hogy a viselkedés legbelső motorja.

Így jutottunk el egy csapásra pedagógiánk biztos és végleges alapjaihoz. Az életről beszámoló körlevelek beindításával, a munka állandó motiválásával túljutottunk a skolasztikán, és elértünk egy másik, ideális, tevékeny formához, mely azáltal, hogy gazdag és kiegyensúlyozottá tesz, az igazi kultúrára készít fel.

A skolasztikát ugyanis azok a kötelezettségek jellemzik, amelyek a tankönyvek, a tanítók és a szabályzatok révén olyan munkát követelnek a tanulóktól, amelynek az egyének életével nincs kapcsolata, amely nem is érinti és nem is befolyásolja őket mélyen. Ez a munka nem funkcionális. Felnőttek szabták meg felnőtt kultúrájuk alapján, szisztematikus igyekezettel elszigetelve a való élettől attól félván, hogy különben időt pocsékolnak és elvesztik a komolyságukat.

Az iskola felszereltségének megszervezése

Mint ahogyan azt már említettük, az oktatás területén a teljesítmény kérdése szorosan kapcsolódik az iskola felszereltségéhez. A berendezés modernizálása tehát bizonyos mértékben szükségképpen magával hozza oktatási rendszerünk teljesítményének javítását.

Az iskolai felszereltség modernizálása azonban nemcsak azt jelenti, hogy új eszközöket vásárolunk. Sőt, ahhoz, hogy korszerűsítsük az oktatást, nem elegendő a tanulókat jobban bevonni a feladatok és gyakorlatok összességébe, tanulóközösségeket alakítani, újságot kiadni és iskolaközi levelezést folytatni. Így csak látszatra érünk el fejlődést, az iskola koncepcióján semmit sem változtatván, a tanító továbbra is „deus ex machina” marad, aki nélkül semmi sem működne.

Az osztály új felépítésének és új szellemének megteremtéséhez az oktatás pedagógiai és emberi alapjainak gyökeres megváltoztatása szükséges.

Bizonyítandó, hogy egy osztály felépítésének és szellemének megváltoztatására mindig van mód, emlékeztetek első bar-sur-loup-i újításaimra, amikor is az iskolámban a nyomda bevezetésekor mind gyermekeim, mind saját magam is éreztük iskolai tevékenységünk radikális megváltoztatásának szükségességét.

Élise Freinet *A népi pedagógia születésében* felvázolja, miként indít el az új eszköz bevezetése egy újítási folyamatot:

„Annak az iskolának, amelyben a gyermek szabadon fejlődik, olyan felszereltségűnek kell lennie, amely megakadályozza a rendetlenséget és a szétszóródást.

Freinet mozgatható asztalokról, összehajtható székekről, gyermekkönyvtárakról, vitrinekről, akváriumokról, szövőszékekről, a közös teremhez ajtó nélkül csatlakozó kis műhelyekről álmodik, melyekben a tanulók kedvük szerint helyezkedhetnek el. Álmódolni nem kerül semmibe, de a valóság messze elmarad az álmoktól... És akkor csupán azért, hogy a gyermekkel egy szintre kerüljön, közelebb kerüljön gondolataihoz és érzelmeihez, Freinet egy olyan lépést tesz, amely szimbolikussá válik: eltolja a szükségtelen tekintélyt parancsoló dobogót, és asztalát a gyermekek asztalával egy szintre helyezi. Mi lesz a dobogóval? Kap négy jó erős lábat, és azon helyezik el a nyomdagépet. Alá egy polcot rögzítettek a papírok és a nyomtatványok számára: és már készen is van a nyomda! A régi iskolapadokat ügyesen átrendezi, a legrosszabbakból kiállítóasztalt készít, régi lócákat szerez, polcokat tesz fel a falra, felújítja a régi faliszekrényt, legnagyobb sajnálatára csak a magas börtönablakokat nem tudja lejjebb, a gyermekek magassága szerint áthelyezni.

Az osztálynak most már új arca van: jobb a levegője, könnyebben és nagyobb kedvvel lehet benne dolgozni. Hiányzik azonban ebből a nyüzsgő kis osztályból még valami művészi, ami költészettel egészítené ki a hangulatot, ami olykor-olykor egy olyan szép vidéket villantana fel, amelyet a tanító meg szokott csodálatni a gyermekekkel sétáik során, s ami folytatása lenne a fiatal oktató által a gyerekeknek improvizált versekbe zárt valóságnak.

Nem kell valamiféle iskolai színházra gondolnunk. Freinet, aki egyáltalán nem ért a zenéhez, nem énekel és túl fáradt ahhoz, hogy zenés-táncos jelenetet improvizáljon, lecsap a filmre, mint pihentető szórakozásra. A közösségi tanács hozzájárul egy kis vetítógép vásárlásához, egy grasse-i fényképész pedig szerény összegért pihentető és oktatófilmeket kölcsönöz. Ettől kezdve az iskolai munkát felváltják a kikapcsolódás percei. Megkönnyítik a tanító feladatát, és a gyermek számára is lehetővé teszik a kikapcsolódást és az álmódolást, hiszen álmódolni mindig hasznos. Lemezvásárlás egészíti ki az osztály kulturális légkörét, és a korán bevezetett kötetlen témájú rajzzal együtt sajátos arculatot kölcsönöz az osztálynak, mely élesen elüt az igazgató osztályától, ahol a felnőtt tekintélye és a gyermek passzivitása mint szembeszökő anakronizmus jelentkezik.”

A dolgok ma már egyszerűbbek, az újítások bevezetése pedig nem hőstett, mivel az évek során, számos társunk segítségével olyan eszközöket dolgoztunk ki, amelyek betöltik azt a funkciót, amiért létrehozták őket, növelik a teljesítményt a különböző tantárgyakban, és megkönnyítik a tanítók gondjait.

Vizsgáljuk meg részletesebben a Modern Iskola eszközeit: nemcsak úgy az ölünkbe pottyantak, nem egyszerűen pedagógiai divat szülte úttörő osztályainkban, hanem az igény hozta létre azokat, mint ahogyan azt egy felújított osztály felszerelésénél láttuk: egyik eszköz vont maga után a mind jobb eredménnyel járó másikat. Ugyanígy napról napra áll össze a tapasztalati pedagógia, amit a kutatás és az alkotó elemzés mint egy láncot épít, s amelyet mindig újabb és újabb láncszem erősít meg.

Ugyanis ma, akárcsak tegnap, eszközeinket folytonosan próbának vetjük alá, előbb a kísérleti Freiner-iskolákban, majd a legérdeklődőbb és legmerészebb kollégáink osztályaiban. Ezeknek a kísérleteknek az alapján fogadják el eljárásainkat, vagy távolítják el őket az iskolai körforgásból mint használhatatlanokat és mesterkélteteket.

Az *iskolai nyomda* iskolai, társadalmi és emberi visszhangja miatt természetesen magával vonja az *iskolaközi levelezést*. Ez logikus kapcsolatot teremt a különböző környezetek között, amelyek így egymásba vegyülnek, és szabad kifejezést nyernek a nyomtatott szövegek, a vizsgálatok, a beszámolók, a történelem, földrajz, a számtan és a folklór útján – mindezen tantárgyak révén, melyek átalakulnak a megújított iskolai gyakorlatban.

A vizsgálatok során apránként, az érdeklődési körnek megfelelően összegyűjtött dokumentumok gazdagsága mozgó dokumentációt alkot. Ez mindig kéznél van, és a különböző *iskolai lapok* folyamatosan kiegészítik. Ennek következtében a tankönyvet száműzzük, de tartalmát szelektálva, válogatva, szétdarabolva lapokra, újrarakasztva felhasználjuk az iskolai lapok kedvelt elemeiként. Így jött létre az M. K. (a *Munkakönyvtár*), valóságos tudományos és kulturális jellegű gyermekenciklopédia, az új szellem egyik legkifejezőbb eleme a modernizmus egyre gyorsuló perspektívájában.

A gyermeknek a tanítótól való viszonylagos függetlensége egyéni munkát eredményez, amelynek alapvető formája a *szabad fogalmazás*, amit az *önálló javítású lapok* egészítenek ki. Ezek a lapok lehetővé teszik a gyermek számára az alapmechanizmusok természetes és fokozatos elsajátítását rendszeres gyakorlás útján. A tanulók által önállóan javított számtan- és nyelvtanlapok megszabadítják mind a tanítót, mind a gyermeket a steril, skolasztikus ismétlésektől.

Ezekhez a nem túl nagy terjedelmű eszközökhöz azonban legalább minimális helyet kell biztosítani. Ennek hiányában a teljesítmény a vártnál alacsonyabb lesz. Sajnos ma még inkább, mint első újításaink idején, a tér hiánya égető problémaként merül fel az osztályokban.

Minthogy a gyermekek tevékenységének mindinkább megfelelő eszközök maximális eredményességüket csak speciálisan kialakított tantermekben biztosítanak, több ezzel kapcsolatos tervet is kidolgoztunk, azonban hiába nyújtottuk be őket a mindenható iskolaépítészeknek! Addig is, amíg kívánságaink meghallgatást nyernek, fogadjuk el, hogy minden olyan osztályterem, amely megfelel a törvény által előírt higiéniai követelményeknek (fény, levegő, légköbméter, modern bútorok), alkalmas a modern iskola megteremtésére. Egy kis találékonysággal és kezdeményezéssel a szabad tér elégtelensége miatt gyötrődő tanító ki tudja alakítani az osztályát úgy, hogy alkalmas legyen az ajánlott eszközök használatára. Így a falak mentén, a sarkokban, a folyosón különböző kis műhelyek alakíthatók ki (nyomda, limográf, véső-, festő-, fazekasműhelyek, különböző dokumentációk stb.), amelyek felébresztik a kezdeményezőkézséget és a tevékenységvágyat, amit a tanító által reggelenként a napi munkabeosztás során meghatároz.

A legjobb modern iskoláink, amelyek a leggazdagabb és legeredetibb tapasztalatokat hozták mozgalmunknak, mindig is a több mint félszáz éves tervek szerint épült egyszerű kis falusi iskolák közül kerültek és kerülnek ki. Ez is azt mutatja, hogy a Freinet-technika egyik legértékeltetőbb előnye, hogy nem igényel előzetesen költséges berendezéseket, el lehet helyezni egy afrikai kunyhóban és közvetlen környezetében, a modern palotaszzerű óvodában vagy a csökkent képességű vagy beteg gyermekek szabadtéri iskoláiban. Lám milyen távol áll tőlünk az amerikai iskola túlzásba vitt gépesítése is, amelynek végső és impozáns koronái az oktatógépek! [...]

Zipernovszky Hanna fordítása

Forrás: Freinet, Celestin: A modern iskola technikája. Budapest, 1982; 17–22.; 49–52. o.

18. HELEN PARKHURST: A DALTON-TERV

Helen Parkhurst (1887–1973) által kidolgozott, az amerikai Dalton városában bevezetett reformiskolai koncepció, amely az osztálytermeket szaktantermekké átalakítva a hagyományos iskolákra jellemző frontális osztálymunkát a tanulók egyéni igényeire alapuló individuális tevékenységformákkal váltotta fel.

A terv elvi megalapozása

Nagy általánosságban a régi típusú iskoláról azt mondhatjuk, hogy *kultúrát*, a modernről pedig, hogy *tapasztalatokat* akar nyújtani. A Dalton laboratóriumi terv segítségével a két cél összeegyeztethető és meg is valósítható.

A kultúra elsajátítása a tapasztalás egyik formája, az életnek olyan alkotóeleme, amelyet az iskolának éppen oly közvetlenül kell biztosítania, mint amennyire ezt a felnőtt lét teszi. De ezt mindaddig nem lehet megvalósítani, míg az iskola egészét át nem szervezik, hogy közösségként működhessék, amelynek feltétele az egyén számára ön maga fejlesztéséhez biztosított szabadság.

Ez az eszményi szabadság azonban nem jelent szabadosságot, fegyelmezetlenséget pedig még kevésbé. Sőt, éppen az ellenkezőjét. Az a gyerek, amelyik „kénye-kedve” szerint cselekszik, egyáltalán nem szabad. Ellenkezőleg, könnyen rossz szokások rabjává, önzővé s a közösségi életre alkalmatlanná lesz. Ilyen körülmények között előbb arra van szükség, hogy felszabadítsák energiáját, mielőtt harmonikus, felelősségteljes lénné válhatna, olyanná, aki képes és hajlandó a társaival együttműködni közös javuk érdekében. A Dalton laboratóriumi terv megadja a lehetőséget ahhoz, hogy energiáját tetszése szerint fordítsa saját tanulásának megszervezésére. Ez ugyanazt a szellemi és erkölcsi szabadságot biztosítja számára, mint amelyet sportolás, testedzés közben érezhet. Az antiszociális tulajdonság és cselekedet voltaképpen célt tévesztett energia.

Ezért a Dalton-terv első elve: a szabadság. Iskolai vagy kulturális szempontból szabaddá kell tenni a tanulót, hogy megszakítás nélkül végezhesse a munkáját bármely tananyaggal, ami leköti; mert ha érdekli, amit csinál, akkor szellemileg fogékonyabb, élénkebb, könnyebben tudja legyőzni a tanulás közben felmerülő nehézségeket. Az új terv szerint nincs csengetés, ami elszakítaná a diákot a tanulástól, s arra sem kényszerül, hogy a következő órában más tantárggyal foglalkozzon, más tanár irányításával dolgozzon. Mert hiszen a jelenlegi gyakorlat miatt a tanuló energiája automatikusan pazarlódik el. Az ilyen mesterséges átmenetek éppen annyira gazdaságtalanok, mint amikor az elektromos tűzhelyet ok nélkül bizonyos időközönként ki- és bekapcsoljuk. Ha nem tesszük lehetővé, hogy a tanuló a saját haladási ütemének megfelelően halmozza fel az ismereteket, akkor soha semmit sem fog alaposan megtanulni. A szabadság azt jelenti, hogy az ember maga gazdálkodik az idejével. Ha másvalaki időbeosztása szerint kényszerül élni, az egyenlő a rabszolgasággal.

A Dalton-terv második elve az együttműködés, vagyis a csoportélet kölcsönhatása – én szívesebben használnom az utóbbi kifejezést. [...] A régi nevelési rendszerben a tanuló elboldogul a csoporton kívül, s gyakran így is él, csakis akkor kerül kapcsolatba társaival, amikor a „tantervnek” nevezett közös szellemi országúton összetalálkoznak. Ez könnyen vezet antiszociális magatartás kialakulásához, s ezt a hátrányt aztán akkor is magával cipeli, amikor befejezi az iskolát és kilép az életbe. Az ilyen tanuló még „értelmes részese” is lehet az osztály életének, mint ahogy a tanár is az lehet. De a demokratikus nevelés ennél többet követel. Az igazi társadalmi élet több, mint kapcsolat: együttműködés és kölcsönhatás. Az iskola nem tükrözheti a közösségi lét gyümölcseként szü-

lető társadalmi tapasztalatot, csak ha minden része vagy csoportja között benső kapcsolat s olyan kölcsönös egymásrautaltság jön létre, mint amilyen az iskolán kívül az embereket és a nemzeteket összeköti.

A Dalton-terv olyan körülményeket teremt, amelyekben a tanuló – azért, hogy örömet találjon bennük – önkéntelenül a társadalmi közösség tagjaként tevékenykedik. A közösség aszerint fogadja be vagy utasítja el, hogy tevékenysége, magatartása szociális-e vagy nem. E törvény éppen úgy működik az iskolában, mint a felnőttek világában. Hogy hatékony legyen, íratlan törvénynek kell lennie, tehát nem előírni kell, hanem a közösség által teremtett légkörből kell sugározni. A közösségi élet értéke abban rejlik, hogy tudatossá teszi: a szabad egyén a közösség tagjaként az egész közösségért és az egész közösségnek felelős.

Ez persze problémát jelent az iskolai életvitelben. Ezért tehát úgy kell kialakítani, hogy se a tanuló, se a tanár ne különülhessen el, ne tudja kivonni magát a tevékenységből, s ne lehessen közömbös mások nehézségeivel szemben. Mindannyian ismerünk olyan tanárokat, akik minden reggel úgy akasztják szegre az egyéniségüket, akár a kabátjukat. Az iskolán kívül nekik is vannak emberi tulajdonságaik, érdeklődők és kedvesek, de ezt diákjaik körében megpróbálják eltitkolni, nehogy csorbát szenvedjen a tekintélyük. A Dalton-terv nem ad lehetőséget az ilyen vélt tekintély fitogtatására, mert hiszen az nem a nevelést szolgálja, hanem csak korlátokat állít, s ahelyett hogy a rendet segítené elő, fegyelmezetlenséget vált ki, éppen ezért ellentmond annak az eszménynek, miszerint az iskola élő társadalmi egység legyen.

Ugyanakkor az is igaz, hogy a tanulóban sem tud kialakulni a társadalmi felelősségérzet tudata, vagyis a felnőttkorra való felkészülés szempontjából nélkülözhetetlen társadalmi tapasztalás előzménye, ha mesterséges tekintélyek, megváltozhatatlan rendszabályok és előírások korlátozzák. Tehát a régi iskolai rendszer mind az oktatás, mind a társadalom szempontjából egyaránt katasztrofális. A gyerek semmi olyat nem vállal önként, amit nem ért meg. Játékait, foglalatosságát aszerint választja meg, hogy képességeivel – ezeket pontosan felméri – ki tud-e tűnni. A választás felelősségét magára vállalva, agya nagy teljesítményű mikroszkópként működik: a lehetséges problémák minden aspektusát számba veszi, mérlegeli a siker biztosítása érdekében. Ertelme a tanulás problémáira is pontosan így reagál, ha abban hasonló szabadságot élvez. A Dalton-terv esetében világosan meghatározzuk a feladatot, és megjelöljük, hogy milyen színvonalat kell elérnie. Ezek után rábízunk, hogy a feladatot a számára leginkább megfelelő módon és ütemben hajtsa végre. Az eredmény iránti felelősség nem csupán rejtett szellemi képességeit, hanem ítélőképességét és jellemét is fejleszti. [...]

Higgyük el végre, a gyerek éppen úgy tanul, mint a felnőtt: a célhoz igazítja az eszközöket. Mert mit csinál az a gyerek, akit – a Dalton-tervénél erről van szó – felelőssé tesznek az adott munka elvégzéséért? Ösztönösen keresi a legjobb megoldást. Miután döntött, megkísérli a végrehajtást. Ha az elgondolás nem felel meg a célnak, akkor félreteszi, s más járható utat keres. Majd arra is rájön, érdemes a hasonló feladaton dolgozó társával konzultálnia, mert ez saját elképzeléseinek, munkamenetének pontosításához segíti hozzá. S ha feladatát elvégezte, a teljesítménnyel az elvégzett munka öröme is párosul, mivel ez az eredmény magában foglalja mindazt, amit gondolt, érzett, átélt, amíg idáig eljutott. Ez az igazi tapasztalás. Ez olyan kultúra, amelyet az egyén saját munkájával és a közösség közreműködésével sajátított el. S ez már nem iskola, hanem maga az élet. [...]

A terv gyakorlati megvalósítása

[...] „Minden tanuló egy osztálynak a tagja, s minden osztály számára maximális és minimális tanterv készül. De már a kezdet kezdetén megismerteti a tanulóval az egész munkatervet megállapodás formájában. A tanterv feladatokra oszlik, s a tanuló az osztályára háruló feladatot megállapodásban fogadja el. A középiskolásnál fiatalabb gyerekek egyes megállapodásokat írnak alá, amelyeket a munka elvégzése után visszakapnak.

„Én,, a ... osztály tanulója vállalom a feladat elvégzését.

Dátum

aláírás

Mivel az év minden hónapjára meghatározott feladat van, a tanulók megállapodásai egyhavi munkára szólnak. Az egyszerűség kedvéért a tanterv különböző részeit fő- és melléktantárgyként soroljuk be.

Főtantárgy:
matematika
történelem
természettudomány
angol
földrajz
idegen nyelv stb.

Melléktantárgy:
zene
művészet
kézimunka
háztartástan
műhelygyakorlat
torna stb.

A tantárgyak első kategóriája semmivel sem fontosabb, mint a második, pusztán azért tekintendők főtantárgynak, mivel a legtöbb iskolában e tárgyaktól függ a felsőbb osztályba lépés és ezek a főiskolák felvételi tárgyai is, ezért természetesen több időt kell fordítani rájuk. A melléktantárgyak értéke abban rejlik, hogy nagy hatást gyakorolnak a tanulóra. Tanulmányozásuk a szép iránti érzéket, valamint a kifejezőkészséget fejleszt. De amennyiben az alsófokú képzésben, (8–12 évesek) nem kívánják meg az idegen nyelveket, mert az nem feltétele a továbbtanulásnak, akkor azokat a melléktantárgyakhoz kell sorolni. [...]

Bár az elvégzendő munka mennyisége egyforma, a tanulók nem azok. Mivel szellemi képességük eltérő, a tanuláshoz szükséges idő is különbözni fog. Lesznek, akiknek még húsz napra sem lesz szükségük, másoknak viszont ez az idő sem elég. A Dalton laboratóriumi tervnek éppen ez a lényege, hogy minden tanuló számára lehetővé tegye a neki megfelelő ütemben való haladást, mert hiszen csak így lehet teljes mértékben hasznosítani a végzett munkát. Minden tanuló azt a munkamódszert választhatja, amit a legjobbnak vél. Sajnos kezdetben nem tételezhetjük fel, hogy a tanulók tudják, miként dolgozzanak, de amint az új terv szerint tevékenykednek, fokozatosan megtanulják mind az idő beosztását, mind a munka megszervezését. A hatékonyság gyorsaságot jelent, s a gyorsaságot csak akkor lehet elérni, ha a helyes munkaszokások már beidegződtek. Bizonyos idő elteltével tudjuk feloldani a tanulóban a függőségi érzést, amelyet azzal neveltek bele, hogy mindig megmondták neki, mit, mikor és hogyan tegyen. Ez a rendszer szolgává tette, esetenként jó eredményt felmutató szolgává, de aki mindig másoktól függött. Bár az iskola mechanizmusának átszervezése gyorsan lezajlik, a gyerek reagálása a megváltozott körülményekre nem mindig megy végbe ugyanennyi idő alatt. A tanár feladata gondoskodni róla, hogy az alkalmazkodás – ha lassan is – végbemenjen. A folyamatot gyorsíthatjuk, ha a tanterv részekre bontása áttekinthető, a gyerekek megértetjük az egész rendszert és annak a munkának a jellegét, melynek elvégzését a megállapodásban vállalta. Ha nem fogja fel pontosan, hogy mit kívánnak tőle, akkor nem tudja beosztani idejét.

Mivel felelőssé tesszük a megállapodásban elvállalt feladat végrehajtásáért, rangot adunk a munkának, a gyerekek pedig határozott céltudatot. Ezt az érzést még azzal is fokozhatjuk, ha tudomására hozzuk, hiszünk abban, hogy a munkát el akarja és el fogja végezni. A főtárgyakban az egy hónapra kijelölt feladatnál csak akkor végezhet többet, ha már minden tantárgyban teljesítette a vállalását, mert nem tartjuk kíváncsnak, hogy egy vagy két tantárgyban magasabb szintet érjen el az osztály átlagánál, ha a többi tantárgyban hiányosságai vannak. Akkor az történne, hogy azokban a tantárgyakban nem jutna előre a tanuló, amelyekben egyébként is gyenge. Az azonos követelményszint biztosítja, hogy olyan időbeosztást alkalmazzon, amelyben legtöbb idő a számára kevésbé jól menő, nehézségeket okozó tantárgyakra jut.

A havi feladatmennyiség meghatározása igen nagy gondot jelent a tanár számára. A jó tantervet úgy kell kiegyensúlyozni és összehangolni, hogy a megállapodás ne tartalmazzon túl nagy vagy ellenkezőleg, túl alacsony követelményeket. Az alsófokú iskolákban nem szabad többet kívánni, mint amit a tanuló ésszerű időbeosztással könnyedén elvégezhet. Azt tekintjük ideálisnak, ha egy 10 éves gyerek mindazt megtanulja, amit egy ilyen korú, normális gyerek meg tud tanulni. Azért kell ismernünk a gyermeklélektant, mert akkor minden korosztály képességeinek, igényeinek megfelelő módon tudjuk át-szervezni az iskola mechanizmusát.

A Dalton laboratóriumi terv alkalmazásához módosításokat kell végrehajtani az iskola épületén belül is: a tantervben szereplő minden tantárgy számára laboratóriumokat kell felállítani. Amennyiben a tantestület kis létszámú, egy laboratórium két tantárgyhoz is felhasználható. A foglalkozásokat ezekben a helyiségekben az adott tantárgy vagy tantárgyak szaktanárai vezetik. Hogy ők miként illeszkednek a rendszerbe, azzal a későbbiekben foglalkozom. Most csak azt szeretném hangsúlyozni, ezekben a laboratóriumokban a gyerekek szabadon dolgozhatnak, vagyis ők kísérleteznek, és nem rajtuk kísérleteznek.

Az iskolai könyvtárat a tantárgyaknak megfelelően szét kell osztani a laboratóriumok között. Mert természetesen igen fontos, hogy a szükséges könyvek minden tanuló számára hozzáférhetők legyenek: a természettudományi könyvek a természettudományi laboratóriumban, a történelemkönyvek a történelemlaboratóriumban stb. A könyvek között a tankönyvek mellett lehetőleg minél nagyobb számban legyenek segédkönyvek. Attól sem kell visszariadni, hogy a könyvtárban felnőttek számára készült könyveket is találjon a gyerek, amelyekhez eddig otthon könnyebben hozzájuthatott, mint az iskolában. Ne felejtjük el, hogy a gyereket minden jól megírt könyv érdekli. A megszokott iskolai kézikönyvek minden irodalmi értéket nélkülöznek, száraz kivonatokat tartalmaznak, s éppen ezért hozzájárulnak ahhoz, hogy az átlagos tanulók nem éreznek nagy kedvet a tanulás iránt. A felnövekvő nemzedéknek az iskolában kell megismerkednie az emberiség közkincsének számító irodalmi értékekkel. Ha a könyveket az információk bányájának tekintjük, semmi sem lehet értékeesebb a gyermekértelmi fejlődése szempontjából, mint az a lehetőség, hogy a tanult tárgykörben összehasonlíthassa a különböző szerzők véleményét.

Az igazi nevelés gátjai közé tartozik az órarend, éppen ezért a Dalton-terv környöttele-nül elveti azt. Az órarend a tanár számára is „mumus”. Hányszor hallottam iskolaigaz-gatókat panaszkodni, milyen nehéz úgy elkészíteni az időbeosztást, hogy egyetlen kol-léga se érezze a tantárgyát mellőzöttnek. Éppen ezért az órarend többnyire a tanár, s nem pedig a diák érdekében készül, sőt az utóbbi számára kifejezetten átok. Lényegében az órarend eltörlése a tanuló szabadabbá tételének első lépése.

Tételezzük fel, hogy az adott iskolában minden osztály számára 9-től 12-ig tart a labo-ratóriumi foglalkozás. Ezt a három órát a főtárgyaknak – földrajznak, történelemnek, matematikának, természettudománynak, angolnak és franciának – szentelik. Mielőtt a tanulók munkához kezdetének, tanácsot kérnek a tanártól, aki ebben a rendszerben szak-

tanári vagy tanácsadói szerepet tölt be. Közösén végignézik a tanuló megállapodását, s a tantárgyakat két – „erős” vagy „gyenge” – csoportba sorolják. Azok, amelyeket a gyerek szeret és szívesen tanul, természetesen az „erős” címszó alá kerülnek. Többnyire azok számítanak „gyenge” tárgyaknak, amelyek megértése, megtanulása nehézséget okozott, főként azért, mert a tanuló eddig kevés időt fordított rájuk. [...]

Molnár Magda fordítása

Forrás: Helen Parkhurst: *A Dalton-terv*. Budapest, 1982; 18–21.; 27–30. o.

19. PETER PETERSEN: KIS JENA-PLAN

A Jena-Plan néven elterjedő iskolakoncepciót az 1920-as években a jénai egyetem pedagógiaprofesszora, Peter Petersen (1884–1952) dolgozza ki. Az iskolamodell a korszak reformpedagógiai törekvéseinek összegző-záró szintézisaként értelmezhető, amely hagyományos iskolák „ősi értékeivel” szakítva, az iskolai élet szervezeti és munkarendjének, a tanulócsoporthoz kialakításának, az időbeosztásnak, az iskolai terek és tartalmak szervezésének egy sajátos új struktúráját alakította ki.

Az alapcsoportok

Biztonsággal állíthatjuk, hogy a különböző életkorú, mindkét nemhez tartozó, különböző társadalmi helyzetű és képességű tanulók egy közösségbe tagolása a csoportalkotás legkedvezőbb formája. Jénában már régóta kísérleteznek, hogy kitapasztalják, mely életkori csoportok illenek össze legjobban egymással, mekkora legyen a legnagyobb életkori különbség a gyermekek között. Az alapcsoport (Stammgruppe) megszervezéséhez az iskolák minden típusánál – még az egy- és kétosztályos iskolák esetében is – az alábbi módszert javasoljuk:

Az *alsós csoport* (Untergruppe) foglalja magába az 1–3. évfolyamhoz tartozó gyerekeket. Semmi esetre sem javasolható a 4. évfolyamhoz tartozó gyerekek felvétele ebbe a csoportba, még a tisztán iskolapolitikai okokból létrehozott, pedagógiaileg megalapozatlan négyosztályos elemi iskola érdekében sem szabad ezt az áldozatot meghozni. Vigyázni kell arra is, hogy a 3. évfolyamhoz tartozó gyerekek ne kerülhessenek át túl korán a következő csoportba. Nagy tanulólétszám esetén, kényszermegoldásként megengedhető ugyan, október előtt azonban semmiképpen ne kerüljön rá sor.

A *középső csoport* (Mittelgruppe) a 4–6. évfolyamhoz tartozó gyerekekből áll, a *felső csoport* (Obergruppe) a 6–8., az *ifjúsági csoport* (Jugendlichengruppe) a 8–10. iskolaévig tart.

Újabb pedagógiai-pszichológiai vizsgálatok úgyszintén megerősítik, hogy azok az életkori szakaszok, amelyek szerint az egyes alapcsoportokat megszerveztük, egyben a testi-lelki fejlődés meghatározott szakaszait is jelentik. Ha ezt szem előtt tartjuk, jelentősen megkönnyítjük vele a pedagógiai és didaktikai munkát. A hagyományos iskola ezt nem tudja kiaknázni, ami különösen megfigyelhető a 9–12 éves korosztálynál (amely a mi iskolánkban a középső csoport), mivel ott az évfolyamosztályok a bukások nagy száma miatt életkori szempontból amúgy is felbomlanak.

Az átjárhatóság

A Jena-Plan-iskolában egyetlen gyerek sem bukik meg, hanem az egyes alapcsoportokban végzett három évig tartó munka után *mindannyian* a következő csoportba léphetnek. *Lehetőség van* azonban arra is hogy néhányan már a 6. évfolyam után átléphessenek a felsős csoportba, a 8. évfolyamból pedig az ifjúsági csoportba. Az áthelyezéskor mindazonáltal nem az intellektuális fejlettség a döntő szempont. Amit egy gyermek képes megtanulni, azt a kurzusok során vagy az alapcsoportban megtanulhatja. Ezért nálunk az alapvető és legfontosabb döntési szempont az általános érettség, az emberi tartás. Az áthelyezés során arra a kérdésre keressük elsősorban a választ, hogy az illető fiú vagy lány a következő csoportban feltalálja-e majd magát, képes lesz-e az önmegvalósításra, azaz a személyisége hogyan fejlődik az új helyzetben. A tanár az áthelyezés előtt hónapokon át figyelemmel kíséri az illető gyerekeket, akiknek bármikor jogukban áll, hogy tiltakozzanak az áthelyezés ellen. Ezzel kapcsolatban is jó tapasztalataink voltak, és azt láttuk, hogy a gyerekek minden szempontból képesek önmaguk megítélésére. Az a gyermek, akit alkalmasnak találtunk az átlépésre, a határidőt (azaz húsvétot) követő év folyamán – akár hosszabb gondolkodási idő után is – bármikor átléphet a felsőbb csoportba.

A csoport tíz előnye

1. Az életkori különbségekből adódó sajátosságok úgy jeleníthetők meg az oktatás során, hogy azok nem okoznak elviselhetetlen feszültségeket, és ugyanakkor a csoport egésze számára nagyarányú szellemi és általános emberi ösztönzést és fejlesztést biztosítanak. Ennek során számos pedagógiai és a tanulással összefüggő, gyümölcsöző „oktatási nyereség” jön létre. Egy statisztikai szempontból is alapos, az alsósok csoportjában lefolytatott vizsgálat azt mutatja, hogy például az iskolakezdőket a második évfolyam tagjai vezetik be a csoport munkájába, tanítják meg a taneszközök használatára, ugyanúgy, miként azt egy évvel korábban iskolakezdőként ők maguk elsajátították, és most „idősebbként” továbbadhatják. A harmadik évfolyamhoz tartozó tanulók még ennél is jelentősebb és sokoldalúbb nevelő jellegű befolyást gyakorolnak társaikra.

2. A három évfolyam inasként, segédként és mesterként viszonyul egymáshoz; ez a tagolódás *minden* csoportban létrejön, ezért a csoportok összehasonlíthatók egymással.

3. Azok a tehetséges tanulók, akik az évfolyamok szerint tagolt osztályokban „jó” és „kiváló” minősítést kapnak, ebből adódóan gyakran önteltekké válnak, és helytelen önértékelésük nyomán negatív jellemvonásokat vesznek fel, míg a tízéves népiskolában kialakított négy csoportban három alkalommal lesznek kénytelenek újból beilleszkedni a közösségbe, alárendelődni és összemérni magukat a még tehetségesebbekkel.

4. Ugyanaz érvényes azokra is, akik vezérszerepre törnek. Nekik is háromszor kell képességeiket érvényre juttatniuk, megmutatniuk, milyen szellemi és egyéb tulajdonságokkal rendelkeznek ahhoz, hogy vezérségüket megőrizzék és újraérvényesítsék. Évről évre tapasztalhatjuk, hogyan lepleződnek le az önjelölt kiskirályok, továbbá azt is, ahogy a kellemetlen, fölényeskedő és fontoskodó tanulók megismerik saját korlátaikat, ami bizonyítja a csoportban folyó nevelés hatékonyságát.

5. Előnyösebb, ha évente a csoportnak nem a fele, hanem csupán a harmada cserélődik ki. Az első esetben könnyen előfordulhat, hogy az újonnan jöttek hatása túl erőssé válik, ami megzavarhatja az egyensúlyt, és rossz oldalra billentheti a csoport fejlődését. Ezzel szemben ha a tanulók kétharmada marad, jelenlétük biztosítja a jó hagyományok továbbélését, oktató és nevelő értékük érvényesülését.

6. Az új nevelőiskolák esetében gyakran tapasztalható, hogy az évfolyamosztályok tanulói túl erősen kötődnek egymáshoz, illetve a tanárhoz. Ez különösen erős akkor, ha a tanár – ami egyébként nevelési szempontból kívánatos – végigviszi a saját osztályát. Ezzel

szemben amikor valamely csoport évente egyharmadát átadja, akkor az átlépő harmaddal új ösztönző hatások jelennek meg a csoportban, amelyek a tanár és a csoport számára új feladatokat és új kötelességeket is jelentenek. Ez a változás minden esetben jól érzékelhető a szemlélő számára, és jelzi az erőviszonyok eltolódását, ami ugyan feszültségeket hoz magával, de a szó legjobb értelmében vérfrissítést is eredményez.

7. Egyetlen alsós csoportban sem ül negyven vagy még több iskolakezdő, legfeljebb ennek egyharmada, azaz minden alsós csoportban csak 12–15 újonc van. Ez megkönnyíti a munkát, de mindenekelőtt lehetővé teszi az iskolakezdőknek, hogy az iskolai életbe és az iskolai munkába beilleszkedjenek. Ennek során egyben fenntartható az iskolai időn kívüli természetes tanulási formákhoz kötődő kapcsolat is, illetve azokat a tanár könnyebben felhasználhatja (vö. 1. pont).

8. A tanárnak is alkalmazkodnia kell az új helyzethez, szabadabbá kell válnia; nem őrizheti meg tovább hagyományos értelemben vett tanári szerepét. Saját erejéből válik mássá, pedagógus lesz, tanulóinak vezetője.

9. Könnyebb lesz a helyesen értelmezett szociális műveltség megszerzése is. Ezt a hagyományos iskolák esetében nem csupán a nagy osztálylétszámok nehezítették, hanem maga az *évfolyamosztály* rendszere is. A gyermekek tisztán életkor szerinti csoportbeosztása a legláthatóbb jele annak, hogy iskoláink csak a *tanulót* nézik, nem pedig a gyermekeket: csupán arra gondolnak, hogy lehetőség szerint homogén „tanulótestületet” hozzanak létre. [...] A természetes módon szerveződő gyermekcsoportok, az egymás mellett élés, a játék iskolája egészen más módon tagolódik: a különböző életkorú testvérek vagy a legalább három vagy négy korosztályhoz tartozó szomszéd gyermekből létrejött játszócsoport éppúgy a szövetségképződés, kölcsönös vezetés, irányítás és befolyásolás egészen más rendszerét alakítja ki. A hasonló módon szerveződő iskolák nagy sikere és a mi hivatalosan iskolának nevezett intézményeink gyakran – éppen nevelési, szociális szempontból – szégyenletesen rossz eredménye késztetett arra, hogy a jénai egyetem gyakorlóiskolájában felhagyjak az évfolyamosztályok rendszerével az olyan három évfolyamot átfogó csoportok kedvéért, melyek ténylegesen lehetővé teszik a valódi játszó-, élet- és ezáltal egyben tanulóközösségek létrejöttét.

10. A csoport tehát biztosítja a nevelési eszmény, a nevelő- és életiskola elsőbbségét az oktatóintézmény jellegű, egyoldalú tanulóiskolával szemben.

Munkatervek

Az iskolai osztályok munkaterve számos pszichológiai és didaktikai tankönyvben leírt munkarendekre alapozódva általában a nap, a hét, a negyedév, illetve év ritmusát követi. Iskolai munkánk számára azonban – legalábbis eddigi megfigyeléseim azt támasztják alá – csak és kizárólag a heti munkarend alapján történő ütemezés felel meg, számunkra nem alkalmas valamely napi vagy éves munkarend kialakítása. Ebből ismét kiderül, hogy a tanteremben zajló mindennapi munka számára a pszichológiai kutatás akkor használható igazán, ha követi az ott folyó tényleges munkát, és vizsgálati „eredményei” közvetlen ösztönzik a pedagógusokat iskola- és munkakörnyezeti változtatásokra.

A heti munkaterv

Az iskolai munka tervezésének ezt a formáját a kevéssé tagolt iskolák tudják legkönnyebben megvalósítani. Meg kell azonban jegyezni, hogy jóllehet semmiféle kényszer nincs arra vonatkozóan, hogy az úgynevezett humántudomány, természettudomány és gyakorlati munka területeit ennek logikája alapján kellene rendszerezni, azonban olyan belső rend figyelhető meg benne, amely a javasolt eljárás létjogosultságát bizonyítja.

Ennek magyarázatához néhány további fogalom tisztázása szükséges.

A felmerülő igények függvényében a hét első három-négy napján az utolsó tanulási

szakaszban lehetőség nyílik az úgynevezett „beiskolázási” vagy tisztán „gyakorló” kurzusok beiktatására. A beiskolázási kurzusokra akkor van szükség, amikor például a középső csoportba kerülő új gyerekek közül néhány vagy akár mindegyikük számára meg akarjuk tanítani az atlasz használatát vagy valamilyen más új munkatechnikát. Ekkor az arra rászoruló gyermekek számára olyan kurzust hozunk létre, amelyben rendszerezett formában szerezhetik meg hiányzó ismereteiket, miközben a többiek másfajta munkát végeznek, esetleg hazamehetnek. A szükséges új ismeretek elsajátítása nem frontális formában, sematikusan kialakított munka során történik, hanem a gyermekek lehetőséget kapnak például arra, hogy saját szakállukra otthon vagy a hét folyamán önállóan, esetleg barátaik segítségével sajátítsák el a csatlakozáshoz szükséges tudnivalókat. Amennyiben a tanár valóban arra törekszik, hogy ez az alapelv mindenkor érvényesüljön, hamarosan tapasztalja majd, hogy a beiskolázási kurzusok természetes módon kapcsolódnak az egyéb iskolai tevékenységekhez, és az idősebb gyerekek is sok esetben a segítségére sietnek.

Hasonlóképpen a „gyakorló kurzusokba” is bevonható a csoport részben vagy egészben. Ez jól megvalósítható például akkor, amikor a feldolgozásra kerülő témák kapcsán olyan különleges számolási feladatok megoldására is szükség van, amelyek bőséges, mindenki számára szóló tanári magyarázatot igényelnek, illetve ha a közös feladatmegoldással összefüggésben a tervszerű ellenőrzés igénye is megfogalmazódik. Ezekben az esetekben természetes jelenség a csoportmunka megszakítása. A tanári magyarázatot követően a gyakorláshoz néhány héten keresztül kijelölhető egy-egy külön alkalom, vagy akár mindennap felhasználható rá például az utolsó óra. Ehhez hasonlóan, mondjuk, ha a tanár romlást tapasztal gyermekek kézírásában, azonnal beiktathat egy negyedéves vagy akár féléves heti egyszeri íráskurzust, vagy a középső csoporttól felfelé minden második évben egy szépírási kurzust. Ezek az alkalmi foglalkozások azután ösztönözni fogják a gyermekeket, hogy rajzaikat, füzeiteket, a különböző meghívókat, programokat díszítő felirattal lássák el.

A „gyakorlati foglalkozások” keretében tudjuk mindazt összekapcsolni, amit a hagyományos iskolában a rajz- és munkaoktatás jelent. Erre mindenütt, még azokban az iskolákban is lehetőség nyílik, amelyek nem rendelkeznek műhellyel. Különösen ősszel és télen nagyon népszerű ez a foglalkozástípus, és valamilyen sajátos találékonyság figyelhető meg a tanároknál és a diákoknál az anyagok megválasztásában és megmunkálásukban egyaránt. Alfred Erhardt munkájának megjelenése óta a kéziszerszámok és anyagok hiánya többé már senki számára sem nyújthat mentséget. A jénai iskolakísérlet szintén kialakította saját munkamenetét, az úgynevezett „műhelymunka gyakorlatát”, amely egyszerűen megvalósítható és az anyagfelhasználást tekintve is igénytelen, ugyanis mindenütt lehet elegendő hulladékot találni a betanítás megkezdéséhez. Számos helyen található továbbá kiváló minőségű agyag, amely az iskola egyik legfontosabb formázóanyaga.

A heti 4–6 számolási és nyelvi kurzust mindig azonos időben tartjuk, és ezek időtartama 55 perc legyen, amelyet hosszabb szünet beiktatása nélkül a csoportos tanulói munka követ, ahol a gyerekek már szabadon mozoghatnak és hozhatnak létre munkacsoportokat.

Jelentős pedagógiai értéke van annak, ha egy nagyobb iskola tanára saját csoportjának vezetését néhány órára valamelyik tanártársának adja át, mivel egyetlen tanár sem lehet csoportja minden tanulója számára egyforma mértékben szimpatikus. Pedagógiai indokok és nem szaktárgyi szempontok alapján lenne szükség a hét egy napján a tanárcserére, és így az iskola minden tanára lehetőséget kapna arra, hogy valamely másik csoportban olyan feladatokat vállaljon, amelyek iránt különös érdeklődést vagy tehetséget mutat. Mi 1925-től a pénteki napot választottuk ki a tanárok cseréjére.

Az egy- vagy kétosztályos kisebb iskolákra vár a „vidéki iskolaközösség” (*Landschulengemeinschaft*) megvalósítása, hogy ezáltal iskolájuk új ösztönző és éltető erőhöz jusson.

Ezáltal hosszú távon viszonylag egyszerű eszközökkel lehetővé válik tanáraik számára vezetői adottságaik összehasonlítása és a minden érintett iskola számára hasznos személcseré. Manapság a távolság csak ritkán jelent komoly akadályt. Magától értetődő, hogy az így kialakuló vidéki iskolaközösségek olykor-olykor közösségként is megjelenjenek a nyilvánosság előtt (például a nyári ünnepségen, a karácsonyi ünnepen), ami által a népi kultúra és gondolkodás ápolásának értékes eszközévé válhatnak.

Az egyszályos egyházi iskola heti munkaterve több csoport esetén értelemszerűen változtatható. A hetet minden iskolában közös ünnep kezdje és zárja (a tananyag felosztását).

A tanulás és önművelődés négy alapformája

[...] A Jena-Plan-iskola minden oktatási intézményre jellemző külsőségei mögött [...] ott találjuk a négy alapforma: a munka, a játék, a beszélgetés és az ünnep tiszta formáit. Jénában ugyanis tudatosan törekszünk a tanulás – a gyermek iskolát megelőző időszakát szinte kizárólagosan uraló – természetes formáinak megőrzésére, továbbfejlesztésére és a „feladat-tanulás” szolgálatába állítására. A művelődési alapformák az alábbiak szerint tagolódnak a heti és éves munka rendjébe:

1. *Beszélgetés.* Hétfői és szombati körbeszélgetés; társalgás (*causerie*) az osztályteremben a szünetek elején elköltött közös reggeli során; „művelő jellegű” beszélgetés a tanulmányi sétához vagy a hallott, látott, megmagyarázott, előadott dolgokhoz kapcsolódva, a látogatók beszámoló és annak egyéb formái; a csoportmunka során a tanár és a gyermekek, illetve a tanulók egymás közötti beszélgetése.

2. *Játék.* A tanulás játékos formái különböző eszközök felhasználásával elsősorban az első iskolai évben, ideértve a különböző mozgásos játékokat is, amelyek a számolás, a nyelv-, az ének- és a verstanulás, illetve a gyakorlás során használatosak, továbbá a tanulók ismétlésére szolgáló, minden évfolyam által kedvelt további formák: a ritmikus és gimnasztikai játékok; torna és sport; a szünet idején folytatott játékok; terepjátékok.

3. *Munka.* A kurzus- és csoportoktatás különböző formái és a kézimunka oktatása során megvalósuló tevékenység alapformája, azonban a témától és az életkortól függően ajánlatos ehhez a játékot is hozzákapcsolni és teret adni a beszélgetés azon formáinak, amelyek a csoportban folyó közös szabad munkát nem akadályozzák. Ebbe a körbe tartozik továbbá az iskolakertben végzett munka, az iskolai lakószoba rendben tartása és más egyéb munkaforma is.

4. *Ünnep.* A hétfői és szombati ünnep; az egyes csoporttagok születésnapja; karácsony, karnevál, nyári ünnep; az új tanulók felvételi ünnepe, ünnepélyes befogadásuk az iskolaközösségbe az iskola alapításának évfordulóján; ünnepek, amelyek lehetővé teszik a tananyag dramatikus feldolgozását.

Ezen a területen is adva van minden iskola számára a továbbképzés, illetve az adott tartalmaknak a környezet igényei és erkölcsi értékei figyelembevételével való kialakításának lehetősége.

Az adott település lakossága körében kibontakozó minden jó és értékes kezdeményezésnek – annak eredeti vagy esetleg a tanulókhoz igazított formájában – meg kell jelennie az iskolában is. Talán az az idő sincs messze, amikor létrejön az iskola azon formája, amely jelentős hatást gyakorol majd környezetére is.

Mikonya Gyögy, Kopp Erika fordítása

Forrás: Petersen, Peter: *Kis Jena-Plan*. Budapest, 1997, 51–53.; 67–69; 84–87.; 90–93. o.

20. AUGUST WILHELM LAY: KÍSÉRLETI DIDAKTIKA

A kísérleti lélektan és a gyermektanulmány empirikus eredményeit felhasználó ún. kísérleti pedagógia német irányzatának megteremtője Wilhelm A. Lay (1862–1926), akinek munkája jól érzékelteni az új pedagógiai törekvés szemléletmódját és jellegzetes jegyeit.

AZ EMLÉKEZET NEVELÉSE

Forduljunk most oly megfigyelésekhez és kísérletekhez, melyek az emlékezés feltételeihez és megmagyarázásának kísérleteihez, s egyúttal a „tanulás” és általában az emlékezetművelés szabályaihoz vezetnek. Emellett mindenekelőtt az *iskolai gyakorlatból* vett megfigyeléseket és oly kísérleteket vegyünk figyelembe, melyeket gyermekekkel végeztek.

A benyomás erőssége. Általánosan ismeretes, hogy erős hangok, erős színek, általában erős benyomások jobban maradnak meg az emlékezetben, mint gyöngék. *Calkins* egy értelmetlen szótagból s egy számból álló szó párokat mondott hangosan és halkan. A létrejött társítások (asszociációk) között 56 százalék volt a hangosan, s csak 27 százalék a halkan mondott szó párok száma. Tehát nemcsak a megtartás, hanem benyomások összefűzése is függ a benyomás erősségétől.

Ritmus és rím. A helyesírás, a nyelvtan rímes szabályai, mindenféle ritmikus emlékeztető vers megkönnyíti a tanulónak a megtartást. Ebert és Meumann egy kísérleti személye ritmikus szöveget tanulva (*Schiller Aeneis*-fordításából) 16 szótagot 31 olvasásra megtanult, ritmus nélküli szövegnél (*Locke*-ból) csak 16 szótagot 49 olvasásra. Két egyetemi magántanár, kiknek a filozófiai szöveg jobban megfelelt, fordított magatartást tanusítottak. A ritmus motorikusan ösztönszerűleg hat és szabályozza a figyelmet. A hangsúlyozott tagok erősebb nyomokat kapnak, s fő támasztékkul szolgálnak. Értelmes előadásnál ehhez járul, hogy tartalmilag összefüggő csoportokat képezünk, melyek a fölfogást megkönnyítik. A hasonló szótagok a rímben és a hasonló hangok az alliterációban mint ismerősök jelennek meg, s nyomaik megerősödnek.

A benyomás időtartama és a tanulás gyorsasága. Minden tanügyi ember számtalan példát tud arra, hogy a gyorsan átfutó benyomások különösen fiatalabb tanulóknál csekély hatásúak. *Pohlmann* 10 szótagból és 10 szóból álló sorokat közölt egyszer olvasás útján, máskor előmondással, harmadszor olvasás útján és előmondással, mindig egyszer úgy, hogy egyik csoportban egy szótagra 2 másodperc, egy másik csoportban egy szótagra 1 másodperc szemléltetési idő jutott. Az első esetben sokkal több volt a helyes fölismerés, mint a másodikban. *Smith* és *Ephrusi* az olvasás begyakorlására való kísérleteknél mint *leggyorsabb* tempót azt a gyorsaságot vették, mellyel a kísérleti személy a szöveget még hangosan előmondás nélkül le tudta olvasni, s azt tapasztalták, hogy hosszabb szemléltetési idő a helyes reprodukció eseteinek számát megszorította, a reprodukcióidőt megrövidítette. Annyi bizonyosnak látszik előttem, hogy némely tanuló túlságosan gyorsan, némelyik túl lassan tanul, s hogy oly szövegeknél, melyek a tanuló előtt ismereteseek, a tanulás gyorságának oly tempóban kellene történnie, mely a tanult szöveg megértését még éppen megengedi.

A sorok hossza. *Ebbinghaus*nak, abból a célból, hogy könyv nélkül először el tudja mondani, 6 értelmetlen szótagnál egyszeri olvasásra volt szüksége, 12-nél 14–16-szori, 16-nál 30-szori, 36-nál 55-szöri olvasásra.

A 6-szor hosszabb sorra tehát 55-ször akkora munka esett. Tehát hosszú, egyforma sorokat a tanítónak részletekben kell nyújtania. De más körülményeket is számításba kell venni, melyekre később még visszatérünk.

Hely és helyzet. 1889-ben tíz éves leánytanulókkal ismételt kirándulásokat tettem, melyek az oda-vissza utat is beleszámítva egy órahosszat tartottak. Egy sétaút alkalmával növényekről, állatokról, ásványokról 12 megfigyelést tettünk. Szándékosan csak két hét múlva tértem vissza a megfigyelésekre, s meg voltam lepelve, mennyire elevenek, frissek s hézagtalanok voltak a visszaemlékezések, midőn a sétát képzeletben megismételtük. Az önkénytelenül szolgáltatott adatokból biztossággal meg lehetett állapítani, hogy a megfigyelések a hellyel, hol azok történtek, belsőleg össze voltak kapcsolva, hogy a helyzet-asszociáció kitűnő támasztéka volt a visszaemlékezésnek. A helyzet-asszociációnak tehát a kirándulások nagy sikerében lényeges része van. [...]

Kezdet és vég. Szó-sorokkal való kísérletek alkalmával azt találjuk, hogy a tanulók (éppúgy, mint a felnőttek) az *első* és az *utolsó* tagot reprodukáljuk legkönnyebben. Az első – s ha el nem fáradtak – az utolsó benyomások, melyeket a tanulók valamely kiránduláson, valamely gyűjtemény megtekintésekor, valamely beszéd meghallgatásakor kaptak, a legjobban maradnak meg. A stilisztika nagy figyelmet fordít a „bevezetés”-re s a „befejezés”-re. Az újnak ingere s a végső nekilendülés szolgál ennek a ténynek magyarázatára.

Ellentét. Az új, a szokatlan, a váratlan, az ellentétes a tanító és a tanuló társak ruházatában, tartásában, beszédében, az állatok, növények stb. tulajdonságaiban és magatartásában fölbreszti a figyelmet, s különösen szívesen vésődik az emlékezetbe. Ez okból is szükségesek a tananyag ismétlésénél az új szempontok, új összeállítások, s a tanítás hangjában is kerülni kell az egyhangúságot.

Érzelem. Benyomások, melyek kellemesek vagy kellemetlenek, szavak, melyek kedvelt vagy gyűlölt tanítótól erednek, erősebb nyomokat hagynak, mint oly benyomások, melyek nem idéznek elő határozott érzelmi hangulatot. Kovalewski 105 népiskolai tanulóval fölíratta, hogy az előző napon, mely ünnep volt, minő kellemes vagy kellemetlen dolgokat éltek át. 10 nappal később újra fölírta a kérdést, s ezt a fölülvizsgálatot döntőnek kell tekinteni. Az első megállapítással szemben a középső fokon levő tanulók közül 37 nevezett meg 1½ százalékkal, s a középső fok alsó osztályából 52 tanuló 7 százalékkal több kellemetlen élményt, ellenben a felső fok felső osztályából 16 tanuló 5 százalékkal több kellemes élményt nevezett meg. Ezt a vizsgálatot újra fölül kellene vizsgálni s kiterjeszteni; mert bizonyosan vannak érzelmi típusok, s a tanulók életkora szerinti különbségek.

Fölfogás és érdeklődés. Érdekek és ösztönök meghatározzák a fölfogást. Minden tanító tudja, hogy az, ami a tanuló bizonyos ösztöneinek, hajlamainak, érdeklődésének megfelelő, amit valamely rokon képzetcsoportha beiktatott vagy ahhoz hozzácsatolt, azt biztosabban megtartja, mint ami ezekkel az előnyökkel nem rendelkezik. Egy iskolai kísérletnél egyik 10 éves gyöngye leánytanuló ezt a szót: Dokinel, a kimondás alkalmával úgy fogta fel, mintha a vége Mehl-nek hangzanék, s a kevés megtartott szó között ebben a formában: Dokimehl reprodukálta.

Az emlékezetnek eddig felsorolt valamennyi föltétele egyúttal a figyelemnek is föltétele. Már ebből kitűnik, hogy a megtartás és visszaidézés nagymértékben függ a figyelemről.

Ismétlés. Ebbinghaus a maga személyére nézve mint mértéket megállapította, hogy egy előtte ismeretlen 16 értelmetlen szótagból álló sor első szabad elmondására neki 1270 másodpercre (20 percre) van szüksége. Azután 16 értelmetlen szótagból álló 6 sort elolvasott 8-szor, 16-szor, 21-szer, 32-szer, 42-szer, 58-szor, 64-szer, s 24 órával később betanulta az első szabad elmondásig. Összehasonlította a tanulásra fordított időt a fönti mértékkel, s időmegtakarítást állapított meg. A 8-szor elolvasott sornál a betanulásra fordított idő csak 1167 másodperc volt, a 8–64-szer átolvasott soroknál a következő időmegtakarításokat találta: 103, 192, 295, 407, 573, 685, 816 másodperc. Más esetben az

ismétléseket több napra osztotta el, s 12 tagú sorokat hat egymásután következő napon 158, 109, 75, 56, 37, 31 ismétléssel tanult meg mindenkor az első szabad elmondásig. Mindkét kísérletből következik, hogy a megtartás az ismétlések számával növekszik, s az is, hogy mi módon.

Az ismétlések halmozása és elosztása. Ebbinghaus 12 szótagú sorokat kétféleképp tanult meg: „egymásután”, (halmozva) és „elosztva”. Először megtanulta átlagban 17 ismétléssel és az első szabad elmondás után még $3 \times 17 = 51$ -szer olvasta át, tehát 68-szor ismételte. 24 órával később 7 ismétlésre volt szükség, hogy hiba nélkül reprodukálja. Az „elosztott” eljárásnál *három egymásután következő* napon addig ismételte, míg szintén hibátlanul el tudta mondani. Ezt elérte $17\frac{1}{2}$, 12, $8\frac{1}{2}$, összesen 38 ismétléssel. 24 órával később, tehát a 4. napon csak 5 ismétlésre volt szükség. Eszerint 68 egymásután következő ismétlés kevésbé előnyös, mint 38 ismétlés, mely három napra van elosztva. Más kutatók ezt az eredményt kisebb időközökre nézve is megerősítették.

Tehát megállapítható: elosztott ismétlések erősebb nyomokat hagynak, mint közvetlenül egymásután következők.

Jost kísérletei megmutatták, hogy az egymásután következő halmozott kísérletek hátrányát nem lehet a kimerülés és a figyelmetlenség rovására írni, minthogy a hátrány akkor is beállt, mikor az ismétlések számát apasztották, s az elosztott ismétlések az egymásután halmozott ismétlések közé voltak iktatva, tehát a feltehető elfáradás egyenlően hatott. Föl kell tenni: az asszociációknak keletkezésük után a perszeveráció és elhangzás után föl kell erősödniük. Ha valamely sor bevésése után a figyelmet azonnal másokra fordítjuk, a pszichikai energiát tőle elvezetjük, akkor a betanult sorok meglazulnak, nyomaik meggyöngülnek.

Az iskolai gyakorlatra nézve következik: ismétléseket megfelelő módon hosszabb időre kell elosztani, ha azt akarjuk, hogy lehető csekély erőfogyasztással lehető erős bevésés jöjjön létre. Ösztönszerűen helyesen cselekszik a tanuló, ki a költemény stb. betanulását estére és reggelre osztja el, a tanító, ki időről időre ismétléseket tart s az osztály anyagát nem osztja be az egész rendelkezésére álló időre. Elvetendő egy szó, egy szabály 20-szor való leírása, a kimerülésig és figyelmetlenségig való ismétlése; de elvetendő az is, ha szenzorikus vagy motorikus képzetek egy sorának ismétlését az első szabad elmondás után folytatjuk. Úgy a begyakorló, mint a megerősítő ismétlésre áll a tétel: a halmozott ismétlés, az *egyszerre való megtanulás* helyére az elosztott ismétlések, az *ismételt újratanulásnak* kell lépnie.

Az egyes ismétlés bevéső ereje. Az első benyomás tudvalevőleg leginkább hat, azaz a nyomnak legnagyobb erősséget ad, legnagyobb a bevéső ereje. Az első ismétléstől kezdve az egyes ismétlés bevéső ereje csökken az ismétlések számával (Pohlmann, Witasek stb.). Okul föltehető: az érdeklődés és a figyelem csökken, s a fáradtság növekszik.

Az ismétlés hatása különböző keletű kapcsolatoknál. Jost 16 szótagú sorokat, melyek betanulására 24 órával előbb 30 ismétlésre volt szüksége, átlag 5–85 ismétléssel hiba nélkül föl tudott mondani. Hasonló sort, melyet egy perccel előzőleg négyszer olvasott, bár rövidebb reprodukciós időt mutatott s több helyes fölismeréssel járt, csak 96 ismétléssel tudott újra tanulni. E tény magyarázatául szolgál, hogy a nyom ereje az első percben gyors apadást, azaz a felejtés gyors növekedést mutat. Újonnan tanultak tehát élelkenbben jelen lehetnek, s mégis kevés erős nyomuk lehet.

Az emlékezetbe vésés egészében és részletekben. Lotte Steffens vizsgálta először ezt a kérdést. Megfigyelte először is kísérleti személyeit és azt tapasztalta: némelyek úgy szoktak tanulni, hogy előbb egy mondatot, két sort, egy versszakot, egy egységes hangrendet megtanulnak, azután egy következőt az elsővel kapcsolatban. Mások ellenben nem tanulnak részletekben, hanem egészben, azaz egy strófát vagy egy mérsékeltlen hosszú költeményt egészen végig olvasnak s ismétlik mindig elejétől végig. Az én megfigyeléseim szerint már a tanulók is hasonlóképp tanulnak különböző módon.

L. Steffens versszakokat tanultatott: 1. a kísérleti személy tetszése szerint részletekre osztva; 2. megszabott részletekre osztva; 3. egészben, mindenkor kétszeri szabad elmondásig. Az utóbbi eljárás, az egészben való tanulás mutatkozott legelőnyösebbnek. Ezt megerősítette később Pentschev Schiller Aeneis-fordításának 3–5 versszakos betanulásánál. Gyermekeknél azonban az egészben való tanulást kevésbé előnyösnek találta, mint felnőtteknél, sőt értelmetlen szótagokat a gyermekek a részletekben való betanulás szerint könnyebben tanultak.

Már a tapasztalat mutatja, hogy időpazarlás, ha valamely zenemű vagy vers egy nehéz részlete miatt mindig az egészet ismétljük. De átlag egyenlő nehézségű szövegeknél az egészben való tanulás legkülönbözőbb egyének és a legkülönbözőbb szövegek számára, melyek kísérletemben előfordultak, legjobb eljárásnak mutatkozott. A részletekben való tanulásnak az egészben való tanulással szemben a következő hátrányai vannak, melyek minden tanító előtt ismeretesek az énekes könyvek dalainak és verseknek kezeléséből: 1. a részlet vége a következő részlet eleje helyett a saját kezdetéhez kapcsolódik, s így az előre- és hátramenő s a közvetlen és közvetett asszociációk helyett egy sor haszontalan és káros asszociáció képződik, melyeket később külön ismétlések által meg kell szüntetni. A részletekben való tanuláshoz az ismétlések halmozása történik, melyre szünet következik, míg az egészben való tanuláshoz minden egyes részlet ismétlése állandóan egyenlő időközökben következik. 2. Nincs elég egyenletesség az egésznek megtanulásában. 3. Tapasztalataim szerint a tanuló könnyen elhanyagolja a gondolati összefüggést, mechanikusan tanul. Csupán szóképzetek sorát, motorikus-akusztikus és vizuális szóképzetek sorát véli emlékezetébe. Az egészben való tanulás energiát, figyelmet s türelmet fokozott mértékben kíván. A nagy feladat lenyomja az embert, s a kellemetlen érzés gátolhatja. Itt is mutatkozik, amit a képzetípusok megbeszélése alkalmával tapasztaltunk, hogy a tanítónak a tanulókat a tanuláshoz fel kell világosítani, arra oktatni s azt be kell mutatni. Általában azt kell kívánni: vezesd a tanulót az egészben való tanuláshoz, s mutasd meg, hogyan kell oly részleteket, melyek nehézséget okoznak, az egészben kiemelni, egyenként begyakorolni, s azután az egészbe beilleszteni, majd ezt ismételni. Hosszú szövegek azonban természetes tagolást kívánnak.

A nap szakaszai. „Aki korán kel, aranyat lel”, ezt a közmondást a pedagógusok már alkalmazták a tanuláshoz is, s szubjektív tapasztalat alapján azt is lehet mondani: joggal. „A látszat csal”, mondja egy másik közmondás, mint ahogyan azt a napnak keletről nyugatra való látszólagos mozgása mindennap mutatja. A pedagógusnak is a tudománytalan, úgynevezett általános pedagógiai tapasztalattal szemben óvatosan, kritikailag kell viselkednie. [...]

Társításgátlás. A tanító tudja, mily nehéz a helytelenül megtanultat, legyen az versben, helyesírásban, szépírásban, a helyes vágányra terelni. Kísérletek mutatták: ha sorok tanulása alkalmával, a sorokba egyes elemeket már megtanult régi sorokból beiktattunk, zavarok, „gátlások” álltak be, s az így módosított sorok betanulásához több ismétlésre volt szükség, mint egészen új soroknál (Müller és Schumann, Ranschburg, Aal stb.). Az egyes tagokhoz már előzőleg hozzákapcsolt szomszédos tagok tudatosan vagy önkénytelenül együtt lépnek föl s gátolják a kiszabott új asszociációt.

Weszely Ödön fordítása

Forrás: Weszely Ödön: *Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok.* Budapest, 1925, 288–295. o.

21. ERNST MEUMANN: KÍSÉRLETI PEDAGÓGIA

Ernst Meumann (1862–1915) 1907-ben megjelenő háromkötetes kísérleti pedagógiai kézikönyve a mai empirikus irányú pedagógiai kutatás és szemléletmód kialakulásának fontos történeti dokumentuma.

A KÍSÉRLETI PEDAGÓGIA ÉS A HAGYOMÁNYOS ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA KÜLÖNBSÉGE

A régebbi pedagógia, egészen a jelen idők küszöbéig, a *részben fogalmi, részben normatív tudomány* jegyeit viseli magán. A tudományos pedagógia minden művelője abban látta feladatát, hogy egyfelől a nevelési és az oktatási fogalmakat, a nevelés és az oktatás céljait, az oktatási és nevelési tevékenységek különféle fajtáit és az ezekhez hasonlókat pontosabban meghatározza, majd másfelől ezek alapján az oktatási és nevelési gyakorlat céljára előírásokat és normákat, illetve normatív jellegű szabályokat dolgozzon ki. A hagyományos tárgyalásmód szerint a pedagógia majdnem mindig a nevelésbe és oktatásba való *bevezetés* jegyeit viseli magán, mert a pedagógiai normák és előírások nem lehetnek mások, mint a gyakorlat emberei számára készült útmutatások, hogy miképpen neveljenek és tanítsanak.

A pedagógiai tudomány természetesen nem nélkülözheti a normatív szabályokat és előírásokat, mert az elmélet egyebek között éppen a gyakorlatot kívánja szolgálni. A hagyományos pedagógiából viszont éppen a legfontosabb dolog hiányzik, mégpedig ezeknek a normáknak a hibátlan és kimerítő *tudományos megalapozottsága*.

A pedagógiai előírások vagy normák háromirányúak lehetnek: vonatkozhatnak egyrészt a növendék magatartására, másrészt a tanító tevékenységére, harmadrészt a pedagógia ún. szűkebb értelemben vett gyakorlati területére, vagyis az oktatási eszközök létesítésére és használatára (a legtágabb értelemben, tehát még a tankönyvek írására és használatára is), valamint az iskolaügy megszervezésére. Mindezekben az esetekben az előírások tudományos megalapozása érdekében legelőször is alaposan fel kell tárnunk azt a *tényleges helyzetet*, amelyre az előírásokat alkalmazni akarjuk. Amíg ez meg nem történik, addig minden pedagógiai előírás és norma vagy csak olyan logikai konstrukció, amelynek semmi vagy véletlen kapcsolata van a pedagógiai gyakorlattal, vagy önkényes és autoritativ jellegű, a legjobb esetben is csak egyes pedagógusok többé-kevésbé széles körű tapasztalataira támaszkodik. Egyik esetben sincs semmiféle garanciánk arra, hogy a szabály tárgyilagosan igazolható és célszerű.

Azt például, hogy milyen legyen a tanuló magatartása olvasás közben, a jó olvasási készség mielőbbi elsajátítása céljából, csak úgy írhatjuk elő, ha előzőleg megvizsgáltuk az olvasási készség megszerzésének tényleges lefolyását, stádiumait, tanulmányoztuk természetes feltételeit és ezek összefüggéseit a gyermek szellemi fejlődési stádiumával. Csak ha mindezt megvizsgáltuk, lesz kellő biztosítékunk arra, hogy valamely előírás célszerű és helyes a gyermek olvasási tevékenysége szempontjából, vagy ami ugyanazt jelenti – csak akkor leszünk képesek arra, hogy ezt a pedagógiai normát a gyermek szellemi folyamatainak a természetéből és az elérendő célokból tudományosan vezessük le. Ugyanezt mondhatjuk a másik két normáról is. Először tudományosan meg kell vizsgálnunk a tanító munkáját és ennek a tanulóra gyakorolt hatásait, csak azután dolgozhatjuk ki ezekre vonatkozóan olyan előírásokat, amelyek nem pusztán autoritativ jellegűek.

Először empirikusan kell megvizsgálnunk az oktatási eszközök alkalmasságát a gyermek egyes fejlődési szakaszaiban vagy az oktatásügyi szervezet, az állami és a társadalmi élet, valamint a gazdasági viszonyok stb. rendkívül bonyolult kapcsolatait, s csak azután alkothatunk előírásokat a pedagógia e területeire.

A hagyományos pedagógia meglehetősen keveset ismer ezekből a tényleges viszonyokból, amelyekből az iskolai életre vonatkozó valamennyi előírásnak és normának erednie kell. Még az olyan pedagógusok is, mint Rousseau és Herbart sok mindenben tévedtek az ifjúság szellemi és testi fejlődését illetően. Minél jobban belemerültünk a gyermek szellemi és testi életének vizsgálatába, annál inkább be kellett látnunk, hogy még mennyi mindent nem tudunk ezen a területen, és hogy még milyen sok nehéz kérdést kell megoldanunk az ifjú lélekkel kapcsolatban.

Az tehát, amit a hagyományos pedagógiával mint fogalmi és normatív tudománnyal szemben felhoztunk, a következő: az empirikus alap, a tisztán ténybeli viszonyok ismeretének hiánya, holott minden pedagógiai előírásnak és normának erre kell épülnie. [...] A kísérleti pedagógia értéke nem a pozitív eredmények és a gyakorlat számára készült részletes előírások mennyiségében, hanem abban áll, hogy képessé akarja tenni az egyes nevelőt arra, hogy minden időben tisztában legyen pedagógiai intézkedéseinek az indokaival. Ezáltal fokozza a pedagógus önállóságát a pedagógiai normával szemben, ugyanakkor pedig fokozott érdeklődést is kelt benne hivatása iránt. A tekintély elvű pedagógia viszont többé-kevésbé állandóan gátolja a gyakorlat emberének önállóságát: nem látja intézkedéseinek indokait, s ezért azt sem tudja, hogy az egyes esetekben mennyire térhet el az előírástól. Így a gyakorlatban kialakul egy tanítási sablon és az egyes tantárgyak sematikus kezelése. Egyik legfőbb aggályuk Herbart pedagógiájával szemben az, hogy a pedagógiai gyakorlatot szolgálai függőségbe hozta egyes olyan általános jelszavaktól, mint az „elmélyedés és eszmélkedés”, vagy az „egyenletesen lebegő érdeklődés” és más ehhez hasonló részben már teljesen elavult módszertani előírások, mint amilyenek elsősorban az úgynevezett formális fokozatok. Éppen a formális fokozatokról szóló tanítás szült olyan oktatási sablont, amelyet a gyermek értelmi folyamataira vonatkozó jelenlegi ismereteink alapján pedagógiai szörnyszülöttnek kell tartanunk. Majdnem elkerülhetetlen azonban, hogy a nevelőnek a módszertani előírástól való függése végzetes hatással legyen az egész oktatásra és a gyermekek szellemi életére. Mai oktatásunk még mindig nagyon kevésbé ösztönzi a tanulók szellemi önállóságát, sőt még az önálló és erőteljes tehetségeknek sem teszi lehetővé, hogy szabadon kibontakozzanak, sőt az iskolai előírások merev követelésével elfojtja a gyermekek spontaneitását. Egy nemzet szellemi és gazdasági fejlődése szempontjából azonban semmi sem olyan fontos, mint az, hogy az iskolába járás ideje alatt felébredszük és ápoljuk az ifjúság önálló erőit és spontán, örömteli munkakedvét.

A kísérleti pedagógia elsősorban a hagyományos pedagógiának ezeket a hiányosságait kívánja kiküszöbölni. Mindaddig nem szab normákat, amíg meg nem vizsgálta azokat a tényleges viszonyokat, amelyekből a normák kialakíthatók; ezért mindenekelőtt *pedagógiai kutatás*. Mivel pedig egy tényterület kutatásáról van szó, *empirikus pedagógiai kutatás*.

A PEDAGÓGIA MINT EMPIRIKUS KUTATÁS VAGY MINT FOGALMI ÉS NORMATÍV TUDOMÁNY

Szigorúan nézve nem is egészen precíz eljárás, hogy a pedagógiának ilyesfajta művelését kísérleti pedagógiának nevezzük. A kísérleti pedagógia ugyanis az empirikus kutatásnak valamennyi segédeszközét és módszerét a pedagógiai vizsgálódások szolgálatába igyekszik állítani. Így például kiadós mértékben alkalmazza a tömeges vizsgálatokat, az általá-

nos adatfelvételeket (ankét), a statisztikát és a matematikai statisztikát. Ha a pedagógia újfajta művelését helyesen akarnók megnevezni, pontosabb lenne tehát „*pedagógia mint empirikus kutatás*”-t mondani. A kísérleti pedagógia elnevezést ennek a tudománynak a *legelőkelőbb* kutatási eszközéből képeztük. Erre az jogosít fel bennünket, hogy a kísérlet hozta a pedagógiába a legnagyobb újításokat. Ezt az elnevezést indokolja továbbá az a különleges helyzet is, amelyet a kísérlet foglal el a pedagógiai vizsgálatokban. Figyelembe kell vennünk ugyanis, hogy a kísérleti kutatás a pedagógiában *különböző értelemben* valósul meg. Egyfelől arra szolgál, hogy az ifjúság testi és szellemi fejlődésének a vizsgálatával, lelki életének és az iskolai munka közbeni magatartásának elemzésével megszerzessen minden, az ifjú természetére vonatkozó ismeretet, mivel a pedagógia végső soron erre a természetre épül. Minden ilyen kísérlet a *gyermekpszichológiai* kutatás jegyeit viseli magán, azonban – ezt nagyon szem előtt kell tartani – *pedagógiai célok*at szolgál, és *pedagógiai szempontokhoz* igazodik. Emellett azonban *tisztán pedagógiai* kísérleteket is végzünk; ezeknél szintén a gyermek a vizsgálódás tárgya, azonban a kísérlet tulajdonképpen értelme és célja a *pedagógiai eszközök és módszerek értékéről való közvetlen döntés*. Így például bizonyos didaktikai módszerek értékét *kísérlet segítségével* igyekszünk megvizsgálni úgy, hogy összehasonlítással megállapítjuk, hogyan tudnak elvezetni egy meghatározott oktatási célhoz. Ebben az esetben a kísérlet inkább a legcélszerűbb pedagógiai módszerek és eszközök kipróbálásának tekinthető mint a pedagógia alapjaira irányuló elméleti kutatásnak. Az ezekre vonatkozó ismereteink szaporodnak ugyan az ilyen kísérletek eredményeivel, az ilyen vizsgálatok közvetlen célja azonban a pedagógiai módszerekről és eszközökről való döntés.

Eddigi fejtegetéseinkkel még csak nagy általánosságban határoztuk meg a kísérleti pedagógiának mint tudománynak a jellegét. Még pontosabban meg kell vizsgálnunk azt, hogy *mennyiben beszélhetünk pedagógiai megfigyelésről, kísérletről és statisztikáról*. Először azt kell világosan látnunk, hogy mit jelent a kísérlet a pedagógiához legközelebb álló tudományban, a *pszichológiában*, majd a *gyermekpszichológiai és pedagógiai kísérlet* speciális jelentését kell megmagyaráznunk.

A KÍSÉRLETI PEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOK RENDSZERE

A pedagógia – egészen általánosan szólva – a nevelésről szóló tudomány. A nevelés célokat követő, célokat, szándékokat és ideálokat megvalósító tevékenység: a nevelési céloknak és ideáloknak az ifjú nemzedékben való megvalósítását jelenti. Az ilyen tevékenységre vonatkozó tudománynak önmaga által indokolt felépítése a következő.

Mint legmagasabb irányító szempont a *nevelési célok és ideálok rendszere* áll az élen. Minden nevelés efelé törekszik. Ezt a rendszert a filozófiai pedagógia vagy pedagógiai céltan, a teleológia tárgyalja. Ennek a tudománynak elsősorban olyan tisztán a *filozófiai* tudományok előmunkálataira kell támaszkodnia, mint az etika, az esztétika és az általános filozófiai világnézetéről szóló tudomány. A nevelési célokat ugyanis szintén be kell sorolni az általános emberi törekvések céljai közé.

A nevelési célok és ideálok a gyermekben, serdülőben, ifjában mint a nevelésünk tárgyában valósulnak meg. Ezért szükség van egy olyan tudományra, amely az ifjúsággal foglalkozik. Ezt a tudományt ma *ifjúságismeretnek* nevezzük.

A nevelés tárgyával szemben a nevelő áll mint a nevelést végző alany. Ez az alany pedagógiai szempontból a különféle nevelési tevékenységek – a gondozás, az oktatás és a szűkebb értelemben vett nevelés – hordozója. Ezt a témát a nevelési tevékenységek különféle fajtáiról és a nevelő részére ehhez szükséges felkészültségről szóló tan tárgyalja.

Minden tevékenységnek, amely tervszerűen tör célja felé, módszerre és technikára van szüksége. Így alakul ki a nevelés, az oktatás és a gondozás módszertana és technikája.

A nevelési tevékenységekhez meghatározott eszközökre és anyagokra van szükség. Ez hozza létre a nevelési eszközökről és anyagokról szóló tudományt. Ezen a téren hatolnak be a pedagógiába a logika és a szaktudományok.

A nevelési célok megvalósítása meghatározott külső intézkedéseket követel, és ezeknek az állam és a társadalom által történő szervezését. Ez a pedagógia egy további részét hozza magával: a nevelés és a nevelési intézmények szervezetéről és társadalmi kapcsolatairól (társadalmi összefüggéseiről és társadalmi jelentőségükről) szóló tudományt.

Hogyan viszonylik a feladatoknak ehhez a széles körű rendszeréhez a kísérleti pedagógia? Mindezekben a pedagógiai részterületekbe *belenyúl*, mert 1. van egy tényszerű, a tapasztalati kutatás számára hozzáférhető oldaluk, és mert 2. az ebbe a rendszerbe tartozó valamennyi problémának valamilyen formában a nevelés tárgyra, az ifjúságra kell irányulnia. Ez az egész rendszer az ifjúságért van, tehát minden részletében az ifjú fejlődéséhez kell alkalmazkodnia és annak kell magát alárendelnie. A pedagógiai megállapításoknak az ifjú szempontjához való ilyen alkalmazását a kísérleti pedagógia vállalja magára, mert ez a tudomány egyben empirikus és kísérleti ifjúságismeret is.

A céltannak valamennyi pedagógiai célt két szempontból kell vizsgálnia: 1. mennyiben alkalmazkodik a növendék fejlődéséhez, illetve mennyiben felel meg annak; 2. mivel a nevelési célok egyúttal a növendék meghatározott szellemi állapotát is reprezentálják, ebből a szempontból kell megállapítania megvalósításuk feltételeit is.

A nevelés tárgyát sokoldalú kutatásnak kell alávetni (testi és szellemi fejlődése és egyéni különbségei szerint).

A nevelési tevékenységeket (a célhoz és az anyaghoz való hozzáalakításon kívül) a nevelés tárgyához, annak fejlődéséhez, egyéniségéhez és munkájához is alkalmazni kell.

A nevelés módszertanát – a tananyag célja és természete mellett – a növendékhez való alkalmazkodás szempontja is meghatározza. Ezenkívül (pszichológiai-didaktikai és tisztán didaktikai kísérletekkel) azt is meg kell empirikusan vizsgálni, hogyan alkalmazkodik a célkitűzéshez.

Az eszközök és tananyagok kétféle empirikus vizsgálatot tesznek szükségessé: egy pszichológiai-pedagógiai vizsgálatot a növendékhez és annak fejlődési stádiumaihoz való megfelelés vizsgálatát; és egy technikait az elérendő céloknak való megfelelés vizsgálatát (pszichológiai-didaktikai kísérlet).

Az iskolákat és az iskolák szervezetét egyfelől a fejlődés, másfelől az ifjúság gondozásának és higiéniájának, végül a nevelő munkafeltételei szempontjából pszichológiailag is meg kell alapozni.

A társadalmi közösségek által az iskolával szemben támasztott követelményeket az ifjúságismeret eredményei alapján, ezen eredmények pszichológiai, fiziológiai, higiéniái és patológiai oldalainak a figyelembevételével kell ellenőrizni, javítani és kiegészíteni. Az iskolákat ugyanis állandóan az a veszély fenyegeti, hogy egyoldalúan gazdasági és iskolapolitikai szempontokat követnek.

Mindaz, amit itt felsorolunk, a kísérleti pedagógia feladatát képezi, amely ezeknek a feladatoknak a teljesítésével egyrészt megteremti az egész rendszer *empirikus alépítményét*, másrészt valamennyi nevelési kérdés eldöntéséből *kiveszi a részét*.

A kísérleti pedagógia ezért nem is léphet fel azzal az igénnyel, hogy az egész pedagógiát felöllelje. Mint vezető fejtegetéseinkben már láttuk, nem lehet más, *mint a pedagógia empirikus alapvetése*.

Szilágyi Pál fordítása

Forrás: Meumann, Ernst: *Kísérleti pedagógia*. Budapest, 1974, 24–31.; 67–70. o.

22. WILHELM DILTHEY: A TÖRTÉNELMI VILÁG FELÉPÍTÉSE A SZELLEMTUDOMÁNYOKBAN

Wilhelm Dilthey (1833–1911) a természettudomány empirikus kutatási módszereinek az emberre vonatkozó tudományokra történő leegyszerűsítő alkalmazása ellen fellépve dolgozza ki az emberrel mint történeti lényel foglalkozó ún. „szellemtudományok” tudományos igényű, önálló vizsgálati módszereit. Munkássága jelentős mértékben hatott a 20. század elején kibontakozó nagy hatású tudományos irányzat, a kultúrpedagógia szemléletmódjára.

[Szellemtudomány és a természettudomány]

Azon tudományok egészét, mely tudományok tárgya a történelmi-társadalmi valóság, e műben szellemtudományok néven fogjuk összefoglalni. E tudományok fogalmát, aminek folytán ezek egészet képeznek, és ennek az egésznek az elhatárolását a természettudománnyal szemben csak magában a műben lehet majd véglegesen megvilágítani és megalapozni; itt, a kezdetén csak azt szögezzük le, hogy milyen jelentéssel fogjuk használni a kifejezést, és ideiglenesen utalunk azon tények összességére, melyekre a szellemtudományok ilyen egységes egészének a természet tudományaitól való elkülönítése alapozódik. [...]

A tudomány e fogalma alá eső szellemi tények foglalatát két részre szokták osztani, ezek egyikét a természettudomány névvel jelölik; a másik rész számára azonban – s ez eléggé különös – nem áll rendelkezésre általánosan elismert megjelölés. Én azon gondolkodók nyelvhasználatához csatlakozom, akik az intellektuális glóbusz e másik felét szellemtudományoknak nevezik. Egyrészt ez a megjelölés – nem kis részben J. St. Mill *Logikájának* széles körű elterjedése révén – már megszokottá és általánosan érthetővé vált. Másrészt ez látszik a legkevésbé helytelennek, ha összehasonlítjuk az összes többi helytelen megjelöléssel, melyek között választani lehet. E megjelölés persze fölöttébb hiányosan fejezi ki e tanulmány tárgyát. Abban ugyanis a szellemi élet tárgyai nincsenek elválasztva az emberi természet pszichofizikai életegységétől. Egy olyan elmélet, amelyik a társadalmi-történelmi tényeket akarja leírni és elemezni, nem tekinthet el az emberi természet ezen totalitásától, s nem korlátozódhat a szellemiekre. E hiányosságban azonban a kifejezés osztozik az összes többi használatossá vált kifejezéssel; társadalomtudomány (szociológia), morál-, történelem-, kultúrtudomány: mindezen megjelölések abban a hibában leledzenek, hogy túlságosan szűkek annak a tárgynak vonatkozásában, melyet ki kell fejezniök. Az itt választott névnek pedig legalább az az előnye megvan, hogy helyesen jelöli meg a tények azon centrális körét, melyből kiindulva a valóságban e tudományokat egységesnek tekintjük, terjedelmüket felvázoljuk, s – ha mégoly tökéletlenül is – a természettudományokkal szembeni elhatárolásukat végrehajtjuk.

Az indíték ugyanis, melyből az a szokás származik, hogy ezeket a tudományokat mint egységet elhatároljuk a természet tudományaitól, az emberi öntudat mélyébe és totalitásába nyúlik vissza. Az ember – a szellemi eredetűre vonatkozó vizsgálatokból még érintetlenül – ebben az öntudatban az akarat szuverenitását, a cselekvésekért való felelősséget találja, képesnek találja magát arra, hogy mindent alá vessen a gondolkodásnak és személyének erődítményén belül mindennek ellenálljon, s ezáltal az egész természettől elkülöníti magát.

A hermeneutika keletkezése

[...] Az egyes személyeknek, sőt egyáltalában az egyedi emberi létezés nagy formáinak *tudományos* megismerésére vonatkozó kérdés vetődik fel mármost számunkra. Lehetséges-e egy ilyen megismerés és milyen eszközeink vannak elérésére?

Egyike ez a legjelentősebb kérdéseknek. Cselekvésünk mindenütt előfeltételezi más személyek megértését; az emberi boldogság nagy része idegen lelkiállapotok utánérzéséből fakad; az egész filológiai és történelmi tudomány azon az előfeltevésen alapul, hogy az egyedi ezen utólagos megértése objektivitással emelhető. Az erre épített történelmi tudat teszi lehetővé a modern ember számára, hogy az emberiség egész múltját önmagában jelenvalóvá tegye: saját korának valamennyi korlátja fölött tekint ki az idegen kultúrákba; erejüket magába fogadja és ismét élvezni varázsukat: a boldogság komoly gyarapodása származik számára ebből. [...]

A szellemtudományoknak alkalmasint minden természet megismeréssel szemben megvan az az előnyük, hogy tárgyuk nem az érzékekben adott jelenség, nem egy valóságos puszta visszfénye egy tudatban, hanem közvetlen belső valóság maga, mégpedig mint belülről megélt összefüggés az. Objektív felfogása számára még is már abból nagy nehézségek fakadnak, ahogyan e valóság a *belső tapasztalatban* adott. Ezeket itt nem taglaljuk. Továbbá az a belső tapasztalat, melyben saját állapotaimnak tudatára ébrednek, önmagában véve mégsem képes soha tudatosítani saját individualitásomat. Csak énemnek másokkal való összehasonlításában tapasztalom a bennem levő individuálisit; csak ekkor válik számomra tudatossá, ami saját meglétemben másoktól eltér. [...] Csak egy olyan folyamat révén egészítjük ki e belül levőt, melynek során utánképezzük azt, ami így egyedi jelekben jut az érzékekbe. Mindent: e kiegészítés anyagát, struktúráját, legindividuálisabb vonásait saját elevenségünkéből kell átvinnünk. Miképpen tehet mármost egy individuálisan megalkotott tudat ilyen utánképzés által objektív ismeretté egy idegen és egészen más természetű individualitást? Micsoda folyamat az, amelyik látszólag ily idegenül lép a megismerés más processzusai közé?

A folyamatot, melynek során kívülről érzékileg adott jelekből egy belül levőt ismerünk meg, *megértésnek* nevezzük. Ez a nyelvhasználat; és egy szilárd pszichológiai terminológia – amire olyan nagyon szükségünk van – csak akkor jöhet létre, ha minden író egyformán tartja magát valamennyi már szilárdan megalkotott, világosan és használhatóan körülhatárolt kifejezéshez. A természet megértése – *interpretatio naturae* – képletes kifejezés. Ám saját állapotaink felfogását sem a tulajdonképpeni értelemben nevezzük megértésnek. Bár azt mondom: nem értem, hogyan cselekedhettem így, sőt önmagam sem értem már. Ezzel azonban azt akarom mondani, hogy lényem egyik megnyilvánulása, mely belépett az érzéki világba, egy idegen megnyilvánulásaként lép szembe velem és én azt mint ilyet, nem vagyok képes interpretálni, vagy a másik esetben azt, hogy olyan állapotba kerültem, melyet mint idegent bámulok. Tehát azt a folyamatot nevezzük megértésnek, melyben érzékileg adott jelekből megismerünk egy pszichikait, melynek e jelek megnyilvánulásai.

A hermeneutikai eljárás végső célja az, hogy a szerzőt jobban megértsük, mint ahogy ő magát megértette. Ez az a tétel, amelyik a nem tudatos alkotás tanának szükségszerű konzekvenciája. [...] Összegezzük hát. A *megértés* csak nyelvi emlékekkel szemben válik olyan értelmezéssé, amelyik eléri az általánosérvényűséget. Ha a filológiai interpretáció a hermeneutikában tudatában van eljárásának és jogalapjának, akkor egy ilyen diszciplína gyakorlati hasznát az eleven gyakorlattal összehasonlítva, Fr. A. Wolf joggal értékelheti kevésre. Számomra azonban úgy tűnik, hogy túl ezen a – magának az értelmezésnek ügye szempontjából vett – gyakorlati hasznon, egy második és *fő feladat* rejlik a következő-

ben: a hermeneutikának elméletileg meg kell alapoznia az interpretáció azon általános-
értvényűségét a romantikus önkénynek és a szkeptikus szubjektivitásnak a történelem
területére való állandó betörésével szemben, melyen a történelem minden bizonyossága
nyugszik. A szellemtudományok ismeretelméleti, logikai és módszertani összefüggésé-
ben értelmezve az interpretáció e tana fontos összekötő tag lesz a filozófia és a történel-
mi tudományok között, a szellemtudományok alapvetésének fő alkotórésze lesz. [...]

A szellemtudományok struktúrája

Amennyiben mármost a tárgyas felfogás ezen összefüggése a szellemtudományokban
lévő feltételek közé kerül, kialakul külön struktúrájuk. A gondolkodási formák és az ál-
talanos gondolati teljesítmények alapján különös feladatok jutnak itt érvényre, és meg-
oldásukat sajátos módszereik egymásba kapcsolódásában találják meg.

Ezen eljárási módok kialakításában a szellemtudományokat mindenütt a természettu-
dományok befolyásolták. Minthogy ezek módszereiket hamarabb kifejlesztették, így széles
körben végbement ezeknek a szellemtudományok feladataira való alkalmazása. Két pon-
ton lép ez különösen világosan előtérbe. A biológiában akadtak rá először az összehasonlító
módszerekre, melyeket azután mind szélesebb körben alkalmaztak a rendszeres szellem-
tudományokra, a csillagászat és a fiziológia által kialakított kísérleti módszereket pedig
átvitték a pszichológiára, esztétikára és pedagógiára. Az egyes feladatok megoldására
alkalmazott eljárásnál a pszichológus, a pedagógus, a nyelvész és az esztéta még ma is
gyakran azt kérdezi, vajon az analóg problémák megoldásához a természettudományok-
ban fellelt eszközök és módszerek termékennyé tehetők-e saját területe számára.

De a szellemtudományos eljárási módok összefüggése az ilyen egyedi érintkezési pon-
tok ellenére már kiindulópontjától különböző a természettudományokétól.

Az élet és a szellemtudományok

A szellemtudományok élmény, kifejezés és megértés viszonyán nyugszanak. Így fejlődé-
sük függ mind az élmények elmélyülésétől, mind pedig a tartalmuk kimerítésére irányu-
ló fokozott törekvéstől, és e fejlődés egyúttal a megértésnek a szellem egész objektiváci-
ójára való kiterjesztése és a szellemnek a különböző életmegnyilvánulásokból való mind
teljesebb és módszeresebb kiemelése által meghatározott.

Annak foglalatja, ami számunkra a megélésben és a megértésben feltárul, az élet mint
az emberi nemes átfogó összefüggés. Midőn mármost először kerülünk szembe e nagy
ténnyel, mely számunkra nemcsak a szellemtudományoknak, hanem a filozófiának is
kiindulópontja, arról van szó, hogy visszamenjünk e tény tudományos feldolgozása mögé
és magát aényt fogjuk föl a maga nyers állapotában.

Ott azután, ahol az élet mint az emberi világra jellemző tényállás kerül velünk szembe,
rátalálunk az életnek az egyedi életegységekre vonatkozó sajátos meghatározásaira, élet-
vonatkozásokra, állásfoglalásra, magatartásra, dolgokon és embereken végzett tevékeny-
kedésre és az általuk okozott szenvedésre. Abban az állandó háttérben, melyből a diffe-
renciált teljesítmények kiemelkednek, nincs semmi, ami ne tartalmazná az Én valamely
életvonatkozását. Ahogyan itt mindennek a helyzete az Énhez viszonyított, ugyanúgy az
Én mindenkor állapota állandóan a dolgoknak és az embereknek hozzá fűződő viszonya
szerint változik. Egyáltalán nincsen olyan ember vagy dolog, mely csak tárgy volna szá-
momra, és ne tartalmazna nyomást vagy előmozdítást, ne tartalmazná egy törekvés cél-
ját vagy az akarat megkötését, ne volna fontos, ne követelné a figyelembevételt és ne fog-

lalna magába belső közelséget vagy ellenállást, távolságot és idegenséget. Az életvonatkozás – akár egy adott pillanatra korlátozva, akár tartósan – a boldogságnak, létem meghosszabbításának, erőm fokozásának hordozóivá teszi számomra ezeket az embereket és tárgyakat, vagy azok e vonatkozásban korlátozzák létem játékterét, nyomást gyakorolnak rám, csökkentik erőmet. És azoknak a predikátumoknak, melyeket a dolgok így csak a velem való életvonatkozásban kapnak meg, megfelel az állapotoknak ebből az életvonatkozásból származó váltakozása bennem magamban. Az élet háttéréből azután föllép a tárgyas felfogás, az értékdadás, a céltételezés, mint a magatartás típusai, számtalan árnyalatban, melyek egymásba átmennek. Ezek az életmenetben belső összefüggésekké kapcsolódnak, melyek minden tevékenykedést és fejlődést átfognak és meghatároznak. [...]

Ideális egységek mint az élet és az élettapasztalat hordozói

Az egyes személy létében a személy miliőjére, más emberekre és dolgokra való vonatkozásai folytán az élet végtelen gazdagsága bontakozik ki. Egyúttal azonban minden egyes individuum olyan összefüggések kereszteződési pontja, melyek átmennek az individuumokon, fennállnak bennük, de túlnyúlnak életükön és amelyeknek a bennük realizálódó tartalom, érték, cél révén önálló létük és saját fejlődésük van. Így ezek ideális természetű szubjektumok. Van bennük valamilyen tudás a valóságról; kifejlődnek bennük az értékelbecsülés szempontjai; célok realizálódnak bennük; jelentőségük van a szellemi világ összefüggésében és ezt megtartják.

Már ez a helyzet a kultúra néhány rendszerében, melyekben nem létezik olyan, a kultúra részeit összefogó organizáció, mint a művészetben és a filozófiában. Továbbá azután szervezett szövetségek alakulnak ki. Így teremtem magának a gazdasági élet szövetségeket; a tudományban központok keletkeznek a tudomány feladatainak megvalósítására; a vallások fejlesztik ki minden kultúrrendszer közül a legszilárdabb organizációkat. A családban, a család és az állam közti különböző köztes formákban és magában az államban alakul ki egy közösségen belül legmagasabb szinten az egységes céltételezés.

Az állam valamennyi szervezett egysége kifejleszti önmaga, valamint azon szabályok ismeretét, melyekhez fennállása kötődik és kifejleszti az egészhez viszonyított helyzetének ismeretét. Élvezi az értékeket, melyek méhében fejlődtek ki; realizálja a célokat, melyek lényegében rejlenek és létének megtartását és elősegítését szolgálják. Minden olyan egység az emberiség javai közé tartozik és javakat valósít meg. Az emberiség összefüggésében sajátos jelentése van.

Elértük azt a pontot, melyen mármint társadalom és történelem feltárul előttünk. Mindazonáltal téves volna, ha a történelmet az emberek közös célokra irányuló együttműködésére korlátoznánk. Az egyes ember a maga önmagán nyugvó individuális létében történelmi lény. Meghatározza az idő vonalán elfoglalt helyzete, térbeli helye, a kultúrrendszerek és a közösségek együttműködésében elfoglalt helyzete. A történelemnek ennélfogva meg kell értenie az individuumok egész életét, ahogyan az egy meghatározott időben egy meghatározott helyen megnyilvánul. Az individuumoktól – amennyiben azok saját létük fejlesztésére törekszenek – a kultúrrendszerek és közösségek felé végül az emberiség felé vezető összefüggés az, amelyik a társadalom és a történelem természetét alkotja. A logikai szubjektumok körébe, melyekről a történelemben kijelentéseket tesznek, éppúgy beletartoznak egyedi individuumok, mint a közösségek és az összefüggések. [...]

Az élet objektivációja

Ha a megértés valamennyi teljesítményének összegét ragadjuk meg, akkor az élmény szubjektivitásával szemben az élet objektiválódása tárul föl benne. Az élmény mellett az élet objektivitásának, különféle strukturális összefüggésekben megnyilvánuló külsővé válásának szemlélete lesz a szellemtudományok alapjává. Az individuum, a közösségek és a művek, melyekbe élet és szellem belehelyeződtek, képezik a szellem külső birodalmát. Az élet e megnyilvánulásai, ahogyan azok a külvilágban a megértés számára mutatkoznak, mintegy beleágyazottak a természet összefüggésébe. Mindig körülvesz bennünket a szellem e nagy külső valósága. Ez a szellem megvalósulása az érzéki világban az elillanó kifejezéstől egy alkotmány vagy egy törvénykönyv évszázados uralmáig. Ezen objektív szellem birodalmában minden *egyes életmegnyilvánulás* valami *közös*et reprezentál. Minden szó, minden mondat, minden mozdulat vagy udvariassági formula, minden műalkotás és minden történelmi tett csak azért érthető, mert a bennük megnyilvánuló a megértővel valami közösség köti össze; az egyes mindig a közös mivolt szférájában éli meg, gondolja és cselekszi, és csak egy ilyenben érti meg a dolgokat. Mindaz, amit megértettünk, magán viseli mintegy annak bélyegét, hogy e közös mivolt alapján vált ismertté. Ebben az atmoszférában élünk, állandóan ez vesz körül bennünket. Belemerítettek vagyunk. E történelmi és megértett világban mindenütt otthon vagyunk, mindama dolgoknak megértjük az értelmét és jelentését, mi magunk beleszövédtünk e közös dolgokba. [...]

Összefoglalom az eredményt. A szellemtudományok mint átfogó adottságukkal rendelkeznek az élet objektivációjával. Amennyiben azonban az élet objektivációja mármost számunkra megértetté válik, mint ilyen, mindenütt tartalmazza a külsőnek a belsőhöz való viszonyát. Eszerint ez az objektiváció a megértésben mindenütt a megélésre vonatkoztatott, melyben az életegység számára saját tartalma feltárul és minden másnak a tartalmát magyarázni engedi. Ha mármost ebben állnak a szellemtudományok adottságai, úgy mindjárt megmutatkozik számunkra, hogy ezen a területen minden szilárdat, minden idegent – amint az a fizikai világ képeinek sajátja – el kell vonatkoztatnunk az adott fogalmától. Itt minden adott létrehozott, tehát történelmi; megértett, tehát valami *közös*et tartalmaz; ismert, mert megértett, és magába foglalja a sokféle csoportosítását, mivel a magasabb megértésben már az életmegnyilvánulás értelmezése egy ilyen csoportosításon nyugszik. Ezzel az életmegnyilvánulások osztályozásának eljárása már benne rejlik a szellemtudományok adottságaiban.

És itt mármost kiteljesedik a *szellemtudományok fogalma*. Addig terjed, ameddig a megértés, a megértés egységes tárgya pedig az élet objektivációjában van. Így a szellemtudomány fogalmát a jelenségek azon terjedelmének megfelelően, ami hozzá tartozik, az életnek a külső világban levő objektivációja határozza meg. Csak amit a szellem teremtett, azt érti meg. A természet, a természettudomány tárgya, a szellem működésétől függetlenül létrehozott valóságot fogja át. Mindaz, amire az ember tevékenykedvén bélyegét rányomta, szellemtudományok tárgyát képezik.

És ezen a helyen a „szellemtudomány” kifejezés jogossága is igazodik. Szó volt korábban a törvény, a jog, az alkotmány szelleméről. Most azt mondhatjuk, hogy *mindaz, ami-ben a szellem objektiválódott, a szellemtudományok körébe tartozik*.

Erdély Ágnes fordítása

Forrás: Dilthey, Wilhelm: *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban. Tanulmányok*. Budapest, 1974, 75–78.; 471–473.; 512–518; 523–526; 534–537. o.

23. WILHELM DILTHEY: A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETE

Dilthey történeti pedagógiai munkájának részlete jól példázza a szellemtudománynak a nevelés jelenségeire történő alkalmazásának lehetőségeit. Ebben a megközelítésben a nevelés alapvető kultúrateremtő tevékenység, a „társadalmi újjászületés” folyamata, amelynek során a társadalom szellemi értékeinek az ifjú nemzedékek számára történő átszármaztatása megvalósul. Ez egyrészt a kulturális javak összességének átadását, másrészt annak az egyén személyiségében történő állandó újraalkotását jelenti.

A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉNEK ÁLTALÁNOS ALAPVISZONYAI

Az európai népek oktatásügyének fejlődésében és időnkénti megtorpanásában két – egymással részben szembenálló, részben egymást erősítő – alaptényező hatása érvényesül. A tudományok fejlődéséhez hasonló töretlen haladás e területen ennél fogva nem észlelhető. A nevelés alapja a tudomány haladása. Mihelyt a tudomány a tények egyfajta összességét meghódítja, a nevelés területén máris változás megy végbe. Ha csupán e tényező hatna, akkor az európai oktatási rendszerek története egy minden ízében folyton megújuló fejlődésnek mutatkozna, noha ezt a középkor egyszer megszakította. Az a folyamat ugyanis, amelyben a tudományokat az egyik nép a másiktól örökölni kapja, Európában mindössze egyszer tört derékba, éspedig akkor, amikor a germán népek vándorlása Alexandriában egy időre erőszakkal véget vetett a pozitív tudományok fejlődésének; csaknem ezer esztendő kellett ahhoz, hogy Európában az új népek kialakuljanak és hogy – hőskoruk lezárulásával – a városokban megerősödjön a polgárság, általános legyen az anyagi jólét; az európai népek új családja ezáltal érett meg arra, hogy befogadja az alexandriai kutatások eredményeit. Utolszor ekkor került sor arra, hogy népek új nemzedéke vegye át a hagyományként kapott tudományt és ettől az időtől kezdve a tudományok előrehaladása többé soha nem szenvedett törést.

E körülmény magukban a tudományok természetében alapozódik meg. Az akaraterő, a szellem ereje továbbadhatatlan, és a személyiséggel együtt sírbaszáll. Ezzel szemben mindazt, amit a tények rögzítésével és az általános törvények alá való rendelésével elérünk, átadhatjuk a következő nemzedéknek, s ez alapját képezi majd a további munkának. Ebből adódik az, hogy a történelem sodrában az állandó és feltartóztathatatlan haladásnak csak *egyetlen* alapeleme van: a tudományok haladása. A tudomány e megállíthatatlan előrenyomulása már túl van a nagy felfedező egyéniségeken, sőt fölébe nő a népeknek is; ily módon a tudományok az emberi nem szüntelen fejlődésének egyedüli letéteményesei. Az oktatási rendszerek együtt fejlődnek a tudományok haladásával. Ha alapjuk kizárólag a tudományokban lenne, akkor fejlődésük mindig párhuzamosan haladna a tudományok fejlődésével. Az oktatási rendszereknek azonban van egy másik alaptényezője is, ez viszont hatalmas változásoknak van kitéve, s ily módon e változásoknak az oktatási rendszerek is részesei lesznek.

A nevelés feladata az, hogy – az eszközök tudatosan összeállított rendszerének felhasználásával – olyan szintre jusson el az egyén fejlődésének alakításában, mikor is az egyén képessé válik arra, hogy önmagát önállóan határozza meg. Ezek szerint – az emberi sors minden eddigi tapasztalata alapján – minden nevelés célja végső soron az, hogy kibontakoztassa az egyénben az érzést, az akarást, és kialakítson benne egy eszményi világot. A nevelés célját a „műveltségesezmény” (*Bildungsideal*) kifejezéssel kívánom megnevezni. Ez kapcsolatban áll a társadalmi eszménnyel. A műveltségesezmény annak a nemzedék-

nek az életeszményétől függ, amelyik a nevelési tevékenységet végzi. E nemzedék helyzetétől függ egyúttal a nevelést megvalósító eszközök rendszere is.

Ennek megfelelően egy másik tényező, az egyes nemzedékek, népek *kultúrállapota* is hatást gyakorol a nevelésre. A népek kultúrájában azonban nem rajzolódik ki folytonos előrehaladás, nemegyszer megtorpanások után lépnek újra a fejlődés útjára. A népek esetében is sokkal inkább az egyén fejlődéstörvénye érvényesül, vagyis a népek növekszenek, elérik az érett virágkort, majd hanyatlásnak indulnak. Az az időszak, mikor egy nemzet az élet-feltételeiben adott erők legjavát szabadon bontakoztatja ki és nagy életeszményeinek hódolva élete felfelé ível, viszonylag rövid ideig tart. A nemzeti kultúralakzat ekkor a gazdagon kidolgozott képzetrendszerrel rendelkező, érett nyelvben, a tudományos fogalmak csoportjaiban, az erkölcsben és az alkotmányban ölt testet, valamint ama gyakorlati célokban és életideálokban, melyek az előbbieknél függvényei, végül pedig egy olyan eszmévilágban jelenik meg, melyben mindezeket az összetevőket feldolgozzák, illetve a vallásban, a művészetben és a filozófiában fejeződik ki. A nevelés legnemesebb célja annak elérése, hogy az egyén szívvel-lélekkel, teljes egészében csatlakozzék e világhoz, vagyis hogy – sajátmaga megelégedésére és a köz javát szolgálva – képességei szerint a legmegfelelőbb helyen vállaljon tevékeny részt e kultúrában és annak feladataiban.

A dolgok ilyenén állásából következik az, hogy a nevelésnek és az oktatási rendszereknek a népekkel együtt kell fejlődniük, velük együtt kell éretté válniuk, s aztán a hanyatlás útjára lépniük. Ha ugyanis a nagy egész szellemétől maguk a nevelők sem függetlenek, akkor egy elaggott nép esetében a világ egyetlen nevelési elmélete sem lesz képes arra, hogy megakadályozza az oktatási rendszer hanyatlását. Az ókor legjelentősebb nevelési elmélete, a platóni, teljességgel képtelennek bizonyult arra, hogy feltartóztassa az oktatásügy és a nemzeti szellem hanyatlását Görögországban. S ez igaz Cicero és Seneca nevelési elméleteire is. A jelentős egyéniségek ugyanis igen nagy hatást tudnak kifejteni ott, ahol rendelkezésükre állnak a felfelé ívelő népet szilárd támaszai; ahol azonban már felbomlóban van a nép szerveződése, ott az általuk elért hatás fölöttébb mulékony. Így tehát egy nemzet pusztulása menthetetlenül magával rántja a nevelést és az oktatásügyet is.

Foglaljuk össze az eredményt! A nevelés *eszközei*, melyek a tudományos belátásban rejlenek, a tudományok gyarapodásával együtt teljesebben ki. A nevelés *célja* viszont, s az az eszköztár, amely egy nemzet pallérozottságában és erkölcsében, eszmévilágában és életeszményeiben van jelen, a nemzetek által befutott sajátos körpályának rendelődik alá. Az európai oktatásügy történetében vajon melyiknek kell majd a követendő iránynak lennie?

A pozitív tudományok azonban továbbfejlődnek, ami azt jelenti, hogy mindig újabb és újabb ténycsoportokat rendelnek törvények vagy általános belátások alá. Egy ilyen törvény azt fejezi ki, hogy egy meghatározott hatást az okok adott körének milyen megváltozása idéz elő.

Ha mármost képes vagyok arra, hogy az okokat megváltoztassam – vagyis uralom ezeket –, akkor a törvény ismerete alapján képes vagyok arra, hogy a kívánt hatást idézzem elő. A törvény ismerete ekkor válik gyakorlatilag termékennyé. Minden emberi tevékenység célja tulajdonképpen az, hogy változásokat idézzon elő, s ezt tekinthetjük az egész cselekvő élet legfőbb feladatának. Ebből pedig az következik, hogy a tudományok előrehaladása, mely a tények mindig újabb csoportját rendeli törvények alá, e tények vonatkozásában egy egészen új tevékenységfajta lehetőségét teremti meg a tudományosan képzett ember számára. A tudományos képzettség és az éleselméjű gondolkodás lehetővé teszi azt, hogy olyan eredményeket mutasson fel önmaga és az egész közösség javára, melyek számára korábban elérhetetlennek bizonyultak. A tudományok előrehaladásával tehát a tudományosan megalapozott technika az emberi tevékenység egyre újabb területeit hó-

dítja meg. Ami tegnap még a pusztán kézművevesszintű hagyományhoz tartozott, az mára már olyan munkává alakult, amit a tudományos előképzettség alapján űznek. Ekképpen – a tudományok előrehaladásának következtében – egyre újabb emberi tevékenységformák számára válik lehetségessé a kifejezetten tudományos nevelés, és kamatoztatható az ebből származó haszon.

Európában az oktatásügy történetének alapképlete tehát a következő: a nevelés hatóköre egyre tágul, úgy, hogy végül mindenkire ki fog terjedni. Rendszerének tagolódása mindig újabb oktatási intézmények létrehozásában ölt testet, amelyek a különböző emberi tevékenységformák technikáját közvetítik. [...]

A tudományok fejlődéséből alakult ki a nevelés számára a szüntelen előrehaladás végső eleme; ez pedig nem más, mint a nevelésre magára irányuló tudományos gondolkodás, vagyis a *pedagógia tudománya*. A tudományos előrehaladás általános törvénye szerint a nevelés technikájának már akkor is régen léteznie kellett, amikor e technika még nem vált tudományos megfontolás tárgyává. A nevelés sajátos természetéből következően pedig e tudományos megfontolás csak akkor tudott megerősödni, amikor az emberi szellem mibenléte (Natur) – különösképp a képzetalkotó képesség fejlődése – termékeny tudományos kutatás tárgyává vált. A legkiemelkedőbb gondolkodók már Platónról kezdődően eleget tettek ennek az előfeltételnek és ennek megfelelően az első pedagógiai elméleteket is felvázolták. Szilárdabb alapzat azonban csak a 17. században épült ki, ennél fogva a pedagógia történetét csak Locke óta jellemzi a biztos előrehaladás.

Az európai oktatásügy történetében szüntelenül végbemenő fejlődésnek ezek a legfontosabb elemei. Egy általános történelmi alapviszony hatása persze mindvégig érvényesül, mégpedig az, hogy a szerencsés és szerencsétlen próbálkozásokat felvonultató múlt éppúgy tanítja a pedagógusokat, mint a politikusokat.

S látjuk, amint a folytonos fejlődés során a népélettel együtt emelkedik vagy süllyed mélyre a *nemzeti nevelés* is. A Periklész kori görögség, a Scipiók kori rómaiak vagy a firenzeiek Dante és a rákövetkező nemzedék korában jelentik a tulajdonképpeni nemzeti nevelés csúcspontjait. E korokban nyert ugyanis az egyén bebocsátását egy olyan világba, mely eszmékből és elevenen ható eszményekből áll, s amely az egyén számára a legszebb és a legbensőségesebb fejlődést biztosította.

A nevelésnek ebből a *kettős* – egyrészt a nemzeti kultúrához, másrészt a tudományok előrehaladásához való – *viszonyából* következik az európai oktatási rendszerekben az előrelépés tulajdonképpeni módja, valamint az a feladat is, amit az oktatási rendszer egy meghatározott kor, a mi korunk számára jelent. Az oktatási rendszer alapján véve nemzeti feladata tehát az, hogy az erkölcs, az érzelmi élet és az eszmevilág szilárd rendszerét – ez képezi ugyanis egy nemzet megtartóerejét – a felnövekvő ember kedélyéletének fókuszpontjává tegye. A nevelés ezáltal vált a nép és az állam fenntartóerejévé. A nevelés egy nemzet életében erőteljesen ellene hat a kedélyvilág, a nagy vezéreszmék és az erkölcsök felbomlásának. Ugyanakkor másrésztől hasznosítja a tudományok fejlődésének egészét, mégpedig azért, hogy az egyén a lehető legtökéletesebb tudományos technikát használhassa akkor, mikor a számára legalkalmasabb helyen a számára legalkalmasabb tevékenységkört tölti be. E viszonyból következik a nevelés legsúlyosabb feladata; az, hogy az ésszerű megfontolás és a tudomány ne tegyen kárt a nemzeti erkölcsök és eszmények szilárd rendszerében, másrészt pedig az, hogy ezek a nemzetfenntartó erők ne akadályozzák a tudományos technikát abban a szabad fejlődésben, amely az egyénnek a legmagasabb fokú teljesítőképesség kifejtését teszi lehetővé. [...]

Juhász Anikó és Csejtei Dezső fordítása

Forrás: Csejtei Dezső – Dékány András – Simon Ferenc (szerk.): *Ész, élet, egzisztencia*. Szeged, 1990, 16–20. o.

24. SPRANGER EDUARD: AZ IFJÚKOR LÉLEKTANA

Eduard Spranger (1882–1963) a szellemtudomány szemléletmódjára alapozódó elméleti pedagógiai irányzat, a kultúrpedagógia kiemelkedő német teoretikusa. 1924-ben megjelenő Psychologie des Jugendalters című munkája a szellemtudományos alapokon nyugvó, a megértést hangsúlyozó strukturális pszichológia részletes új programját fogalmazza meg.

Feladat és módszer

Egy életkorban sincs az embernek olyan nagy szüksége a mások megértésére, mint az ifjúkorban. Mintha csak bensőséges megértéssel lehetne a fejlődő lénynek segítségére lenni. És mégis egész sereg körülmény nehezíti vagy éppen gátolja az ilyen megértést. Már az ifjú maga is aggódalmasan rejtegeti környezetét előtt bensőjének finomabb redőit. Nem nyíltság, hanem *zárkózottság* a legészrevehetőbb vonás, mely a lélek tavaszának hírnöke. A gyermeki nyíltság és bizalmasság helyét még a legközelebb állókkal szemben is hallgatag tartózkodás, szemérmes visszahúzódnás, lelki mimózaszerűség foglalja el. Míg a gyermek csak a felnőttekre támaszkodva tud élni és ezért mindig segítségre szorul, az ifjút dacos *önállóság* jellemzi, saját belső világába burkolózik és emberek utáni vágya már saját választása szerint nyilatkozik. [...]

Mindez persze nem zárja ki a nagy lelki gyámoltalanságot. A segítség útja azonban csak a megértéssel át vezet. A felnőtt, aki ezen az úton akar járni, a maga részéről egy másik feltűnő tény akadályozza. Életünk egy korszakát sem felejtjük el annyira, mint a pubertás éveit. Bármily fontosaknak tűnnek is fel ez életkor viharai és küzdelmei, míg bennük élünk: az ifjú lelki életének sajátos ritmusából kevesebb marad meg az emlékezetben, mint más életkorok kedélymozgalmaiból. Talán abból magyarázható ez, hogy e kornak viharai az átélőre nézve jelentőségüket kimerítik az Én kialakításában, ami egyes emlékezeti nyomok helyett a lélekben megmarad. Talán közrejátszik valami titkos szándék, hogy egyáltalán nem akarunk tudni róla; annyi bizonyos, hogy a pubertásunkról megőrzött kép rendszerint oly kevésbé megbízható, hogy jó emberismerőknek is nagy talány a pubertás korszaka. És még nem bizonyos, hogy az ifjúsági mozgalmaknak azok a tagjai, akik a saját pubertásuk *tudatosításán* fáradoznak, minden további nélkül meg fogják érteni a jövő ifjúságot, amely ismét egészen másféle lesz.

Később tüzetesebben megvizsgálunk egy harmadik körülményt, amely megnehezíti az ifjúság megértését. Tökéletesen csak azt az embert lehet megérteni, akinek Enje bizonyos határozott körvonalakat öltött. Az ifjúkor lelki sajátosságait pedig éppen az jellemzi, hogy még nem találta meg önmagát és éppen abban rejlik sajátos boldogtalansága és megértés utáni vágyának legmélyebb oka, hogy önmagával szemben is tanácstalanul áll.

E könyv feladata abban áll, hogy az ifjúkor lelki szervezetének teljes megrajzolásával lehetővé tegye az ifjú mélyebb megértését. Lemond minden más fontosabb célról, amit lélektan maga elé tűzhet. Kifejezetten az ifjúkor *megértő lélektana* akar lenni. Az életben a megértés szándéka legtöbbször konkrét, valóságos egyéniségekre irányul, mint például a költőnél vagy az önéletrajzírónál, akik bennünket egy emberi lélek belső rugóihoz vezetnek. Itt nem lehet ez a célunk. Mi csak korunk serdülő emberének tipikus rajzát tudjuk nagy vonásokkal felvázolni. Az egészen különös esetekre való kitérés csak az általános vonásoknak folytonos egyénítésével sikerül, miközben mind közelebb jutunk a konkrét egyéniséghez, amely persze sokféleségében sohasem meríthető ki teljesen. A tudomány a hangsúlyt mindig általános szempontok és törvényszerűségek kibogozására helyezi. –

A költő éppúgy, mint a gyakorlati lélekűbűvár, ösztönösen alkalmazza ezeket a fogalmakat. Van aztán bizonyos *beleérzés* (*intuitio*), a teljes élet- és világmegértésnek valamilyen külön érzéke, amely az összes alaki és alakváltozási törvények titokzatos analógiáján nyugszik. Nekünk ellenben magunknak kell azokat a fogalmakat is készíteni, amelyekkel megérthetjük a lelki élet törvényszerű összefüggéseit. Ezért van szükség bevezető megjegyzésekre.

I. A „megértő lélektan” elsősorban a megértés fogalmával kell tisztában lenni. Az a sajátos szellemtudományi *megismerési folyamat*, amit megértésnek nevezünk, és amit nem szabad összezavarni az együttérzéssel vagy a lelki összhangzással, nem korlátozható egyes személyek felfogására. Mint azonnal látni fogjuk, nem lehet egyszerűen az *utánéléssel* sem azonosítani. Megérteni legáltalánosabb jelentésben annyi, mint *szellemi összefüggéseket* objektív érvényességű ismeret formájában mint értelemmel bírót felfogni. [...]

Mint ahogy rögtön kitűnik, célunkra nézve nem jelentéktelen az értelem fogalmának általunk választott egész általános meghatározása. Úgy látszik először is, mintha a megértés, amiről itt van szó, nem menne túl az egyéni életegységen. Más szavakkal: *úgy látszik, mintha az embert egészen önmagából kellene megérteni*. Ezt a megértést akkor érnők el, ha az ember minden tulajdonságát, minden élményét és magatartását egyéni életegységével értelmes összefüggésben tudnók magyarázni.

Hogy azonban nem így áll a dolog, azt közvetve egy feltűnő tény bizonyítja. Ha az ember olyan önmagában zárt struktúra volna, akkor önmagát maradék nélkül meg kellene értenie minden életnyilvánulásában. Az önmegértés azonban sok tekintetben korlátozottabb, mint a mások megértése. A teljes megértéshez szükség van bizonyos álláspontra, amely a saját Én-jével szemben való elfogultság miatt nagyon is elérhetetlen. Ezt bizonyítja az is, hogy a múlt embereit jobban és egész másképp értjük meg, mint ők saját magukat. A mások megértésének fölénye saját magunk megértése felett feltétlen lenne, ha egy másik lélek belső életét és változó állapotait éppen olyan közelről és teljesen át tudnánk élni, mint ahogy ő maga átéli. Akkor a jelentékenyen tágabb külső horizonttal egyenlő mértékű lenne belső horizontunk. Annyira azonban nem tudunk másokba belehelyezkedni, hogy mintegy az ő belső szemükkal nézzük a világot. Ehelyett gyakran meglátjuk az idegen élet összefüggéseit és adottságait, amelyeket saját életcentrumából nem képes meglátni. A másik többet él át, mi azonban bizonyos körülmények között többet tudunk és ezért az ő élményei értelmét is helyesebben tudjuk felfogni.

Ebből lélektanunkra két fontos metodikai tétel adódik.

1. Az igazi megértéshez a közvetlen léttudat álláspontján felülálló tudás szükséges a legkülönbözőbb fajta objektív lelki összefüggésekről. Például az ifjúkort csak akkor tudjuk megérteni, ha már túl vagyunk rajta, ha az életet, alakulatait, történeti és társadalmi adottságait már átfogóbban ismerjük, mint ahogy azok az ifjúság élményeiben tapasztalhatók. Vagy: egy történeti személyiséget akkor érthetünk meg, ha oly messzire távolodunk életkörülményeitől, hogy nemcsak töredékekben és mozzanatokban látjuk, mint ő, hanem mint egészet, történeti, társadalmi környezetével együtt. Egy szóval: az az egység, amelyből az ember megérthető, mindig sokkal magasabb rangú, mint saját élményvilágának egysége. Ezt a tényt másik oldaláról világítja meg a második tétel.

2. A megértés nem egy értelmű az egyéni lélek szubjektív létének, átélésének és magatartásának hű másolatú utánélésével. Ilyen feladat már azért is értelmetlen lenne, mert megoldhatatlan; akkor az embernek teljesen azonosítani kellene magát a másikkal. Természetesen főbb vonásokban képesnek kell lennünk és törekednünk kell a megértendő lélek élményeinek és magatartásának alaptípusát utánérzéssel felfogni, ha az a szellemiség igen alacsony fokát képviseli is. De a magunk közvetlen átélésének perspektívája túlságosan szűk marad még a másokról nyert tapasztalatok után is. Sok olyat hagy összefüggés nélkül, ami csak úgy magyarázható meg, ha az átélő alany korlátjain és esetlegességein felül állunk. [...]