

Pedagógiai eszmétörténet

NOVALIS

▪ SOROZATSZERKESZTŐ ▪

Pukánszky Béla
Németh András

PUKÁNSZKY BÉLA

Pedagógiai esztörténet

Gondolat Kiadó
Budapest, 2014

LEKTOR

dr. habil. Németh András DSc, egyetemi tanár,
Selye János Egyetem, Komarno,
dr. habil. Kéri Katalin, egyetemi tanár,
Pécsi Tudományegyetem

A KÖTET SZERZŐJE

dr. habil. Pukánszky Béla DSc, egyetemi tanár,
Selye János Egyetem, Komarno

© Pukánszky Béla, 2014

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes, írásbeli hozzájárulásához van kötve.

www.gondolatkiado.hu
gondolatkiado.blog.hu
facebook.com/gondolatkiado
twitter.com/gondolatkiado

A kiadásért felel Bácskai István
Szöveggondozó Simon Adri
A borítót Pintér László készítette
Tördelő Lipót Éva

ISBN 978 963 693 ??????????

TARTALOM

Bevezetés	9
1. Az antikvitás filozófusai a nevelésről	11
1.1. Szókratész	11
1.2. Platón	13
1.3. Arisztotelész	17
1.4. Quintilianus	21
1.5. Szent Ágoston	24
2. Humanisták nevelési eszméi	28
2.1. Rotterdami Erasmus	28
2.2. Michel de Montaigne	34
2.3. Luther a nevelésről	37
3. Barokk és korai felvilágosodás	40
3.1. Johannes Amos Comenius pedagógiája	40
3.2. Locke pragmatikus pedagógiája	52
3.2.1. <i>Testi nevelés</i>	54
3.2.2. <i>Erkölcsei és vallási nevelés</i>	55
3.2.3. <i>Az értelem nevelése</i>	58
3.3. Rousseau természetközpontúsága	60
3.3.1. <i>Első könyv: születéstől a beszédig</i> <i>(körülbelül kétéves korig) – testi nevelés</i>	66

3.3.2. Második könyv: kétéves kortól tizenkét éves korig – az érzékszervek nevelése	68
3.3.3. Harmadik könyv: tizenkét éves kortól tizenöt éves korig – az értelmi nevelés	71
3.3.4. Negyedik könyv: tizenöt esztendőös kortól a házasságkötésig – az erkölcsi nevelés	72
3.3.5. Zsófia, az ideális feleség	74
3.3.6. „Fekete pedagógia”?	79
3.3.7. Rousseau hatása	87
3.4. Nevelés emberré és polgárrá: Pestalozzi pedagógiája	93
3.4.1. Neuuhof	93
3.4.2. Egy remete esti órája	95
3.4.3. Lénárd és Gertrúd	96
3.4.4. „Vizsgálódásaim a természet menetéről...”	98
3.4.5. Stans	100
3.4.6. Burgdorf	103
3.4.7. Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit?	104
3.4.8. Yverdon	106
4. A gyermekről és a gyermekkorról alkotott gondolatok ideológiává szerveződése	109
4.1. „A gyermek bűnben fogant és bűnre hajlamos”	110
4.1.1. Ágoston (354–430)	110
4.1.2. Luther (1483–1546)	112
4.1.3. Kálvin (1509–1564)	115
4.1.4. Locke (1632–1704)	120
4.1.5. Kant (1724–1804)	123
4.1.6. Pestalozzi (1746–1827)	129
4.1.7. Herbart (1776–1841)	134

4.2. „A gyermek jónak születik”	145
4.2.1. <i>Comenius</i> (1592–1670)	146
4.2.2. <i>Rousseau</i> (1712–1778)	149
4.3. „A gyermek a felnőttek megmentője”	155
 Irodalom	 163

■ BEVEZETÉS

Noha a modern neveléstudomány gyökerei a felvilágosodás századában és azt követő modern korban gyökeresnek, maga a nevelés mint az emberi léttel együtt járó ősi tevékenység, az új generációknak az emberi világba történő bevezetésének sajátos eszköze, egyidős az emberiséggel. Az európai művelődés- és nevelés történetét vizsgálva már az ókorban is számos a neveléssel kapcsolatos gyakorlati törekvéssel, elméleti szintű, rendszerezett reflexióval találkozhatunk. Miként azt akár Plátón vagy Arisztotelész munkássága is példázza, már a görög filozófia, antropológia és pedagógia is felvetett számos az újkori nevelésfilozófia által tárgyalt alapkérdést. Ezeknek a taglalása és a rájuk adott válasz kifejtése az ókori görög gondolkodók munkáiban az állam alapvető feladataként a politikáról szóló eszmefuttatások sorában jeleni meg. Később, Quintilianus munkáiban a retorika a nevelésről szóló gondolatok keretrendszere. A középkortól egészen a 19. századig a teológiai okfejtésekbe ágyazottan jelennek meg a hétköznapi gyakorlatra már magasabb szinten reflektáló, összetettebb pedagógiai elméletek.

Könyvünk első három fejezetében az ókortól a 19. századig terjedő időszakot alapul véve ezeket a modern neveléstudomány előtti gondolatokat tekintjük át, és a

nevelés kérdéseivel elméleti igényességgel foglalkozó fontosabb pedagógiai elméleteket vesszük sorra. Ezt követőően arra teszünk kísérletet, hogy a pedagógia eszmetörténetében kibontakozó és paradigmává szerveződő három gyermekideológia kontúrait rajzoljuk meg ugyanezeknek a filozófusoknak, nevelőknek és pedagógiával foglalkozó íróknak a szövegei alapján.¹

¹Ezek a paradigmatiszusz gyermekideológiák a következők: 1. „A gyermek bűnben fogant és bűnre hajlamos.” 2. „A gyermek jónak születik.” 3. „A gyermek a felnőttek megmentője.”

1. AZ ANTIKVITÁS FILOZÓFUSAI A NEVELÉSRŐL

1.1. Szókratész

Szókratész (Kr. e. 470–399) volt a kiemelkedő görög filozófusok közül az első, aki a nevelésről máig érvényes jelentős gondolatokat fogalmazott meg. „Minden dolog mértéke az ember” – hangoztatta Protagoraa szal együtt. Vizsgálódásainak középpontjába a megismerő, gondolkodó és cselekvő embert állítja.

Filozófiája szélsőségesen *racionalista*. Az igazi megismerés forrását az emberi tudatba helyezi át; az érzékszervi megismerésnek, a külső természet tudati leképezésének így kisebb jelentőséget tulajdonít.

Kétféle megismerési formát különít el:

1. A *szakemberek*, különféle mesteremberek ismeretszerzése, amely a tárgyi ismeretek tanulását jelenti. Ez csak egy alacsonyabb rendű, relatív értékű tudást eredményezhet.
2. Ha a dolgokat nem szemünkkel, hanem *belső tudatműködésünkkel* vizsgáljuk, szert tehetünk az egyedül igaz, valóságos ismeretekre.

Pedagógiai szempontból értékes Szókratésznek az az eljárása, mellyel vitapartnerét a konkrét tapasztalat zavaros képzeiteiből rávezette az igazságra. Ez a szókratészi „*bábáskodás*” (maieutiké) voltaképpen nem más, mint in-

duktív eljárások sorozata. A *heurisztikus módszer* alkalmazásával a beszélgetés során a konkrétumból kiindulva, mesterien megfogalmazott kérdések sorozatán át jutott el az általános igazságokig. A dialógus alatt mindvégig a tanítvány áll előtérben, s a háttérbe húzódó mester kérdéseivel szinte észrevétlenül vezeti rá őt a helyes útra. (Miután előbb vakvágányra vitte, s rádöbbsentette hibás felfogásának tarthatatlanságára.) Így válik végül teljessé tudás, amelynek megszerzése Szókratész felfogása szerint voltaképpen csak *visszaemlékezés* az eredendően velünk született és később feledésbe merült ismeretekre.²

Szókratész az ésszerűség nevében több ízben helyezkedett szembe az athéni demokrácia fórumaival. Hevesen bírálta azt a korabeli gyakorlatot, mely szerint az állam vezető tisztségviselőit sorshúzás alapján választották meg.

A szofistákhoz hasonlóan – de náluk még erőteljesebben – képviselte az *etikai intellektualizmus* álláspontját. Aki tudja a jót, az törekszik megvalósítására – ez volt Szókratész felfogása is. A tudás azonban csak a kevesek, a kiválasztottak privilégiuma lehetett. Nekik, a „hozzáértőknek” kell irányítaniuk a polisz politikai életét, nem pedig a véletlen szerencse kegyeltjeinek.

Pedagógiáját is ez jellemzi: Hitt az *erény taníthatóságában*, abban, hogy a tudás nemesíti az embert. De nála ez a tudás nem a külső forrásból származó érzéleteken alapul, hanem a tudat benső aktivitásán, a *ráció öncélúságán*. A tudás átadására viszont kimunkált egy mesteri mód-

² A szókratészi maieutiké klasszikus példáját mutatja be Platón Menon c. dialógusában. In: Platón összes művei, I. kötet, 643–724. o. Európa, Bp., 1984.

szert, a heurisztika, a „rádöbentés” művészetét. Ennek kései – meglehetősen leegyszerűsített – válfaja „kérdve-fejejtő módszer” néven vált honossá az újkori iskolák hétköznapi gyakorlatában.

1.2. Platón

Platón (Kr. e. 428/7–348/7) az ókori Hellász egyik legkiemelkedőbb filozófusa, akinek jelentősége pedagógiatörténeti szempontból is felbecsülhetetlen. Érdeme e téren kettős: egyrészt rendkívül szemléletes – s ugyanakkor művészi – módon *ábrázolta* a korabeli görög nevelést, másrészt pedig egy sajátos, egyedülálló *pedagógiai rendszert* alkotott.

Neveléssel kapcsolatos eszméket szinte valamennyi művében olvashatunk. Ezek nagy többsége csak érintőlegesen vonatkozik a pedagógiára, s így belőlük nem lehet rekonstruálni a teljes neveléstani rendszert. Az „*Állam*” és a „*Törvények*” című dialógusában viszont már nemcsak elszórt megjegyzéseket találunk e témáról. Itt már aprólékos részletességgel taglalja és rendszerbe foglalja a nevelés és az oktatás kérdéseit.

„*Állam*” című munkájában abból a tényből indul ki, hogy a polisz társadalma valójában három fő osztályra tagolható: *filozófusokra, katonákra* és *kétkezi dolgozókra*. (A rabszolgák csak „beszélő szerszám”-nak számítottak, s ezért természetesen e felsorolásból is hiányoznak.) Társadalmi bajok akkor jelentkeznek, ha e három osztály együttélése nem zavartalan. Hogyan jöhet létre tökéletes városállam? Úgy, hogy érvényesül az *igazságosság*

eszméje, azaz mindenki az őt megillető helyet tölti be a társadalomban. Csak így valósulhat meg az államban a harmónia, a boldogság. A cél tehát nem az egyén, hanem a nagy egész, az *állam boldogsága*.

A egyén helyét ebben a társadalmi rendszerben saját lelki alkata határozza meg. *Platón* az egyes ember lelkének összetevőit vizsgálja, s ezt a következőképpen térképezi föl:

az emberi lélek

<i>részei:</i>	1. megismerő rész	2. érző rész	3. vágyó rész
<i>hajlamai:</i>	1. megismerés	2. Indulat	3. vágyakozás
<i>funkciói</i>	1. gondolkodás	2. szeretet	3. ön- és fajfenntartás

a létrejövő

<i>erény:</i>	1. bölcsesség	2. Bátorság	3. józanság
---------------	---------------	-------------	-------------

összhangjuk eredménye: i g a z s á g o s s á g

Ezt a rendszert vetíti ki az egész társadalomra, s így abban a következő osztályokat különbözteti meg:

Filozófusok, akiknek erénye a *bölcsesség*. Az állam vezetésére kizárólag ők alkalmasak.

Katonák, harcosok, a filozófusok segítői. Míg a filozófusok a törvények betartásán örködnek, addig a katonák az állam területi sérthetetlenségét védik. Család- és vagyonközösségben élő férfiak és nők e kaszt tagjai, erényük a rettenthetetlen *bátorság*.

Dolgozók. Ők csak a *józanság*, az önmérséklet erényét képesek önmagukban kialakítani. Feladatuk a társadalom működéséhez szükséges anyagi javak előállítása.

Az államban csak akkor lesz rend, ha e három osztálynak a társadalomban elfoglalt helye megfelel saját egyéni lelki alkatuknak. Egymástól elkülönített kasztokként kell élniük. Dolgozókból nem lehetnek katonák vagy filozófusok, az ő oktatásuk-nevelésük így teljesen felesleges, sőt káros. A tudás birtokában ugyanis felfelé törekedhetnek, és veszélyeztetnék az állam harmóniáját. Egyedül a katonák legkiválóbbjaiból lehetnek filozófusok, tehát vezetők. Ehhez a gondosan megtervezett nevelés segíti hozzá a fiatalokat, amelyből fiúknak és lányoknak egyaránt részesülniük kell.

Az *örök közül kikerülő filozófusok nevelését* Platón már kisgyermekkortól kezdve szigorú ellenőrzés alá kívánja vonni. A szokásos *mesék* egy része nem nekik való. Ezért el kell érni, hogy az édesanyák és a dajkák csak a megfelelő szempontok szerint kiválasztott meséket mondják a gyermekeknek. A *homéroszi* költészetet is károsnak minősíti, hiszen az *Iliász* és *Odüsszeia* költője sokszor az istenek gonoszságáról beszél, s ezzel rossz példát nyújt a fiataloknak.

Ugyanez a helyzet a *drámákkal*. A drámaírók művészi meggyőző erővel ábrázolják a hősök jellemét, s ezzel utánzásra készítetik a fiatalokat, akiknek jelleme így változékonnyá, kiegyensúlyozatlanná válhat. A tökéletes államban csak egységes, szilárd jellemek létezhetnek.

Az sem közömbös, hogy milyen *zenére* tanítjuk a jövőendő öröket s filozófusokat. Platón feltétel nélkül hisz a zene lélekformáló erejében. Az ion és a líd hangnem csak szórakoztat és elpuhít – ezért ezek mellőzendők. A dór és a fríg viszont éleszti a harci kedvet, bátorsággal tölti el az ifjak lelkét. A húros hangszerek közül csak a *lírát* és

a *kitharát* engedélyezte. A fuvolát száműzte a fiatal öröknek ajánlható hangszerek közül.

A görög bölcs nevelési rendszerében fontos szerep jut a *testi nevelésnek*. Feladata az egész szervezet fejlesztése, edzése, a test és a lélek összhangjának megteremtése. A testi nevelés sohasem válhat egyoldalúvá, mértéktelenné.

A gimnasztikai nevelés mellől a múzsai nevelés sem hiányozhat. *Homérosz* költészete helyett – amely az isteneket gyarló emberi lényeknek ábrázolja – Platón *himnuszokat* és magasztaló énekeket tanítana a fiatal fiúknak és lányoknak.

Miután az örök letöltötték két-három évig tartó katonai szolgálatukat, *húsz éves* korukban kezdenek hozzá a *tíz esztendeig* tartó *matematikai* előtanulmányaikhoz. Platón kitüntetett szerepet szán a képzésben ennek a tudománynak, hiszen felfogása szerint az éles elme és az elvont gondolkodás képessége nélkülözhetetlen a leendő filozófusok számára. A matematikai képzés keretei között tanítandó *aritmetika*, *geometria*, *asztronómia* és *zenetudomány* csupán előkészület a *dialektikához*, amellyel nem szabad túl korán megismerkedni. Csak *harminc éves* koruktól kezdve foglalkozhatnak dialektikával *öt esztendő*n keresztül. *Harmincöt éves* korától kezdve a leendő filozófus *tizenöt éven* át a *közélet* gyakorlatában bizonyítja rátermettségét, felkészültségét, s csak *ötven esztendő*s korára lesz kész arra, hogy az állam vezetői közé lépjen.

A filozófusok fentebb bemutatott magasrendű nevelésének végső célja a transzcendens (érzék fölötti) ideák, mindenekelőtt a jó ideájának a megismertetése.

Hogy ennek tartalmát megérthessük, elevenítsük fel Platón híres *barlanghasonlatát*: Eszerint az ember élete olyan, mint a barlanglakóé: Egy nyitott barlangban a bejáratnak háttal leláncolt emberek ülnek, akik képtelenek megfordulni. A velük szemben lévő falon csak a barlang nyílása előtt elvonuló tárgyaknak – a külső fénysugarak által leképezett – árnyképeit láthatják.

Az állam leendő kormányzóit a neveléssel képessé kell tenni arra, hogy megfordulva ennek a vakító világosság-nak a nézéséhez hozzászokjanak. A filozófusok nevelése tehát – „ennek a megfordításnak a művészete: hogy miképp fog a lélek legkönnyebben és legeredményesebben más irányba fordulni”³.

Látható tehát, hogy Platón pedagógiai gondolatai egy általa elképzelt merev, kasztszerű társadalmi-politikai rendszer igényeihez igazodtak. Hitt abban, hogy nevelés útján tökéletesíthető a társadalom rendje, ezért a nevelés a legfontosabb valamennyi állami ügy között.

1.3. Arisztotelész

Arisztotelész (Kr. e. 384–322) Platón tanítványa volt, mestere iskolájában, az Akadémián tanult. Elsősorban filozófiával foglalkozott, de érdeklődési köre – sok más tudománnyal egyetemben – kiterjedt a pedagógiára is. *Nagy Sándor* nevelőjeként a gyakorlati pedagógia terén is bizo-

³Platón: Az állam. Szabó Miklós fordítása. In: Platón válogatott művei. Európa, Bp., 1983. 416. o.

nyította tehetségét. A későbbi világhódító fejedelem élete végéig ragaszkodott mesteréhez.

A filozófus kíméletlen kritikának vetette alá kora nevelési gyakorlatát. Az athéni nevelést azért tartja kétes értékűnek, mert nincs tisztázva, hogy mi a célja: a hasznosság vagy az erény. A spártai nevelés sem megfelelő, mert „egészen elállatiasítják a gyermekeket a sok gyötréssel és edzéssel, mert szerintük ez a leghasznosabb vitézség”.⁴ A mérhetetlenül sok atlétikai gyakorlat megerőlteti és tönkreteszi a testet, ezért nem helyénvaló. Platón állama szerint azért nem megfelelő, mert nem ismeri a család intézményét, ez pedig Arisztotelész szerint a városállam alapja. Az ilyen államban „felhígul a szeretet”. A magántulajdon megszüntetése sem helyes, az emberi szükségletekkel összeegyeztethetetlen „közösködéshez” vezet.

Fiának szánt művében, a „*Nikomakhoszi etika*”-ban arról ír, hogy az emberi élet célja a *boldogság*. Ki az igazán boldog ember? Az, aki *erényesen* él – hangzik Arisztotelész válasza. A cél tehát *erényes polgárok* nevelése. Az erényeket *természetes hajlamainkból* fejleszthetjük ki *tevékenység* útján. Kétfélék lehetnek: *erkölcsiek* és *szellemiek*. (Erkölcsi erény például a bőkezűség, önuralom, igazságosság, bátorság; szellemi erény pedig az okosság, belátás, éles elméjűség.) Az erkölcsi erényeket *szoktatás* útján alakíthatjuk ki, a szellemieket pedig *oktatás-tanítás* segítségével. Az erkölcsi erény fontos jellemzője a középhatár (mezotész) a végletek túlzásai között. (Így lesz középhatár a kedvesség a hízélgés és az összeférhetetlenség kö-

⁴ Arisztotelész: *Politika*. Fordította Szabó Miklós. Gondolat, Bp., 1994. 288. o. 1338 b.

zött, a nemes lelkű adakozás a tékozlás és a fösvénység között, a szelídség a dühösség és a halvérűség között, vagy a helyes testmozgás a túlzásba vitt atlétika és a tu-nyaság között.)

Nagyon jelentős – s ma is érvényes tanulságokkal szolgál – ez a megkülönböztetés. Kitűnik belőle, hogy az erkölcsi erények elsajátításához nem az oktatáson, a gyermek értelmén keresztül vezet az út. Nem a tudás az erkölcs alapja, „az erénynél a tudás keveset vagy éppen semmit sem nyom”. Ezzel Arisztotelész túllép – a görög filozófusok körében olyannyira elterjedt – erkölcsi intel-lektualizmus álláspontján.

Ha többször, újra és újra erényesen cselekszünk, a szoktatás-megszokás útján kialakul bennünk egy tartós lelki minőség, a *lélek erkölcsös habitusa*. Ez lesz az erényes cselekvés garanciája. Természetesen az oktatás sem számúozhető a gyermeknevelésből. A szoktatás útján ke-letkezett erkölcsi erényeket ugyanis csak az ész útján le-het tudatos erénnyé alakítani. A megszerzett tudás nem elegendő, sőt káros is lehet, ha azt rossz cél érdekében használja fel az ember.

Arisztotelész *Politika* című művében a nevelés folya-matát és módszerét hétéves ciklusokban tárgyalja:

Születéstől 7 éves korig: Az első hét esztendő feladata a test gondozása, játékos keretek között történő fejleszté-se. A nevelés otthon, gondozó (dajka) felügyelete mellett történjék.

7–14 éves kor: A gyerekek – lányok és fiúk elkülönít-ve – folytassanak tanulmányokat. A tanítandó tárgyak

a következők: 1. írás-olvasás, 2. nyelvtan és irodalom, 3. testgyakorlás, 4. zene, 5. rajzolás.

Arisztotelész talán még Platónnál is nagyobb fontosságot tulajdonít a zenének. Úgy véli, hogy a zene képes az indulatok és szenvedélyek levezetésére, s így megtisztítja az erkölcsöket. (Ez a megtisztulás az arisztotelészi katarzis-elméletnek a lényege.) A passzív zenehallgatás azonban ehhez nem elegendő, a gyermeknek magának is muzsikálnia kell. Ez a zenetanulás ne legyen mesterségszerű. Általános zenei műveltségre van szüksége a gyermeknek. A hangszerek közül a fuvolát elutasítja, mert az csupán a szenvedélyeket korbácsolja fel; a kithara sem nyeri meg tetszését; csak a lírát engedélyezi. A hangnemek terén a dór mellett foglal állást, mert nyugodt, férfias méltóságot áraszt, s így ez felel meg leginkább a szélsőségektől mentes erkölcsi erények kialakításának.

Akárcsak mestere, Platón, Arisztotelész is azt vallja, hogy a nevelést társadalmasítani kell, az állam irányítása alá kell vonni. A nevelés végső célja nála is az *„állam boldogsága”*. Az egyént nem önmagáért neveljük, hanem azért, mert az értékes individuumok összessége az állam értékét növeli.

Különbség kettejük felfogása között, hogy míg Platón elkülönült kasztok számára nevel, addig Arisztotelész szerint a nevelés áldásából az állam minden tagjának, minden szabad embernek egyformán részesülnie kell. Platón etikai intellektualizmusán túllépve hangsúlyozza, hogy az erkölcsi törvények ismerete önmagában még nem eredményez etikus magatartást. A nevelésben – az oktatáson, a tudatosításon túl – a gyakorlásnak, a szoktatásnak is teret kell biztosítani.

1.4. Quintilianus

A római gondolkodók közül a nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel legtöbbet *Marcus Fabius Quintilianus* foglalkozott (35-től a század végéig). Retorikai iskolában oktatott, ékesszólást tanított, a császári udvarban működött nevelőként. A „Szónoki képzés tizenkét könyve” (*Institutionis oratoriae libri duodecim*) című nagyszabású művében foglalja össze elveit és tanácsait.

Könyvében részletesen taglalja a kisgyermek környezetének fontosságát. Az első évek benyomásai a legmaradandóbbak, hiszen akárcsak „az új hordó megtartja a belétöltött folyadék szagát, s a festett gyapjú sem kapja vissza többé fehér színét”. Különösen ügyelni kell a dajkák kiválasztására, akik nemcsak a gyermek testét ápolják, hanem szellemi és erkölcsi fejlődésére is hatással vannak.

Döntő fontosságú a gyermek további fejlődése szempontjából, hogy a vele foglalkozó személyek (szülők, dajkák, nevelők) *műveltek* legyenek, helyesen, szépen beszéljenek. Az *édesanyák beszédének* nevelő hatására külön felhívja a figyelmet.

Tévesnek tartja azt az elterjedt felfogást, miszerint csak kevés gyermek alkalmas a tanulásra, többségüknél ez kárba veszett fáradság. Ahogyan a madárral a repülés, a csikóval a futás, a vadállattal a fékezhetetlen düh adottsága születik, úgy természeti tulajdona minden embernek a „gondolkodás és a szellemi mozgékonyság”. A tanulásra képtelen gyermekek a kivételek közé tartoznak. Azzal a korabeli szabállyal sem ért egyet, mely szerint a gyerekek tanítását hétéves korukig nem szabad elkezdeni. Kár volna az első éveket kihasználatlanul hagyni.

„De nem vagyok az életkorokban annyira járatlan – fűzi hozzá –, hogy az egészen fiatal gyermekeknek mindjárt keményen a sarkukban akarnék lenni, és tölök igazi munkát akarnék követelni. Mert attól különösen óvakodni kell, hogy a gyermek a tanulmányokat, melyeket még nem szerethet, meg ne gyűlölje, és az egyszer tapasztalt keserűségtől a gyermekéveken túl is vissza ne rettenjen. Játék legyen a tanulás.”⁵

Az olvasás és a görög nyelv tanítása már iskoláskor előtt elkezdhető – véli Quintilianus. (Játékos segédeszközként többek között elefántcsontból faragott betűket ajánl.) Arra a kérdésre, hogy az otthoni vagy az iskolai oktatás célszerűbb-e, Quintilianus válasza: az utóbbi. Elutasítja azt az érvet, hogy a családban kevesebb káros hatás éri a gyermeket. A magánnevelés elsőbbsége mellett szóló indokok közül azt is elveti, miszerint az egy gyermekkel foglalkozó tanító több figyelmet fordíthat tanítványára, egyénre szabott módszereket alkalmazhat. Az iskolai gyermekcsoportok, közösségek nevelő hatását állítja ezzel szembe. A jövődő szónokok, a birodalom ügyeit intéző leendő közhivatalnokok itt már kiskoruktól kezdve szokhatnak a nyilvánossághoz. Versenyezhetnek egymással, tanulhatnak társaik hibáiból is. A nyilvános nevelés előnyben részesítése nem jelenti azt, hogy Quintilianus ne fordított volna gondot a gyermekekkel való egyéni bánásmódra. Ellenkezőleg. A tanítónak szerinte feltétlenül meg kell figyelnie a gyermekek veleszületett

⁵Saját fordításában közli Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Budapest, 262. o.

sajátosságait, hogy majd ezekhez tudja szabni az alkalmazott módszereit. Mindenekelőtt az emlékezőtehetség felismerésére és fejlesztésére kell figyelnie, miközben kihasználhatja a gyermek meglévő utánzási hajlamát, tanulékony természetét.

Milyen az ideális tanuló Quintilianus szerint? „Az én kedvem szerint való fiú – halljuk a véleményét – az előadást szívesen hallgatja, közben-közben még kérdést is intéz hozzánk, de azért nyomon követi az előadás menetét, nem siet előre.” Az ilyen gyerek a jutalmazásra és a kudarcra egyaránt fogékony: „Én az olyan tanítványt szeretem, kit a dicséret emel, a dicsőség boldogít, s ha legyőzik, sír.”⁶

Rendkívül határozottan fellép a korában igen elterjedt „fegyelmezési eszköz”, a *testi fenyíték* ellen. Büntetni kell a gyermeket, ha nem engedelmeskedik, de verni semmi esetre sem szabad.

Így érvel e durva módszer ellen: „A tanulót veréssel illetni, ámbár nagyon divat [...] nem tartom megengedhetőnek. Először azért, mert lealázó és szolgai, meg aztán bizonyára van benne valami jogtalanság is, [...] aztán meg, ha már valamely gyermek annyira alacsony, szolgai gondolkodású, hogy dorgálásra sem javul meg, annak a verés sem használ, akárcsak az utolsó rabszolgának; végül nincs is szükség ilyen fenyítésre, ha állandóan van mellette valaki, a ki tanulásra serkenti. [...] Utoljára is, ha valakit már kis fiú korában is veréssel kell hajtani, mit csinálunk majd vele, ha fölserdül, mikor ezt a fenyítést

⁶ Quintilianus szónoklattana. I. kötet. Prácser Albert fordítása. Bp., 1913. 62–63. o.

már nem lehet nála alkalmazni, meg aztán már sokkal több a tanulni valója is?”⁷ A veréssel szemben kialakított álláspontja egyedülálló az egész ókori nevelésben.

Quintilianus pedagógiájában különösen hangsúlyos az a gondolat, hogy a szónoknak, az orátornak nem elegendő a műveltség megszerzése. Ehhez társulnia kell a neveltségnek, az *erkölcsös jellemnek* is. A tökéletes szónok „vir bonus”, jó, erkölcsös ember. „Mindenképpen becsületes ember legyen a szónok” – írja. „Nemcsak éppen azért, mert ha a szónoki képesség a gonoszszággal szövetkezne, semmi se volna a köz- és magánügyekre nézve kárhozatosabb az ékesszólásnál, és mi magunk is, kik emberi lehetőség szerint valamivel hozzá akartunk járulni a szónoklás mesterségéhez, nagyon rossz szolgálatot tettünk volna az emberiségnek, amikor e fegyvert latrokra és nem katonákra bíztuk [...] Jobb lett volna némáknak születnünk és eszesség nélkül szűkölködnünk, mint a gondviselés ajándékát egymás vesztére fordítanunk...”⁸

1.5. Szent Ágoston

Jelentős pedagógiai gondolatokat fogalmazott meg műveiben Szent Ágoston (*Aurelius Augustinus* 354–430) is. Ágoston pogány iskolákban szerezte hatalmas műveltségét, pogány filozófusokat követett, s fiatal korában meglehetősen szabados életet élt. *Ambrosius* püspök ta-

⁷ Quintilianus szónoklattana. Prácser Albert fordítása. 64–65. o.

⁸ Saját fordításában közli Fináczy Ernő, 1906., 272. o.

nításának, szent beszédeinek, valamint egy jelenésnek a hatására (melyet háza kertjében égi szózatként hallott) tért meg a keresztény hitre. „A bizonyosság derűje ömlött el szívemben és a kételkedés minden homálya szertefoszlott” – írja erről Vallomásaiban.⁹ Hippó városának püspökeként 396-tól az egyik legjelentősebb nyugati egyházatyává lett.

Szent Ágostonnak az ember *eredendő bűnére* vonatkozó gondolatai nagy hatást gyakoroltak a középkor emberfel fogása, gyermekképére. Az ember azzal, hogy embernek született, elvesztette szabad akaratát. Krisztus áldozatának révén a keresztség felvételével megváltást nyerhet az előtte járó nemzedékek bűneitől, de lelke még mindig terhes a „bűn robbanóanyagával”, a bűnre való hajlammal.¹⁰ Még csak természeti ember (*homo naturalis*), de megvan a lehetősége arra, hogy Isten kegyelme által újjáteremtődve szellemi emberré (*homo spiritualis*) váljék.

Az ember veleszületett ösztönei hordozzák a „bűn alapanyagát”, de ez igazi bűnné csak az ember beleegyezésével (*consensus*) válik. Az ember esendő, de mégsem elveszett: Isten felkínálja a lehetőséget számára, hogy ne azonosuljon saját ösztöneivel. Sőt, még ha vétkezik is, a könyörület megbocsátása elérhető számára. Megmutatja

⁹ Augustinus: Vallomások. Fordította Városi István. Gondolat, Bp., 1987. 242. o.

¹⁰ A bűnre való hajlam „átörökítését” nevezzük traducianizmusnak.

az ingatag akaratú, tévelygő embernek az erkölcsi tökéletesedés útját.¹¹

Ebből a gondolatmenetből konkrét pedagógiai következmények vonhatók le: A szülő és a nevelő szeretettel tudja a gyermek az esendő, bűnre hajlamos akaratát megacélozni, a magasrendű lelki célok felé irányítani. A legfontosabb pedagógiai feladat tehát az *akarat nevelése*. (Ágoston szóhasználatában a „szeretni” és az „akarni” ige gyakran szinonimaként fordul elő.) A *szeretet* viszont nem zárja ki, sőt, e felfogás szerint egyenesen megköveteli – a gyakori testi fenytést.

Szent Ágoston – és más egyházatyák – felfogása jelentősen hozzájárult annak a középkori keresztény nevelési elvnek a kialakulásához, miszerint a gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamait a nevelőnek kell jó irányba fordítania. A nevelés voltaképpen *folymatos küzdelem* a gyermek bűnös természete ellen. Mivel a gyermek lelki leg még fejletlen, képtelen a jó felismerésére. A fejlődés feltétele, ha magát feltétel nélkül aláveti a felnőttek akaratának, ha ellenkezés nélkül azt teszi, amit parancsolnak neki. Engedelmes, alázatos, tekintélyt tisztelő tanulók – s felnőttek – nevelésére törekedtek.

Nem minden korai keresztény író fogadta el az eredendő bűn dogmáját. Például *Pelagius* (350 körül-5. sz. eleje) brit szerzetes szerint az egyes ember nem örökli Ádám bűnét, szabadon dönthet, és így felelős tetteiért. Mivel tehát a bűn feltételezi a tudatos személyes dön-

¹¹ A gondolatmenet bővebb kifejtését megtaláljuk Erik. H. Erikson A fiatal Luther c. monográfiájában. Fordította Erős Ferenc. Gondolat, Bp., 1991. 265. o.

tést, az újszülött gyermekek ártatlannak születnek. A két párt között zajló dogmatikai viták során a pelagianizmus maradt alul. Több zsinaton elítélték tanait, és az ötödik század első évtizedeiben a mozgalom erejét veszítette. Mindazonáltal a diadalmaskodó augustinusi *gyermek-kép* pesszimizmusa ellenére a középkor évszázadainak közvetlen nevelési gyakorlata egyáltalán nem nevezhető „gyermekellenesnek”. Számos forrás maradt fenn, amely ennek éppen ellenkezőjét igazolja.

2. HUMANISTÁK NEVELÉSI ESZMÉI

2.1. Rotterdami Erasmus

Itália humanistái a tiszta latin nyelv újjáébresztésével kívántak visszatérni szellemi gyökereikhez, az antik Rómához. Az északi humanisták – ilyesféle előzmények híján – nem érhatték be ennyivel. Ők elsősorban a kereszténység tiszta, romlatlan forrásaihoz akarnak visszatérni, az Evangélium eredeti szövegét tisztították meg a középkori torzulásoktól. Az egyház égető kérdéseivel foglalkozva legfőbb gondjuk az volt, hogyan egyeztetés össze kereszténységüket az antik kultúra iránt érzett rajongásukkal.

Ez a fajta kettősség figyelhető meg a legnagyobb németalföldi humanista, *Rotterdami Erasmus* (1469–1536) munkásságában is. Élete legnagyobb művének az *Újszövetség* görög szövegének forráshű latin fordítását tekintette, de ő publikálta először *Ptolemaiosz* műveit görögül, s neki köszönhetjük az első teljes *Arisztotelész*-kiadást. Sajtó alá rendezte a korai kereszténység egyházatyáinak (*Ágoston, Ambrus, Jeromos*) műveit is. Hatalmas életművén végigtekintve hihetetlen, hogy létrehozására egy élet elegendőnek bizonyult.

A rotterdami humanistát *pedagógiai kérdések* is foglalkoztatták. Ilyen irányú műveit két csoportra oszthatjuk. Az egyikbe – a humanizmus szellemének megfelelően

- a klasszikus nyelvi és irodalmi képzést szolgáló latin és görög *nyelvtankönyvei* tartoznak. A másik csoportba pedig a *gyermeknevelés* elméleti és gyakorlati kérdéseit tárgyaló értekezései sorolhatók.

„*A tanulás, az elemzés és a magyarázat módszere*” (De ratione studii ac legendi interpretandique liber) című tanulmánya 1512-ben jelent meg. Művében a 10–14 éves tanulók számára nyújt kidolgozott tananyagtervezetet. Kijelöli az elsajátítandó *klasszikus latin és görög műveket*, bemutatja a feldolgozáshoz legcélszerűbb módszereket.

„*A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése*” (Declamatio de pueris ad virtuem ac literas liberaliter instituendis, idque protinus a nativitate) címmel 1529-ben írt értekezést. Ebben mintegy foglalatát adja a reneszánszra jellemző gyermekkép és nevelési stílus legjellemzőbb vonásainak.

A gyermek- és ifjúkor Erasmus szerint a nevelés legalkalmasabb időszaka. A gyermekkor ugyanis szerinte a *potenciális alaktalanság* korszaka. A nevelőnek kell emberi alakot formálnia neveltjéből – a tudás és az erények elsajátíttatása útján. Minderre a gyermekkor kiválóan megfelel, hiszen a gyermek utánzással sok mindent megtanul: „A gyermek, mihelyt megszületik, mindjárt fogékony az iránt, ami az emberre vonatkozik. [...] Az alaktalan anyagot a maga alaktalanságában megtartani nem lehet, ha emberi formát nem alkotsz belőle, magától állati alakot vesz föl.”¹²

¹² Erasmus: A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése. In: A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere. Fordította: Péter János. Bp., 1913. 54. o.

A szülők felelőssége a kisgyermek nevelésében másra át nem ruházható. Erasmus keményen kritizálja azokat, akik gyerekeiket rosszul megválasztott házitánítóra bízák. Később iskolába kell küldeni a gyereket. (Erasmus – akárcsak *Quintilianus* – az intézményes nevelés híve.) De a durva iskolamestereket is célba veszi egy-két vitriolos megjegyzéssel: „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, nehézkegyes vagy rühösségben [...] szenvedő ember vezetése alatt áll.”¹³

A jó nevelő figyelembe veszi a gyermekkor sajátosságait és a gyermek egyéni adottságait: „Az ifjúkornak mint az élet tavaszának fő vonzóerejét a nyájasan mosolygó virágok és a dúsan sarjadó pázsit jelképezik, míg a férfikor ősze a tárházakat érett gyümölcsökkel tölti meg. Valamint természetellenes dolog volna tavasszal érett szőlőt, ősszel viruló rózsát kívánni, úgy a tanítónak sem szabad felednie, hogy az emberi élet egyes szakaszaival mi egyezik meg. A gyermekkor a kellemes és gyermekies dolgok felel meg. Ezért az ő tanításukból minden mogorvaságnak és darabosságnak hiányoznia kell.”¹⁴

A nevelés lényege – s ez is mennyire „modern” gondolat – a bensőséges, szeretetteljes emberi kapcsolat ne-

¹³ Erasmus (1913): i. m. 80. o.

¹⁴ Saját fordításában közli Mészáros István *A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a 15-16. században* című könyvében. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 26. o.

velő és növendéke között. „Ha nem csalódom ezt akarták jelezni a régiek is – írja – [...] hogy tudniillik a tanulmányokban való előrehaladás leginkább a kölcsönös vonzódástól függ. Ezért beszélnek a régiek humanisztikus tanulmányokról.”¹⁵

1530-ban látott napvilágot „*A gyermek illő magatartásáról*” (De civilitate morum puerilium) írott illemtankönyve. Rendkívül népszerűvé vált ez a munka: a könnyebb tanulhatóság kedvéért párbeszédesebb formában is kiadták. (A debreceni nyomda sajtója alól 1591-ben került ki először a magyar fiataloknak szánt latin-magyar nyelvű változat, Csáktornyai János nyomdász fordítása. Ugyanebben az évben Kolozsvárott is megjelent, de csak az egynyelvű változat: latinul.¹⁶)

Kis könyvecskéjét Erasmus úri családok gyermekeinek ajánlotta. (Ez is új vonás: a könyv kifejezetten gyermekeknek készült, nem pedig felnőtteknek, mint a korábbi erkölcsnemesítő művek.) Úgy gondolta: hogy ha majd a nemes fiatalok elsajátítják a jó modort, az az alsóbb rétegek gyermekeire is jó hatással lesz. Ez nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy egész életével egyfajta arisztokratikus eszményt testesített meg. Ez az arisztokratizmus érdekes kettősséget takar: Egyfelől tény, hogy Erasmus nem a néptömegek számára írta műveit, hanem a szellem elitjének. Könyveinek nyelve sem a nép nemzeti nyelve, hanem a *klasszikusan tiszta, kifejezően ékesszóló la-*

¹⁵ Közli Mészáros (1984): i. m. 26. o.

¹⁶ A mű magyar változatáról lásd Mészáros István tanulmányát: Erasmus debreceni „Civilitas morum”-a. Pedagógiai Szemle, 1986. 12. sz.

tin. Másfelől az is igaz, hogy a nemesek közé számított mindenkit, aki a „szabad tudományok”-kal kiművelte lelkét, szellemét.

Könyvének bevezetőjében Erasmus arról ír, hogy a gyermeknevelés feladatai többirányúak: A gyermeknek egyrészt el kell sajátítania a *vallásos érzület* alapjait; ezzel párhuzamosan meg kell tanulnia a „szabad tudományok”-at.

A vallásos és értelmi nevelésen-képzésen túl a jövőben élő felnőtt élethez szükséges praktikus ismeretanyagot is birtokba kell vennie. Már kora gyermekkorától kezdve meg kell ismerkednie az *illendő magatartás* elemi normáival. Ez utóbbi témakörrel foglalkozik a könyv, mivel ez a terület igencsak elhanyagolt, s híján van a szakirodalmi feldolgozásnak is. Hét fejezetből álló könyvének gyakorlatias tanácsaival Erasmus a nevelők, tanítók munkáját kívánta segíteni.

Egy újfajta gyermekszemlélet körvonalai bontakoznak ki ebből a részletből: megjelenik a „*jól nevelt gyermek*” típusa. Erasmus ebben a tekintetben is megelőzte korát: a gyermekek udvarias viselkedését, választékos beszédét majd csak a XVII. század moralista nevelői kezdik el követelményként hirdetni.

A középkorban a gyermekeket semmi sem óvta a durvaságtól, a neveletlenségtől. Hat-hét esztendő gyermekeket általában már felnőttként kezeltek, s – főleg az alsóbb társadalmi rétegek körében – nem törődtek azzal, hogy erkölcsileg milyen minőségű hatások érik a gyermek bontakozó, fogékony lelkét. Az Erasmus által fölvezolt „*jól nevelt gyermek*” neveltetéséhez viszont már szervesen hozzátartozik a káros hatásoktól való meg-

óvás, a rossz példa elhárítása. Mindez a megalázó testi fenytést elutasító szeretetteljes nevelői magatartással párosul.

Erasmus fölismerte, hogy a gyermek igényli a szeretetet. A nevelő munkája akkor sikeres, ha növendékével a humanitás, a szeretetteljes emberi kapcsolat köteléke fűzi össze. Erasmus „Civilitas morum”-a számtalan kiadást megért, sok kétnyelvű (latin és nemzeti nyelvű) fordítása készült el, átdolgozták párbeszédes formába, egyes passzusait versbe is szedték.

Hasonló népszerűsége tett szert másik párbeszédes illemtankönyve, a *Colloquia familiara* (1522–1524). (Magyarul „Nyájas beszélgetések gyűjteménye” címen jelentek meg belőle részletek.¹⁷) Erasmus ebben a művében az ember különböző társas kapcsolatairól ír: egyenrangú diákpajtások, nevelő és növendék, régi jó cimborák, pap és laikus, szerzetes és katona, férfi és nő kapcsolatát elemzi. (Ez utóbbi témakört ma szokatlannak tűnő nyíltsággal mutatja be, emiatt könyvét számos támadás érte.) A különféle társas érintkezési formák bemutatásakor mindig a jobbító szándék, a nevelés igénye vezeti. Példát kíván adni a könyvet olvasó gyermekeknek, fiataloknak és felnőtteknek. A később „erkölcstelennek” bélyegzett, a férfi és nő kapcsolatáról szóló passzusok szókimondása abban a korban nem volt egyedi. Erasmus célja itt is világos: viselkedési mintát kíván nyújtani.

¹⁷ Erasmus: Nyájas beszélgetések. Fordította Trencsényi-Waldapfel Imre. Officina, Bp., é. n.

tani, olyan példát, melyet követve humanizálhatók az emberi kapcsolatok.¹⁸

Erasmus könyvei számtalan kiadásban, sok fordításban jelentek meg évszázadokon keresztül.

2.2. Michel de Montaigne

Michel de Montaigne (1553–1592) az Esszéiben fejti ki a nevelésre vonatkozó nézeteit. Ideálja a sokféle tudományban jártas, de egyikben sem tudós, gyakorlatias érzékkel megáldott reneszánsz ember. Az ő tanítványa kevésbé elmélyült, ezzel szemben széles látókörű, jó modorú, megnyerő, rokonszenves *társas lény* lesz.

Olyan ember, aki tud élni. „Ha rajtam múlna – olvashatjuk esszéjében –, egy előkelő származású gyermek mellé – aki nem megélni akar a tudományból [...], hanem lelki épülést és gyarapodást keres, egyszóval inkább talpraesett emberré, mint tudós emberré szeretne válni – olyan irányítót rendelnék, akinek inkább helyén van az esze, mint tele a feje; ugyanis mindkettő fontos, de fektessünk nagyobb súlyt az erkölcsre meg a józan gondolkodásra, mint a tudományra...”¹⁹

Montaigne szerint a fiatalokat az *önálló gondolkodásra* kell megtanítani az öncélú verbalizálás helyett. „Nevelőnk ne csak a lecke szavait, hanem velejét-értelmét

¹⁸ E kérdésről lásd bővebben Elias, Norbert könyvét: *A civilizáció folyamata*. Fordította: Berényi Gábor. Gondolat, Budapest, 1987.

¹⁹ Montaigne [1580], (1983): *Esszék*. Fordította: Oláh Tibor. Kriterion, Bukarest, 74–75. o.

is kérje számon; saját munkája eredményeit pedig ne a gyermek emlékezetén, hanem életén és ítélkezésein igyekezzék felmérni.” A gyerek „ha úgy tetszik, bátran felejtse el, honnan szedte tudományát; de tegye valóban magáévá”.²⁰

Élesen szakítva a középkor tekintélytisztelésével szinte *Descartes racionalizmusát* előlegi meg, amikor az *értelmes tanulás* fontosságára hívja fel olvasói figyelmét: „Rostáljon meg a gyermek mindent, és ne fogadjon el semmit tekintély és kijelentés alapján: ne tekintse egyedül idvezítőnek sem Arisztotelész, 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.”²¹ Dante szavait eleveníti fel: „*Tudásnál nekem édesebb a kétely*”.

A korabeli iskola csak az emlékezetet terhelte meg túlszűfolt ismeretanyagával – tudjuk meg Montaigne-től –, de ez a tudás felesleges adatok mechanikusan bemagolt tömegéből állott. Sokkal lényegesebb az okok és az összefüggések láttatása: „Csak nevelőnknek legyen helyén az esze, s ne tévessze szem elől hivatala rendeltetését; ne annyira Karthágó bukásának évszámát vesse tanítványa emlékezetébe, mint inkább Hannibál és Scipio jellemét; ne érdekelje annyira Marcellus halálának színhelye, mint e halál szégyenletes oka; ne a históriákat kérje számon, hanem ezek tanulságait.”²²

²⁰ Montaigne: (1983): i. m. 77. o.

²¹ Montaigne (1983): i. m. 77. o.

²² Montaigne (1983): i. m. 83. o.

Erasmushoz hasonlóan *Montaigne* lényegesnek tartja a gyermek *erkölcsi nevelését*. Láttuk már, hogy ez egyáltalán nem volt természetes abban a korban, amikor a köznyelv – még a legmagasabb körökben használatos nyelv is – hemzsegett a durva, közönséges kifejezésektől. Új eszmény van kibontakozóban: a *gyermeki ártatlanság*, az erkölcsi védelemre szoruló gyermek eszméje. A kultúra átörökítésén, a műveltségi anyag megtanításán túl ettől kezdve fokozatosan hangsúlyossá válik az illendő viselkedésre, helyes, erkölcsös magatartásra való nevelés.

A gyermek nevelésénél elutasítja a szélsőségeket. Boszszantja, ha a gyermeket kényeztetik, mert ez „puhánnyá, életteremtelené” teszi. Másfelől viszont a mélyen gyökerező és nagyon elterjedt nevelési módszerrel, a naponta ismétlődő veréssel sem ért egyet: „Hagyjunk fel végre a kegyetlenkedéssel és az erőszakkal: nincs semmi, amitől jobban elkorcsosulna és eltompulna a születésileg jó és nemes természet! Ha azt akarjuk, hogy a gyermek féljen a testi fenyítéstől, megszégyenítéstől, ne szoktassuk hozzá!”²³ A testi fenyítés és a lelket nyomorító megszégyenítés helyett „szeretetteljes szigor” jellemezze a nevelőt.

²³ Montaigne (1983): i. m. 86–87. o.

2.3. Luther a nevelésről

A reformáció atyja, *Luther Márton* (1483–1546) prédikációiban, írásaiban gyakran foglalkozik a nevelés-művelődés kérdéseivel. A reformáció eszméjének terjesztéséhez ugyanis égető szükség volt nagyműveltségű prédikátor-hitújítókra és egyszerű plébánosokra egyaránt. Az egyházi férfiak nevelése-képzése a városi-plébániai iskola és az egyetemek feladata.

De iskoláztatásra van szükségük a néptömegeknek is: nemcsak a földöntúli életre való fölkészítés, a lelki üdvösség elnyerése érdekében, hanem azért is, hogy *evilági-polgári kötelességeiket becsülettel teljesíthessék*. Luther a vallási és világi szempontok érvényesülését egyaránt fontosnak tartja. E három réteg – *tudósok, plébánosok, köznép* – nevelése-művelése szükségszerűen *különbözik*.

1. *A jövőendő teológusainak* sokoldalú nyelvi képzésben kell részesülniük. Luther a *latin és görög nyelv* tanulását nem elsősorban a klasszikus irodalom iránti rajongása miatt sürgeti, hanem azért, hogy a tudós reformátorok („nagy tudású doktorok és magiszterek”) *eredetiben olvashassák a Biblia, az Újszövetség könyveit*. Az Ószövetség tanulmányozásához pedig a *héber nyelv* ismerete nélkülözhetetlen.
2. *A leendő falusi plébánosoknak*, íghirdető prédikátoroknak fölösleges a görög és héber nyelv tanulásával bajlódniuk. A *latint* kell minél alaposabban elsajátítaniuk. Az írás-olvasás készségének megszerzése után latin grammatikával, egyházi zenével, majd dialektikával, retorikával és poétikával kell foglalkozniuk. Írásműveket, prédikációkat

szerkesztenek, verseket írnak, hogy szert tegyenek „a szavak gazdagságára”. Fontos, hogy a gyerekek az iskolában tanítójukkal és egymás között is minél hamarabb *latin nyelven beszéljenek*.

Egyik írásában Luther a papi pályára készülő iskolás fiúk tanításáról szól. A tanítandó tárgyak tartalmának leírásából a klasszikus humán stúdiumok (*studia humanitatis*) tipikus képe rajzolódik ki. A tanulókat három tanulócsoportba osztja: az első csoportban a gyerekek a *latin nyelv alapjait* sajátítják el és egyházi zenét tanulnak; a másodikban a *latin grammatika* van soron, majd ugyanitt Aiszóposz fabuláival és Erasmus erkölcsnemesítő traktátusával ismerkednek, miközben nem hagyják ki az imákat, zsoltárokat és az egyszerűbb evangéliumokat sem; végül a harmadikban a *klasszikus szerzők* (Vergilius, Ovidius, Cicero) műveit olvassák és elemzik úgy, hogy maguk is faragnak verseket a nagy elődök stílusában.²⁴

Luther erélyesen felszólítja az egyházi előljárókat, hogy minden eszközzel szorgalmazzák a rátermett, tehetséges fiúk iskoláztatását. A tehetősebb híveket pedig arra buzdítja, hogy adományokkal, alapítványokkal támogassák a szegény szülők gyermekeinek taníttatását.

²⁴ Luther, Martin: Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentum zu Sachsen, jetzt durch D. Martin Luther korrigiert. Wittenberg, 1538. In: Pädagogik und Reformation. Berlin, 1986. 108–112. o.

A nyomtatott könyv áldásairól elragadtatással ír: „A mi időnkben már könnyű olyan embereket nevelni, akik képesek az Evangélium és a katekizmus tanulmányozására. Manapság – a könyvek révén – nemcsak a Szentírás vált közkinccsé, hanem a legkülönbözőbb tudományok is. Így azután – hála Istennek – ma három esztendő leforgása alatt többet tanulhat az ember, mint régen húsz év alatt. Az asszonyok és a gyermekek is többet tudhatnak meg Istenről, Krisztusról a német nyelvű könyvek segítségével, mint annakelőtte – ez az igazság! – a legmagasabb iskolák hallgatói, a kolostorok lakói, az egész papság... De a latinra az egyszerű plébánosoknak, prédikátoroknak szükségük van. Oly kevésbé nélkülözhetik ezt a nyelvet, mint a tudósok a görögöt és hébert...”²⁵

3. *A népnek, az egyszerű emberek többségének elegendő az anyanyelvi olvasás-írás készsége. A tömegek számára a betűtanulás új hullámát indította útjára Luther: az általa német nyelvre lefordított Bibliát mindenki saját maga olvashatta-értelmezhetette, ha elsjátította az olvasás tudományát. Ennek érdekében minden helységben iskolát kívánt állítani külön a fiúk és külön a leányok számára. A jó nevelésre nemcsak a vallásosság érdekében van szükség, hanem – mint már említettük – a polgári erények kialakításához is.*

²⁵ Luther: Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle. 1530. In: Hoffmann, Franz (Hrsg.) (1986): Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus. Berlin, 95. o.

3. BAROKK ÉS KORAI FELVILÁGOSODÁS

3.1. Johannes Amos Comenius pedagógiája

A világszerte ismertté vált cseh-morva pedagógus, *Jan Amos Komenský* (1592–1670) (latinosan: *Johannes Amos Comenius*) élete viszontagságokkal, megpróbáltatásokkal volt terhes. Átélt a harmincéves háború szörnyűségeit: otthonát feldúlták a zsoldosok, szeretteit elveszítette. A cseh-morva testvérek püspöke volt, ezért menekülnie kellett üldözői elől. Vértivataros korának szinte valamennyi szenvedését átélte, ennek ellenére hitét sohasem veszítette el, emberi tartása sohasem rendült meg.

Comenius világszemléletének középpontjában a keresztény hit áll, de ennek talaján a hagyományostól eltérő, új gondolatok egész sorát fogalmazta meg. Kiindulópontja az, hogy az ember Isten teremtménye, s a földi élet után Istenhez tér vissza.

A földi élet tehát előkészület az örökkévalóságra, de ennek során számos evilági feladat elvégzése vár az emberre. Mivel az ember „*eszes teremtmény*”, meg kell ismerenie önmagát, s az őt körülvevő világot. Miután „*uralkodásra teremtett lény*”, képes saját szükségleteit kielégíteni, a világ dolgaival rendelkezni. Képes arra, hogy „okosan tudja szabályozni a saját és mások külső és belső cselekedeteit”; mindezt „komolyan és szentül” viselkedve, szilárd erkölcsi meggyőződés alapján. Mivel „*Isten képmása*”

ra teremtett lény”, meg kell ismernie Istent és törvényeit, a vallás tanításait.

Egyetlen mondatba tömörítve az előkészület e hármas feladatát: *az embernek földi életében képzettségre, erkölcsi fejlettségre és vallásos érzületre kell szert tennie.*

Comenius mélységesen hisz az ember alakíthatóságában, nevelhetőségében. Felfogása szerint minden gyermekkel eleve adott az eszeség, uralkodásra való képesség, a vallásos jámborság kibontakoztatásának lehetősége, ezért *minden egyes gyermek nevelhető.* De nemcsak nevelhető minden ember gyermeke, de *nevelni is kell* – abban a társadalmi közegben, ahová sorsa rendelte –, hogy e három adottság lehetőség szerint mindenkiben kiteljesedjék. *Optimista* és ugyanakkor mélységesen *demokratikus* pedagógiai alapelvek ezek.

Az ember nevelése tehát lehetséges és szükséges – hirdeti Comenius. Nemcsak az egyén üdvözlése szempontjából fontos az *értelmi, erkölcsi és vallásos nevelés*, hanem a társadalmi bajok gyógyítása érdekében is. Hitt abban – s ez már a felvilágosodásra jellemző gondolat –, hogy *neveléssel a társadalmi bajok gyógyíthatók*, az emberi együttélés ellentmondásai, fonákosságai orvosolhatók. „Az emberi romlottság megjavítására – írja Comenius – az égvilágon semmi hatásosabb út nincs az ifjúság helyes nevelésénél.” A *Didactica Magna* szuggesztív sorai a tévutakon járó emberi nem romlottságát ecsetelik: „Mert vajon mibennünk és a mi dolgaink között van-e valami a kellő helyén és helyes állapotában? Mindmostanáig semmi sem. Minden fonákul vagy összekuszáltan hever szerteszét, vagy omlik össze. Az értelmesség helyett, amelyben az angyalokkal kellene egyenlőknek lennünk,

a legtöbb emberben akkora tompultságot találunk, hogy a legfontosabb dolgok ismerete terén tudatlanságban az állatok színvonalán állanak. [...] A kölcsönös szeretet és nyíltszívűség helyén kölcsönös gyűlölet, ellenségeskedés, háborúskodás, öldöklés van; az igazságosság helyén méltánytalanság, jogtalanság, elnyomás, csalás, rablás. A tisztaság helyén ocsmányságok és erkölcstelen-ségek a gondolatokban, beszédekben és cselekedetekben egyaránt.”²⁶

Hol van már a reneszánsz korban megtalálni vélt földi harmónia! Az „uralkodásra termett ember” célját vesz-tve bolyong a világ veszélyekkel teli, kiismerhetetlen labirintusában. Ez Comenius világról alkotott felfogásának másik vetülete. A reneszánszból örökölt optimizmus itt elhomályosodik: a harmóniát felváltja a *bizonytalanság*.

Comenius fiatalkori utópisztikus-szatirikus regényében, „*A világ útvesztője*”-ben a labirintus az egész világ szimbólumává avatódik. A kései reneszánsz, a *manierizmus* világszemlélete ez: a korábbi mérhetetlen önbizalom helyébe az ember tehetetlenségének, kiszolgáltatottságának nyomasztó érzése lépett. Az „Útvesztő” fiatal hőse az emberi értelem útmutatásai alapján szeretné alakítani életét. Ezért elindul, hogy körülnézzon a világban, mielőtt pályát választ. Vándorútján előrehaladva egyre növekszik kétségbeesése. A világ csupa visszaállás, igazságtalanság, szenvedés. Rádöbben, hogy az értelem világossága nem elegendő

²⁶ Comenius : *Didactica magna* (Nagy oktatástan) Seneca Kiadó, Pécs, 1992. 28–29. o.

ahhoz, hogy megtalálja a kivezető utat ebből a labirintusból. „Térj vissza – hallja az égi szózatot a vándor –, térj vissza, ahonnan jöttél, a szíved hajlékába és zárd be az ajtót magad mögött.”²⁷ Az értelem erejének a *szív egyszerű, bensőséges hitével* kell párosulnia ahhoz, hogy az ember kezébe vehesse sorsa irányítását.

Comenius minden megpróbáltatás ellenére optimista, hisz a nevelés emberalakító, társadalomformáló erejében. Világképében megkísérli kiegyenlíteni az ellentéteket, áthidalni a különböző felfogások közötti szakadékot. Egységbe akarja ötvözni saját kora tudományos eredményeit a mély, bensőséges vallásossággal.

A nevelésre tehát mindenkinek egyformán szüksége van, hiszen nélküle a gyermekből „vadállat lenne, buta szörny vagy tétlen fajankó”. A gyermekkorban oly mértékben nevelhető az ember, mint később soha – hangsúlyozza Comenius a *Didactica Magna*-ban. (Később, az „Egyetemes tanácskozás” című nagyszabású művében a nevelés-nevelődés lehetőségét az emberi élet végső határáig terjeszti ki.)

A rá jellemző érzékletes módon, természetből vett hasonlatok egész sorával igazolja állítását: „Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korokban könnyen hajlíthatók és alakíthatók, mielőtt azonban megcsontosodnak, többen megtagadják az engedelmességet. A lány viasz könnyen alakítható és vissza-

²⁷ Comenius: *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*. 2. kiadás, Bp., 1990. 161.

alakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsemetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod a kifejlett fával ezt semmiképpen sem teheted...”²⁸

A szülők felelősségét hangsúlyozza gyermekeik helyes nevelésében, de arra is rámutat, hogy kevesen vannak, akik jól értenek a gyermekneveléshez. Ezért mihamarább *képzett tanítókra* kell bízni őket, akik „kiválnak tárgyi tudásukkal és mély erkölcsiségükkel”. A *nyilvános iskolai oktatás* mellett foglal állást: „Megfelelőbb, hogy az ifjúság nagyobb közösségben nevelkedjék, mivel kétségtelenül sikeresebb munka és kedv jár vele, ha egymástól kapnak példát és ösztönzést”.

Comenius olyan *didaktikai és metodikai alapelveket* alapított meg, melyek azóta az iskolai gyakorlat szerves részévé váltak. Alapelvei a következők: a *szemléletesség*, a *tudatosság*, a *rendszeresség*, a *következetesség* és a *tananyag koncentrikus bővítésének elve*.

a) A *szemléletesség* elvét – noha előtte már többen hangsóztatták fontosságát – Comenius dolgozta ki először részletesen. *Bacon* nyomdokain halad, amikor a konkrét tapasztalatszerzés fontosságát hangsúlyozza:

„Szükséges, hogy a megismerés mindig az érzékszervekből induljon ki (semmi sincs ugyanis az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben). Mi más

²⁸ Comenius (1992a): *Didactica magna*. 70. o.

ez, mint az, hogy a tanítás ne a dolgok szóbeli elbeszélésével vegye kezdetét, hanem a reális megfigyeléssel? És végül, miután megmutattuk a dolgot, jöhet a bővebb magyarázat.”²⁹

Az érzékszervek útján szerzett konkrét tapasztalatokat követi az általánosítás, a fogalomalkotás. Comenius az öncélú verbalizmust, a meddő szóismeretet tartalmaz tudással kívánta felváltani. („A dolog a test, a szó a ruházat.”)

b) A *tudatosság elve* a tekintélyelvűség elleni határozott állásfoglalást jelenti. Ne a tudós szerzők legyenek a tudás valódiságának bizonyítékai, hanem az érzékszervek és az elemző értelem. A mechanikus, megértés nélküli tanulás helyébe a megértett-megemésztett ismeretek tudatos elsajátítását állítja.

c) *Rendszerűség*. Fontos, hogy a tanítási anyag szerkezeti felépítése logikus legyen, s hogy átadása során „az előzmény készítse elő az utána következők útját”. Az ismereteknek szervesen egymásra kell épülniük.

d) Ehhez szorosan kapcsolódik a *következetesség elve*. Comenius a tanulók életkorát is figyelembe veszi, amikor megszabja, hogy a tanár a tanítás anyagát milyen mélységben, milyen részletesen oktassa. Az életkori sajátosságokon túl az értelmi fejlődés menetét is szem előtt tartja. Kerülni kell minden következetlenséget, kapkodást,

²⁹ Comenius (1953): Nagy oktatástan. 287. o.

hiszen „a természet sem rohan hanyatt-homlok, hanem lassan halad előre”.

Az érzékszervek, az emlékezet, a gondolkodás, a beszédképesség fejlesztésén túl felhívja a figyelmet a *kéz-ügyesség* kialakítására is. Az elsajátított ismereteket e nélkül nem tudná helyesen alkalmazni a tanuló.

e) *A tananyag koncentrikus bővítésének elve* kiemelkedően fontos tényező a comeniusi didaktika rendszerében. A koncentrikus tananyag-elrendezés elve – a lineáristól eltérően – azt jelenti, hogy az iskola minden fokán mindent tanítani kell, *fokozatosan bővülő* terjedelemben. Az ismeretek így egységes rendszert alkothatnak már a kezdeti fokon is. Erre a rendszerre épülhet a következő osztályokban tanított koncentrikusan bővülő, fokozatosan gazdagodó ismeretanyag.

Ennek az elvnek a gyakorlati alkalmazásához Comenius *további szabályokat* fektet le: A tanításban haladjunk

1. az egyszerűtől az összetett,
2. a konkrétól az elvont,
3. a tényektől a következtetések,
4. a könnyűtől a nehéz,
5. a közelitől a távoli felé.

Az „Egyetemes tanácskozás” Pansophia című könyvében is foglalkozik didaktikai-módszertani kérdésekkel. A Didactica Magnában megfogalmazott gondolatokhoz képest újdonság az, amit a *tények tanításáról* ír: A tanítás akkor lesz eredményes, ha „(1) ne mindent tanítsunk meg, hanem csak az *alapvető dolgokat*, (2) ha nem külön-külön tanítunk meg mindent, hanem, amit lehet *csoportosan*, (3) ha semmit sem tanítunk teljesen újként, melynek teljesen új alapot kell vetni, hanem mindent

úgy, mint ami a már *korábban ismertekből származik.*"³⁰
Ma is érvényes, korszerű didaktikai-metodikai elvek ezek.

Comenius több művében kifejtette az iskolarendszer jobbitására vonatkozó elképzeléseit. A Nagy Oktatástanban négylépcsős iskolarendszert vázol fel, amelynek minden fokozata *hat esztendeig tartó* nevelést, képzést ölel fel:

- I. A kisgyermekkor iskolája az anyai öl;
- II. a gyermekkor iskolája a tudományos játék, vagyis a nyilvános népiskola;
- III. a serdülőkor iskolája a latin iskola, vagyis gimnázium;
- IV. az ifjúkor iskolája az akadémia és külföldi utazások."³¹

I. A gyermeknevelés alapvető színtere az anyai iskola, vagyis a szülői ház. Comenius az édesanyák lelkére köti, hogy neveljék szeretettel, gondosan gyermekeiket, mivel azok „Isten képmásai, tiszták, ártatlanok, mert hiszen az eredendő bűnön kívül más bűnnel még be nem szennyezték magukat”.

Az anyaiskolának mindenekelőtt *vallásos nevelésben* kell részesítenie a gyermekeket. Fontos az erkölcsi erények fejlesztése is: mértékletességre, engedelmességre, igazmondásra, szeretetre, másokkal szembeni türelemre

³⁰ Comenius: Didaktika vagyis a tanítás tudománya. In: Pansophia. Waczulik Margit fordításában megjelent a Magyar Pedagógia 1970. évi 4. számában. 386. o.

³¹ Comenius (1953): Nagy oktatástan. 345. o.

és udvariasságra kell nevelni őket. Lényeges továbbá a *kétkezi munka* megbecsülése és a szerény magaviselet.

A fentiekén túl az anyaiskola feladata még a gyermek *érzékszerveinek és értelmének fejlesztése* az őt közvetlenül körülvevő világ megismertetésével.

II. Comenius elképzelése szerint hattól tizenkét esztendőig korig mindkét nembeli összes gyermekeket az anyanyelvi iskolában kell tanítani-nevelni. Itt az olvasás-írás alapképességének elsajátításán túl számtannal, mértannal, énekekkel, katekizmussal, erkölcstannal, gazdasági és politikai ismeretekkel és földrajzzal foglalkoznának a tanulók. Mindezekén kívül megtanulnák „a mesterségek legfőbb, legáltalánosabb fogásait” is. Anyanyelvi iskolát *minden településen, minden városban* állítani kell.

III. *Gimnáziumba (latin iskolába)* 12-18 éves korukig azok a fiúk járnának, akik arra érdemesek és felsőbb tanulmányokra törekszenek; vagy pedig azok, akik latin nyelvtudást igénylő életpályára kívánnak lépni. Itt a tradicionális *négy nyelven* és a grammatikai-retorikai stúdiumokon kívül matematikát, asztronómiát, zenét, fizikát, történelmet, földrajzot, etikát és teológiát tanulnának a fiatalok. Gimnáziumot *minden városban* szervezni kell.

IV. Az *akadémiák* feladata – Comenius szerint – a szak tudományos képzés. Ilyen intézményt *minden államban*, illetve a nagyobb államok minden kiterjedtebb területi egységében létesíteni kell. A tanulás itt 18-24 esztendőig tartana.

Comenius írta le elsőként részletesen a – máig is érvényben levő *osztály- és tanórarendszert*. A maga korában ez nem volt még magától értetődő. Az iskolai időbeosztás – a jezsuiták gimnáziumain kívül – városonként vál-

tozott. Ebbe a tarka összevisszaságba vitt rendet, amikor megkövetelte, hogy a tanulók *egyszerre kezdjék a tanulást*, s fokozatos képzést kapjanak mindvégig. Az iskolába való felvétel *ősszel* történjék, a tanév *tavasszal* fejeződjön be. A tanító – a korábbi egyéni foglalkozás helyett – *egyszerre végezzen együttes munkát* az egész osztállyal *egy-órás foglalkozásokra* bontva a tanítás folyamatát.

Elképzelései között néha túlzásokra is bukkanhatunk. Ilyen például az osztály létszámára vonatkozó nézete. Szerinte egy tanító – segédtanítók közreműködésével – egyidejűleg mintegy háromszáz gyereket is taníthat: „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.”³²

Ugyanígy a túlzott pedagógiai optimizmus jele az oktatási módszer abszolutizálása. Szerinte ugyanis az igazán alkalmas módszer-együttes segítségével *valamennyi embernek megtanítható „minden”*, vagyis mindenki elsajátíthatja a pánszófia egyetemes tudományát.

Iskolakoncepcióját az „Egyetemes tanácskozás” *Pampaedia* című könyvében továbbépíti. Az emberi élet *hét korszaka* szerint alakít ki lépcsőzetes, élethosszig tartó iskolarendszert. A születéstől kisgyermekkorig családi nevelést-oktatást tart célravezetőnek, a serdülőknek és ifjaknak közösségi iskolákat szán, míg a férfikor és öregkor

³² Comenius (1992a): *Didactica magna*. 163. o.

iskolájának jellege már csak Istenre és az illetőre magára van bízva.

Az iskolák koncentrikus körökként egymásra rétegződő rendszerét így vázolja fel: „Az első iskola helye ott lesz, ahol csak emberek születnek; a másodiké valamenyi házban, a harmadiké minden faluban; a negyediké minden városban; az ötödiké minden országban vagy tartományban, a hatodiknak helye az egész világ lesz, a hetediké pedig minden olyan helység, ahol nagy kort megért emberek találhatók.”³³

Comenius 1650–1654 között Sárospatakon élt. Itteni tartózkodása alatt lehetősége nyílt arra, hogy a *hétosztályos pánszófikus iskolatervezetét* a gyakorlatba is átültesse. Noha Lórántffy Zsuzsanna fejedelemasszony és fia, Rákóczi Zsigmond az idős mester Habsburg-ellenes politikai terveit nem támogatta érdemben, a kollégium fejlesztésére vonatkozó elképzeléseit ellenben meghallgatták és támogatták.

1652 elején már megjelent a pataki nyomdában a pánszófikus iskola *első három osztályának tankönyve* is. (*Vestibulum, Ianua, Atrium*). E könyvek a köznapi latin nyelv tanításán túl a világ jelenségeiről nyújtottak egyre bővülő ismereteket. Tartalmuk a koncentrikusan bővülő *szócsoportokból, szómagyarázatokból* és az általuk képviselt *dolgok bemutatásából* tevődött össze.

Comenius nem a klasszikus latin nyelvet tanította iskolájában (a klasszikus szerzők műveit kihagyta a tanítás

³³ Comenius: *Pampaedia*. Fordította Bollók János. Sárospatak, 1992. 38. o.

anyagából), hanem a köznapi latint és – ezzel párhuzamosan – a *gyermekeket körülvevő világot mutatta meg*. Nem a pusztá szavakat, hanem dolgokat s a dolgok szabatos megnevezéseit tanította.

A nyelvtanítást az első három esztendőre akarta korlátozni. Ezt követte volna a dolgok belső kapcsolódásának, az ész törvényszerűségeinek, a társadalom belső rendjének és a vallás dolgának részletes megismertetése (filozófiai, logikai, politikai és teológiai osztály). Ezek tananyagának kidolgozásával már adós maradt Comenius.

Sárospataki tartózkodása alatt Comenius a *nyelvtanítás* módszerét is megújította. Elkészítette a „*Schola Ludus*”-t (Az iskola mint játékszín), amelyben a *drámajáték* segítségét hívja az egyes ismeretkörök elsajátításához. A latin nyelvű előadásokon a tanulók a különböző korabeli mesterségeket mutatták be, így szereztek életközeli ismereteket.

Comeniusnak magyarországi tartózkodása alatt arra is rá kellett döbbsennie, hogy a vesztibuláris osztályba lépő tanulók olvasás- és íráskészsége nem megfelelő. Ezért egy anyanyelvi alapozó osztályt hozott létre, amely számára két ábécéskönyv tervezetét is készített. Először „*Tirocinium*” (Kezdet) címmel adta ki latin nyelvű könyvecskéjét, melyben betűkapcsoló táblázatok, gyakorlószövegek és dialógusok kaptak helyet.³⁴ Hamarosan követte ezt a „*Lucidarium*” is, amely 150 leckében s az egyes leckék fölött elhelyezett képekben mutatja be a

³⁴ Lásd Mészáros István tanulmányát: Comenius és a sárospataki kollégium anyanyelvi osztálya. Magyar Pedagógia, 1992. 185–197. o.

egész világot a gyermekeknek. Ez volt a pedagógia történetében az első képekkel illusztrált tankönyv, amelyben az ábrákon látható dolgok latin nyelvű megnevezése szerepel. A tanulók a latin nyelv gyakorlása közben szerezhettek ismereteket belőle vallásról, erkölcsről társadalomról, természetről, mesterségekről, művészetekről, játékokról. (Később feltehetően a *Tirocinium* és a *Lucidarium* magyar nyelvű változata is elkészült.)

A *Lucidarium* később *„Orbis Sensualium Pictus”* (Az érzékelhető világ képekben) címmel többnyelvű változatban *számtalan kiadást* ért meg. Első ízben 1658-ban jelent meg Nürnbergben latin-német szöveggel, ezt követte ugyanitt 1669-ben az a háromnyelvű kiadás, amelyben első ízben a *magyar nyelvű szöveg* is szerepel a latin és német mellett. Comenius *„Orbis Pictusá”*-nak átdolgozásai révén kisdíjakok nemzedékei évszázadokon keresztül szerezhettek hiteles, élet közeli ismereteket saját koruk valóságáról.

Johannes Amos Comenius rendszere az első harmonikus pedagógiai szintézis a művelődés történetében. Latin nyelvűkönyveiből generációk sokasága tanult; neveléssel, oktatással kapcsolatos elvei, gondolatai évszázadokon át hatottak a pedagógia elméletére és gyakorlatára.

3.2. Locke pragmatikus pedagógiája

Az európai művelődés történetének az a nagy korszaka, amelyet felvilágosodásnak nevezünk e három újkori filozófiai irányzatot fejlesztette tovább. Angliában a felvilágosodás elsősorban az empirizmus áramlatát erősí-

tette fel, noha – vele párhuzamosan – a racionalizmus és a szentimentalizmus is továbbfejlődött. Ennek az angol-szász felvilágosodásnak a legnagyobb korai képviselője John Locke (1632–1704).

Az angol filozófus élete egy szakaszában lord Shaftesbury titkáraként is tevékenykedett. Amikor gazdája szembeszállt a király abszolutisztikus törekvéseivel, s kegyvesztett lett, Locke-nak is vele kellett menekülnie Hollandiába. Innen küldözgette haza egy barátjának azokat a leveleket, melyek a gyermeknevelésről vallott nézeteit tartalmazták. Ezek később kibővítve könyvvé terebélyesedtek. A „*Gondolatok a nevelésről*” (Some thoughts concerning Education) 1693-ban jelent meg.³⁵

Locke embereszménye a gentleman. A nemesi rendbe vagy a polgárság felső rétegeibe tartozó művelt úriember. A nagypolgár, aki szövetkezik a régi rend földbirtokos arisztokráciájával azért, hogy saját hatalmát megszilárdíthassa. A korábbiaktól eltérően tehát nem pap, nem tudós, nem katona, nem jogász, hanem *olyan tehetős ember, aki jól tud a világban forgolódni, tevékenykedni.*

A gentleman nevelésekor a következő célokat tartja szem előtt: 1. *erős, egészséges test*, 2. *erényes, vallásos lélek*, 3. *praktikus ismeretek.* Nem a társasági élet szabályaihoz való

³⁵ A magyar fordítás címe: *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetővel és jegyzetekkel ellátta Mutschenbacher Gyula. Kiadja a Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, Bp., 1914. Korábbi magyar fordítását – a francia változat alapján – egy erdélyi gróf, Borosjenői Székely Ádám készítette el. A mű 1771-ben jelent meg *A gyermekek nevelése* címen.

külsődleges alkalmazkodás az úriember nevelésének célja, hanem egyfajta sajátos belső indíttatás kialakítása.

A reneszánsz humanistáihoz hasonlóan feltétlenül *hisz a nevelés emberalakító erejében*: „Az utunkba akadó emberek kilenc tizede nevelése útján lett azzá ami: jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná.”³⁶

3.2.1. TESTI NEVELÉS

A gyermeknevelésről írt „Gondolatok...” jelentős részében az orvos Locke nyilatkozik meg. Könyve elején részletekbe menő gyakorlati tanácsokat ad a szülőknek, hogyan őrizhetik meg gyermekeik egészségét.

Mindenekelőtt a gyermekek dédelgetése, túlzott kényeztetése ellen emel szót. (Emlékezzünk rá: a gyermek emancipálódásának egy korábbi szakaszában ez a szokás már meglehetősen elterjedté vált, s hamarosan a nevelők egész sora tiltakozott ellene.)

Feltehetően saját *gyenge fizikuma* is közrejátszott abban, hogy rendkívül nagy súlyt fektetett a gyermekek egészséges táplálkozására, testük fokozatos edzésére. Tanácsai a maga korában – amikor a mindennapos tisztálkodás még a királyok körében sem volt általános – forradalmian újnak számítottak. Bő ruházatot, egyszerű de tápláló ételeket, friss levegőn való gyakori tartózkodást, sok mozgást, úszást ajánl. A bort és az erős italokat kerü-

³⁶ Locke (1914): i. m. 42. o.

lendőnek tartja, helyettük – nyilván a korabeli angliai kuktak vizének szennyezettsége miatt – gyenge sör fogyasztását ajánlja gyermekeknek is.

Spártai életmódot idéző előírások is szerepeltek a testi nevelésről vallott nézetei között. Kemény fekhelyet javasolt, s lyukas cipőben való járást. „Azt tanácsolom, hogy mossa meg a fiú minden nap hideg vízben a lábát, és legyen a cipője vékony és lyukas, hogy beengedje a vizet, ahányszor csak közelébe fér. Ha valaki fontolóra veszi, mennyi bajt, sőt halált okozhat a láb átázása olyanoknak, akiket kényeztetve neveltek, bizonyára azt kívánja majd, bárcsak ő is mezítláb járkált volna, mint a szegény ember gyermekei: ezek lába annyira megszokta a nedvességet, hogy ez éppúgy nem árt a lábuknak, mint ahogy nem árt kezüknek. S mi egyéb teszi azt a nagy különbséget a kéz és a láb között, ha nem a megszokás.”³⁷

3.2.2. ERKÖLCSI ÉS VALLÁSI NEVELÉS

Az ember legfőbb értékmérője nem a tudás, hanem az erkölcsiség – hirdeti Locke (felelevenítve a Quintilianustól eredeztethető gondolatot). „Azt hiszem – írja szuggesztív érveléssel –, 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

³⁷ Locke (1914): i. m. 44. o.

[...] 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, a rosszat pedig még rosszabb emberre tegye.”³⁸

Locke a *magánnevelés híve*, bár elismeri a nyilvános iskoláztatás előnyeit is: „Bevallom, mindkét eljárásnak megvannak a maga hátrányai. Ha házon kívül van, mindenesetre bátrabb lesz, jobban fog tudni mozogni és helytállani vele egykorú fiúk között, s az iskolatársak versengése sokszor elevenséget, szorgalmat kelt a fiatalemberekben.”³⁹ Viszont a fiatal gyermekek erkölcsi fejlődése siklik félre, ha az iskolában társaiktól a „durvaságot” és a „helyén nem való merészséget”, „a világban való boldogulásnak e nemtelen, méltatlan módját” tanulják el. A meggondolatlan szülő fiának ártatlanságát teszi kockára „egy kis latin és görög kedvéért”.⁴⁰

Házitanítót, *magánnevelőt* kell tehát a gyermek mellé fogadni. (Tudjuk, Locke-nál tehetős polgárok, arisztokraták gyermekeinek neveléséről van szó.) Olyat, aki „okosan formálja lelkét”, „meg tudja óvni ártatlanságát, ápolni, fejleszteni jó tulajdonságait” és „ki tudja irtani belőle a rosszakat”.⁴¹

Az erkölcsi nevelés legfontosabb feladata – a test edzéséhez hasonlóan – a *lélek „edzettségének” kialakítása*. Az igazi gentleman „meg tudja tagadni vágyait, szembe

³⁸ Locke (1914): i. m. 161. o.

³⁹ Locke (1914): i. m. 81–82. o.

⁴⁰ Locke (1914): i. m. 82. o.

⁴¹ Locke (1914): i. m. 161. o.

tud szállni hajlamaival” s csakis azt teszi, amit „értelme, legjobb belátása diktál neki”.⁴²

A „legegyszerűbb, legkönnyebb” s egyszersmind „leg hathatósabb” módszer Locke szerint a *személyes példaadás*. „Mi sem hat olyan szépen, lassan, oly bensőségesen az ember szívére, mint a példa” – írja, s ezzel egyúttal a nevelő személyes felelősségét is kiemeli: „Miként az apa példája tiszteletet ojtson a gyermekbe nevelője iránt, úgy a nevelő példája bírja rá a gyermeket mindarra, amit vele csak tétetni akar. Cselekedeteinek nem szabad ellentmondásban lenniök tanításával, hogy a gyerek rossz irányt ne vegyen.”⁴³ Mit sem érnek a szép szavak, ha a nevelő csak intelmeivel, s nem cselekedeteivel próbál a gyermekre hatni. Ők ugyanis sokkal inkább a rossz példát követik, mint az elkoptatott frázisokat.

A gyermekek vallásos nevelését korán el kell kezdeni. Tudjon Istenről, az örökkévaló, legtökéletesebb lényről. Tanulja meg az imákat, s az értelmének megfelelő egyszerűbb bibliai történeteket. A Biblia válogatás nélküli olvastatását elveti: „Ugyan mi öröme vagy haladása lehet a gyermeknek, amikor oly részleteket olvas, amelyekből egy betűt sem ért?”⁴⁴ Éppígy kerülni kell az Isten kikutat-hatatlan lényére vonatkozó elvont fejtegetéseket.

⁴² Locke (1914): i. m. 59. o.

⁴³ Locke (1914): i. m. 96. o. és 100. o.

⁴⁴ Locke (1914): i. m. 166. o.

3.2.3. AZ ÉRTELEM NEVELÉSE

Hogy Locke értelmi nevelésre vonatkozó gondolatait megérthessük, vessünk egy pillantást ismeretelméleti felfogására.

Locke megkísérli összeegyeztetni a Bacon-féle empirizmust Descartes racionalizmusával. Bacon és követői az érzékszervi tapasztalásra helyezték a hangsúlyt, Descartes és hívei pedig a kritikus észre és a velünk született eszmékre. Locke átveszi az empirizmus tapasztalatelvűségét és még Descartes-nál is nyomatékosabban hangsúlyozza a megismerő értelem, az érzékszervi tapasztalatokat rendszerező kritikus ráció szerepét.

Tagadja viszont a velünk született eszméket, ideákat. (Az „idea” kifejezés tartalma nála igen tág: mindent magába foglal, ami „az elmét gondolkodás közben foglalkoztatja”.) *Az emberi lélek születéskor olyan, mint a tiszta lap („tabula rasa”). „Olyannak tekintem a fiatal úriembert – írja – mint a fehér lapot, vagy a viaszt, melyet tetszés szerint lehet alakítani és képezni.”*⁴⁵

Az ész, az elme a tapasztalásból meríti a tudásanyagát. E tapasztalás forrása Locke szerint kettős: egyrészt a külső világ megtapasztalása az *érzékelés* (sensation) útján, másrészt pedig a *belső reflexió* (reflection). Ez utóbbi nem a külső világ mechanikus tükröződése a tudatunkban, hanem egyfajta *belső „eszmélődés”* (Dienes Valéria szavával élve), a tudatfolyamatok szemlélése, a „gondolat gondolata”.

⁴⁵ Idézi Fináczy (1927): *Az újkor nevelés története*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 90. o.

Locke – Baconhoz hasonlóan – fontosnak tartja a külvilágból származó érzékszervi tapasztalást, de egyúttal az értelem működését, a belső tudatfolyamatokat is hangsúlyozza. A kritikus ész részvétele nélkül nincs ismeret. Ezért kap pedagógiájában kiemelt szerepet az értelem kiművelése, csiszolása, formális képzése.

Nem reked meg az elme formális képzésénél, hanem – ezzel párhuzamosan – a mindennapi életben jól használható, *praktikus ismereteket kíván adni neveltjének*. Az ismeretek ilyen hasznossági szempont szerinti kiválasztását nevezzük *utilitarizmusnak*.

A *művelt (de nem tudós!)* úriember, a *gentleman* érdekeit tartja szem előtt, amikor a tanítandó ismeretköröket összeállítja.

Az alapvető készségek közül az *olvasást* igen korán taníthatónak tartja. „Mihelyt a gyermek beszélni tud” el lehet kezdeni tanítását, de a tanulást a „gyermekek játékává, üdülésévé” kell tenni.

A leendő *gentleman* számára szükséges tárgynak tartja még a *rajzot* és a *gyorsírást* is praktikus hasznuk miatt. Az *idegen nyelvek* közül mindenekelőtt a *franciát* tanítja, s csak ezután a *latint*, amire „feltétlenül szüksége van minden művelt embernek”, hiszen még Locke korában is a népek közötti érintkezés fontos eszköze volt. A latin tanítása nem válhat öncélú grammatizálássá, tanításakor „a szabályok útvesztője nélkül csupán beszélgetés útján sajátíttassuk el”. Meglepően korszerű, „modern” nyelvpedagógiai gondolat volt ez a maga korában.

További hasznos tantárgyak még: az anyanyelvű *fogalmazás, történelem, földrajz, csillagászat, számtan és mértan, könyvvitel, jogi ismeretek, etika*. A sportok közül a *vívást* az

akkoriban fellángoló párbajszenvedély miatt nem ajánlja. Fontos „tantárgy” a *tánc* is, hogy az ifjú általa „egész életére kellemes, tetszetős mozdulatokat” sajátítsa el.⁴⁶

A zenének – s egyáltalán a művészeteknek – igen mostoha szerep jut Locke pedagógiájában: főlöszleges időtöltésnek tartja őket.

Locke embereszménye, a „gentleman” tehát egyfajta *szenvtelen, józan ember*, akit a művészetek szépségei „hídegen hagynak”. A római pedagógiai eszményre („*vir bonus*”) emlékeztető karakter arcéle rajzolódik ki Locke fiatal úriemberénél

3.3. Rousseau természetközpontúsága

A tizennyolcadik századot joggal nevezték a „*pedagógia századának*”. Franciaországban, ahol az iskolák színvonalát és a drasztikus módszereket már a humanizmus moralistái is élesen bírálták, szinte nem is volt olyan filozófus, író, aki ne foglalkozott volna pedagógiai kérdésekkel. A felvilágosodás hívei mélyen hittek abban, hogy az ifjúság megújult szellemű, racionális nevelése a szebb jövőndő garanciája.

Közéjük tartozott *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) is, aki nemcsak filozófusként alkotott örökbecsű értékeket. Neveléssel-oktatással kapcsolatos gondolatai gyökeres változást (mintegy „kopernikuszi fordulatot”) idéztek elő a pedagógiában.

⁴⁶ Locke (1914): i. m. 205. o.

Rousseau jellemének talán legsajátosabb vonása az, hogy folyamatos küzdelmet vívott önnön esendőségével. Állandóan kereste a lelki tökéletesedés útjait. Az emberi értékek mércéje nála nem a konvenció vagy a hamis közvélemény volt, *az abszolút emberi értékekben való kiteljesedésre törekedett*. Ez a fejlődés – melyet saját életével is példázott – határozta meg a gyermekneveléssel kapcsolatos felfogását is.

1762-ben jelent meg nevelési regénye, „Emil vagy a nevelésről” címmel. Ennek idézett első mondata már gyökeresen új pedagógiai szemléletmódról árulkodik: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei között”⁴⁷

Ez a mű nehezen lenne besorolható az ezerszámra írt nevelési útmutató közé, amelyek praktikus tanácsokkal igyekeztek megkönnyíteni a szülők és a hivatásos nevelők dolgát. Rousseau könyve valójában több ennél. Inkább filozófiai, pontosabban *filozófiai-antropológiai* mű ez, amely „arról az elvről szól [...], hogy az ember természeténél fogva jó”. A szerző maga is elismeri egy ismerősének írt levelében, hogy „arra nincs mód, hogy egy Emilt neveljünk”.⁴⁸ Rousseau Emiljének nevelése *sok szempontból az eszmények, a „kellő” birodalmába átvezető utópia*, de olyan utópia, amelynek egész sor magvas gondolata termékenyítette meg a pedagógiai elméletet és gyakorlatot.

⁴⁷ Rousseau (1978): Emil vagy a nevelésről. Fordította: Győry János, Takönyvkiadó, Budapest, 11. o.

⁴⁸ Correspondance générale, 1764. okt. 14. XI. 339. o.

Képzelt regényhőse nevelésére a könyv lapjain maga Rousseau vállalkozik, magára öltve a *házitanító* szerepét. Legfőbb célja, hogy Emilt *boldognak lássa*: „Boldognak kell lenni kedves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket.”⁴⁹ De ez a boldogság nála nemcsak távoli elvont cél, hanem a nevelés egész folyamatát átható érzelem. Pedagógiájának célja az *evilági boldogulás*, etikája egyfajta *eudaimonizmus* (*boldogságetika*).

Rousseau neveltje gyermekként is boldog, hiszen nevelője nem kényszeríti felnőtté megnyilvánulásokra. „A természet azt akarja – olvashatjuk Rousseau-tól –, hogy a gyermek gyermek legyen, mielőtt felnőtt lenne.”⁵⁰ Másutt ezt írja – nem minden indulat nélkül: „Hagyjátok megérni a gyermekkort a gyermekben”⁵¹, hiszen ha felnőttnek születne, mint sokan szeretnék „ez a gyermekember tökéletesen hülye lenne, akarat nélküli báb”⁵².

Csak így lehet felnőttkorára ember a szó legnemesebb értelmében. Olyan ember, aki a *boldogság*, a *szabadság* és az *erkölcsi erény* jegyében képes életét irányítani.

Rousseau tehát mindenekelőtt embert kíván faragni Emilből. „Amikor majd kikerül a kezemből, nem lesz bíró, sem katona, mindenekelőtt ember lesz.”⁵³ Olyan

⁴⁹ Rousseau (1957): Emil vagy a nevelésről. Fordította Győry János, Tankönyvkiadó, Budapest, 529. o.

⁵⁰ Rousseau (1957): i. m. 77. o.

⁵¹ Rousseau (1957): i. m. 82. o.

⁵² Rousseau (1957): i. m. 42. o.

⁵³ Rousseau (1957): i. m. 17. o.

ember, aki képes mindenütt megállnia a lábán ahová a „forgandó szerencse” veti.

Emil majd képes lesz arra, hogy apró békés családi szigetet teremtsen a romlott társadalom forrongó tengerében. A forradalomellenes Rousseau ilyen szűk körben elkezdett változásokkal képzelte el a nagyobb társadalmi reformok keresztülvitelét is.

Emlékezzünk rá, hogy *Locke neveltje* nemesember vagy nagypolgár („gentleman”), akit kifejezetten saját osztályába kíván beilleszteni nevelője. A kispolgári származású Rousseau ennél demokratikusabb elveket vall. Emil szintén előkelő, gazdag ifjú, mégis általában az emberhez, „az emberi szívhez alkalmazkodó” nevelésben részesül. (Emellett azt sem árt tudni, hogy e könyve szerint a széles tömegeknek ő sem szánt nevelést. „A szegénynek nincs szüksége nevelésre – írja. Életkörülményeiből adódó nevelése szükségképpen, hiszen más nem áll módjában.”⁵⁴)

Rousseau nem hisz az ész mindenhatóságában: „Az ész gyakran megcsal bennünket – mondja az emancipált értelem századában –, s bizony nagyon is megszereztük a jogot arra, hogy visszautasítsuk. Am a lelkiismeret sohasem csal meg. Ő az ember igazi vezetője. Ami az ösztön a testnek, az a lelkiismeret a léleknek.”⁵⁵

Rousseau „Emil”-jében tetőződött egy olyan folyamat, amely a reneszánszban kezdődött: a gyermek, a gyermekkor átértékelése, „emancipálása”. Amíg évezredekén keresztül az el-

⁵⁴ Rousseau (1957): i. m. 17. o.

⁵⁵ Rousseau (1957): i. m. 330. o.

sajátítandó műveltség volt a figyelem középpontjában, s maga a gyermek is „a tudás körül forgott”; most új helyzet állt elő: *a pedagógia a gyermek köré rendelődött*.

Ez a hangsúlyáttevődés egyúttal sajátosan új nevelési módszereket eredményezett. S noha Rousseau nem tárgyalja ezeket a nevelési-oktatási eljárásokat olyan részletes alaposággal, mint mondjuk Comenius a „Didactica Magna”-ban, bizonyos módszertani elvek az „Emil” szemléletes példái alapján kikristályosodnak az olvasó előtt.

A gyermeknek mindenekelőtt *„meg kell lesni a természetét”*⁵⁶, a nevelőnek ismereteket kell gyűjteni neveltjéről. A jóval később kibontakozó tudományágnak, a gyermeklélektannak adott jó előre programot Rousseau: „Szeretném – írja az «Emil»-ben –, ha egy józan ítéletű ember arról írna értekezést, hogyan figyeljük meg a gyermekeket. Nagyon fontos volna, ha birtokában volnánk ennek a művészetnek: az apák és a tanítók még csak elemeit sem ismerik.”⁵⁷

Rousseau Emilre elsősorban *az érzelmein, a képzeletén keresztül akar hatni*, nem pedig a racionális érvek útján. Új gondolat ez az évszázadok pedagógiai gyakorlatát meghatározó „etikai intellektualizmus” után: „A szellem hangja a szíven keresztül szóljon, mert csak így talál meghallgatásra. A hideg érvek meghatározhatják véleményeinket, de cselekedeteinket nem; elérhetik, hogy higgyünk, de azt nem, hogy cselekedjünk.”⁵⁸

⁵⁶ Rousseau (1957): i. m. 82. o.

⁵⁷ Rousseau (1957): i. m. 218. o.

⁵⁸ Rousseau (1957): i. m. 380. o.

A nevelő legfontosabb feladata nem az, hogy növendéke fejét „teletöltse tudománnyal”. Mindenekelőtt alkalmassá kell tennie őt a nevelésre, s ehhez először is ügyelnie kell arra, hogy *a gyermek spontán fejlődése zavartalan legyen*. Vigyáznunk kell a gyermekekre „az első pillanattól kezdve, hogy világra jött”, azért, hogy „eredeti formáját” megőrizhesse. Ennek a formának, azaz: a gyerekekben szunnyadó lehetőségeknek, erényeknek a kibontása a nevelőre vár.

Mindezt nem közvetlen módon, az addig egyedül ismert „pozitív nevelés” (itt: eredményre törő, céltudatos nevelés) eszközeivel, mivel az Rousseau szerint csak a „megrontott társadalom” nevelése lehet. *A gyermeket éppen ezért „fallal” kell körülbástyázni, amely megóvjaa a társadalom káros hatásaitól.*

Ezt a nevelést – melyet már a kortársai közül is sokan támadtak – nevezi Rousseau *negatív nevelésnek*: Olyan nevelés ez, „amely tökéletesíteni akarja szerveinket, ismereteink eszközeit, mielőtt ismereteinket megszereznénk, és amely a szervek gyakorlásával készít elő az értelemre. A negatív nevelés [...] nem ad erényeket, de megóv a bűnöktől, *nem tanít meg az igazságra, de megóv a tévedéstől*; alkalmassá teszi a gyermeket mindarra, ami majd az igazsághoz vezetheti, amikor már képes lesz megérteni, és a jóhoz, amikor már képes lesz szeretni.”⁵⁹

⁵⁹ Rousseau levele Christophe de Beaumont párizsi érsekhez. In: *Petit chefs d'oeuvre de Rousseau*. Paris, 1876. 313. o. (Az érsek „is-tentelennek” nevezte Rousseau könyvét, s megtiltotta híveinek, hogy olvassák.)

Tévednénk, ha azt gondolnánk, hogy a „negatív nevelés” passzív. Nagyon is *aktív tevékenység* ez: a gyermekre fejlesztő hatást gyakorló *nevelési körülmények megteremtése*. Olyan körülményeké, melyek mindenkor összhangban vannak a gyermek fizikai-lelki fejlettségével. A nevelő szerepe ebben olyan, mint a színházi rendező: valósággal „megrendezi” a gyermek életkörülményeit, miközben ő maga szinte „láthatatlan” marad. Olyan helyzeteket, szituációkat kell teremtenie, amelyek segítségével a növendék életre szóló tapasztalatokat szerezhet. Így válik tanítójává *a könyvek helyett maga az élet*; a korai intellektualizálás, a meddő magolás helyett a végtelen gazdagságú *természet*. A természet, hiszen Rousseau tanítványát a romlott erkölcsű városból a természet közvetlen közelébe: vidékre, falura kívánja költöztetni.

Rousseau szakított a korábbi mechanikus szimmetrikus életkori periodizációkkal. (Olyanokkal, mint például *Comenius*é, aki mint láttuk, négyszer hat esztendő s iskolarendszert vázolt fel a *Didactica Magna*ban.)

A gyermeki fejlődés szakaszait öt periódusra osztja. Ezeknek egy-egy „könyv” (azaz fejezet) felel meg pedagógiai regényében az „Emil”-ben.

3.3.1. ELSŐ KÖNYV: SZÜLETÉSTŐL A BESZÉDIG (KÖRÜLBELÜL KÉTÉVES KORIG) – TESTI NEVELÉS

Ez a *kisgyermek kora*, akinek életét a gyönyör és a fájdalom uralma jellemzi. A gyermek gyenge, *kiszolgáltatott lény*, aki saját nyomorúsága ellen csak könnyekkel tud védekezni.

Rousseau – több más felvilágosult gondolkodóhoz hasonlóan – elítélte azt a még akkoriban divó ősrégi gyakorlatot, mely szerint a tehetős szülők gyermekeiket születésüktől kezdve *vidéki dajkák* gondjaira bízta. Ezek a többnyire igen műveletlen asszonyok – miután így „idegen gyermekek anyjává” váltak – híjával voltak az igazi anyai érzelmeknek. Szorosan bepólyázták, szinte gúzsba kötötték a csecsemőt, hogy minél kevesebb vesződség, gond legyen vele.

Rousseau *szabadságot követel* a gyermekeknek, s ebbe a szabadságba a mozgás szabadságán túl az is beletartozik, hogy *az édesanyák természetes módon saját maguk táplálják, gondozzák kisgyermekeiket*. Szükség van erre az erkölcsök védelme érdekében is, hiszen „az otthon életének varázsa a legjobb ellenmérge a rossz erkölcsökre”. A gyermek szorosabbra vonja a hitvesi kötelekeket, „szükségesebbé, kedvesebbé teszi egymás számára az anyát és az apát” – írja a francia filozófus.⁶⁰

Rousseau az édesanyák lelkére köti – mintegy a belső erkölcsi parancs szavára apellálva, hogy vállalják magukra újszülöttük táplálását, gondozását. Az apáktól pedig elvárja, hogy maguk neveljék gyermeküket. Ennek ellenére néhány lap múlva kompromisszumot köt: ha az anya nem elég egészséges, megengedhetőnek tartja a dajka alkalmazását.

„Az újszülöttnak dajkára van szüksége – írja –, dajkára akkor, ha édesanyja mégsem vállalná természet adta kötelezettségét”. A dajka kiválasztására viszont gondosan

⁶⁰ Rousseau (1957): i. m. 23. o.

ügyelni kell. A gyermek gondozására az asszony akkor alkalmas, ha „szíve éppolyan egészséges, mint a teste”.⁶¹

A dajka lehetőleg falun élő asszony legyen, aki kis gondozottját *a természet éltető közelségében szabadon neve-
li: „Főkötő, fásli, pólya? Ki vele! Tágan libegő gyolcsokat
neki, melyek valamennyi tagját szabadon hagyják [...]* Mihelyt erősödni kezd, hagyjátok kúszni-mászni szer-
te a szobában. Hagyjátok, hadd fejlessze, nyújtóztassa
kis végtagjait, meglátjátok, napról-napra mint erősödik
majd.”⁶²

Rousseau pedagógiája gyermekközpontú, ennek elle-
nére határozottan *elutasítja a dédelgető, kényeztető nevelést:*
„A gyermek első könnye kérés” – írja. „Ha nem ügye-
lünk rá csakhamar parancs lesz belőle. Azzal kezdi, hogy
segítséget kér, s azzal végzi, hogy szolgálni kell neki. Így
éppen saját gyengeségéből, amelyből kezdetben függése-
nek érzése fakad, jön létre aztán a hatalom és uralkodás
eszméje.”⁶³

3.3.2. MÁSODIK KÖNYV: KÉTÉVES KORTÓL TIZENKÉT ÉVES KORIG – AZ ÉRZÉKSZERVEK NEVELÉSE

Rousseau nem csak az anyát, hanem az apát is felmenti
„legszentebb kötelessége” alól: ha az „elfoglalt család-
apa” nem vállalkozik gyermeke nevelésére, hívjon segít-
ségül magánnevelőt. Erre a beszéd kialakulásától fogva

⁶¹ Rousseau (1978): i. m. 31. o.

⁶² Rousseau (1957): i. m. 41. o.

⁶³ Rousseau (1978): i. m. 40. o.

lesz szükség. Eszménye az olyan házitanító, aki „fiatal ember”, „pajtása növendékének”, és aki egész életében csupán egy gyermek nevelését vállalja. Az ő dolga hogy megismertesse növendékével a világot, ami ebben a szakaszban a természeti környezetet és a gyermek saját belső világát jelenti.

Láttuk, hogy az előző életszakasz legfontosabb nevelési feladata a test gondozása volt. A beszéd megjelenésével kezdődő korszak elsősorban az érzékszervek neveléséé lesz.

Rousseau a hagyományos pedagógia képviselőivel szemben nem a jövőndő felnőttest látja a kisgyermekben. Tiszteletben tartja a gyermekkort, segíti „játékaiban, örömeiben, varázsos ösztönéletében”.⁶⁴ A gyermek a jelelni kezd, lassanként képes lesz arra, hogy elemi vágyait kielégítse. *Fokozatosan kapcsolatot teremt önmaga és a külvilág dolgai között.* Gondolkodása az érzékeléssel kezdődik, lassan eljut az értelemnek arra a fokára, melyet Rousseau „*érzékelő értelemnek*” nevez. Könyvek helyett konkrét érzékszervi tapasztalatokat kínál Emilnek: „*első mestereink a filozófiában a lábunk, a kezünk, a szemünk*”.⁶⁵

Az egyes érzékszervek fejlesztésére ebben az életkorban különös gondot kell fordítani. Igen fontosnak tartja a tapintás, a látás, a hallás, az ízlelés és a szaglás érzékszerveinek a nevelését. *Rendszeres testgyakorlást ajánl: szaladgáljon sokat a szabadban lehetőleg mezítláb, tanuljon meg „messzire, magasra ugrani, fára mászkálni, magát*

⁶⁴ Rousseau (1957): i. m. 252. o.

⁶⁵ Rousseau (1957): i. m. 112. o.

falon általvetni s egyensúlyt tartani”.⁶⁶ Ismereteket, tapasztalatokat is így gyűjtsön: a *szabadban tett séták* jó alkalmat szolgálhatnak a nevelővel folytatott beszélgetésekre.

Az *erkölcsi nevelést* szolgáló tapasztalatoknak ebben a periódusban a *konkrétum* szintjén kell maradniuk. Miután a gyermeknek még nincs fogalma arról, hogy mi a jó és mi a rossz, főleg erkölcsi szentenciákkal, magyarázatokkal terhelni az értelmét. „Ne osztogassatok a gyermekeknek semmiféle feddéseket – írja Rousseau -: hagyjátok rá, hogy ezeket maga vezesse le tapasztalásból.”

Ha büntetni kell, legyen a *büntetés maga a tett természetes következménye*: „Betöri szobája ablakait? Hadd fújjon rá a szél éjjel-nappal anélkül, hogy törődnétek meghűlésével, mert inkább legyen náthás, mint bolond!”⁶⁷ Újabb paradoxon: A *természetes büntetés* elvét Rousseau következetesen alkalmazza, ez – mint láttuk – meglepően rideg nevelői magatartással jár együtt. Ez a kemény szigor nehezen egyeztethető össze a gyermekközpontú nevelés alapelveivel.

Rousseau ebben az életkori szakaszban nem akar tervszerű tanítást. Tizenkét esztendő koráig főleg oktatni a gyermeket. Olvasni is csak akkor tanuljon meg, ha „érezni fogja annak szükségét”. S akkor is csak a játék kedvéért, hogy például egy ebédre szóló meghívót kibetűzhessen. Eközben észre sem veszi, hogy őt voltaképpen „tanítani akarták”.

⁶⁶ Idézi Fináczy Ernő (1927): i. m. 122. o.

⁶⁷ Rousseau (1978): i. m. 72. o.

3.3.3. HARMADIK KÖNYV: TIZENKÉT ÉVES KORTÓL TIZENÖT ÉVES KORIG – AZ ÉRTELMI NEVELÉS

Ezt az időszakot nevezi Rousseau az „*értelem békés korszaká*”-nak. „A gyermeket még nem gyötrik a pubertás kor első lelki feszültségei, szenvedélyes disszonanciái. A lelki harmóniának ezt a rövid periódusát kell felhasználni arra, hogy erőfölöslegét értelme képzésére fordítsa.

Most már tudja, mi a különbség a játék és a munka között. Mégsem gyötrelem számára a tanulás, hiszen felébredt már benne „az ember természetes kíváncsisága minden iránt, ami közről vagy távolról érinti”.⁶⁸ Már nemcsak közvetlen szükségleteinek kielégítése ösztönzi, hanem az *elemi erejű tanulási vágy*: „Mire jó ez? – lesz ezentúl az üdvöztető kérdés”.⁶⁹

Emil tudását most sem a könyvekből meríti. „*Gyűlölöm a könyveket!*” – kiáltja Rousseau: félti neveltjét a könyvekből tanulható spekulatív ismeretektől, a gyermeki lélektől távoli, elvont műveltségtől. *Nevelője segítségével fedezze fel ő maga a természetet, a tudományokat.* Az őt környező természetjelenségeinek vizsgálatával, gyűjtemények összeállításával, egyszerű kísérletek elvégzésével tanuljon földrajzot, csillagászatot, fizikát. (A könyvek közül egyedül Defoe „*Robinson*”-ját tartja alkalmas olvasmánynak.)

A nevelő figyel a gyermek érdeklődésének alakulására, s olyan életközeli szituációkat teremt, amelyekből nemcsak tanulhat, hanem erkölcsi tapasztalatokra is szert tehet. Megfelelően előkészített, de a gyerek számára

⁶⁸ Rousseau (1957): i. m. 78. o.

⁶⁹ Rousseau (1957): i. m. 188. o.

spontánnak tűnő beszélgetések a természetben sétálgatva jó alkalmat biztosítanak az ilyen élményekkel átszőtt játékos tanulásra.

Rousseau a *fizikai munkának* is pedagógiai jelentőséget tulajdonít. Szerinte a munka nemcsak a kézügyességet fejleszti, az értelem képzése közben felüdülést is hoz. Praktikus hasznán túl az emberi személyiség egészét gazdagítja. Emilnek éppen ezért egy kézműves mesterséget meg kell tanulnia.

3.3.4. NEGYEDIK KÖNYV: TIZENÖT ESZTENDŐS KORTÓL A HÁZASSÁGKÖTÉSIG – AZ ERKÖLCSI NEVELÉS

Ez az időszak Rousseau felfogása szerint az ember „*második születésének*” korszaka, ettől kezdve válik etikailag formálható lénnyé.

Eddig csak létezett, most már él. Vágyódik az emberek után, keresi a társaságot. Ettől kezdve szűknek bizonyulnak számára az élet zajától távol eső vidéki, falusi élet keretei: *vissza kell térnie a városba*, az emberi társadalomba.

Vissza kell térnie azért is, mert erkölcsi nevelése nem lehet teljes a társaságtól elzárt robinzoni magányában. Ebben az életkorban a természetes körülmények között nevelt *Emil már felkészült a társas élet megpróbáltatásaira*, hiszen „*elméje pontos és előítélet-mentes, szíve szabad*”.⁷⁰

Nevelőjét azonban továbbra sem nélkülözheti. Ő lesz az, aki megmutatja neki az emberek közötti „természe-

⁷⁰ Rousseau (1957): i. m. 231. o.

tes és társadalmi egyenlőtlenséget”, felébreszti benne az együttérzés képességét. A szív nemesítésének, az erkölcsi nevelésnek ez az egyik legfontosabb feladata. A kibontakozó részvét azonban „sohase fajuljon gyengeséggé”, józan igazságosságra, mértéktartásra van szükség.

Az erkölcsi neveléshez a konkrét tapasztalatokon túl a történelmet is segítségül hívja Rousseau. A nagy történelmi személyiségek életútjának megismerése mindenképp hasznos. Ha erőltetett magyarázatok helyett hagyjuk, hogy olvasmányai eleven erővel hassanak lelkére, akkor ezek az emberek életre szóló példát jelenthetnek az ifjúnak.

A szív nevelésével szorosan összefügg a vallásos nevelés: ennek is most jött el az ideje. Rousseau *deizmusa*, „természetes vallása” nem a korabeli egyházak papjainak a vallása. Tagadja a dogmákat, elveti a kanonizált szertartásokat. Istenével szinte bensőségesen közvetlen kapcsolatba lép, miután nem igényli az egyház közvetítő szerepét.

„Szívem egyszerűségével szolgálom Istent” – írja az „Emil” egyik fejezetében, melynek címe a *Szavoyai káplán hitvallása*. „Csak annyit igyekszem tudni, amennyire magatartásom szempontjából szükségem van. Csöppet sem aggasztanak a dogmák, melyeknek sem a tettek, sem az erkölcsi érzületre nincsen hatásuk, s amelyek annyi embert nyugtalanítanak [...] Az igazi vallás a szív vallása. A belőle jövő hódolatot Isten nem utasítja vissza, ha őszinte ez a hódolat, bármilyen formában ajánlják is fel neki.”⁷¹

⁷¹ Rousseau (1957): i. m. 360–361. o.

Rousseau a *szexuális nevelést* is igen fontosnak tartja. Nagy hangsúlyt fordít arra, hogy a gyermek természetes nemi érését ne siettessék külső hatások. Az ösztönök kordában tartásához fizikai munkát, szabadban végzett sok mozgást, játékot javasol. Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet – ez is újszerű vonás! – hogy a gyermek szexualitást érintő kérdéseire mindenkor válaszolni kell. (Ilyen kérdés például: Hogyan születik a gyerek?) Hazudni semmiképp sem szabad a gyermeknek. Kérdéseire mindig egyszerűen, tömören válaszoljunk, hogy megérthesse.

3.3.5. ZSÓFIA, AZ IDEÁLIS FELESÉG

Amikor a pedagógiában a Rousseau által véghezvitt „koperkikuszi-fordulatot” emlegetjük, akkor kizárólag Emil újszerű nevelésére gondolunk, azaz a fiúnevelés radikális megújításának programját értékeljük. A nőnevelésről megfogalmazott rousseau-i ideák esetében azonban már nem ilyen egyszerű a helyzet.

Nevelési regénye ötödik fejezetét a francia filozófus a nőnevelésnek szenteli. Ha arra számítunk, hogy *Sophie* nevelési programjában az Emiléhez hasonló forradalmian új gondolatokat találunk, akkor csalódnunk kell. A nőnevelése Rousseau felfogása szerint is gyökeresen eltér a férfi nevelésétől. Amíg Emil nevelésének célja, hogy „emberré” váljon, Zsófia feladata az, hogy társául szegődve segítse őt céljai megvalósításában. Ehhez időben fel kell készülnie a majdani házasságra, arra, hogy boldoggá tegye jövőendőbeli férjét.

Szülei ezekkel a szavakkal készítik fel a lányt majdani hivatására: „A becsületes lány boldogsága abban áll, hogy boldoggá tesz egy becsületes férfiút. Itt az ideje tehát, hogy a házasságra gondoljunk. Idejekorán kell erre gondolnunk, mert a házasságtól függ az élet sorsa, s az embernek soha sincs elég ideje, hogy erre gondoljon.” (Rousseau, 1978, 367.)

A leánynevelés célja tehát Rousseau szerint a nővé nevelés, olyan *vonzó nővé*, akibe férje könnyen bele tud szeretni: „A nő egyenesen arra termett, hogy megnyerje a férfiú tetszését”. (Rousseau, 1978, 326.) A francia filozófus kortársainak többsége véleményéhez csatlakozik, amikor úgy dönt, hogy nem akar „kékharisnyát”, tudós nőt nevelni. A tudományok művelése szerinte is a férfiak dolga: „Higgy nekem józanul mérlegelő anya – figyelmeztet Rousseau –, és ne csinálj leányodból társaságbeli férfiút a természet cáfolatául! Csinálj belőle tisztességes nőt, és biztos lehetsz benne, hogy többet fog érni önmagának és minékünk!” (Rousseau, 1978, 332.) Itt Rousseau átveszi a korabeli mentalitásból eredő nőkép egy elemét: a tudós nők törekvése „nem természetes”, amikor a férfiak tudományos babérjaira törnek, miközben maguk is „férfiassá” válnak.

Van azonban ennek a rousseau-i nőnevelési programnak több olyan eleme, amely mégiscsak újszerű, mert szembeáll a korabeli közgondolkodással. Ezek közül az egyik az, hogy a francia filozófus a szerelmet, az *emberi érzelmeket* teszi a házastársi kötelék létrejöttének legfontosabb előfeltételévé. A családalapításnak nem anyagi érdekből vagy bármiféle haszonra törekvő megfontolásból

kell létrejönnie, hanem egyedül a két nem közötti kölcsönös és magas hőfokú vonzalom az, amire a házasságot építeni lehet: „A házasság dolga, hogy egymásra találjanak. Első kapcsolatuk a kölcsönös hajlam legyen. Első vezetőjük a szem és a szív. Amikor már egybekeltek, a kölcsönös szeretet az első kötelességük...” (Rousseau, 1978, 368.)

Rousseau szerint a nő dolga az, hogy tessenek a férfinak. A leánynevelés végcélja így nem is magára a nőre irányul, hanem annak jövőendőbeli férjére, őt kell szolgálnia, neki kell alávetnie magát. Ahhoz, hogy erre a szerepére felkészülhessen, a leánynak ki kell fejlesztenie magában bizonyos tulajdonságokat, képességeket.

Emil menyasszonyát, Zsófiát Rousseau úgy mutatja be, mint aki jó természetű, érzékeny szívű, élénk. Nem tökéletes, de a fogyatékoságaiból is tud erényt kovácsolni. Nem szép, de tud tetszeni („az ő oldalán a férfiak elfelejtik a szép nőket”). Ízlésesen öltözködik, gyűlöli az öncélú pompát. Ért a művészetekhez, szépen énekel, kecsesen táncol. A „neméhez illő munkákat” szívesen és megbízhatóan elvégzi. Kínosan ügyel a tisztaságra. Szereti az édességet, de mértékletes a nyalánkságok fogyasztásában is. Természetes értelem jellemzi, gondolkodása egyszerű. „észjárása kellemes, noha korántsem csillogó, megbízható, habár nem mély”. Keveset olvas, ezért „szellemét nem az olvasmányok alakították” (Rousseau, 1978, 363.). Egyébként is „asszonyok könyve a világ” (Rousseau, 1978, 355.), tehát Zsófia tapasztalatait a szüleiivel folytatott beszélgetésekből és az őt körülvevő világban végzett megfigyeléseiből szerzi:

„A gondolkodás művészete nem idegen a nőktől, de azért csak érinteniük szabad az okoskodás tudományát. Zsófia felfog mindent, de nem sokat őriz meg emlékezetében. A legnagyobb haladást az erkölcsstanban és az ízlésbeli dolgokban teszi. Fizikából csak néhány dolgot jegyez meg az általános törvényekről és a világrendszeréről. Néhanapján, sétáik közben, amidőn a természet csodáit szemlélik, ártatlan és tiszta szívük a természet alkotójához is fel mer emelkedni.” (Rousseau, 1978, 392.)

Zsófia társaságban szerény és tartózkodó. Pedig gyermekkorában pajkosság jellemezte, erről azonban anyja idejekorán leszoktatta. Szükség is volt erre, hiszen a nők: „Egész életükön keresztül a legállandóbb és legszigorúbb fegyelemnek lesznek kitéve: az illem fegyelmének”. (Rousseau, 1978, 337)

Rendelkezik viszont egy olyan tulajdonsággal, amelyet Emilben hiába keresnénk: ez pedig a ki nem mondott gondolatok, a *szavakat helyettesítő gesztusok* hiteles értelmezése. Az érzékenységnak ez a fajtája különösen hasznos az emberi kapcsolatok ápolásában, például a társasági életben, hiszen „alig tehet valaki olyan kifejező mozdulatot, melyre ne volna neki kész magyarázata, és ez csaknem mindig megfelel a valóságnak.” (Rousseau, 1978, 351.) Amíg a férfiak bölcselkednek, addig a nők „olvasnak a férfiak szívéből”. (Rousseau, 1978, 355.)

Ha ezeket a jellemvonásokat összegezzük, el tudjuk képzelni azt a leányt, akit Rousseau szán fiktív neveltjének, Emilnek. Ő testesíti meg mindazokat a tulajdonságokat, amelyek a francia filozófus nőeszményében fellelhe-

tők. Ez a nőkép pedig nem sokban tér el attól a nőideáltól, amely évszázadok óta megkövesedve, szinte változatlanul él tovább a 18. század közgondolkodásában is.

Mindemellett az is igaz, Rousseau írásaiban *nem találjuk nyomát* a korszakra egyébként jellemző nőellenes attitűdnek. Sőt, *csodálja* a „gyengébbik nem” képviselőit, akik – a családban betöltött formálisan alárendelt szerepük ellenére – képesek a befolyásolás finom eszközeivel élve akarataik érvényesítésére. Mert van mód arra, hogy az okos nő jobb belátásra bírja a férfit. A szelídséggel párosuló talpraesettségből eredő „láthatatlan hatalom” hozzásegítheti őket érdekeik érvényesítésére.

„A nő uralma erényeivel kezdődik. Alighogy bájai kifejlődtek, máris uralkodik szelíd jellemének jóvoltából, és tekintélyt szerez szerénységének. Hol az az esztelen és barbár férfiú, aki nem csillapítja le gőgjét, és nem válik figyelmesebb modorúvá egy okos és szeretetre méltó tizenhat éves leány oldalán, aki keveset beszél, figyel mások szavára, magatartásában illedelmes, szavaiban tisztelettudó, s akinek szépsége nem feledtetni el nemét, sem ifjúkorát, még a félénkségével is érdekessé teszi magát, és tiszteletet vív ki, mert ő is tisztelettel viseltetik mindenki iránt?” (Rousseau, 1978, 358.)

Látható, hogy Rousseau nem csatlakozik kortársainak ahhoz a táborához, akik lekezelően, sértően, esetleg gyűlölködve beszéltek, írtak a női nemről.⁷² Éppen ellenke-

⁷² A lányok kirekesztése a magasabb műveltségből újra általánossá vált ebben az időszakban, és egyre jobban elszaporodtak a kö-

zőleg. A párizsi szalonok kedvenceként csodálta a „szeb-bik nemet”. Talán ez is hozzájárult ahhoz, hogy – inkább konzervatívnak mondható, mintsem forradalmian újszerű – leánynevelési elveiben női olvasótábora sem talált sok kivetni valót.

3.3.6. „FEKETE PEDAGÓGIA”?

Eddig a Rousseau-könyvből kiolvasható java részt radikálisan újszerű, a régi gyakorlat ellen irányuló, a gyermekkép és gyakorlati gyermekfelfogás változásait pozitív irányba lendítő gondolatokat vettük sorra. Az, hogy az újszülött gyermekre úgy tekint, mint eredendően jó, de védelemre szoruló teremtménye, már önmagában fontos hozadékkal járt: döntő mértékben hozzájárult a gyermekszemléletben bekövetkező korabeli „kopernikusi fordulat”-hoz.

Jó példa erre *Carl-Heinz Mallet*, német pedagógiatörténész, aki „Untertan Kind” című könyvében Rousseau-nak ezt a – korábban kevésbé ismert – arcát mutatja be. (Mallet, 1990.) Érvelése szerint már Rousseau általános gyermekképe is sajátos vonásokkal rendelkezik. Szakít a

zép-kori gyökerekre visszavezethető nőellenes irodalom termékei. A tanult nőket gyakran karikírozták, parodizálták. Úgy mutatták be őket, mint akik vagy nem tudnak férjhez menni, vagy ha igen, akkor folytonos okoskodásukkal a kétségbeesésbe kergetik férjüket. Egyes gúnyiratok szerzői még ennél is tovább mentek: a tudós asszonyokat úgy írták le, mint durva, férfias vonásokkal felruházott szakállas hermafroditákat.

középkorból örökölt, és a protestáns-puritánus pedagógia által tovább vitt augustinusi dogmával, miszerint a gyermek eredendően rossz, bűnre hajlamos teremtmény, akit szigorú fegyelemmel, gyakori veréssel kell a jó útra téríteni. A humanisták elvetették ezt az alapelvet, amikor a gyerek lelkének nevelés-szükségletét hangoztatták (pl. szántóföld-metafora), s úgy tűnik Rousseau is ezen az úton jár. Erasmus és Montaigne azonban a gyermeket eredendően eszes lények tüntetik fel: „Rostáljon meg a gyermek mindent, és ne fogadjon el semmit tekintély és kijelentés alapján – írja Montaigne egyik esszéjében –, ne tekintse egyedül idvezítőnek sem Arisztotelész, 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.” (Montaigne, 1983, 77.) Rousseau azonban *nem eszes, kritikus gondolkodásra kész lénynek* tartja a gyermeket, hanem érzelmei által irányított, szélsőséges indulatkitörésekre hajlamos, *önálló racionális gondolkodásra szinte képtelen teremtménynek* (Mallet, 1990, 83.). Nevelője lépten-nyomon ravaszul kitervelt, előre megszervezett helyzetek csapdájába csalja, de ő nem veszi észre, hogy – mondjuk ki nyíltan – az „orránál fogva” vezetik. Tanítója könnyedén eléri, hogy saját akarata teljesüljön, és a gyerek felnőttek szája íze szerint való erkölcsi következtetéseket vonjon le az előre megrendezett szituációkból (lásd: Németh és Skiera, 1999, 250–251.).

Mallet érdekes *kettősségre* mutat rá Rousseau gyerek-képében: A korabeli pedagógiai elméletet és gyakorlatot hevesen tagadva Rousseau számos radikális pedagógiai elképzelésnek vetette meg az alapjait azzal, hogy brilli-

ánsan megfogalmazott jelszó-szerű alapigazságokat ismételve könyvében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaikhoz, kedvteléseikhez, szeretetreméltó ösztönéletéhez” Vagy másutt: „A természet azért alkotta a gyermeket, hogy szeretetben és segítségben legyen része”; illetve: „A természet úgy akarja, hogy gyermek legyen a gyermek, mielőtt felnőtt lenne. [...] A gyermekkornak megvan a neki megfelelő látás-, gondolkodás- és érzésmódja” Sőt: „Tiszteljétek a gyermekkort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül!” (Rousseau, 1978, 51. 60. 62. 79.). Ezek olyan forradalmian új tézisek, amelyek méltán tették híressé Rousseau könyvét. A meglepően modern gondolatok azonban nála többnyire ötlet-csírák maradnak, kifejtésük hiányzik. Rousseau hívei és követői ezekre hivatkozva, ezeket interpretálva és továbbfejlesztve később valóbban forradalmian új, progresszív pedagógiai elméleteket dolgoztak ki. (A 19-20. századi reformpedagógia képviselői szívesen vezették vissza radikális ötleteiket Rousseau gondolataira.) Ennyiben tehát valóban a pedagógiai progressziót szolgálta.

Másfelől azonban az is látható, hogy Rousseau az „Émile” lapjain voltaképpen teljesen *behódol* saját kora főúri-nagypolgári köreiben elterjedt *gyermekfelfogásának*. Az úri divat ugyanis – a 18. század második felétől kezdve – a *törékeny, gyönge*, a felnőtt támogatását igénylő gyermeket részesítette előnyben. Az ilyen, állandóan segítségre, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszélyezteti a felnőttek tekintélyét. Ez a gyermekfelfogás – Rousseau kritikusai szerint – kettős attitűdöt eredményez a gyermek iránt: a gyermek gyá-

mortalitása egyfelől kiváltja a felnőtt együttérzésből fakadó támogató magatartását, másfelől viszont ez a segítő gesztus olyan tekintélyalapú atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék (Mallet, 1990, 84.). A *Metablica* szerzője, Jan Hendrik van den Berg írja: „Úgy tűnik, mintha Rousseau eltaszítaná magától a gyermeket. Maradj ott, ahol most vagy – mondja –, mert ahol én állok, oda te nem állhatsz. Én ugyanis felnőtt vagyok, te pedig gyerek.” (Berg, 1960.)

Rousseau módszerek egész sorát javasolja, amelyekkel ilyen alkalmazkodó, együttműködő, a felnőtt számára „kényelmes” gyermeket lehet nevelni. Az általa bemutatott eljárások java része elegáns és humánus, a deklaráció szintjén szakít a verés ősi „módszerével”. (A testi fenytést csak abban a szélsőséges esetben engedélyezi, ha a gyerek is kezét emel nevelőjére.)

A módszerek egyike a helyzet-teremtés. Emil és nevelője – mintegy véletlenül – kirándulásaik során többször kerülnek olyan kínos szituációba, amelyből – látszólag – Emil frissen szerzett ismereteinek felhasználásával tudják kivágni magukat. Egy ilyen eset a kastély melletti erdőben tett séta története. Rousseau a geográfia hasznát szeretné neveltjének érzékeltetni. Beszélgetést folytatnak az égtájakról, de Emilt nem érdekli a dolog. A nevelő nem erőlteti a témát. (Jellemző, többször visszatérő motívum ez a látszólagos visszavonulás, melynek következtében a gyerek úgy érzi: felülkerekedett a tanítójával folytatott vitában, de ezért az elbizakodottságáért később mindig keservesen meglakol.) Másnap a nevelő kirándulást javasol a Montmorency melletti erdőbe. Emil kapva kap az

ötleten, és útra kelnek. Kisvártatva azonban eltévednek az erdőben. A nap forrón tűz, elfáradnak, megéheznek. Emil végső kétségbeesésében (már könnyek között) elfogadja nevelője tanácsát, az előző napi unalomba fulladta beszélgetés szavait felidézve próbálja az égtájakat azonosítani. A kísérlet sikerrel jár: Emil „felfedezi”, hogy a kastély délre fekszik az erdőtől, a déli irányt pedig az árnyékok irányának segítségével találja meg. Kiderül, hogy a hazafelé vezető ösvényt csak egy bokor választja el tőlük (!), Emil boldog, tapsol ujjong: „Nini! Látom Montmorencyt! Hiszen itt van közvetlenül előttünk, teljes egészében látható. Siessünk ebédelni, siessünk vacsorázni, fussunk gyorsan! Mégiscsak jó valamire a csillagászat!” (Rousseau, 1978, 152.)

Mai pedagógiai szakkifejezéssel élve Emil problémahelyzetet old meg, amikor ismeretei révén vágja ki magát szorult helyzetéből. Annak ellenére, hogy tudása igen csak hiányos, mégis teljes sikert ér el. Mintha csak egy 20. századi projektet oldana meg: alkalmazza ismereteit, felülkerekedik a helyzeten és levonja a következtetést: mégiscsak jó valamire a tudomány. Első látásra meghökentően modern, korát messze megelőző eljárás: projekt-pedagógia az erdőben.

A kép azonban ennél összetettebb. Az olvasó tudja, amit Emil nem: színjáték volt az egész. Nevelője írt egy „forgatókönyvet”, amelyet azután kiválóan megrendezve előadott a beavatatlan gyerekeknek. Ő volt az, aki tanítványát tévútra vezette az erdőben, de az is ő volt, aki a teljes kétségbeesés csúcsát ötleteket adott neki a helyzet megoldásához: „– Dél van? Tehát pontosan abban az órában vagyunk, mint tegnap, amikor Montmorency felől fi-

gyeltük az erdő fekvését. Nos, hátha ezúttal az erdő felől tudnánk megfigyelni Montmorency fekvését? ...” (Rousseau, 1978, 152.). A szókratészi „bábáskodás” módszerét ügyesen alkalmazva, kérdésekkel, melyek szinte tartalmazzák a választ, lépésről-lépésre viszi közelebb Emilt a megoldáshoz.

Rousseau nevelési helyzetei tehát nem valóság, előre eltervezett színjátékok mind, melyeknek kimódolt eseményeit a szerző előre látja. A természetben játszódnak is meg nem is: Rousseau 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. Ez az életszerűség azonban távolról sem azonos magával a való élettel.

Ez a mimézis jellemző Rousseau nevelési stílusára. Neveltjét egy művi, stilizáltan természetes (de nem valójában naturális) világba kényszeríti, amelyben valójában mindig a nevelő akarata érvényesül. A gyerek tanul ugyan a saját kárán, de ezt az ismeretszerzést nem a kíváncsiság motiválja, hanem a kétségbeesés – jelen esetben az éhség, fáradtság és kimerültség. Igaza van Mallet-nak, aki nem csekély szarkazmussal jegyzi meg: „A gyerek nem más, mint egy pedagógiai célú szemléltető eszköz, amelyet nevelője kénye-kedve szerint mani-

pulál. Szegény Emil! Szerencséje, hogy csak regényhős” (Mallet, 1990, 96.).

Ha az előbb bemutatott nevelési célzatú jelenetben találhatunk is olyan elemeket, melyek pedagógiai szempontból pozitívak, mert a gyerek problémamegoldó képességének fejlődését elősegítik, a könyvben számos olyan leírás található, amely a mai olvasó számára kifejezetten kegyetlen nevelési módszerekről tanúskodik. A mai szülő ugyanis – hacsak nem hordoz patológikus tüneteket – nem tenné ki gyermekét a meghűlésből eredő, akkor még halálos kimenetelű tüdőgyulladás kockázatának, miként azt Rousseau teszi a betört ablaküvegről szóló példázatban: „Betöri szobája ablakát? Hadd fújjon rá a szél éjjel-nappal anélkül, hogy törődnének meghűlésével, mert inkább legyen náthás, mint bolond!” (Rousseau, 1978, 72.) Ez Rousseau rendszerében a természetes büntetés archetípusa: a büntetés a tett következménye maga (A módszer később igen elterjedt, nevelési kézikönyvek egész sora ajánlja.) Az elv racionális, formális logikai alapokon nyugvó, és egyéb pedagógiai megfontolásokat nélkülöző gyakorlati alkalmazása viszont katasztrofális eredményre vezethet. Újabb példa a Rousseau könyvében hemzsegó paradoxonokra, vagy csak a spártai nevelés apoteózisa?

Kézenfekvő volna az ellenvetés: a gyermekség történetének vizsgálatakor kifejezetten hiba a későbbi korok attitűdjeinek fényében vizsgálni az előző korszakok mentalitását. Jelen esetben mégsem érzem elhibázottnak a feltevést: Rousseau itt kifejezetten a „fekete pedagógia” képviselőinek hangján szólal meg.

Rousseau az újkori pedagógia történetében elsőként foglalkozik a nemi nevelés kérdésével. Ez kétségkívül

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 illetlani tárgyú műveikben. Hiába várjuk azonban a szexualitással kapcsolatos nevelési problémák tárgyalását, Rousseau ezen a téren adós marad az olvasónak: Amit nyújt, az valójában a kérdés el-kendőzése.

Néhány példa tanácsai közül: A gyerek „kényes” kérdéseire egyszerűen ne adjunk választ, mert „sokkal helyesebb csendre inteni, mintsem hazugsággal válaszolni”. [...] Bizonyos dolgokról való teljes tudatlanság felel meg talán a gyermeknek” (Rousseau, 1978, 186.). Nem kell tehát a felvilágosítást siettetni, legjobb az, ha maga a természet végzi el ezt a munkát a szülő helyett. Rousseau gyanakodva figyeli a kamaszok érdeklődését a másik nem iránt. Tökéletes önmegtartóztatást követel egészen a házasságkötésig, azaz mintegy huszonnégy éves korig. A könyv negyedik fejezetében olvashatók a következő gondolatok, amelyek jól példázzák ennek a teljes ellenőrzésre törekvő, az ébredező ösztönöket csírájában elfojtó pedagógiának a lényegét: „Örködjetek tehát gondosan a fiatalemberen! Meg tudja ő magát óvni minden egyébtől, de a ti dolgotok, hogy önmagától óvjátok őt. Ne hagyjátok soha egyedül se nappal, se éjjel. Szobájában aludjatok mindenképpen. Csak akkor feküdjék ágyba, amikor már elnyomja az álom, de keljen fel azonnal, mihelyt felébred. Ne bízzatok az ösztönben...” (Rousseau, 1978, 304.). Ezen a téren Rousseau hasonló gondolatokat fogalmaz meg, mint amilyeneket a Port Royal-kolostor bentlakó iskolá-

sainak életét irányító janzenista szabályzatban szerepeltek a 17. század elején. De ez az attitűd egyöntetű helyességgel találkozott a későbbi korok pedagógiai szakíróinak körében is. Rousseau így voltaképpen megvetette annak a félelmen alapuló, represszív szexualpedagógiának az alapjait, amely bűntudatot keltve, betegségekkel fenyegetőzve tartotta sakkban még évszázadokon keresztül a kamaszodó fiatalok tömegeit.

3.3.7. ROUSSEAU HATÁSA

Rousseau hatása a gyerekről való gondolkodásban már a maga korában is több síkon jelentkezett. Ezek közül emelünk ki néhányat:

1. Divat lett a rousseau-i elvek szerint való nevelés. Főúri körökben Rousseau tanácsait általában sok női olvasója követte. Azok a „felvilágosult” dámák azonban, akik igyekeztek minden tekintetben megfelelni az ideális anyával szemben támasztott elvárásoknak, viszonylag kevesen voltak. Egy kisebb csoportjuk ezért úgy határozott, hogy „Jean-Jacques-módjára” neveli gyermekeit (Badinter, 1999, 178.). Maguk szoptatták csecsemőiket, akiket igyekeztek edzetté nevelni: hideg vízben fürösztötték, és nem pólyázták be őket.

A francia filozófus pedagógiája, gyermekszemlélete másképpen is hatott: a magánnevelés reneszánszát élte a főúri körökben és a tehetősebb polgárcsaládokban. Ezek a szülők nem engedték nyilvános iskolába gyermekeiket, hanem magántanítók gondjaira bízták őket. Az iskolael-

lenesség oka javarész éppen a nyilvános nevelőintézetek fejlődésében rejtett. Ahogyan Im Hof írja: „A városi és vidéki iskolákat is demokratikusan át lehetett alakítani úgy, hogy minden gyermek előtt nyitva álljanak. Ez persze azzal járt együtt, hogy a patríciusok gyermekei a szegények bűdös gyermekeivel együtt voltak összezárva ugyanabban a nyomasztó teremben, így azután a nyilvános iskolával szemben egyesek gyakran továbbra is előnyben részesítették a magántanárokat, akik rendszeresen munka nélküli végzős teológusok voltak” (Im Hof, 1995, 181.).

A nevelés kérdéseivel foglalkozó írók (mint például *Richard Lovell Edgeworth*, *David Williams* és *William Cobbett* Angliában) az iskolákat teljesen alkalmatlannak tartották a nevelésre és az oktatásra. Úgy vélték az iskola a család teljes nevelési kudarcát jelzi, mivel csak a legtehetségtelegebb szülők megsegítésére, illetve a legkezelhetetlenebb gyerekek idomítására hozták létre ezt az intézményt. Jellemző, hogy Edgeworth a leghíresebb angol iskolákat is „a lelki betegségek kórházának” tekintette (Mushgrove, 1998, 260.). A közírók arra buzdították a tehetsős szülőket, hogy neveljék otthon gyermekeiket egészen addig, amíg elég idősek lesznek ahhoz, hogy egyetemre járjanak.

A házi nevelés azonban nem volt – nem is lehetett – minden tekintetben kielégítő. A 18. századi angol arisztokrácia egy része közönyösen viseltetett gyermeke nevelésének kérdései iránt, mások pedig jócskán leegyszerűsítve értelmezték a nevelés feladatait. Egyesek úgy gondolták, hogy legalább az „alapokat” maguk is meg tudják tanítani gyermekeiknek. Ők három területre

összpontosítottak: az olvasás megtanítására, a fájdalom elviselésére, és a várhatóan közeli halálra való lelki felkészítésre.

Voltak azonban jóval több hasznot hozó kísérletek is az otthoni tanításra. *William Cobbett* például földbirtokot vásárolt, és az ott folyó munkát is beépítve „tantervébe”, saját elképzelései szerint nevelte gyermekeit. *David Williams* is azt hangsúlyozta írásában, hogy senki sem lehet alkalmasabb gyermeke felnevelésére, mint saját édesapja. Ekkor ez a kíváncsi jórészt eszmény maradt, s nem vált valósággá. (Később, a 19. században – mint látni fogjuk – egyre több hírlapi tárca, fiktív napló és esszé jelenik meg, melyeknek főszereplői apák és gyermekeik.)

Richard Edgeworth is Rousseau módszereit tekintette mérvadónak, bár ő nevelésének eredményeivel nem volt teljesen elégedett. *Emlékirataiban* (1821) azt írja, hogy nehezen találta fel magát a társaságban, „hiányzott belőle az alkalmazkodás képessége, és leküzdhetetlen ellen-szenvet érzett a fegyelem iránt” (idézi: Musgrove, 1998, 260.).

Mások nem bíztak saját nevelői képességeikben ezért házitanítót fogadtak gyermekük mellé. Ez a gyakorlat nem feltétlenül jelentette a gyerekek teljes elszigetelését kortársaiktól. A gazdagabb szülők egy része társaságot is biztosított magánúton nevelt gyermekeinek: az egyes családok magánnevelői tanítványaikkal időről-időre összehívták, és a kis csoportok közösen tanultak, játszottak.

2. Rousseau megosztotta a korabeli közvéleményt: voltak, akik rajongtak érte, mások hevesen gyűlölték. A német Rousseau-recepció hevességére jellemző, hogy

az „Émile” megjelenése után (1762) Németországban ugyanabban az évben megjelent a mű első részének fordítása. Kisvártatva viszont „Ellen-Emilek” és „Keresztény Emilek” láttak napvilágot: így például *Johann Heinrich Formey*, a berlini Akadémia titkára egy éven belül két könyvet jelentetett meg „Anti-Emile” (1763) és „Emile Chretien” (1764) címen. *Georg Heinrich Feders* pedig, aki Rousseau elkötelezett híve volt, mértéktartó és gyakorlatias nevelési elveket tartalmazó regényt írt. Az „Új Emil, azaz: a megbízható alapokon álló nevelés” („Der neue Emil, oder von der Erziehung nach bewährten Grundlagen”, 1768) több ponton eltér az alaplától: A gyermeket nem szabad a társadalomtól elszigetelten felnevelni, kicsi korától kezdve rendszeres képzésben kell részesíteni, amely során ne csak a természetből tanuljon, hanem könyvekből is.

3. A 18. század végének művelt olvasóközönségében már sokan voltak olyanok, akik „fényes szellemükkel és lágy érzelmeikkel” nyitottak voltak a felvilágosodás racionalizmusára és a romantika szélsőségeire egyaránt (Im Hof, 1995, 321.). Közöttük egyre nőtt az írók száma. A művelt német asszonyok publicisztikája, irodalmi levelezése különösen figyelemre méltó a Rousseau-recepció szempontjából.

A korabeli írók táborában azonban már nem volt egységes Rousseau nevelési (köztük leánynevelési) elveinek fogadtatása. Sokan közülük teljes egészében elfogadták gondolatait. Így tett például *Marianne Ehrmann* (1755–1795), aki „Philosophie eines Weibs” (Egy asszony filozófiája, 1784) című írásában behatóan foglalkozik az

„Émile”-ben kifejtett nevelési elvekkel. Leánynevelésre vonatkozó követelménye és a nőről alkotott képe kísértetiesen hasonlít az Emil szerzőjének nézeteire. (De emellett összhangban van a korszak többi férfi írója által megfogalmazott nőeszménnyel is.)

„A leánygyermek nevelése különbözzön a fiúétól – tanácsolja az író –, mivel a nő s a férfi nem egyformák karakter és temperamentum tekintetében; de nem is kell, hogy azok legyenek. ... A női nem nevelésének mindig a férfit kell figyelembe vennie, mivel a nő kötelessége csak abban áll, hogy tessék a férfinak; hasznos legyen számára; szerettesse meg magát és vívja ki megbecsülését; gyermekkorában nevelje, öreg korában gondozza; ha kell, tanácsaival segítse, ha kell vigaszaival legyen támasza, és mindezek mellett tegye kényelmessé az életét.” (Ehrmann, 1784.)

Amalia Holst (1758–1829) pedig, aki egyébként más vonatkozásban Rousseau éles kritikusa volt, Rousseau okfejtéseire támaszkodva részesítette kemény bírálatban a korabeli „modern” nevelés hibáit („Über die Fehler unserer modernen Erziehung”, ‘Modern nevelésünk hibái’, 1791). Más írók viszont teljes egészében elutasították tanait, vagy egyszerűen nem vettek róla tudomást (Felden, 2001.).

* * *

Rousseau olyan paradoxonokban bővelkedő pedagógiát alkotott, amely jelentős mértékben megosztotta (és megosztja ma is) gondolatai elemzőinek táborát.⁷³ Az azonban megkérdőjelezhetetlen tény, hogy a gyerekekről és annak neveléséről rendkívüli szuggesztivitással papírra vetett eszméi elementáris erővel hatottak a pedagógiai témákkal foglalkozó filozófusok, írók, pedagógusok befogására. Láttuk, hogy ezek a gondolatok alapvetően befolyásolták a művelt olvasóközönség gyermekszemléletét, köznapi pedagógiai gondolkodást is.

De Rousseau hatása nem enyészett el az évszázadok folyamán sem: a fennálló iskolarendszerrel szemben alternatívát kereső 19–20. századi reformpedagógusok egész sora fedezte fel benne szívesen emlegetett szellemi elődjét.

Rousseau pedagógiája ellentmondásaival és ma már megkérdőjelezhető vélekedéseivel együtt is rendkívül fontos állomás a pedagógia elméletének és gyakorlatának történetében. Az „Emil” hatása rendkívüli: elementáris erővel befolyásolta a rákövetkező évszázadok pedagógiai gondolkodását és a nevelés gyakorlatát.

A huszadik század reformmozgalmai nem érthetőek meg gondolatvilágának ismerete nélkül. Századunk reformpedagógiai mozgalmának képviselői közül szinte valamennyien kötődnek Rousseau pedagógiai elképzeléseihez.

⁷³ E sokszínű Rousseau-recepció magyar vetületét elemzi Nóbik Attila tanulmánya: Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tan-
könyvekben.

3.4. Nevelés emberré és polgárrá: Pestalozzi pedagógiája

Az *egyetemes embernevelés* gondolatából indult ki a kor-
szak kiemelkedő svájci pedagógusegyénisége, *Johann He-
inrich Pestalozzi* (1746–1827) is. Pedagógiai gondolkodá-
sának és nevelői tevékenységének alakulását életútjának
egyes állomásait nyomon követve ismerhetjük meg.

3.4.1. NEUHOF

Pestalozzi 1769 februárjában gazdálkodni kezdett a jó-
részt kölcsönpénzen vett *birrfeldi* birtokán. Ugyanazon év
őszén feleségül vette *Anna Schultess*-t, egy gazdag keres-
kedőcsalád rendkívül művelt és szép leányát, aki szintén
híve volt a felvilágosult tanoknak. Férjét a szülői tiltásnak
ellenszegülve követte falura, a bizonytalan jövőbe.

Nemsokára felépültek a gazdasági épületek, s a csalá-
di lakóház földszinti része, melyet *Neuhof*nak neveztek
el. A mintagazdaság azonban – ahol a környék gazdál-
kodó parasztjait akarta volna földművelésre tanítani –
csődbe ment.

Hogy a gazdaság kilátástalannak látszó anyagi helyze-
tén segítsen, Pestalozzi *gyapotfonással* kezdett foglalkoz-
ni. Ehhez azonban már több munkaerőre volt szüksége.
Mintegy *negyven gyermeket vett magához* részben az utakon
kóborló csavargók közül, részben pedig közvetlenül a kör-
nyék nyomorúságos körülmények között élő családjaiból.

Amikor *neuhofi birtokán gyermekeket foglalkoztatott a
festőbuzér és len termesztésével, gyapotfonással, szövással, ak-*

kor nem elsősorban a gazdasági haszon reménye vezérelte. Semmi sem állt tőle távolabb, mint a gyermekmunka kizsákmányolása – ami pedig a kibontakozó kapitalista viszonyok között már mindennapos jelenség volt. *Pestalozzi mindenekelőtt nevelni akarta a szegény gyermekeket. A gyermekmunka nála elsősorban pedagógiai eszköz volt – ez pedig a korabeli viszonyok között magában hordozta a kudarc csíráit.*

Pestalozzi neuhofi kísérlete akkor is *gazdasági utópia* lett volna, ha kedvezőbbek a működés feltételei. Ő maga *nem rendelkezett megfelelő gazdasági ismeretekkel*, s a durvább munkához szokott gyermekek számára is nehézséget okozott a legfinomabb kelmék előállítás. Mindez csak siettetette az elkerülhetetlen gazdasági bukást. A gondok egyre szaporodtak, s Pestalozzinak 1780-ban el kellett bocsátania az utolsó gyermeket is. Ma már látjuk, hogy az intézet fenntartása folyamatos anyagi támogatás (adományok vagy hatósági segédlet) nélkül *eleve bukásra ítélt, irreális vállalkozás volt.*

A kísérlet *pedagógiai hozama* viszont kétségtelen. Pestalozzi a nevelés történetében *először intézményesítette a munkára nevelést*. Kézzelfogható hasznot hozó gyakorlati tevékenység segítségével készítette fel a gyerekeket a paraszti életformára.

Emellett oktatásukat sem hanyagolta el. Az *írás, olvasás, számolás és vallási ismeretek* tanításán túl a fiúkat megismertette a *korszerű növénytermesztés eljárásaival*. A lányokat pedig bevezette a *háztartás vezetésébe*, megtanította őket varrni, kertet művelni.

3.4.2. EGY REMETE ESTI ÓRÁJA

Neuhof végnapjai közepette vetette papírra első igazán jelentős pedagógiai munkáját, az „*Egy remete esti órája*” (Die Abendstunde eines Einsiedlers) című művét. Az 1780-ban megjelentetett írás címe pontosan kifejezi alkotójának lelkiállapotát, a magára maradottság nyomasztó érzését.

Az „*Egy remete esti órája*” összefüggő aforizmák sorozata. Pestalozzi azt a programot vázolta föl benne, amelynek megvalósítása *Neuhofban kudarcba fulladt*, s amelynek megvalósításán később mintegy fél évszázadon át fáradozott. A művelődéshez minden embernek joga van – fejti ki Pestalozzi –, és a társadalom köteles arról gondoskodni, hogy ezt a jogát mindenki gyakorolhassa.

A nevelés legfőbb célja eszerint az ember felemelése az igazi humanitás fokára. Ez pedig az ember általános nevelése, teljes körű kiművelése útján valósítható meg. A „hivatásra való” nevelés és a „rendi képzés” ehhez képest másodlagosak, ezeket „mindenkor alá kell rendelni az emberképzés általános céljainak”.⁷⁴

Pestalozzinak ez a felfogása a kor humanitáseszményét tükrözi: az embernek minden belső erejét, képességet arányosan, harmonikusan ki kell fejlesztenie.

Az „*Egy remete esti órája*”-ban Pestalozzi már megfogalmazza azt a pedagógiai gondolatot, amely később közismertté vált: *a nevelés legközelebbi, s egyúttal legfontosabb köre a család*. „Az emberiség házi viszonyai a ter-

⁷⁴Pestalozzi (1959): Válogatott pedagógiai művei. I. kötet, Tanönyvkiadó, Budapest.,101. o.

mészet első és legfontosabb viszonyai” – írja Pestalozzi. „Ezért vagy te, atyai ház, alapja az emberiség tiszta természeti képzésének.”⁷⁵

3.4.3. LÉNÁRD ÉS GERTRÚD

Az „Egy remete esti órája” – mint említettük – aforizmák gyűjteménye, a művelt olvasóközönség számára íródott. Pestalozzi viszont szerette volna gondolatait *szélesebb körben* is ismertté tenni. Ezért *négyrészes regénysorozatot jelentetett meg* kifejezetten az egyszerű nép számára. Ennek első kötete 1781-ben jelent meg „Lénárd és Gertrúd” címen.

Pestalozzi regényének központi alakja Gertrúd, a *tiszta lelkű, erős akaratú édesanya*. Magára hagyatottan elkeseredett harcot folytat azért, hogyzüllött férjét visszavezesse a családjához. Közben *gyermekeiről sem feledkezik meg: neveli, tanítgatja őket*. Végtelen anyai szeretete képes arra, hogy megvédje gyermekeit a külvilág romlottságától, gonoszságától. Szilárd erkölcsi tartása segíti céljai elérésében.

A „Lénárd és Gertrúd” első kötete mestermű. A falu életét rendkívül kifejezően, hitelesen ábrázolja. Alakjai éleek, a cselekmény és a gondolatiság egyensúlyban van. Ez a harmónia a későbbi kötetekben megbomlik, a leíró, elmélkedő részek aránytalanul felduzzadnak.

⁷⁵ Pestalozzi (1959): i. m. I. kötet, 102. o.

Ezekből a további részekből viszont *fontos pedagógiai tanulságok vonhatók le*. Az olvasó nyomon követheti, hogy a falu tanítója (*Glülphi*) és jóakarató új bírója (*Gyapot Meyer*) *hogyan szervezik meg az iskolát*. Ebben az iskolában az írás, olvasás, számolás készségének elsajátítása mellett *munkaoktatás is folyik*. Kézműiparra (gyapotfonás, -szövés) földművelésre és a házi gazdaság vezetésére tanítják a gyerekeket.

Azt is látnunk kell, hogy a bonnali iskolában – akár csak a mintaként szolgáló neuhofi telepen – *a munka és az oktatás tartalmi összeolvastásáról nincsen szó*. A gyerekek fonás közben olvasnak vagy énekelnek, a kétféle tevékenység *párhuzamosan fut* – az idővel való takarékoskodás polgári erényének jegyében.

A „Lénárd és Gertrúd” első kötete hatalmas sikert aratott. A könyvet lelkészek a szószékről olvasták fel, részletei folyóiratokban jelentek meg, kalendáriumokba is bekerültek. A francia forradalom törvényhozó gyűlése 1792-ben Pestalozzit ezért a művéért és pedagógiai munkásságáért a „*Francia Köztársaság Polgára*” címmel jutalmazta meg.

1782-ben adta ki második népkönyvét, „*Kristóf és Elza*” címen. Ez a mű tulajdonképpen nem más, mint az előző könyv értelmezése, magyarázata. Hősei téli estéken öszszegyűlnek és részleteket olvasnak fel a „Lénárd és Gertrúd”-ból. A felolvasást követi a hallottak megbeszélése, értelmezése.

3.4.4. „VIZSGÁLÓDÁSAIM A TERMÉSZET MENETÉRŐL...”

Pestalozzi mindenekelőtt gyakorlati nevelő volt, gényusza a pedagógia gyakorlatában nyilvánult meg legtisztábban. Írásainak nagy része is a pedagógia gyakorlati kérdéseivel foglalkozik.

A csekély számú kivétel egyike az a tanulmány, amelyet – hosszas előkészítő munka után – 1797-ben adott ki. A mű címe: *„Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében”*.⁷⁶ A könyv küzdelmes munka eredménye, a szerző szándéka vele elsősorban saját emberfelfogásának belső tisztázása volt.

A *„Vizsgálódásaim...”*-ban Pestalozzi *az emberi természetről alkotott nézeteit fejt ki*, megalkotja saját *antropológiáját*. A korábbi optimizmusnak ebben a műben már nyoma sincs. Az író emberképe már túljutott egy olyan pesszimista hullámvölgyön, amely a *„Lénárd és Gertrúd”* harmadik és negyedik kötetében figyelhető meg. Pestalozzi gondolatait itt a bonnali tanító, *Glülphi* önti szavakba: *„Az ember, ha magára hagyatva, vadon nô fel, természeténél fogva henye, tudatlan, elővigyázatlan, meggondolatlan, könnyelmű, hiszékeny, gyáva és határtalanul kapzsi. A veszélyek és akadályok következtében pedig, amelyekkel gyengeségében és kapzsiságában szemben találja magát, gerinctelen-*

⁷⁶ Pestalozzi: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*. In: *Sämtliche Werke*. Berlin-Leipzig, 1927.

né, ravasszá, alattomosná, gyanakvóná, erőszakossá, vakmerővé, bosszúvágyóvá és kegyetlenné válik.”⁷⁷

Ahhoz, hogy az ember egyáltalán elviselhető legyen, ki kell emelni ebből az állati alakból, s át kell formálni jellemét.

A „Vizsgálódásaim...” lapjain Pestalozzi megpróbálja kiegyenlíteni saját korábbi optimista és pesszimista emberfelfogásának szélsőségeit. Ez csak úgy lehetséges, ha az „önzés” alapösztöne mellett létezik a „jóakarat” ösztönzője is: ez utóbbi vezeti ki az embert az állati természet ego-centrizmusából.

Az elsődlegesen „állati”, *animális természet* sem előzmény nélkül való. Pestalozzi Rousseau-val együtt azt vallja, hogy az ember eredendően jó, romlatlan, amíg vágyai és képességei harmonizálnak egymással. Ez a tünékeny idill már abban a pillanatban *felbomlik*, mielőtt a csecsemő felsír: nem képes önállóan szükségletei kielégítésére. A másik embert eszközként használja, az édesanya lesz az elemi igények kielégítésének eszköze.

Pestalozzi az ember etikai fejlődésének *három fokozatát* különíti el.

1. „Természetes állapot” (Naturstand) foka. Az ember vágyai sokasodnak, kielégítésük egyre nehezebb. Küzdelem, gyötrődés az ember élete. *Önzés, félelem, gyűlölet* jellemzi ezt a szintet.

⁷⁷ Pestalozzi (1927): i. m. 330. o. Fordította és közli Zibolen Endre (1959): Johann Heinrich Pestalozzi. Tankönyvkiadó, Budapest. 60. o.

2. „*Társadalmi állapot*” (Gesellschaftlicher Zustand). A társas együttélés, s ennek szabályozója, a *jog* megkönnyíti a szükségletek kielégítését. Az önzés, a birtoklásvágy, a hatalmi ösztön azonban ezen a fejlettségi szinten is jellemző az emberre. A társadalmi állapot éppen ezért *labilis, bizonytalan*.
3. Csak a „*tiszta erkölcs*” (Sittlicher Zustand) állapota nyújt az ember számára *harmóniát*. Ide mindenki egyéni erőfeszítéssel juthat el. De csak akkor, ha betartja az együttélés szabályait, s ha képes saját egoizmusát legyőzve másokat is elfogadni, szeretni.

3.4.5. STANS

Időközben kitört a francia forradalom. 1797-ben a francia csapatok elárastották Svájcot. Ahol a lakosság ellenállt, keményen léptek fel: felgyújtották a falvakat, megölték a parasztokat.

Megalakult a *Helvét Köztársaság*, élén a Direktóriummal. Ennek tudományos osztályát egy nagyműveltségű politikus vezette, aki a népoktatás és nevelés színvonalát is felvette a reformtervek közé.

Pestalozzi ismét elemében érezte magát: úgy érezte, hogy az írói munkásság után ismét a nevelői gyakorlatban használhat népének. Ez valóban így is volt. A forradalom alatt *elárvult gyermekek százai kóboroltak az utakon*, vagy menekültek a hegyekbe, ahol az éhségtől sokan elpusztultak. Akiket sikerült megtalálni, azokat Stansban gyűjtötték össze.

A kormány 1798 decemberében Pestalozzit bízta meg azzal, hogy a gyerekek számára árvaházat létesítsen. A megbízatás végrehajtását pénzzel is támogatta. Épületet is rendelkezésére bocsátott: az orsolyiták Szent Klára kolostorának egyik szárnyát kapta meg. Itt *mintegy nyolcvan* testileg leromlott, lelkileg-erkölcsileg elzüllött gyermeket gyűjtöttek össze.

Stansban rengeteg nehézség várt az immár ötvenhárom esztendő pedagógusra. Az ott töltött néhány hónap szinte minden erejét felőrölte. A lakosság *bizalmatlanul* fogadta: a stansiak *katolikusok*, Pestalozzi viszont *protestáns* volt, s ráadásul az új kormány embere. Egyedül fogott hozzá az árvaház működtetéséhez egy idős gazdasszony segítségével.

Pestalozzi helyzete egyszerre könnyebb és nehezebb volt, mint a neuhofi farmgazdaságban. *Könnyebb*, hiszen munkájához anyagi támogatást kapott, *nehezebb*, mivel meg kellett alapoznia a gyerekek együttélését, közös tevékenységét, s ugyanakkor meg kellett szerveznie foglalkoztatásukat, oktatásukat is.

Intézetében azt kívánta elérni, hogy a gyermekek, úgy éljenek, mint egy *nagy családban*. A kölcsönös szeretet és jóindulat érzését nem meddő moralizálással, szóbeli intésekkel akarta meggyökereztetni, hanem a mindennapi élet gyakorlatában. Felismerte, hogy az *erkölcsi érzelmek felkeltésének, az erkölcsi tapasztalatnak meg kell előznie az erkölcsi oktatást*.

Akárcsak Rousseau, ő is a természet útmutatására ügyelt pedagógiájában, de míg elődjénél ez álom maradt csupán, ő a gyakorlatban is megvalósította a „természet-

szerű” pedagógiát. Olyan nevelési gyakorlatot folytatott, amely a *gyerekek sajátosságaira* épít, *egyéni fejlődésüket* is figyelembe veszi a módszerek kiválasztásakor.

Szilárd elhatározása volt, hogy itt is – akárcsak korábban Neuhoftban – „a tanulást a munkával, az oktatási intézményt az iparival” kösse össze.⁷⁸

Ebben azonban a *körülmények gátolták*. A stansi árva-házban csupán az intézmény megszüntetése előtt néhány héttel kezdett hozzá néhány növendék a fonáshoz.

Pestalozzi figyelme eközben *az oktatás és a képzés elemi egységei* felé fordult. Így írt erről egyik levelében: „S azzal is tisztában voltam, hogy mielőtt az ilyen egymásba olvasztásról [ti. a tanulás és a munka intézményeinek egymásba olvasztásáról] szó lehetne, előbb külön-külön és önállóan meg kell állapítani a tanulás és a munka elemi képzésének menetét, és tisztázni kell mindkettő sajátos természetét és követelményeit.”⁷⁹ Ettől kezdve tehát *didaktikai-metodikai kérdések* foglalkoztatták.

Stansban Pestalozzi erejét végsőkéig megfeszítve dolgozott anélkül, hogy munkájának igazi gyümölcsét élvezhette volna. Öt hónapig tartó lázas munka után 1799. június 8-án *be kellett zárnia intézetét*. A hadi helyzet változása miatt, a direktórium az épületet a visszavonuló franciák számára hadikórházzá alakíttatta át.

A svájci pedagógus életének ezen a két állomásán egy sajátos pedagógiai szakterület alapjait vetette meg: *a gyermeki személyiség köré rendeződő intézeti-nevelőotthoni nevelés első szintézise az övé*. Sorsának alakulása a továb-

⁷⁸ Pestalozzi (1959): i. m. II. kötet, 27. o.

⁷⁹ Pestalozzi (1959): i. m. II. kötet, 28. o.

biakban más irányba terelte az érdeklődését: a nevelés kérdései helyett e fordulópont után inkább a *didaktikával*, az *oktatási módszerekkel* foglalkozott.

3.4.6. BURGDORF

A stansi árvaház bezárása után Pestalozzi egy kis város, *Burgdorf* elemi iskolájában folytatta a munkát. Lehetőségei megváltoztak, bizonyos fókig korlátozódtak: iskolamesterként tanított tovább. Mégsem adta fel a vizsgáldást, kísérletezést: tovább foglalkozott „*az elemi értelmi képzés*” problémájával, az elemi oktatás módszereinek tökéletesítésével.

Bízást állíthatjuk, hogy Pestalozzi burgdorfi működése alatt *új alapokra helyezte a népiskolai pedagógiát*. Féltekeny ellenfelei is meghátrálni kényszerültek, amikor nyolchónapos munka után a városi iskolabizottság egy nyilvános vizsga alkalmával *elragadtatott hangon* nyilatkozott az elért eredményekről.

Időközben pártfogókra lelt. 1800 júniusában megalakult a „*Nevelésügy barátainak társasága*”, amely melegen támogatta Pestalozzi erőfeszítéseit. A kieszközölt anyagi hozzájárulás lehetővé tette, hogy Pestalozzi ugyanazon év októberében a burgdorfi kastélyban megnyithassa új intézetét.

Pestalozzi eszményképe mindig egy olyan intézet volt, amely magába foglalja a *nevelőintézetet*, az *iskolát*, a *szegénynevelő házat* és a *tanítóképző szemináriumot*. Ezt az álmát itt sem válthatta valóra. A burgdorfi kastélyban a középrend nevelőintézete jött létre és egy „*alsó fokú mester-*

képző szeminárium”, de ez utóbbi működése mindvégig akadozva haladt. Pestalozzit a körülmények ismét eltávolították eredeti céljától, szegénynevelési programjától. Helyette most az általános embernevelés kérdései foglalkoztatták.

A burgdorfi időszak a *fordulat* volt Pestalozzi életében: *hírneve nőttön-nőtt*. Tanítványok, munkatársak vették körül, akik tovább terjesztették tanításait, s akik segédkeztek új elemi iskolai tankönyvei megírásában.

Itt írta az „*Anyák könyvé*”-t (1803), a „*Szemlélet ABC*”-jét (1803), de mindenekelőtt itt keletkezett az a könyve, amely megalapozta hírnevét a korabeli pedagógus körökben.

3.4.7. HOGYAN TANÍJJA GERTRÚD GYERMEKEIT?

Az 1801-ben írt könyvben Pestalozzi a *természszerű pedagógia* útmutatásait veszi kiindulási alapul. Kiinduló tételét mintha Rousseau írta volna: „Az ember tanítása [...] nem más, mint segítséget nyújtani a természet önkibontakoztatásra irányuló törekvésének.”

A következő idézetből azonban már kitetszik a különbség kettejük felfogása között: „Ez a mesterség elsősorban a gyermekre ható benyomások és a gyermeki erő meghatározott fejlettsége közti *arányon és összhangon* alapul.”⁸⁰ (A mai pszichológia sem fogalmazhatná meg

⁸⁰ Pestalozzi (1959): i. m. II. kötet, 75. o.

érzéketesebben a külső hatások és belső feltételek egységének törvényét.)

Pestalozzi arra törekszik, hogy feltérképezze a megismerésnek azt a fokozatos menetét, amelynek szinte észrevehetetlen átmenetei során jut el a gyermek *a tiszta, világos fogalmakhoz*. Megfogalmazódik benne a felismerés, hogy a legegyszerűbb elemekig kell visszamenni mindkét síkon: *a megismerés folyamatában éppúgy, mint a gyermekben szunnyadó feltételezett képességek felderítésében*.

Könyvében felteszi a kérdést: „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?”⁸¹

A válasz: felderíti a „szám”, az „alak” és a „szó” elemi pontjait, szemléleti elemet. Tehát arra a kérdésre keres választ, hogy

- „1. Hány és hányféle tárgy áll előtte;
2. milyennek látszanak ezek, milyen az alakjuk és milyenek a körvonalaik;
3. mi a nevük; hogy jelenítheti meg maga előtt egy-egy hanggal vagy szóval ezeket a tárgyakat.”⁸²

Az elemi pontok felismerése nyomán helyezte Pestalozzi a népiskolai oktatás középpontjába az addig igen mostohán kezelt *anyanyelvet*. Ennek hatására foglalkozott továbbban a *számтан*- és a *rajztanítás* didaktikájával.

Tévedés volna azt hinni, hogy Pestalozzi csak az értelmi nevelés területén kamatoztatta volna a szemlélet

⁸¹ Pestalozzi (1959): i. m. II. kötet, 129. o.

⁸² Pestalozzi (1959): i. m. II. kötet, 39. o.

elemi pontjainak (szám, alak, szó) felismerését. A *fizikai alkotóképességre való nevelés* és az *erkölcsi nevelés* területén éppígy törekedett a nevelés elemi szerkezetének kiderítésére.

3.4.8. YVERDON

Az idősödő mesternek 1804-ben Burgdorfból is távoznia kellett, mivel az új kormányzó a kastélyt kívánta szálalásául. Négyéves burgdorfi működés után átmenetileg *Münchenbuchsee*, majd *Yverdon* lett új otthona.

Itt tovább folytatta a Burgdorfban megkezdett munkát: a népiskolai pedagógia megújítását úgy, hogy az a gyermeki megismerés menetének fokozatait kövesse.

„Módszerének”, didaktikájának középpontjában az *újszerű szemléltetés* áll. A fogalmak kialakítása nem mehet másként, mint érzékszervi tapasztalatszerzésre, szemléltetésre alapozva. A valóságnak ez a megtapasztalása Pestalozzinál nem egyenlő a szenzualizmus „*tabula rasa*” (tiszt lap) elvének valamiféle mechanikus értelmezésével.

Az ő didaktikájának a középpontjában az élő „*szemlélet*” („*Anschauung*”) kialakítása áll. Ez a szemlélődés sajátos kapcsolatba kerülést jelent a megismerendő tárggyal úgy, hogy a tárgy „külső” érzékelésével szorosan összefonódik *ugyanennek a tárgynak a „belső” megtapasztalása, a hozzá való személyes kötődés, érzelmi átélés kialakítása is.*⁸³

⁸³ Lásd Mészáros István tanulmányát: Pestalozzi változó arca XIX. századi népoktatásunkban. *Pedagógiai Szemle*, 1983. február, 118–134. o.

A svájci pedagógus felfogása szerint a népiskolai tanítás célja – a korabeli felfogással ellentétben – a környező világ tárgyainak alapos, sokoldalú és tevékeny megtagasztalása. Ez fejleszti a tanulók belső „erőit”, képességeit úgy, hogy felnőtt korukban majd önállóan tudnak tájékozódni az őket körülvevő világban.

Pestalozzi népiskolai didaktikájában tehát harmonikus egységbe ötvöződött az érzékszervi úton szerzett közvetlenül hasznos ismeretek nyújtása a gyermek képességeinek fejlesztésével. (Más szóval a tárgyi és az alaki képzés.)

Pestalozzi „szemléltető tanítása” nem egyszerűen a hagyományos képi szemléltetést jelenti, hanem a közép-szintű és a felnőttkori műveltség élményszerű megalkotását. Ennek kapcsán született meg az ún. „*beszéd- és értelemgyakorlat*” elnevezésű népiskolai tantárgy is.

Az idős mester intézete Yverdonban felvirágzott, hamarosan a világ minden tájáról sereglettek a tanítványok s a látogatók. *Magyarok* is meglátogatták az idős pedagógust, többek között *Brunszvik Teréz* grófnő (a magyar óvodapedagógia kiemelkedő alakja), *Eszterházy Pál* herceg és a debreceni *Váradi Szabó János*. (Váradi később házitanítóként Magyarországon is alkalmazta és népszerűsítette a Pestalozzi-módszert.) Az intézet nemsokára a XIX. század elejének leghíresebb nevelőintézetévé fejlődött. Falai között elsősorban a *pedagógusmesterségre való előkészítés folyt*.

Figyelemre méltó, hogy Pestalozzi a maga korában – s halála után is egy jó darabig – elsősorban a *népiskolai pedagógia megújítójaként*, az elemi ismeretek „szemlélet”-alapú oktatásának elméleti és gyakorlati szakembereként

vált közismertté. Erről az oldaláról ismerték meg őt a XIX. század Magyarországanak pedagógusai is. *Nevelőintézeti pedagógiája, a szegény nép felemeléséért folytatott küzdelme (a neuhofi és stansi évek) csak később, a XX. században került be – követendő eszményként – a pedagógiai köztudatba.*

A világhír azonban gondokkal is járt. Az intézetbe se-reglő látogatók miatt szinte állandóan látványos eredményekre kellett törekedniük. A szülők is a legkülönbözőbb elvárásokkal hozták el gyermekeiket. Végezetül: *Pestalozzi is híjával volt azoknak a vezetői képességeknek, amelyek a nyugodt, zavartalan munka feltételeit megteremthették volna. (Tanítványai – Niederer és Schmied – egy idő után állandóan a hatalomért marakodtak.)*

Az yverdoni intézetnek is az lett a végzete, ami a des-sauai Filantropinumnak. Tíz évig tartó virágzás után a munkatársak viszálykodása és Pestalozzi erélytelensége miatt hanyatlani kezdett. 1824-ben az anyagi alapok is megrendültek – be kellett zárni.

Pestalozzi *csalódottan, elszegényedve* vonult vissza: 1825-ben ismét Neuhofba, régi álmai színhelyére költözött. Itt érte a halál 1827 telén.

Pestalozzi pedagógiája egyedülálló volt a maga nemében. Elsősorban gyakorló nevelőként dolgozott, de a pedagógiai gyakorlat mindennapjaiból táplálkozó gondolatai, elvei, eszméi is méltán váltottak ki világméretű visszhangot. Hatása nemcsak térben, hanem időben is rendkívüli: a XIX. század végének és a XX. század elejének számos reformmozgalma vezethető vissza az ő szellemi örökségére.

4. A GYERMEKRŐL ÉS A GYERMEKKORRÓL ALKOTOTT GONDOLATOK IDEOLÓGIÁVÁ SZERVEZŐDÉSE

A különböző korok és kultúrák gondolkodásmódjának eszmetörténeti rekonstrukciója a megfelelő forrásanyag birtokában lehetővé teszi, hogy különféle modelleket, értelmezési kereteket létrehozva alkossunk magunknak koherenciára törekvő képet a gyermek és a gyermekkor megítélésének változásairól. Egy ilyen mentalitás-történeti interpretációs modell szerint a gyermekkel, a gyermekkorral kapcsolatos társadalmi-történeti narratívumok és attitűdök több síkon ragadhatók meg (Pukánszky, 2005a). A *gyermekeszmény* (*gyermekideál*) szintjén a gyermek elvont, eszményített, gyakran mitizált alakban jelenik meg az adott korszak és az adott társadalom „magas”-kultúrájában, illetve a nevelés kérdéseit taglaló szerzők műveiben. (Hétköznapi kifejezéssel élve ez az irodalmi síkon megjelenő „elvont gyermek”.) A *gyermekfelfogás* ezzel szemben ezer szállal kötődik a gyermeknevelés hétköznapi gyakorlatához. Ez a kategória ezért azoknak a gyermekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek, gondolati konstrukcióknak a gyűjtőfogalma, amelyek a köznapi tudat szintjén jelennek meg, a konkrét „hús-vér” gyermekre vonatkoznak, és deskriptív jellegüknél fogva nélkülözik az idealizálás mozzanatát.

Ebben a fejezetben a gyermekségről alkotott elvont-eszmei síkon megjelenő értelmezések történetét vizsgáljuk egy specifikus szempont szerint. A gyermekre vonatkozó ideák jól beleilleszthetők az adott történeti korszak és kultúra közgondolkodásának a korabeli társadalmi valóságát magyarázó narratívumainak körébe. Tartalmazzák a normativitás (a véleményformálásra való törekvés) gesztusát is, ezért e tanulmány keretei között „*gyermekideológiák*”-nak nevezzük őket. Ezek a gyermeki lélekről, a gyermek sajátosságairól alkotott magyarázatok nem feltétlenül jelentenek minden ízükben kikristályosodott, homogén, eszmerendszereket, gyakran figyelhetők meg belső ellentmondások is ezekben a magyarázó elvekben. A következőkben három markáns gyermekideológia fejlődéstörténetét tekintjük át a középkortól a huszadik század hajnaláig.

4.1. „A gyermek bűnben fogant és bűnre hajlamos”

4.1.1. ÁGOSTON (354–430)

Az első – évezredekén átívelő – gyermekideológia a gyermeket bűnben fogant és a bűnnel terhelt lényként kezeli, illetve olyan teremtménynek látja, aki ártatlannak születik ugyan, de esendő lelke és fejletlen akarateréje folytán élete minden pillanatában ki van szolgáltatva a bűn csábításának.

Hippó püspökének, Ágostonnak (Aurelius Augustinus, 354–430) az ember eredendő bűnéről alkotott felfogása elementáris erővel hatott kora közgondolkodására,

így recepciója jól kimutatható a középkor „gyermekideológiájában” is. Az előtte járó egyházatyák a gyermeket alapjában véve ártatlan teremtmények tartották. Augustinus viszont úgy tekint a kisdedre, mint aki Ádám bűnét egyfajta „kollektív emberi bűnként” örökli és csak a keresztség felvételével nyerhet feloldozást ez alól.⁸⁴ Esendő lelke azonban továbbra is terhes marad a „bűn robbanóanyagával” (fomes peccati), a rosszra való hajlammal. Még csak természeti ember (homo naturalis), akinek lehetősége van arra, hogy szellemi emberré (homo spiritualis) váljék.

Ehhez viszont az szükséges, hogy a szülő a gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamait kigyomlálja, és a jó példa felmutatásával nevelje. A nevelés így tulajdonképpen egy folyamatos küzdelem a „bűn karjaiba ájuló gyermek” természete ellen, akinek zokszó nélkül alá kell vetnie magát a felnőttek (szülő, nevelő) akaratának, a tekintély hatalmának. A gyermek lelkében szunnyadó rossz hajlamokkal szembeni harcban pedig megengedhető a gyakori testi fenyíték alkalmazása is. A „Vallomások” egyik szöveghelye jól érzékelteteti azt a közkeletű attitűdöt, amelyek a korabeli felnőttek viszonyulását jellemezte a gyermekek rendszeres testi fenyítéséhez: „...könyörögtem kicsi mivoltommal, de nem kicsi indulattal, hogy az iskolában meg ne verjenek. Mikor 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 ne-

⁸⁴ Ágoston előtt a katekéta oktatásban már részesített felnőtteket és nagyobb gyermekeket volt szokás megkeresztelni.

kem, de mondom, kacagtak veretéseimen, amelyeket akkor olyan nagy és súlyos veszedelemnek láttam.” (Augustinus, 1987, 36.) Ebből is látható, hogy Augustinus korának közgondolkodása a gyermekkor természetes velejárójaként kezelte a verést.

4.1.2. LUTHER (1483–1546)

A gyermeki lélek bűnösségéről szóló dogma Ágoston után tovább élt, de ez a sötét tónusokkal megfestett gyermekkép sokszor vezetett pozitív pedagógiai következtetésekhez. *Luther Márton* (1483–1546) nevelési elveiben is megfigyelhető ez a kettősség.

Luther prédikációiban, írásaiban gyakran foglalkozott a nevelés-művelődés kérdéseivel. Különös gonddal figyelt a gyermekekre: úgy tekintett rájuk, mint „pompás, örök kincs”-re, amelyet meg kell óvni Isten számára. (Luther, [1519], 1986, 65.) Nincs szentebb emberi tevékenység a nevelésnél. Az örök üdvösség elnyeréséhez nem a böjtölés vagy a búcsújárás a legmegfelelőbb keresztényi cselekedet, hanem gyermekeink helyes nevelése. A jó nevelés pedig elképzelhetetlen a harmonikus, erkölcsös családi élet nélkül. A német reformátor a korabeli egyház nőtlenségi ideálja helyett az Istennek tetsző házasság eszményét mutatta be követendő vezérelvként híveinek. Az ideális család az élén a férj áll megkérdőjelezhetetlen tekintélyével, felesége és gyermekei feltétlen engedelmességgel tartoznak neki. A gyermek ebben az eszményi családban nem a „világi örömök forrása”, hanem Isten által a szülőkre bízott „örök kincs”, amellyel jól kell sá-

fárkodni. A család felnőtt tagjainak legfontosabb feladata éppen ezért gyermekeik minden szempontból következetes, szigorú erkölcsi elvek szerint való nevelése.

A Luther által népszerűsített új, polgári családesház szerint a szülők megkérdőjelezhetetlen abszolút hatalommal rendelkeznek gyermekeik fölött: „Nincs nagyobb, nemesebb eredetű hatalom a földön – írja egy helyütt –, mint a szülők hatalma gyermekeik fölött.” Az 1529-ben írt Nagy Katekizmusban ezt a hatalmat egyenesen Istentől eredezteti: „Ezt az állapotot Isten adományozta a szülőknek, akik az ő képviselői ezen a földön.” (Idézi: Mallet, 1990, 35.) A szülők így ettől kezdve Isten teljhatalmú földi helytartójaként jelentek meg a családon belül, akiknek gyermekeik feltétlen engedelmességgel tartoztak.

Luther tehát a családon és iskolán belül a szigorú nevelés híve. Az érzelgős szeretetnek az ő ideális nevelésmódszertanában nincs helye, csak a következetes irányításnak és kontrollnak. A jámbor szülőknek a gyereket már kis korától kezdve Isten szolgálatára kell nevelni – szavakkal és hathatós tettekkel. A gyermek saját akaratát „folyamatosan meg kell törni”; a gyerekek „el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján jogtalan”. (Idézi: Mallet, 1990, 36.) A gyerek akaratossága *eredendően rossz természetének bizonyítéka*, ezt pedig le kell győzni minden áron.⁸⁵ Ágoston dogmája elevenedik itt fel a gyermek *eredendően bűnös természetéről*. Luther azonban még Ágostonnál is határozottabban állítja, hogy a gyerek születése-

⁸⁵ Egy vita után, melyet legidősebb fiával folytatott, Luther kijelentette: „Jobban szeretnék egy halott gyermeket, mint egy engedetlen.” (Idézi: Mallet, 1990, 43.)

kor rossz, romlott, züllött lélekkel jön a világra. Nevelés nélkül a gyerek „önző vadállatként él, semmire sem jó, csak evésre”. A házasságról szóló – fentebb már idézett – prédikációjában (1519) Salamonra hivatkozik, aki szerint „aki a vesszőt kíméli, gyermekét gyűlöli”. Aki gyermekét veri, a lelkét menti meg a pokol tüzétől.

A verés szerves része a Luther által propagált nevelés módszereinek. A szülő óvakodjék attól, hogy a „természetből eredő hamis szeretete” elvakítsa, és többre becsülje gyermeke testét, mint halhatatlan lelkét. Mert éppen a lélek nemesítése céljából van szükség a fenyítésre: „Aki takarékoskodik a vesszővel – hangoztatja Luther egyik prédikációjában –, az gyűlöli a saját gyermekét, aki viszont szereti, az gyakran megfenyíti. Ahogyan Salamon mondja: üsd meg vesszővel a te gyermekedet, mert csak így óvhatod meg lelkét a pokol szenvedéseitől.” (Luther, [1519], 1986, 65.) A része tehát a fájdalom, a szenvedés – csak ez váltja meg a bűnben fogant gyermeket a pokol örök szenvedésétől.

Ha ezt a gyermekideológiát alaposabban megvizsgáljuk, rá kell jönnünk, hogy jellegzetességei szervesen összefüggenek az abban a korban kibontakozó új polgári értékrenddel. A középkori városok talaján megerősödő polgárság gondolkodásmódját ugyanis ekkor már (felekezeti hovatartozástól függetlenül is) sajátos új vonások jellemezték. Egyre inkább megerősödött az *evilági boldogulás* iránti igény. Fontos értékke vált az anyagi javak megbecsülése, s ezzel szoros összefüggésben a munka, a *fáradhatatlan hivatásvégzés*. *Józan mértéktartás, becsületesség, kiszámíthatóság* – ezek váltak a városi polgárság fontos értékeivé.

Ez az érték-átrendeződés a reformáció terjedésével hatékony eszmei támogatásra talált. A klasszikus polgári értékek számára vallási háttérrel, ideológiai foglalatot teremtett a lutheri és kálvini tanokból kikristályosodó *protestáns életideál*, illetve az Angliából kiindulva egyre jobban terjedő *puritanizmus*.

4.1.3. KÁLVIN (1509–1564)

Kálvin János (1509–1564) még Luthernél is szigorúbb etikai elveket hirdet. Szerinte a munka Istennel szembeni adósság, melyet életünk végéig törlesztenünk kell. A dologtalan kezekre a bűn leselkedik. (E gondolat bibliai háttére János evangéliumában olvasható: „Az én Atyám mind ez ideig munkálkodik, én is munkálkodom” Ján. 5,17.) Ebből következik, hogy – ahogyan azt *Max Weber* szemléletesen bemutatja – ez a vallás kifejezetten kedvelt a vagyont gyűjtögető, tőkét fölhalmozó „kapitalizmus szellemé”-nek. A kálvinizmus abban a formájában, ahogyan a 16–17. században elterjedt, az egyén életét addig ismeretlen szigorral szabályozta, mintegy „evilági aszkézist” követelve híveitől. A meggyőződéses kálvinista Isten dicsőségét gyarapítja azzal is, ha fáradhatatlanul munkálkodik, nem vár égi segítségre, maga irányítja sorsát. Lemond minden fölösleges világi hívságról, helyette *rendszeres önvizsgálattal* igyekszik meggyőződni saját értékeiről, kiválasztottságáról, avagy kitagadottságáról. Életét egyfajta „*aktív önuralom*” jellemzi, mely sok tekintetben rokon a középkor szerzetesi erényeivel. (Weber 1982, 174.)

A kálvinista szerint Isten annak segít, aki segít önmagán. *Max Weber* szavait idézve: „üdvözülését, pontosabban üdvözülésről való bizonyosságát maga csinálja” (Weber, 1982, 157.) A kálvinista számára mindemellett ott áll a „kiválasztott vagy kitagadott” lét örökös, szorongató dilemmája. Számára nem adatott meg (ami például a középkori keresztény ember számára magától értetődő volt), hogy a „gyengeség és könnyelműség óráit” fokozott jóakarattal egyenlítse ki. A középkori keresztény egyház számára természetes volt híveinek emberi esendősége, realista módon elnézte, hogy azok elkövetett és meggyónt bűneiket konkrét jó cselekedetek sorozatával „egyenlítsék ki”. (Bűn-megbánás-gyónás-kiengesztelés.) A kálvinista számára ez nem járható út. Az üdvözüléshez csak a rendszerré emelt jó tettek sorozatán át juthat el. (Találó német kifejezéssel élve: „Werkheiligkeit” azaz: „mű-által-való-üdvözülés”.) Innen már csak egy lépés a puritánus ember *aktív önuralma*, aki racionális, szenvedélymentes életvezetésre törekszik, evilági aszkétaként él (*innerweltliche Askese*).

Az ilyen ember kiegyensúlyozottságra, rendre törekszik magában és maga körül. Fontos számára testének egészsége, mert ennek hiánya akadályozná hivatása teljesítésében. Éppen ezért helyénvalónak tartja az egészségügyi célból folytatott sportokat és a „rekreációt”. Aktív önuralmának kontrolljaként vallásos naplót vezet, melyben számot ad magának kísértésekről, bűnökről és az azok elhárítására tett erőfeszítéseiről.

A puritánus ember cselekedetei az evilági boldogulást – s ami ezzel összefügg –, a pénzszerzést szolgálják, az anyagi javak felhalmozását életcélként, „hivatásként”

élik át, de ezek a földi javakat nem személyes igényeik kielégítésére fordítja, hanem családjá, gyermekei jövőjének megalapozására. Ebben a vonatkozásban az ilyen puritánus aszkéta ember nem individualista. Az emberi társaság, a különböző közösségi körök javára cselekszik, tetteivel a közjót szolgálja. (A közboldogság szolgálta természetesen nemcsak az anyagi javak gyűjtögetése révén érhető el. A puritánus ember ugyanilyen evilági aszkétaként élhet hitéleti szempontból perfekt életet, ha a tudományokban búvárkodik, műveltségre tesz szert, tudását enciklopédikus rendszerbe foglalva tárva a többiek elé tanít másokat, mint például a 17. századi erdélyi pedagógus, *Apáczai Csere János*.)

A klasszikus értelemben vett puritánus ember *mindenkit bűnösnek tekint*: gyermeket, felnőttet egyaránt. Ezért az ilyen szülő nem „tetszeleg” saját fennsőrendűségében, bűn-nélkül-való mivoltában. Segíteni akar gyermekeinek az evilági nyomorúság elviselésében és az üdvözléshez vezető helyes út kiválasztásában.

Ez a segítő, buzdító, figyelmeztető attitűd fejeződik ki névadásában is. Új Angliában például érdekes változáson ment keresztül ez a gyakorlat. Az első puritán telepesek – szakítva az óhaza gyakorlatával – már nem a nagyszülők nevét adták elsőszülött gyermekeiknek, hanem a sajátjukat. Ez a szokás összefüggött a puritán keresztlő rítusával, amely során a gyerek még nem lett a vallási közösség teljes jogú tagja. Szülei azért keresztelték őket saját nevükre, hogy így a közösség teljes jogú tagjaként ajándékozzák gyermekeiknek az egyházhoz való tartozás egyfajta szimbólumát, amíg

a gyermek a teljes jogú betagolódásra éretté nem válik. Ez a névadási norma a 17. század utolsó negyedére vált általánossá Új Angliában. Később, a 18. század során viszont már újfajta nevek jelennek meg a puritán telepések gyermekei körében. Egyre gyakrabban adnak nekik bibliai eredetű, vagy intő, figyelmeztető (hortative) jellegű neveket. Olyan „beszélő” fiúneveket találhatunk, mint *Roszzat-Gyűlölő* (Hate-evil), *Áldás* (Joy), *Bűn-Gyilkosa* (Kill-sin), *Tudatra-Ébredő* (Experience), *Istenfélő* (Fear), *Jót-Remélő* (Hopwell). A lányok névadásában is kifejeződik a szülők szándéka, hogy gyermeküknek egész életre szóló erkölcsi útmutatást nyújtsanak. Ez az igény jól tükröződik a következő korabeli női neveken is: *Jólelkű* (Mindwell), *Reménykedő* (Hope), *Istennek-Hála* (Thankful), *Megfontolt* (Prudence), *Isteni Kegye* (Grace). (Lásd: Main, 2000. és Somerville, 1982, 109.)

A vallásos alapokon nyugvó racionális életvezetésnek, az úgynevezett „*evilági aszkézis*”-nek (Weber) az átszármaztatása abban a korban is – mint az emberiség történelme során mindig – a szülői házban, a családban kezdődött. A családi nevelés, a következetesen puritán életmód, a szülők személyes *példaadása* útján a polgári középosztály gyermekeinek többségébe már korán rögzültek a fentebb bemutatott vallási alapozású polgári értékek, erények.

A tradicionális puritanizmus elvei szerint élő ember kínos gonddal ügyel gyermekei nevelésére. Gyengédségnek, engedékenységnak nem sok jelét mutatja a családban, módszerei – melyekkel gyermekeit „Isten tiszteletére és javára” neveli – szigorúak és következetesek. Meg

van győződve arról, hogy a gyermek jelleme a szülők „tisztességének és jó hírének” tükrözője. „Bizony, sokszor a gyermekek viselkedése alapján ítéljük meg a szülőt” – figyelmeztették az új-angliai szülőket, s azok mind a mai napig felhívják erre gyermekeik figyelmét.

A puritán szülők *gyermekképében* tehát az újszülött az a „Szent Mag”, aki Isten szolgálatát tőle átveszi, amikor az ő már átadja testét az enyészetnek. A „mag-metaphora” puritánus olvasata azonban nem vezet el a romantika optimizmusáig, ahhoz a csodálatig, amellyel a romantikus pedagógus-írók tekintenek majd a gyermek lelkében szunnyadó őseredeti, természetes erőre, alkotóképességre.

Több tényező befolyásolja a kálvini gyökerekből sarjadó puritanizmus gyermekideológiáját: Először a gyermek eredendően bűnös mivoltáról szóló augustinusi-lutheri dogma pesszimizmusa. Másodszor viszont a gyermeknek tulajdonított érték, ami abból fakad, hogy úgy tekintenek rá, mint szülei hivatásának és közösségbeli szerepének jövőbeli folytatójára. Harmadszor pedig a „kiválasztottság”-ról szóló kálvini tanítás. A puritán szülő ezért aggódva figyeli gyermekeit: egyfelől fél a bűnök csábítása miatt, másfelől pedig keresi rajtuk az eleve elrendeltség jegyeit. Noha meg van győződve arról, hogy gyermeke csak egyénileg választhatja az Isten által felkínált utat, mégis szilárdan hiszi: a helyes nevelés felkészítheti annak lelkét az „Isten által való megszólítottág” (calling) jeleinek felismerésére, és a számukra kijelölt cél követésére.

Az eddigiekből is látható, hogy a gyermeket bűnben fogant és bűnre hajlamos teremtményként leíró narrati-

vumok alapvető szükségletként írják le a szigorú, következetes nevelést és a nevelést szolgáló, erkölcsi tételeket meggyökereztető tanítást. Ennek a nevelésnek pedig szerves része a gyakori, szinte „preventív jellegű” testi fenyték.

4.1.4. LOCKE (1632–1704)

A nevelhető és nevelendő gyermek toposza legplasztikusabban mégis *John Locke* (1632–1704) pedagógiájában jelenik meg. 1693-ban megjelent pedagógiai alapműve (*Gondolatok a nevelésről*) első soraiban fogalmazza meg ezzel kapcsolatos alaptézisét: „... azt hiszem, nyugodtan mondhatom, hogy az utunkba akadó emberek kilenctized része nevelés útján lett azzá, ami – jóvá vagy gonoszszá, hasznossá vagy haszontalanná. A nevelés okozza a nagy különbségeket az emberek között.” (Locke, [1693], 1914, 42.) A szinte korlátlan nevelhetőség tanát Locke „*tabula rasa*”-elmélete alapozza meg, amelyet egy helyen érzékletes hasonlattal mutat be: „Úgy gondolom, ép úgy terelhető a gyermek elméje ide vagy amoda, akárcsak a víz maga...” (Locke, [1693], 1914, 42.) Amikor Locke a megszületett gyermek lelkét tiszta laphoz vagy folyóvízhez hasonlítja, amelyet a környezet és a nevelő ír tele, illetve amelyet a nevelő keze terelget, akkor jelentős mértékben hozzájárul a pedagógia mindenhatóságába vetett felvilágosodás korabeli toposz megfogalmazódásához.

Mint említettük, Locke nevelésről alkotott gondolatainak számos eleme származik a puritanizmus eszmévilágából. Az embernevelés céljának megfogalmazása-

kor viszont a klasszikus görög kalokagathia eszményét eleveníti fel: „Egészséges lélek egészséges testben: az a rövid, de teljes foglalatja az ember földi boldogságának” (Locke, 1914, 42.). Milyen emberi értékeket tart nélkülözhetetlennek az úri körökből származó gyermek számára az emberi boldogság eléréséhez? Az egészséget, a jó kedvet, a tudást, a jócselekedetet, valamint a „túlvilági örök, megfoghatatlan boldogság” reményét. Vegyük sorra ezeket az értékeket!

Az *egészség megőrzése* (recreation) a hívő puritán igen fontos, hiszen anélkül evilági dolgaiban eredményesen el nem járhat. A *jó kedv* az önmagában bízó, kiválasztottságában megbizonyosodott kálvinista ember optimizmusa. A *tudás* mint érték Locke-nál természetesen összhangban van a természetet vizsgáló empirizmus filozófiájának térhódításával. (Egyfajta vallásos-hitéleti indíttatás ebben is tetten érhető. A 17. századra puritánusok figyelme, (de a baptista és pietista hívők figyelme is) egyre inkább a matematikai-természettudományos módszerekkel dolgozó tudományágak felé fordult. A természet empirikus megfigyelésétől akartak felemelkedni a világ „lelkének” megértéséhez.) A *jó cselekedet*, amennyiben nem silányul banális „üdv-ügyletté” (Weber), hanem Istennek tetsző életelvvé avatódik (Werkheiligkeit), akkor az üdvözülés felé vezető út egyik fontos állomása. Ezekből a – végső soron puritánus – értékekből ötvözi össze Locke az úriember nevelésekor követendő legfontosabb célt: 1. *erős, egészséges test kifejlesztése*, 2. *erényes, vallásos lélek alakítása*, 3. *a hétköznapi élethez szükséges praktikus ismeretek nyújtása*.

Az eddigiek alapján megállapíthatjuk, hogy Locke gyermekről, gyermekségről alkotott *képének* központi

eleme a „tisztalap”-metafora. Ez érvényes értelmére és lelkének egyéb tulajdonságaira egyaránt. (A „mind” fogalom tartalma itt ugyanis nem csupán az értelemre szűkül.) Locke szembehelyezkedik Descartes-tal, amikor kifejti felfogását, miszerint a gyerek előzetes veleszületett ideák („ideae innatae”), képességsírák, adottságok nélkül jön a világra. „Tisztalaphoz” hasonlatos lelke viszont szinte korlátlan mértékben nevelhető. Ahogy a nevelésről szóló értekezésében írja – „az utunkba akadó emberek kilenc-tized része nevelés útján lett azzá, ami”. Ebből a plasztikus, képlékeny, jól formálható lelki és testi konstitúcióval rendelkező gyerekből akar az angol filozófus elsősorban erkölcsös, de emellett praktikus tudással felvértezett és edzett fizikummal rendelkező felnőtt embert nevelni.

Meglehetősen ellentmondásos részeket találunk viszont Locke nevelésről szóló könyvében a testi fenyítékről. Egyik helyen azt írja a szerző, hogy a fizikai büntetés *lealacsonyítja*, megalázza a gyermeket, rabszolgákhoz méltó büntetés, amely rabszolgalelkét hoz létre. Elfojtja életkedvüket, meghunyászkodó, kishitű embereket formál belőlük: „... a lealázott, félénk, hunyászkodó, kishitű embereket bajos felemelni, fölbátorítani s ritkán lesz belőlük valami” (Locke, [1693], 1914, 67.) Másutt megengedi a verést, de csak *legvégső esetben*: „... a verés a legrosszabb s épp azért utoljára kell alkalmazni a gyermek büntetésénél, a legvégső esetekben, mikor eredménytelenül kísérlettünk már meg minden szelid eszközt...” (Locke, [1693], 1914, 97.) Egy harmadik helyen pedig kifejezetten jótékonynak tartja a verést a nyílt ellenszegülés, megátalkodott hazudozás büntetésére: „... a csökönyösséget és a makacs engedetlenséget erőszakkal, veréssel kell le-

törni; erre nincs más orvosság [...] ha te parancsolsz és ő nem engedelmeskedik, neked okvetlenül felül kell ke-
rekedned, akármilyen verés árán is, ha intésed, szavad
nem volt elegendő, ha nem akarsz ezentúl mindvégig
engedelmes szolgálja lenni fiadnak” (Locke, [1693], 1914,
92.). Locke dicséri az édesanyát, aki dajkaságból hazatért
kisleányát dacossága miatt egy alkalommal hétszer egy-
másután verte meg, míg végül a nyolcadik verés törte
meg a gyerek konokságát.

Locke gyermekideológiájának belső ellentmondásai
szimbolikus jelentőségűek, jól érzékelhetően vissza-
tükrözik a korszak felnőtteinek ambivalens viszonyát a
gyermekekhez.⁸⁶

4.1.5. KANT (1724–1804)

Amit Locke elkezdett, az a német idealizmus, elsősorban
Immanuel Kant (1724–1804) pedagógiájában teljesedett
ki. A felvilágosodás pedagógiai optimizmusa ebben a
koncepcióban teljesedik ki, és ezzel szilárd elméleti ala-
pokot biztosít az olyan felvilágosult abszolutista uralko-
dók központosított iskolarendszer-teremtő ambícióinak,
mint például Nagy Frigyes vagy Mária Terézia.

Kant a nevelésnek rendkívül nagy fontosságot tulaj-
donított. „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré.
Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk

⁸⁶ Lloyd DeMause közismert pszichogenetikus fejlődésmodelljében
alaposan elemzi az „ambivalencia korának” sajátosságait (DeMau-
se, 1974, 1998.).

egyik fennmaradt pedagógiai előadásában.⁸⁷ Az emberi nem kiteljesedése az a végső perspektíva, ami a nevelés művészetének irányultságát ad.

A nevelés célját Kant tehát az ember rendeltetéséből vezeti le; ez pedig nem lehet más, mint felemelkedés az igazi erkölcsiség szintjére. Határozott állásfoglalás volt ez a felvilágosodás századának olyan etikai rendszereivel szemben, amelyek az ember egyéni boldogulásra való törekvését, jól fölfogott individuális érdekét helyezték a középpontba. Az ilyen eudaimonista (boldogságközpontú) utilitarista pedagógiákkal szemben Kant azt vallja, hogy el kell juttatni az embert a tiszta moralitás, az erkölcsi autonómia fejlettségi szintjére. Oda, ahol a bensővé vált erkölcsi szabályok (maximák) irányítják az ember életét, nem pedig az ösztönök vagy a társadalmi törvények és szabályok külső kényszere.

Az ember morális fejlődésének, öntökéletesedésének három lépcsőfoka rajzolódik ki Kant fejtegetései nyomán: Az első az ősi ösztönök által meghatározott „empirikus én” szintje, ahol az egyéni érdekek határozzák meg a cselekvést. Ezt követi a „szociális én” foka, amelyen már a társas együttélés szabályai kormányozzák. Végül felemelkedhet az „autonóm, morális én” szintjére, oda, ahol a belső ösztönzővé vált erkölcsi törvény, a „kategorikus imperatívusz” irányítja magatartását, cselekedeteit.

⁸⁷ Kant híres mondata az ember nevelendőségéről az eredetiben így hangzik: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.” (Kant, 1901, 71.)

Individuum, majd polgár után így válhat végre emberre – a szó teljes értelmében.

Látnunk kell ugyanakkor azt is, hogy Kant az autonóm moralitást mint eszményt, ideát állítja a tökéletességre vágyó ember elé. A teljes erkölcsi tökéletesség az érzékszervek számára hozzáférhető „empirikus világban” nem érhető el. De az ember tagja lehet az időfölötti „intelligibilis világnak” is, ahol már nem a kauzalitás törvényei érvényesülnek, s ahol megvalósul a tiszta ész által kínált szabadság.

A nevelés tehát mindenekelőtt a jövőnek szól: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövőendő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” ((Kant, 1901, 72.) Ez már nem a felvilágosodás „parttalan” pedagógiakultusza, kétely nélküli optimizmusa. Kant látja a nevelés előtt tornyosuló akadályokat is: a szülők a jelenre, s nem a jövőre készítik föl gyermekeiket, az uralkodók pedig egyszerűen úgy tekintenek alattvalóikra, mint „céljaik elérésének eszközeire” (Kant, 1901, 75.)

Hogyan képzelte el a königsbergi bölcs a nevelés gyakorlatát?

Előadásában többféle fogalmi rendszert használ. Talán éppen azért, mert a pedagógiát művészetnek tekinti, nem törekszik a minden pontján hézagtalanul illeszkedő fogalmi háló kifeszítésére, egyedül érvényes pedagógiai taxonómia kidolgozására.

Tanulságos és érdekes az a felosztás, amely szerint Kant a nevelés célját két úton: „fizikai” és „praktikus” nevelés révén akarja elérni.

Ez a két fogalom magyarázatra szorul, egyik sem a mai szóhasználat szerint értendő. A „fizikai nevelés” (Physische Erziehung) az embert mint természeti lényt alakítja, fejleszti. A fizikai nevelés Kantnál testre és lélekre egyaránt irányul. Tehát nemcsak a testi erők fejlesztését érti ezen, hanem a szellemi képzést, sőt az erkölcsi jellem alapjainak lerakását is. Már amennyiben a természetes adottságok kiműveléséről van szó, nem pedig az erkölcsileg szabad személyiséget irányító törvények elsajátíttatásáról, bensővé tételéről.

I. A „fizikai nevelés” magában foglalja: a test gondozását (Wartung und Verpflegung) a fegyelmezést (Disziplin) és a kiművelést (Kultur), azaz a test és lélek kiművelését, „kultiválását”.

A „kiművelés” önmagában is összetett folyamat:

Egyrészt az ember értelmére irányul: ismeretekkel vérteti fel, készségekkel, „ügyességekkel” látja el.

Másrészt viszont „okosságot” nyújt, olyan képességet, amelynek birtokában az ember betagozódik az őt körülvevő szűkebb-tágabb szociális körökbe. A társas együttélés szabályait elfogadva fel is tudja használni a társadalmat egyéni céljai elérésében.

Tudjuk Kantról, hogy rendkívüli hatást gyakorolt rá Rousseau „Emil”-je. Még rigorózus pontossággal szabályozott életrendjén is változtatott – felhagyott délutáni sétájával – hogy ezt a könyvet egyvégtében elolvashassa.

Amikor pedagógiai előadásában a test gondozásáról beszél, teljes mértékben Rousseau nyomdokain halad. Az anya kötelessége, hogy maga táplálja gyermekét. Kerülni kell a pólyázást, a ringatást, a túl meleg öltözetet – általában a kényeztetést. Ezek helyett hideg fürdőket és kemény fekhelyet ajánl.

A pólyázás ártalmairól így ír: „Próbáljunk csak meg egyszer egy felnőtt embert bepólyázni, s lássuk, vajon nem fog-e ő is kiabálni, félni, kétségbeesni?” (Kant, 1901, 86.) Ez az ősrégi szokás csupán a gondozó személy kényelmét szolgálja, és a gyermek egészségét súlyosan károsíthatja („szűkmellűség”, felnőttkori szédülés stb.).

Ugyanilyen elítélendő az akkoriban elterjedt „járószalag” (Leitband) és „járókocsi” (Gangelwagen) használata. „Mégiscsak furcsa – mondja Kant –, hogy a gyermeket meg akarjuk tanítani a járásra, mintha lenne olyan ember, aki e tanítás hiányában nem tudna járni.” (Kant, 1901, 87.)

Ezzel szemben viszont nagyon fontos az edzés, a test, az érzékszervek fejlesztése, a gyakorlás. A gyermeknek természetes lételeme a játék, a természetes keretek között végzett testmozgás. „Sohasem fogtok valakiből derék férfit nevelni, aki előbb nem volt vásott kölyök. Egy vidám legénykéből hamarabb lehet becsületes embert faragni, mint egy koravén, okoskodó ifjoncból.” (Kant, 1901, 98.)

A fegyelmezés a gyermek ösztönös vadságát fékezi, megtanítja állati lényének legyőzésére. Előkészíti arra, hogy majdan felemelkedjék az autonóm moralitás, az igazi emberség szintjére. Kant elveti a fegyelmezés drasztikus elemeit, a rabszolgákhoz méltó fenyítést.

A gyermeket meg kell tanítani arra, hogy úgy éljen szabadságával, hogy eközben mások szabadságát ne veszélyeztesse.

A *testi kultúráról*, a test kiműveléséről szólva az érzékszervek és az akaratlagos mozgások fejlesztését szorgalmazza. Erőre, gyorsaságra, biztonságos, kiforrott mozgásra van szüksége ahhoz, hogy szükség esetén tudjon magán segíteni.

A *lélek fizikai kultúrája* két úton: *szabad és skolasztikus módon* mehet végbe. Az előbbi a játékos tevékenységet, az utóbbi a munkát jelenti. Nem lehet a gyermeknek mindent játékosan megtanítani – bírálja a filantropistákat Kant. „A legnagyobb mértékben fontos, hogy a gyerek megtanuljon dolgozni.” (Kant, 1901, 100.) nélkül nem élhet, hiszen „az ember az egyetlen állat, amelynek dolgoznia kell”. Az iskola sokat segíthet a *munkára való hajlam* kibontakoztatásában.

Ki kell művelni a *szellemi erőket*: az emlékezetet, a képzelőerőt stb. De el kell sajátítani a *civilizáció viszonyrendszerének ismeretét*, az emberekkel való bánni tudás képességét, „okosságát” is.

Kant pedagógiájában a fő hangsúly mégsem az értelem nevelésén van. Ez nem véletlen, hiszen a „praktikus ész”-nek (erkölcsi, morális észnek) filozófiai rendszerében is elsőbbsége van a „teoretikus észszel” szemben.

II. A „*praktikus nevelés*” (praktische Erziehung) révén válhat az ember az érzékek fölötti, intelligibilis világ tagjává. Csak ennek révén válhat képessé arra, hogy alávesse cselekedeteit a már belülről átélt, önként vállalt erkölcsi törvények (kategorikus imperatívuszok) irányító szavának.

Itt már nem kényszerűségből vállalt engedelmességről van szó! A bensővé vált erkölcsi törvény racionális úton szabályozza magatartásunkat, nem hagy teret a vívódásnak, a kételynek, az érzelmek hullámozásából fakadó elbizonytalanodásnak.

Kant etikai szigorúsága (rigorizmusa) azt követeli az erkölcsileg érett ifjútól, hogy egy cselekedet ne azért legyen számára értékes, mert hajlama így diktálja (ez az eudaimonista boldogságetika zsákutcajába terelné), hanem azért, mert általa kötelességét teljesíti. Hiába tesz az ember jót – ha az ösztöneinek kielégítését szolgálja vagy külső kényszerítő erőből fakad, akkor cselekedete etikailag értéktelen. „Cselekedj úgy – szól Kant sokat idézett tanítása a kategorikus imperatívusról –, hogy akarated maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgáljon.” (Kant, 1991, 138.)

4.1.6. PESTALOZZI (1746–1827)

Az erkölcsi heteronómiától az autonómiáig ívelő etikai fejlődésmenet kanti koncepciójához hasonlóképpen írja le a gyermek etikai fejlődésének folyamatát *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827). Az érzéki kötöttségek rabságából kitörő ember az erkölcsi öntökéletesedés útján jut el az erkölcsi értékek világába. Az egyén etizálódásának ez a már Kant által is leírt menete (*anómia–heteronómia–autonómia*) – módosult formában – a klasszikus német filozófia más képviselőinél is megtalálható. Akár *Fichte*, akár *Hegel* erkölcsstanát vesszük szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy a tiszta Én felé való közeledésben, a jellem-

szilárdság kialakulásában döntő szerepet tulajdonítanak – akárcsak Kant – az emberi intellektus hatalmának. (Nyilvánvalóan nem véletlen, hogy a „véges eszes lény” – az ember – jellemfejlődésének megrajzolásához az *érzelmek* színeit olyan gondolkodók keverték hozzá, mint az ízig-vérig nevelő alkatú pedagógus *Johann Heinrich Pestalozzi*.)

Érdekes véletlen, hogy Pestalozzi Kanthoz hasonlóan írta le az ember etikai fejlődésmenetét. A közvetlen hatást az újabb kutatások kizártnak tartják, utalva arra a tényre, hogy Fichte hívta fel Pestalozzi figyelmét eszméinek a kanti etikával való kísérteties megegyezéseire. (Natorp, 1909, 311.) Ezek a hasonlóságok indítottak sokakat arra, hogy igazolják Kant szellemi hatását a svájci pedagógus felfogásában (lásd: Stein, 1927), de egyet kell értenünk Natorp szavaival, aki szerint Pestalozzi „nem volt iskolázott kantiánus”.

1797-ben keletkezett a svájci pedagógus-gondolkodó értekezése, mely a „Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében” címet viseli. Ez a nagy jelentőségű munka sajátosan pesszimista életfelfogást tükröz. Alkotója csalódott a francia forradalom következményeiben, kiábrándultsága rendkívül éles társadalomkritikát eredményezett ebben az értekezésben.

Pestalozzi az ember etikai fejlődését három egymást követő fokozatban ragadta meg. A *természeti-állati* (Naturstand), *társadalmi* (gesellschaftlicher Zustand) és az *erkölcsi* létállapot (sittlicher Zustand) alkotja a fejlődési fokozatokat. A természeti állapotot kettéosztja, és külön

beszél *tiszta*, azaz romlatlan és *romlott* erkölcsiségű természetes emberről.⁸⁸

A *tisztán természeti meghatározottságú létállapot rendkívül rövid életű*. „Azonnal véget ér, amint az ember vágyai a közvetlen jelenen túlmutatnak.” Abban a pillanatban, ahogy az újszülött először felsír, véget ér tiszta, „állati ártatlansága” (thierische Harmlosigkeit), mert megbomlott az emberi szükségletek és a kielégítésükhöz szükséges képességek közötti eredendő összhang.

Rousseau hatására Pestalozzi is beszél társadalmi szerződésről, melynek az a funkciója, hogy könnyebbé, biztonságosabbá tegye az emberi szükségletek kielégítését. A társadalmi állapotban létező embernek össze kell egyeztetnie saját individuális önfenntartását a társadalmi törvények parancsaival. A viszonylagos biztonságért nagy árat kell fizetnie: le kell mondania természetes szabadságáról és a társadalmi kötöttségek igájába kell hajtania fejét. A megmerevedett polgári társadalom viszont megfosztja az egyént természetes erőitől, miután ő maga is ezen erők csorbulása révén vált „megkeményedetté”.⁸⁹

⁸⁸ „... wir theilen ihn in diesen Abstufungen in den verdorbenen und unverdorbenen Naturmenschen. So lange er einfach und harmlos an der Hand des Instinkts, leichten Sinnengenuss findet, nennen wir ihn einen unverdorbenen Naturmenschen; wenn er aber ... seine Harmlosigkeit und sein thierisches Wohlwollen dahingeht, so heissen wir ihn einen verdorbenen Naturmenschen. (Pestalozzi, 1938, 70.)

⁸⁹ „Die allgemeine Schiefheit der Menschen, in allen bürgerlichen Verhältnissen, und ihre allgemeine Verhartung im gesellschaftlichen Zustand ist eine Folge der inneren Verstümmelung der Naturkräfte unsers Geschlechts in diesem Stand.” (Pestalozzi, 1938, 78.)

Háború tehát ez az állapot, *mindenki harca mindenki ellen*, ami már akkor megkezdődött, mikor az ember tiszta természetes létállapota romlottá vált. A harc lényege nem változott a társadalmi meghatározottság állapotában sem, csak éppen még keményebbé, kíméletlenebbé vált.⁹⁰

Kiegyensúlyozatlan, bizonytalan létállapot ez – hirdeti Pestalozzi. Olyan szükségleteket, olyan vágyakat ébreszt az emberben, melyeknek kielégítésére nem biztosít lehetőséget.⁹¹

A társadalmi létállapot szintjén álló emberből hiányzik a méltányosság és a másik ember iránti részvét érzése. Nem is lehet meg benne egyik sem, hiszen cselekedeteit végső soron az individuális, „állatias” célok (thierischer, individueller Zweck) mozgatják. Az önzés (Selbssucht) a legfontosabb jellemzője.

E lehangoló sorok után miben reménykedhetünk hát? A svájci pedagógus pesszimizmusában a remény sugarai is megcsillannak. Ha a társadalmi jogok, törvények biztosítják a polgárok önállóságát, s ha az egyének betartják ezeket a törvényeket, akkor lehetőség van az erkölcsi öntökéletesedésre – az individuum felemelkedhet

⁹⁰ „Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt, und im Gesellschaftlichen *nur die Form ändert*, aber um deswillen nicht mit weniger Leidenschaft geführt wird, im Gegenteil der Mensch führt ihn in diesem Zustand *mit der ganzen Schiefheit und Härte* seiner verstümmelten und unbefriedigten Natur.” (Pestalozzi, 1938, 79.)

⁹¹ „Der gesellschaftlicher Zustand wekt in jedem Verhältnis Bedürfnisse, die er nicht befriedigt, und Neigungen, die er wieder erstikt.” (Pestalozzi, 1938, 95.)

az erkölcsi létállapot színvonalára. Ez az út tehát nyitva áll az ember mint individuum előtt. Erre kell lépnie, ha nem akar a „társadalmi megkeményedettség romlottságába” süllyedni.⁹²

Mi jellemzi az erkölcsiség szintjét Pestalozzi értelmezésében? Az ember az erkölcsiség létállapotában képessé válik arra, hogy legyőzze saját énjét, hogy „önmagát másoknak áldozza” – egyszóval ha képessé válik a szeretetre. Ennek a belső „nemesedésnek” (Veredelung), belső öntökéletesedésnek a gyökerei mélyre nyúlnak az ember legbelső természetébe. Noha az erkölcsi létállapot elvileg független az ember természetes és társadalmi meghatározottságától, egyfajta kapcsolat – a gyökereket illetően – mégis van közöttük.⁹³

Pestalozzi érzékletes példával illusztrálja, hogy az egyes ember – fejlettségi fokának megfelelően – ugyanazon szituációban más és más módon viselkedhet. Magyar monográfiája, Zibolen Endre fordításában közöljük most a „kereskedő-példázatot”:

„Ha egy kereskedő ... ,a tőle függő munkásokat pusztán a kezében lévő eszköznek nézi, hogy alaptökéjét megmunkálják’, és még a törvényre sincs tekintettel, ak-

⁹² „Ich muss entweder im Verderben der gesellschaftlicher Verhärtung meine Menschlichkeit verlieren, oder in demselben auf den Trümmern meines Instinkts die Erfahrungen sammeln, die mich von allem Unrecht seiner Verhartung überzeugen, und auf dieser Bahn zu *Anerkennung des sittlichen Rechts* hinführen. (Pestalozzi, 1938, 165.)

⁹³ „Die Sittlichkeit ist beim Individuum innigst mit seiner thierischen Natur und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden.” (Pestalozzi, 1938, 165.)

kor magatartása az *állati állapot*nak felel meg. Ha viszont már „a törvények kényszere rászorítja, hogy munkásai-ban önálló lényeket lásson, akik hasonló jogon követelik természeti igényeik jogos kielégítését”, akkor olyan emberként cselekszik, *aki társadalmi állapotban van*. De ha „a törvények kényszere nélkül ilyenekül tekinti őket”, magatartása az *erkölcsi állapot* szintjére emelkedett.” (Zibolen, 1984, 54.)

Az erkölcsi fejlődésnek ez a háromosztatú fejlődés-menete Pestalozzi nyomán több 19. századi neveléstani műben megjelenik.⁹⁴

4.1.7. HERBART (1776–1841)

A korszak legmarkánsabb és legnagyobb hatású neveléstani rendszerének kimunkálása mégis *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) nevéhez fűződik. Egy német szociológus, *Klaus Plake* értelmezése szerint Herbart és követői még egyszer újra megfogalmazták a protestantizmus evilági aszkézis-felfogását, ezzel a gesztussal teremtve meg a következő önvizsgálat pedagógiáját (Plake, 1991).

Ez a neveléstan jól illeszkedett a 19. század gazdasági fejlődés tekintetében felívelő társadalmában uralkodó embereszményhez. Herbart a „kapitalizmus szellemének” új erkölcsi alapozást biztosított: megtalálta a kapcsolatot a hétköznapi életet szabályozó puritán etika és

⁹⁴ Így például a kolozsvári-szegedi egyetem pedagógiaprofesszorának, Schneller Istvánnak (1847–1938) a morápedagógiai rendszerében is.

a transzcendens erkölcsi eszmék között. Filozófiai alapo-
zása, de pragmatikus pedagógiai rendszerében összekö-
tötte a polgárok szerzési vágyát a viselkedést szabályozó
erkölcsi erényekkel. Elméleti rendszerének népszerűsége-
t azok a társadalmi-gazdasági változások alapozták
meg, amelyek leginkább a 19. század 50-es, 60-as évei Eu-
rópájának gazdaságilag fellendülő országaiban mentek
végbe. Az iparosodás, a gazdasági fejlődés fellendülése
alkalmazkodást, önkontrollt, munkaszeretetet, pontossá-
got, megbízhatóságot, türelmet és kitartást igényeltek az
embertől. Nem véletlen, hogy a herbartizmus hamarosan
számos ország közoktatásának meghatározó iskolapeda-
gogiája lett Európán kívül is.

Herbart gyermekideológiájának alapvető tézise, hogy
a fiatal gyermeket erkölcsi értékek nélküli lénynek tekin-
ti, aki – ha a szülők és a nevelők ebben nem akadályoz-
zák meg – könnyen enged durva vágyainak és vad hevü-
letének.⁹⁵ A gyermekkel veleszületett, állatiasan rosszra
hajló törekvések eltávolítása után kezdődhet csak el az
állandó erkölcsi öntökéletesedésre készítető etikai hajtó-
erők meggyökereztetése a gyermek lelkében.

Ez a magasrendű etikai eszmék megvalósítása felé
haladó gyermekfejlődés-ideológia ezer szállal kötődik
a korábban már felvázolt vonulathoz, amelynek olyan
képviselői voltak, mint például Ágoston, Erasmus, a
protestáns egyházatyák, illetve Locke és Kant. Az erköl-
csi „hiányállapotból” az etikai magaslatok felé törekvő,

⁹⁵ „Erkölcsi akarattal nélkül születik a gyermek e világra, híjjával min-
den magasrendű etikai viszonyulásra való képességgel” – írja az
„Általános pedagógiá”-ban. (Herbart, 1913, I. 248.)

az állandó kontrollt és önkontrollt – és ezen keresztül a szüntelen öntökéletesedést – szorgalmazó herbartianus és posztherbartianus neveléstanok meghatározó ideológiai alapjai lettek a 19. és a 20. századi nagy európai iskolarendszerek többségének.

A félreértések és sommás megállapítások elkerülése érdekében megemlítjük, hogy a herbarti „erkölcsi hiányállapot” posztulátuma nem egyenértékű valamiféle gyermekellenes, gyermekgyűlölő attitűddel. Herbart a nevelés következetes alkalmazásával rendet kíván teremteni a gyermek lelkében. Pedagógiája a jövőre irányul: Kanttal együtt vallja, hogy a nevelés teszi az embert igazán emberré. A gyermektől engedelmességet követel, de cserébe felajánlja az erkölcsi tökéletességet, azt az etikai magaslatot, amely csak az ember mint magasrendű értékekkel bíró teremtmény sajátja, megkülönböztető jegye.

A német pedagógus írásait olvasva az is kiderül, hogy foglalkoztatja a gyermek lelkének sérülékenysége. A nevelőt ezért óva inti a felelőtlen kísérletezéstől: „Mindenféle pedagógiai kísérlet fogyatékosága, fiaskója a növendék felnőttkori hibáiban érhető tetten” – írja az Általános pedagógiában. (Herbart, 1913, 233–234.) Mindemellett félti is a gyermek lelkét a tapintatlan pedagógus „minden-áron-nevelő” törekvéseitől: „van a gyermek lelkének mélyén egy szeglet – olvashatjuk az Általános pedagógia Előszavában –, amelybe nem hatoljatok be, ... amelyben az ifjú magának él ... remél, terveket sző, amelyeket az első alkalommal valóra kíván váltani, s amelyek ha megvalósulnak, úgy fejlesztik karakterét, ahogyan ti nem tudtátok azt alakítani”. (Herbart, 1913, 239.)

Herbart szeme előtt tehát a gyermek jövődöbeli érett személyisége lebeg, amikor következetes, de mértéktartó szigorral bánik a kisgyermekkel. Pedagógiájának egyik legfontosabb alapelve a szeretettel párosuló autoritás.⁹⁶

Ha Herbart pedagógiáját tágabb, filozófiai-társadalomtörténeti kontextusban kívánjuk értelmezni, érdemes felidéznünk a fentebb már idézett Plake egyik gondolatmenetét. Eszerint a felvilágosodás rövid ideig tartó boldogságeszménye és naturalizmusa után – mely jól tetten érhető Rousseau pedagógiájában –, tehát e rövid hedonisztikus közjáték után ismét az evilági hivatásvégzésben jeles „aszkréták” ideje jött el. Mindazonáltal ez a késői felvilágosodás a polgári életmód jutalmát már nem a túlvilági üdvözlésben keresi. Az „aszkezés” jutalmát a gyermekek, unokák, sőt a nemzet boldogulása hozhatja el az egyén számára.

A pedagógia terén pedig Herbart képviselte ezt az újra megtalált rendet. Az ő neveléstana lett az a metafizikus rendszer, amely a késői felvilágosodás kora polgárának biztos támpilléreket nyújtott saját lelki egyensúlya megteremtéséhez. S ezt úgy érte el, hogy újrafogalmazta és rendszerszintre emelte a puritanizmus legfontosabb értékeit.

A 19. század végén megerősödő és világszerte elterjedő reformmozgalmak képviselőinek egész sora kifogásolta a herbarti „Kormányzás” „kérelhetetlen szigorát”, „porosz kaszárnyszellemét”. Jelszavak egész sorát

⁹⁶ „Vielleicht nähere ich mich wieder den übrigen Pädagogen, indem ich zu den Hilfen fortgehe, welche die Regierung der Kinder sich in eigenen Gemütern bereiten muß: – Autorität und Liebe.” (Herbart, 1913, 251.)

fogalmazták meg, amelyekben a „zárt”, „leckefelmondó” iskolával szemben a „szabad”, „gyermekközpontú”, „cselekedtető” iskola kialakításának igénye tükröződött. A kritika nem volt mindig méltányos: Az antiherbartianus pedagógusok gyakran úgy kívánták saját koncepciójuk – vélt vagy valós – erőit kidomborítani, hogy Herbart rendszeréből egyes elemeket kiragadtak, s azokat pellen-gérre állítva az egész herbartizmust dehonesztálták.

Éppen a hosszú időn keresztül lerakódott előítéletek miatt szükséges tisztáznunk a porosz pedagógus *gyermekképe*nek és *gyermekfelfogásának* legmarkánsabb pontjait. Ehhez célszerű megvizsgálnunk Herbart eredeti szöveg-helyeit. Ha ezt tesszük, világossá válik számunkra, hogy a német pedagógus más módon tematizálta a nevelés fő feladatait, mint például a reformpedagógia képviselői. A herbarti paradigma azonban ezer szállal kötődött saját történelmi kora valóságához, s így jól megfelelt azoknak az igényeknek, amelyeket a korszak közvéleménye a pedagógiával szemben megfogalmazott.

Mint köztudomású, Herbart a nevelés végső célját öt erkölcsi eszme megvalósításában jelöli meg. Ezek az ideák az emberi közösségekbe jól beilleszkedő, a szűkebb-tágabb társadalmi körök elvárásaihoz könnyen alkalmazkodó puritánus polgár mindennapi életvezetésének is alapelvül szolgálhatnak. Ezek az etikai ideák akkor válnak valósággá, ha:

1. az akarat összhangban van az erkölcsi belátással – így a *belső szabadság* eszméje realizálódik;
2. ha az akarat olyan állhatatos, hogy állandóan következetes cselekvést eredményez, – ebben az esetben a *tökéletesség* eszméje lesz valósá;

3. ha az individuum mások érdekeit is figyelembe vesz cselekvése során – ez a *jóakarát* eszméje;
4. ha több, egymással összeütköző érdek, akarat között jön létre megegyezés – így a *jog* eszméje válik valósággá;
5. ha pedig a jó, illetve rossz cselekedet érdeme szerinti jutalmazásban, illetve elmarasztalásban részesül – ennek révén a *méltányosság* eszméje érvényesül.

Ezek tehát a nevelés legtávolabbi céljai, amelyek ugyanakkor *nem valami transzcendens világ* intelligibilis értékei mutatják fel a nevelőnek és neveltnek vonzó, ámde valójában ebben a világban soha el nem érhető célként, hanem közvetlenül megvalósítható viselkedési formákat kínálnak föl. Herbart etikája így sokkal pragmatikusabbnak mondható, mint Kanté.

Herbartnál végső soron ezt a mindennapi élet hétköznapijaiban közvetlenül elérhető erkölcsösödést szolgálja a nevelési folyamat mindhárom egysége: a *kormányzás* (Unterricht), a *nevelő oktatás* (erziehender Unterricht) és a voltaképpen *Vezetés* (mai kifejezéssel *erkölcsi nevelés*, Zucht) egyaránt.

Jól ismertek ennek a minden ízében összefüggő, koherens pedagógiai rendszernek az egyes elemei, amelyeket Herbart fő fogalmakként (Hauptbegriff) kezel műveiben:

I. A *kormányzás* a gyerek akaratosságának, „szilaj heveskedésének”, megtörését célozza, így tehát még nem nevelés, csak *felkészítés a nevelésre*. Legfontosabb eszközei a határozott célok elérése érdekében való

foglalkoztatás, az állandó felügyelet, parancsok és tilalmak, a szabadságmegvonás, sőt legvégső esetben a testi büntetés. „Nem árt a fiúnak – írja Herbart a „Pedagógiai előadások vázlatá”-ban –, ha visszaemlékezik arra, hogy kiskorában egyszer megvesszőzték.” (Herbart, 1914, II. 32.)⁹⁷ Szükség esetén az élelemmegvonást, és a karcert (sötét szobába zárás) is megengedhetőnek tartja. A gyerekekkel való beszéd a kormányzás szakaszában „hideg, rövid és száraz” mondatokban történik.

II. Az *oktatás* (Herbart saját terminusa szerint a „nevelő oktatás”) már a jövőre, az erkölcsi fejlődésre irányul. A gyermek képzetállományának gyarapítása nemcsak az elsajátított ismeretek mennyiségét növeli, a tudást gazdagítja, hanem *akaratát, jellemét, erkölcsiségét is fejleszti*. Nevelő erővel viszont csak az az oktatás rendelkezik, amely az általános műveltség átadására irányul és nem a szakmai ismeretek megtanítására.

Az herbarti oktatáselmélet középponti problémája a *gyermek érdeklődése*, amelynek felkeltésére és fejlesztésére nagy gondot fordít. E nélkül nem lehet a tanítási anyagot megfelelően elsajátíttatni, éppen ezért az érdeklődés az oktatás legfőbb előfeltétele, mindemellett eredménye is, mivel akkor is megmarad, amikor a konkrét tananyag már kihullott az emlékezetből. Sokoldalú, kiegyensúlyozott érdeklődés kialakítása a cél.

III. A *Vezetés (erkölcsi nevelés)* az oktatással párhuzamosan végbemenő tevékenység, ezzel teljeseedik ki

⁹⁷ „Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal Rute bekommen zu haben.”

a nevelés folyamata. Az oktatással karöltve alakítja ki a gyermekben az *erkölcsi belátást*, az etikai meggyőződést, amelynek segítségével az egyén a benső világa részévé vált erkölcsi eszmék fényében cselekszik. Ez az *erkölcsi autonómia szintje*.

Vizsgáljuk már most meg azt a gyermekideológiát, amely az egyes herbarti fő fogalmakhoz, nevelési területekhez kapcsolódik! Ez pontosan kirajzolódik azokból a célmeghatározásokból, amelyek az egyes fő kategóriákra vonatkoznak.

1. A fő fogalmak közül az első a *kormányzás*, melynek célja Herbart szerint a gyermekre jellemző féktelenség, heveskedés (*Ungestüm*) megtörése, a voltaképpeni nevelés feltételeinek megteremtése: „Erkölcsi akarat nélkül születik a gyermek e világra, hűjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az „Általános pedagógia”-ban.⁹⁸ (Herbart, 1913, I. 248.)

A fogalmazás – és a belőle kibontakozó ideológia – világos: az újszülött gyermek *erkölcsi értékek nélküli lény*, aki vad ösztönökkel születik, amelyek zavarják az emberi társadalomba való beilleszkedés menetét. A szülők és nevelők dolga, hogy a magasrendű morális értékeket fokozatosan megismertessék vele. Ha az erkölcsi nevelés nem kezdődik el idejekorán, akkor a gyermek lelkében az igazi erkölcsi akarat helyett – amely morális döntésekre képessé tenné – csak a vad heveskedés és a durva vágyak gyökereznek meg. Ezek megakadályozzák a *rend*

⁹⁸ „Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses.” (Herbart, 1913. I. 248.)

kialakulását a lélekben, így kétségessé teszik a szülő és a nevelő későbbi pedagógiai erőfeszítéseinek sikerét is. Végső soron pedig a gyermek jövőendő magasrendű értékekkel felruházott személyiségének kiformalódását is veszélybe sodorják. Éppen ezért ezt a szilaj vadságot a kisgyermek lelkében – akár kemény eszközökkel, esetenként veréssel is – meg kell szüntetni, a heveskedésre való hajlamot le kell törni.⁹⁹ Melyek lehetnek az eszmetörténeti gyökerei ennek a gyermekideológiának? Ennek kiderítésére térjünk vissza egy gondolat erejéig Herbart antropológiájához. Eszerint a gyerek születésekor olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek *nem méltók az emberhez*, mint erkölcsi értékekkel felruházott lényhez (például: féktelenség, szilaj vadság). Figyelembe véve a német „Ungestüm” szó kettős jelentését – 1. féktelenség, hevesség, 2. féktelen, heves ember – értelmezzük Herbart szavait másképp: a gyermek lelkében születésekor jelen van egy primitív ösztönlény, egy kis „vadember”. (Tegyük hozzá: ez az „Ungestüm” egyáltalán nem azonos a korszak romantikus írói által érintetlen természetessége miatt idealizált „nemes vadember”-rel, aki „bon sauvage” vagy „der edle Wilde” néven gyakran szerepel a korszak utazási regényeiben.) Ezt a vadembert pedig mindenképpen el kell távoztatni a gyermek lelkéből.

Ha ez már megtörtént, akkor derül ki, hogy feszítő *hiányállapot* is jellemzi ezt a gyermeki lelket. A meglévő hiányokat (magasrendű értékek, rendezettség) sürgősen pótolni kell, különben a gyerek visszaesik az „vadem-

⁹⁹ „...wilder Ungestüm... muß unterworfen werden...” (Herkart, 1913. I. 249.).

ber” ösztönlény-szintjére. A gyermek tehát egy állandó és következetes fejlesztésre-tökéletesítésre szoruló teremtmény, aki a jelenben még nem rendelkezik az emberi nemre jellemző magasrendű etikai értékekkel, tehát voltaképpen még *nem is ember a szó filozófiai antropológiai értelmében!*¹⁰⁰

Végre megellelhetjük a gyökereket: tipikus „aufklärista” gyerekszemlélet ez, amely – mint már láttuk – Kant egyik pedagógiai tárgyú előadásában bukkan fel először: „Tālán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az *educatio* mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövőendő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” (Kant, [1803], 1901, 72.) Más szavakkal fogalmazva: a gyermek születésekor még *nem ember*, csak *nevelése útján válik azzá*.

2. Hogyan alapozza meg Herbart gyermekideológiai felfogása az oktatásról szóló tanítását? Az oktatás végső céljaként az erkölcsi fejlesztést, az erény kialakítását tűzi ki, közvetlen célként az érdeklődés sokszínűségét

¹⁰⁰ „Ahogyan Herbart a Pedagógiai előadások vázlatá”-ban írja: „Az oktatás végső célja az erény fogalmában ragadható meg. E végső cél eléréséhez közbülső célként olyasvalaminek kell rejlenie az oktatásban, amely a sokszínű érdeklődés fogalmával fejezhető ki.” („Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt worden, läßt sich im Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben.” (Herbart, 1914. II. 37.)

foglalmazza meg. Ennek többféle fajtáját különbözteti meg: az empirikus érdeklődés a konkrét tárgyakra, a spekulatív az elvont fogalmakra, az esztétikai a művészetekre, a szimpatikus az egyes emberekre, a szociális a közösségi kapcsolatokra, a vallási pedig a hit kérdéseire irányul. Az érdeklődési köröknek ehhez a sokrétű rendszeréhez olyan oktatási tartalmaknak, tananyagoknak kell társulniuk, amelyek fejleszthetik, bővíthetik magát az érdeklődést is. A *nevelő oktatás* szakaszában Herbart a gyermeket olyan lényként kezeli, aki a sokszínű tudás megszerzése révén válik a társas közösség számára hasznos állampolgárrá, értékes erényekkel felvértezett emberré. A gyerek „hiánylény-mivoltát” itt a *tudás hiányában*, de a tudás megszerzésére való *képesség meglétében* ragadja meg. Herbart az ismeretek átadását, a tananyag prezentálását egy aprólékosan kidolgozott rendszer segítségével kívánja a pedagógusok számára megkönnyíteni. Az oktatás folyamatát a *világosság, asszociáció, rendszer és módszer* formális fokozatára tagoló koncepciója jól ismert, ennek hatása ma is tetten érhető a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

3. Ami végül a *vezetés, az erkölcsi nevelés* fő feladatát illeti, a nevelés elsődleges célja itt a *karakterképzés*. A nevelői stílus és hangnem itt már megváltozik: „Az erkölcsi nevelés eredendően közvetlen viselkedés, semmi más, mint barátságos bánásmód.” (Herbart, 1914, II. 80.) A gyermeket „jó irányba terelgető” nevelői magatartás azonban ezen a szinten is jellemző marad: „Az erkölcsi nevelés, a vezetés visszatart a rossztól, szabályokat ad, kereteket határoz meg; gondoskodik arról, hogy a kedély [itt: a lélek, a pszichikum] nyugodt és tiszta legyen. Ezt részint jutal-

mazással, részint pedig büntetéssel éri el, és azzal, hogy a növendéket idejében emlékezteti teendőire és figyelmezteti hibáira.” (Herbart, 1914, II. 88–89.) A gyerekek tehát folyamatosan szüksége van a felnőtt, a szülő, a nevelő irányítására, útmutatására. Csak a „visszatartó, szabályozó, kereteket megadó” nevelő hatás révén válhat a zabolátlan, akaratoskodó gyermekből fegyelmezett, rendezett felnőtt. Olyan állampolgár, aki könnyen megfelel az elvárásoknak, s így jól be tud illeszkedni saját kora társadalmi viszonyainak szövedékébe.

4.2. „A gyermek jónak születik”

Térjünk vissza most egy kis időre Augustinus korához! Ágoston dogmáját nem minden korai keresztény író fogadta el. *Pelagius* (350 körül – 5. sz. eleje) brit szerzetes tagadta a traducionizmus („bűnátvitel”) dogmáját, és az ember jó iránti törekvését hangsúlyozta. Az egyes ember nem örökli Ádám bűnét, hanem dönt, hogy vétkezik-e vagy sem, ezáltal felelős tetteiért. Az újszülöttek még képtelenek erre, tehát büntelenek. A keresztség felvételére azért nélkülözhetetlen, mert a bűnös szokások kialakulásának veszélye állandóan leselkedik a romlatlan gyermek lelkére.

Érdemes felfigyelnünk a két paradigma pedagógiai konzekvenciáinak hasonlóságaira. A konkrét pedagógiai teendők szempontjában szinte közömbös, hogy bűnben fogant vagy pedig ártatlannak született (ám a leselkedő gonosztól mindenáron megóvandó) gyermeki lélekről van-e szó. A testi fenyíték gyakori – „exorcizáló” vagy

éppen „preventív” jellegű – alkalmazásának indoklására mindkét felfogást alkalmas.

De nem csak a veréssel kapcsolatos vélekedésekben ragadhatók meg ezek a hasonlóságok, hanem a bűnből kivezető, illetve bűntől megóvó nevelés, a tanítás szükségességére vonatkozó narratívumokban is. Példa erre a szántóföld metafora, amely már Plutarkhosznál megjelenik, és vándormotívumként haladva tovább *Rotterdam* *Erasmus* (1466–1536) pedagógiai gondolataiban is testet ölt: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezédbe – írja Erasmus –, 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 fácskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (Erasmus, [1529], 1913, 54.) Az elmulasztott nevelés később nem pótolható: a gyermek, „ha emberi formát nem alkotsz belőle, magától állati alakot vesz föl.” (Erasmus, [1529], 1913, 4.) Az állati alakot öltő lélekben pedig könnyen eluralkodnak a bűnök.

4.2.1. COMENIUS (1592–1670)

Johannes Amos Comenius (1592–1670) pedagógiája jószerivel a didaktikai és iskola-szervezettani fejtegetések révén vált világszerte ismertté, de találunk utalásokat művei-

ben az emberi és a gyermeki természet sajátosságaira is. A *Didactiva Magna*ban például – címével ellentétben – nemcsak oktatásméleti kérdések részletező kifejtése olvasható. Erasmus és általában a humanisták nyomdokain halad Comenius, amikor a gyermeki természetet a születéstől fogva jóként írja le. „... a kisdetek – utal Comenius Márk evangéliumának közismert gyermek-perikópájára – mivel bűnös hitetlenség nem szennyezte be őket, Isten országának általános örököséül jelöltettek ki, ám csak azzal a feltétellel, hogy megőrizték magukat az Istentől kapott kegyelmi állapotban, és mentesek tudjanak maradni a világ szennytől.” (Comenius, [1632], 1992, 31.) A cseh-morva pedagógus gondolatvilágában sajátos módon elegyedik a reneszánsz korából örökölt határtalanul optimista embereszmény a trónról való letaszíttottság érzését már megélt, a szüntelen háborúk poklában edzett 17. századi ember világfájdalmával. Amikor Comenius az ember „romlottságáról” ír, akkor a társadalmi együttélés visszásságaira utal. A társadalomkritika a *Didactica Magna* első fejezeteiben feltűnik, de teljes mélységében már egy korábban írt allegorikus művében bontakozott ki.¹⁰¹ A Nagy Oktatástanban már orvosságot is talál a világ romlottság ellen, ez pedig a nevelés, az iskoláztatás. „Mindenkinek, aki embernek született, szüksége van ... oktatásra, szüksége van pedig azért, hogy ember legyen és ne vadállat, buta szörny vagy tétlen fajankó” – írja didaktikai művében az erasmusi nevelés-kultuszt idéző sorokat. (Comenius, [1632], 1992, 68.) Megfelelő módszer

¹⁰¹ Ez a mű a cseh nyelvű próza egyik legelső alkotása. Címe: A világ útvesztője és a szív paradicsoma, 1632.

alkalmazásával szinte mindenki minden ismeretre megtanítható. A taníthatóság garanciája a lélek rugalmas alakíthatósága – John Locke előtt hatvan, Kant előtt pedig százhatvan évvel így érzékelteti szemléletes hasonlatokkal a gyermek lelkének plaszticitását: „Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók, mielőtt azonban megcsontosodnak, többen megtagadják az engedelmességet. A lány viasz könnyen alakítható és visszaalakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsemetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod, a kifejlett fával ezt semmiképpen sem teheted...” (Comenius, [1632], 1992, 70.)

Comenius tehát határtalanul bízik az ember nevelhetőségében és hisz abban, hogy az iskoláztatás segítségével megszüntethetők az emberi együttélésből eredő, egyre súlyosabbá váló társadalmi bajok is. A modern, tömegoktatásra szervezett iskola elvi háttérét ő teremtette meg. Ezzel egyszersmind létrehozta az alapjait az iskola belső világáról és az iskolás gyerekekről szóló eszmefutásoknak is. Az iskolába járó fiúk és lányok nevelésével foglalkozó, egyre jobban fellendülő tanácsadó szakirodalom pedig egyre elszántabban közvetítette olvasóinak az adott kor és kultúra ideológiai elemekkel átítatott elképzeléseit az ideális, normakövető, „jól nevelt” iskolásokról.

4.2.2. ROUSSEAU (1712–1778)

A jónak születő gyermek ideológiai konstrukciója legplasztikusabban *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) *Emil* avagy a nevelésről című könyvében rajzolódik ki az olvasó előtt. A nevelési regény a lenyűgözően szuggesztív stílusban megfogalmazott szokatlanul új gondolatok miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel Rousseau mögött. (Közismert tény, hogy a kötet az egyház szemében botránykővé vált, de nem pedagógiai tartalma, hanem a benne kifejtett deista nézetek miatt. Ezért, tiltotta meg olvasását híveinek Párizs hercegérseke, és ezért égették el a könyvet nagy nyilvánosság előtt Párizsban és Genfben.)

A fiktív gyermekszereplő, *Emil* nevelését bemutató kötet a nevelésről szóló filozófiai okfejtések és praktikus tanácsok színes kavalkádját találjuk, melyek távolról sem szerveződnek egységes rendszerbe, számos egymásnak ellentmondó gondolat fedezhető fel közöttük.

Rousseau nyíltan szembehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal az Ágostonig visszavezethető keresztény dogmával, amely szerint az ember az eredendő bűnnel terhelten 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 rosszát: „Minden jó, ami-dőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden el-

fajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét. (Rousseau, 1978, 11.)

Tanulságos Rousseau alaposan kidolgozott antropológiai alapokra helyezett gyermekideológiája: a gyermek újszülött-kori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „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 mindegy tartalékul helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan.” (Rousseau, 1978, 52.). Az ember csak ebben az ideális, természetes állapotában tekinthető önálló, szabad lénynek. A létezésnek ezen a szintjén a gyermek csak azt kívánja, amit önmagától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau erről hallgat, mégis sejthető: egyfajta idealizált, tünékeny idillről lehet itt szó, amely voltaképpen csak a születés utáni első pillanat töredékére terjed ki. Hiszen az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségletei kielégítésére sem, ezért hamar megbomlik a harmónia. Mivel egyedül nem boldogul, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír.” (Rousseau, 1978, 39.) Az embergyereknek tehát segítségre

van szüksége. E segítség mértékét és mikéntjével kapcsolatban mutat rá Rousseau a nevelés egyik fő szempontjára: „A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzel-foghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az oktalan kívánságnak, mert a szeszély csak olyankor kínozza, ha felébresztik, hiszen nem a természet hozta létre.” (Rousseau, 1978, 42.)

Ezzel Rousseau a természetes nevelés egyik legfontosabb alaptételét fogalmazza meg: A gondozó, a nevelő alapvető feladata, hogy a gyermek elemi szükségleteit kielégítse, majd – amint lehet – tanítsa meg a gyermeket ezek önálló kielégítésére. Óvakodjék azonban a felmerülő fölösleges vágyak és talmi igények válogatás nélküli teljesítésétől, mivel ezzel elkényeztetheti, önzővé teheti a gyereket: „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle.” (Rousseau, 1978, 40. o.) A kényeztető nevelés helyett – melyet Rousseau lépten-nyomon kárhoztat, akárcsak elődjei: Montaigne és Locke –, tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékul elhelyezett” képességcsírákat folyamatosan fejlessze, művelje. Ez a természetes nevelés lesz hivatott arra, hogy az emberi lélek ideális egyensúlyi állapotát, a vágyak és a képességek közti harmóniát – most más magasabb szinten – újra és újra létrehozza. Rossz az a nevelés, amely a felkelti a felesleges hívságok iránti érdeklődést, és megteremti a fölösleges szükségletek kielégítésének alapjait. Ez csak önzést, önimádatot szül, így a szerencsétlenség, a baj forrásává válik.

Emil nevelése a természetes ember nevelése, pontosabban a természetes emberi állapot visszaállítása (Spae-

mann, 1978, 829.). Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyereket a korabeli társadalom kereti közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezik többé – írja –, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. Ezt a két szót: haza és honpolgár ki kell törölni a modern nyelvekből.” (Rousseau, 1978, 15.)

De ha honpolgárrá nem, akkor végső soron mivé kívánja nevelni a gondjaira bízott gyermeket? A válasz: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz.” (Rousseau, 1978, 16.) Vagy másutt: „Boldognak kell lenni kedves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket” (Rousseau, 1978, 408.). Tehát nem a „mintaszerű állampolgár” nevelése Rousseau célja – mint később a 19. század neveléstanainak többségében –, nem olyan polgáré, aki egy adott mesterség alapos ismeretével zökkenőmentesen beilleszkedhet be a korabeli társadalom szövedékébe. A francia filozófus felfogása ezen a téren egyáltalán nem nevezhető pragmatikusnak.

Rousseau embert, boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, felemelkedik nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté, boldoggá. Fennkölt gondolat, ám kevésbé illik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába – már amennyiben nem csupán a legtehetősebb osztályok életkörülményeire gondolunk. Hiszen a

18. század materiális viszonyai, közállapotai általában még inkább igazolták az anyagi javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritánus „evilági aszketizmus” rigorózus gyermekfelfogását és nevelési praxisát, mint a későbbi korok fejlettebb életszínvonalához társuló örömelvű, hedonista-eudaimonista beállítottságot. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról tehát ebből a szempontból korai, nem illeszkedik az adott korszak társadalmi viszonyainak realitásaihoz abban az esetben (Plake, 1991, 58.), ha e célkitűzés bármiféle, szélesebb társadalmi bázison általánosítható kiterjesztését reméljük. Rousseau azonban nem foglalkozik a néptömegek nevelésével. Nyilván a francia felvilágosodás más filozófusai és közírói sem az alsóbb néprétegek számára elérhető célról elmélkednek, amikor az embereket a földi élet lehető legkellemesebb megszervezésére buzdítják (Badinter, 1999, 143.).

A gyermekgondozás és -nevelés szent kötelességét az anyára és az apára bízna, de – ez is egyike a benne található paradoxonoknak – végül is kompromisszumot köt. Ha az anya gyengélkedése miatt nem vállalkozik gyermeke táplálására és az apa elfoglaltságára hivatkozva nem neveli fiát (!), akkor szó lehet az anyát helyettesítő dajka, és az apát pótolni hivatott házitanító felfogadásáról. Az anyák felmentését a dajka felfogadásával Rousseau nagyvonalúan elintézettnek tekintí („jobb, ha a gyermek egy egészséges dajka tejét szopja, semmint egy elkényelmesedett anyáét”), de az anyahelyettség szemben szigorú kritériumai vannak. A humanista szerzők műveinek hagyományát folytatja, amikor erős, egészséges asszonyt kíván dajkának, akinek „szíve éppoly egészséges, mint a

teste” (Rousseau, 1978, 31.). A házinevelő kiszemelésekor éppilyen rigorózus: Fiatal embert óhajt, aki addig még nem volt nevelő, ezentúl mindig a gyermekkel együtt él, és munkáját mintegy szívességgként végezve nem fogad el érte ellenszolgáltatást.

A tény, hogy Rousseau viszonylag könnyen kiengedi a gondozást és a nevelést a szülői kézből, visszavezethető más műveiben kifejtett éles társadalomkritikájára, melynek során az emberi együttélés tradicionális kereteit hevesen bírálja. Az a család, amelyben nem a szeretet a legfontosabb összekötő kapocs, hanem az érdek; ahol a gyermek nem a szerelem gyümölcse, hanem a józan megfontolásé; ott, ahol az anya nem tölti be óvó, gondozó szerepét, és az apa nem teljesíti legszentebb kötelességét, a gyermeknevelést; ott a család nem méltó arra, hogy kivehesse részét a „természetes ember” neveléséből. Így már érthető, hogy regényének főszereplőjét eltávolítja a szülői házból, és vidéken egy kastély magányában neveli egészen felnőtt koráig. (Az „Émile” nevelője ugyanis nem más, mint Rousseau maga.)

A 18. században dajkák még mindig szoros pólyázással kárhoztatják mozdulatlanságra az újszülöttet. Rousseau azonban a természetre hivatkozva azt tanácsolja az anyának (illetve helyettesítőjének), hogy ne „kösse gúzsba” a csecsemőt, mint egy „csomag rongyot”. „Az újszülött gyermeknek szüksége volna rá, hogy tagjait kinyújtsa és mozgassa, mert így vet véget merevségüknek, melyben oly sokáig voltak gombolyagként összegyúrva. Kinyújtóztatják őt, ez igaz, de mozogni nem engedik, sőt fejét főkötők jármába hajtják. Mintha attól félnének, hogy úgy fog festeni, mintha élne” (Rousseau, 1978, 17.).

Emil távol a „bűnös várostól” vidéken nevelkedik, így elszakad családjától, rokonaitól, pajtásaitól, nem jár nyilvános iskolába. Szinte „árva”, csak nevelőjének tartozik engedelmességgel. Rousseau felfogása szerint így a gyermek természetes fejlődését nem befolyásolhatja semmi-féle káros külső hatás.

Látható, hogy ez a pedagógia és az azt megalapozó gyermekideológia nem illeszkedik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába. A 18. század materiális viszonyaihoz, közállapotaihoz az önmagukkal és családjukkal szemben szigorúan puritán „evilági aszkéták” rigorózus nevelési ideáljai és önkorlátozásra irányuló praxisa illeszkedett adekvát módon. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról még korai, egyáltalán nem veszi figyelembe az adott történeti kontextus társadalmi realitásait (Plake, 1991, 58.). Nevelési ideáit majd követői – egyebek között a 19–20. századi reformpedagógusok vitték tovább a megvalósítás felé.

4.3. „A gyermek a felnőttek megmentője”

Rousseau nyomdokain haladnak a romantika stílustörténeti korszakának szerzői is. Egyes 19. századi német írók az ártatlannak gyermeket a világot megváltó, a felnőtteket megmentő Messiásként jelenítik meg. Ezek a szerzők gyakran érzékeltetik a gyermek természet-közelségét és az ebből fakadó kimeríthetetlen energiákat úgy, hogy csírához vagy felfeslés előtti bimbóhoz hasonlítják őket. *Johann Gottfried Herder* (1744–1803) írásaiban gyakran a növényvilágban keres párhuzamot ahhoz, hogy az egyes

emberi életkorok egymásutániságát érzékletessé tegye: „...íme a fa, amely végső formáját gyökere, törzse, ágai, gallyai és gallyacskái kifejlődésének folyamatában éri el, miközben minden egyes része csak a sajátos, rá jellemző formában ölthet testet.” (Herder [1877–1913], 1967, 215. idézi: Ullrich, 1999, 118.)

Ernst Moritz Arndt (1769–1860) „Töredékei”-ben (Fragmente, 1805) pedig egyenesen „rügykorszaknak” (Knospenzeit) nevezi a kisgyermekkort, amelyben a gyermek lelke még mintegy „félhomályban szendereg”. „Ezek az óvásra és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madáréletébe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia.” (Arndt, [1805], 1904, 42.)

A német romantika másik ismert alakja, *Jean Paul Richter* (1763–1825) is szívesen alkalmazza a természet-metamorfit a gyermeki fejlődés érzékeltetésére. „Levana avagy neveléstan” (1807) című könyvének bevezetőjében a kisgyermekkor („bimbókor”) lelki érzékenységéről ír. A kisgyermek lelke olyan, mint a még fel nem festő bimbó: ekkor van szüksége a legnagyobb figyelemre és érzelmi melegségre. Az az égbolt, ami alatt minden virágba borul nem más, mint a vidámság és a boldogság. (Ullrich, 1999, 228.) Jean-Paul Richter panteisztikus világképében a kisgyermek már szinte szakrális alakot ölt: „csodálatos, ismeretlen angyal” ő, aki elhozza a civilizáció elgépiesedett világában szenvedő ember számára a megváltást.

A gyermeki lélek tehát maga a megtestesült romlatlanság. A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredendő ártatlanságot fenntartva segítse a zavar-

talán önkibontakozást. Követni kell a gyermek természetes ösztöneit, egyéniségének megnyilvánulásait. Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenki ott rejtőzik egy tökéletes emberideál, amelynek megvalósítására törekszik. Ennek az emberideálnak a csírái individuális lehetőségként élnek az emberben úgy, mint a márványtömbben a kész szobor: „Az ideális ember egy »antropolit« formájában születik e világra, akinek testrészeiről le kell törni az őket fogva tartó kőgyűrűket, azért, hogy azok maradékától magától is meg tudjon szabadulni.” A nevelés tehát egyfelől az ideális ember megszabadítása az őt „antropolit” formájában fogva tartó gátjaitól; másfelől pedig azoknak a gyermekben szunnyadó erőknek a kibontakoztatása, amelyeknek maguk is kifejlődésre törnek (idézi: Ullrich, 1999, 228.).

A romantika gyermekideológiáját továbbfejlesztő szerzők közül kiemelkedik *Friedrich Fröbel* (1782–1852), akinek gondolatvilágában Rousseau és Pestalozzi hatása tükröződik. A gyermek ártatlannak születik, és romlottá azáltal válik, hogy megbomlik az ember és természet közötti eredendően fennálló harmónia. A pedagógia ne legyen direkt, normatív módon előíró jellegű, hanem kövesse a gyermek önkibontakozását, és óvja meg a gyermeket a káros hatásoktól. A fejlődést támogató, „követő nevelés” így segíti a visszatérést az ősi egészségességhez, az ember-természet-istenség harmóniájához.

Fröbel gyermekértelmező ideológiája szerint a gyermekkor értékekben jóval gazdagabb periódusa az ember fejlődésének, mint a felnőttkor. A felnőtt lelke kiüresedik,

karaktere elszürkül: „Halottak vagyunk, minden halott, ami körülvesz bennünket, üresen kong minden tudásunk, üresek vagyunk gyermekeink számára, majdnem minden, amit kimondunk, kong az ürességtől, tartalmatlan, élettelen...” Lelki megújulást, életet és energiát a felnőtt a gyermekekkel való foglalkozásból nyerhet: „Siessünk! Engedjük magunkat eljutni gyermekeinkhez! Engedjük, hogy megtöltsenek bennünket élettel! Élünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek. ... Tanuljunk gyermekeinktől... Élünk a gyermekeinknek: így hoznak ők számunkra békét és boldogságot.” (Idézi: Ullrich, 1999, 251–252.)

A gyermeki lélek alkotóereje három tevékenységformában nyilvánul meg a legkifejezőbbben: a *beszédben*, a *játékban* és a *képzeletben*. A játék Fröbel rendszerében kitüntetett szerepet kap: az „isteni egésszel” való egyesülés eszköze lesz. A gyermek játék közben éli át legintenzívebben saját létezésének totalitását: érző, gondolkodó és cselekvő lény lesz egyszerre. Az eredendő ártatlanságot a megromlott társadalmi viszonyok tönkreteszhetik, a gyermekben szunnyadó isteni kihasználatlanul maradhat, felnőttkorra teljesen elenyészhet. Ennek elkerülésére teremti meg Fröbel a „gyermekkert”-et (Kindergarten), amelyben a kettőtől hétéves korú gyermekek egy közösségben élnek, fejlesztő eszközökkel foglalkoznak és mozgásos, illetve szerepjátékokat játszanak. Fröbel fejlesztő eszközei (gömb, henger, kocka stb.), amelyeket „adományoknak” nevez, voltaképpen egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai, amelyek az ember, a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek

ezekkel önfeledten játszik, nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fejlődik.

Fröbel társadalomreformer elképzeléseket is dédelgetett a gyermekkert-mozgalom terjesztésével. Szándéka szerint az gyermekkert-óvoda lesz az újra megtalált földi paradicsom a gyermekek és szüleik számára egyaránt. A felnőttek lelki vezetőivé pedig saját gyermekei lesznek úgy, hogy a velük való együttes játék során hozzásegítik őket eltompult érzékeik, elfásult lelkük élettel való megtöltéséhez. A gyermekkert ezért nemcsak a nevelés eszköze lesz, hanem a családi élet megújítója, és – ezen keresztül – a társadalmi bajok orvossága is. (Pukánszky, 2005b)

* * *

A Rousseau pedagógiai eszméiben gyökerező és a romantika korában kivirágzó „Megváltó gyermek”-ideológia hatása jól érzékelhető a 19. század későbbi évtizedeiben, valamint a 20. században hódító reformpedagógiai irányzatok gyermekmagyarázataiban. Németh András egyik tanulmányában utal arra a figyelemreméltó jelenségre, ahogyan a reformpedagógia képviselői tovább viszik a mintegy négy évszázados európai humanista eszmei hagyományokat, valamint a romantika gyermekideálját, azaz a „szent gyermek mítoszát” (Németh, 2002, 28.). Ebben a mitikus elemeket is tartalmazó ideologikus értelmezésben a gyermek a szebb jövő letéteményeseként jelenik meg, aki egyfajta naiv génuszként birtokában van a boldogabb élet „titkának”, és képes megváltani az elége-

piesedett civilizáció léleknyomorító hatásaitól szenvedő felnőtt embereket. Utat mutat nekik, de ez az út nem a technikai forradalom progressziója felé mutat, hanem – Rousseau nyomdokain haladva – az emberi együttélés ősi, természethez közelebbi formái felé. Ennek az ideológiai alapokon álló „retrográd”, antimodern fordulatnak az elemei jól érzékelhetőek a huszadik században történt hódító életreform mozgalomban, és az abból kisarjadó reformpedagógiai irányzatok különféle változataiban. A nagyvilág zajaitól megcsömörlött, és a természetbe kivonuló (és gyermekeiket természetes közegben nevelő) művészkolóniák éppúgy példák erre, mint a cserkészek és a vándormadarak (Wandervogel) mozgalma. De a természetes emberi létformából eredő kultúra felértékelődése fejeződik ki az olyan művészetpedagógiai irányzatokban is, mint például Kodály Zoltán (1882–1967) ősi magyar népzeneire épített nevelési rendszere.

Az eddigiekben vázlatosan bemutatott három „gyermekideológia” csupán egy lehetséges értelmezési keret a mentalitástörténet és a pedagógiai esztétikátörténet tényanyagának magyarázatához. Az egyes kategóriákba való besorolás nem jelenti a teljes tartalmi homogenitást. Egy adott ideológiatípuson belül pedig az is elképzelhető, hogy az egyes pedagógiák későbbi recepciója más és más. A gyermeki ártatlanságra épülő comeniusi és rousseau-i gyermekideológiák recepciója például szétartó. Az előbbi az egész életen át folyó tanulás „iskolásított” világá felé mutatva a modern közoktatási rendszerek kiépüléséhez nyújtott adekvát oktatáselméleti és rendszerelméleti alapozást, az utóbbi recepciója viszont a romantikán, a reformpedagógiá-

kon és a huszadik század végén elterjedő alternatív pedagógiai irányzatokon keresztül az „iskolátlanítási” (deschooling) törekvések felé halad.

Az azonban valószínű, hogy a gyermekről szóló ideológiai magyarázatok alakulásának vizsgálata tanulságos gondolati modelleket és releváns pedagógiatörténeti viszonyítási pontokat kínálhat a jelenkori pedagógiai törekvések és iskolapolitikai fordulatok megértéséhez is.

- Ariès, Philippe (1960): *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil, Paris, 1960. Magyarul a *Gyermek, család, halál* című kötetben. Gondolat, Budapest, 1987.
- Arndt, Ernst Moritz [1805], (1904) *Fragmente über Menschenbildung*. Nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Miesner. Langensalza.
- Augustinus, Aurelius (1987): *Vallomások*. Fordította: Városi István. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Badinter, Elisabeth (1999): *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17–20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Berg, Jan Hendrik van den (1960): *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen*. Göttingen.
- Comenius (1970): Pansophia. Waczulik Margit fordítása. *Magyar Pedagógia* 4. szám.
- Comenius (1992): *Pampaedia*. Fordította Bollók János. Sárospatak, 1992.
- Comenius, Johannes Amos [1623], (1990): *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*. Bibliaiskolák Közössége, Budapest.
- Comenius, Johannes Amos [1632], (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Budapest.
- DeMause, Lloyd (1974): The Evolution of Childhood. In: DeMause (1974, szerk.): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York. Magyarul in: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (1998, szerk.): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.

- Ehrmann, Marianne (1784): *Philosophie eines Weibs*. URL: <http://www.litlinks.it/e/ehrmann.htm>
- Elias, Norbert (1987): *A civilizáció folyamata*. Fordította Berényi Gábor. Gondolat, Budapest.
- Erasmus (é.n.): *Nyájas beszélgetések*. Fordította Trencsényi-Waldapfel Imre. Officina, Budapest.
- Erasmus, Desiderius [1529], (1913): *A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése*. In: Erasmus (1913): *A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere*. Fordította: Péter János. Budapest. 41–107.
- Erikson, E. (1991): *A fiatal Luther*. Fordította Erős Ferenc. Gondolat, Budapest.
- Felden, Heide von (2001): „Weiberhasser” und „Liebling des weiblichen Geschlechts”? Zur Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen in Deutschland. URL: <http://www.pestalozzianum.ch>
- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- Fináczy Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története*. Kiadja Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkor nevelés története*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fröbel, Friedrich (1973): *Die Menschengenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- Herbart, Johann Friedrich (1913): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806*. In: Willmann – Fritzsche: *Johann Friedrich Herbart's pädagogische Schriften*. Osterwieck – Leipzig, 1913. I. kötet, 233–234.
- Herbart, Johann Friedrich (1913–1919): *Pädagogische Schriften, I–III*. Herausgegeben von Willmann, Otto und Fritzsche, Theodor. Dritte Ausgabe, Osterwieck – Leipzig. Hoffmann,

- Franz (Hrsg.) (1986): *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus*. Volks und Wissen., Berlin.
- Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Jean Paul [Jean Paul Friedrich Richter] [1807], (1910): *Levana*, nebst pädagogischen Stücken aus seiner übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange. Dritte Ausgabe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.
- Kant (1991): A gyakorlati ész kritikája. Fordította Berényi Gábor. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kant, Immanuel [1803] (1901): *Über Pädagogik*. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- Locke, John [1693] (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschenbacher Gyula. Kiadja a Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Luther, Martin [1519], (1986): Ein Sermon vom ehelichen Stand. In: Hoffmann, Franz (Hrsg.) (1986): *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus*. Volks und Wissen Verlag, Berlin, 61–65.
- Luther, Martin: Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentum zu Sachsen, jetzt durch D. Martin Luther korrigiert. Wittenberg, 1538. In: *Pädagogik und Reformation*. Berlin, 1986. 108–112.
- Mallet, Carl-Heinz (1990): *Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.
- Mészáros István (1983): Pestalozzi változó arca XIX. századi népoktatásunkban. *Pedagógiai Szemle*, 1983. 2. szám, 118–134.
- Mészáros István (1984): *A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a 15–16. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Mészáros István (1986): Erasmus debreceni „Civilitas morum”-a. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz.
- Montaigne [1580], (1983): *Esszék*. Kriterion, Bukarest.
- Montaigne, Michel de (1983): *Esszék*. Ford.: Oláh Tibor. Kriterion, Bukarest.
- Musgrove, Frank (1998): Az otthon és az iskola történelmi jelentőségű konfliktusa. In: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 257–266.
- Natorp, Paul (1909): *Philosophie und Pädagogik*. Marburg.
- Németh András (2002): A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 2. szám, 22–32.
- Németh András (2014): *Abhandlungen zur Geschichte der ungarischen Pädagogik und Schule von dem 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2013.
- Németh András (2014): *Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2014): *Erziehungswissenschaft in Ungarn (1870- 1952)*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2014.
- Németh András (2014): *Lebensreform, Reformpädagogik und Lehrerberuf*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pestalozzi (1959): *Válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1938): *Sämtliche Werke*. Herausgegeben von Artur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher. XII. Band, Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- Pestalozzi, Johann Heinrich [1797], (1938): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*. In: Pestalozzi's *Sämtliche Werke*. XII. Band. Berlin.

- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster – New York.
- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster-New York.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, 28. Pécs.
- Pukánszky Béla (2005b): *A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében*. *Educatio*, **14**. 4. szám, Tél. 703–715.
- Quintilianus (1913): *Szónoklattana*. Prácser Albert fordítása. Budapest.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762], (1957, 1978): *Emil vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Budapest,
- Shahar, Shulamith (1990): *Children in the Middle Ages*. London-New York, Routledge. Magyarul: *Gyermekek a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Shorter, Edward (1975): *The Making of the Modern Family*. Basic Books, Inc. Publishers, New York.
- Spaemann, Robert (1978): Roesseaus „Emile”: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, **24**, 1978. 823–834.
- Spaemann, Robert (1978): Roesseaus „Emile”: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, **24**, 1978. 823–834. o.
- Stein, Arthur (1927): *Pestalozzi und die Kantische Philosophie*. Tübingen.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Juventa Verlag, Weinheim, München.
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner

- Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk., 1998): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Walzer, J. F. (1998): Az ambivalencia korszaka: amerikai gyermeknevelési szokások a 18. században. In: Vajda Zsuzsa és Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*.
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.
- Zibolen Endre (1984): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Tankönyvkiadó, Budapest.