

Prohászka Lajos
A pedagógiai naturalizmus

Doktori értekezés

Budapest, 1920.

A kéziratból szerkesztve közli:
Orosz Gábor és Pénzes Dávid

I. A pedagógiai naturalizmus filozófiai alapja *

(A pedagógiai naturalizmus fogalma és történelmi háttere)

A természetszerű nevelés elmélete különböző, egymással több tekintetben ellentétes eszmeáramlatok hatása alatt fejlődött. Kétségkívül a reneszánsz életfelfogása az a talaj, amelyből első gyökerei eredtek; e mozgalom szelleméből árad elsősorban a megújuló érdeklődés a testi nevelés iránt, továbbá innen indul ki a tanulás munkájának megkönnyítését célzó törekvés is, amely attól fogva az irányzat egész fejlődésére annyira jellemző. A XVI. század végével ébredező felvilágosodás racionalizmusa e csírákat fokozatosan megtermékenyíti: az ész önerejébe vetett bizalomban sarkallik... a naturalizmus alapvető elve, a negatív nevelés eszméje. De ugyancsak az újkorban egyre erősödő pozitív gondolkodás is táplálja, ebből a forrásból fakadt, az öntevékenység és az életrevalóság elve. Végül Rousseau-nál – amennyiben a személyiség korlátlan kibontakozásának szabadságát és az ésszel szemben az érzelem elsőségét hirdeti – romantikus-szентimentális jelleget ölt; nála^[1] találjuk... az elméletet a maga teljes kialakulásában; utána már nem gazdagodik lényegesen új elemmel, legföljebb még az evolucionisztikus természetfelfogás járult hozzá némi tekintetben az elmélyítéséhez.

A naturalizmust, amely korban csak találkozunk vele a pedagógiai gondolkodás terén, általánosan jellemzi, hogy mindig egyidejűleg reakciós és progresszív irányzat. A dolog a természet és a kultúra viszonyának problematikájával függ össze. Alig van még két fogalom, amely eredetileg távolabb állna egymástól. Természet, a maga legáltalánosabb értelmében jelenti azt, ami idegen hatás hozzájárulása nélkül, csupán a maga lényegénél fogva önként fejleszti ki magát, tehát ami mélységes ellentétben áll mindazzal, ami mint szándékos

* Prohászka Lajos doktori dolgozata kéziratát nem tagolta fejezetekre. A tagolást és ahhoz kapcsolódóan a tanulmány egyes részeinek címekkel történő megnevezését a szerkesztők végezték. A beosztás – a tanulmány tartalmán kívül – az 1918-ban írt, és egyetemi díjat nyert, hasonló című dolgozat kéziratának figyelembevételével történt. Az 1936-ban megjelent Pedagógiai lexikon 2. kötete (Pedagógiai Lexikon II. rész – Szerkesztették: Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc – Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1936, 344–349. p.) „Naturalizmus (pedagógiai naturalizmus)” címszavának Prohászka Lajos által írt rövid tanulmánya ugyancsak segítette a szétválasztó rendezést. (A lexikon címszövege a doktori-tanulmány szövege után olvasható.) – A doktori dolgozat szövegénél érvényesül Prohászka későbbi tanulmányaira, beszédeire jellemző szerkesztési (logikai) sajátosság: a probléma bemutatása az alapfogalom tartalmának vázlatos közlésével, a téma részletesebb történeti kifejtése, az alapfogalom (fogalomrendszer) tartalmának mélyrehatóbb, bővebb értelmező leírása. – A szövegközlésben a szerkesztői tagolást és a fejezetcímek szövegét a dőlt (félkövér illetve normál) betűforma különbözteti meg Prohászka Lajos tanulmánya normál-betűformájú szövegétől.

emberi produktum létrejött.¹ Ilyen értelemben beszélünk pl. az egyes ember természetéről s vonatkoztatjuk sajátos, öröklött hajlamaira, szemben a szoktatott hajlamokkal, amely csak a „második természet”. Ha pedig konkrétan ragadjuk meg a természet fogalmát, akkor értjük rajta mindazt, ami érzékelés révén tapasztalatunk tárgya lehet,^[2] tehát az egész bennünket környező objektív világot. Ezzel szemben a kultúra nem spontán kifejlődés, sem pedig adottság, hanem a lélek tervszerű és céltudatos alkotása. A kultúra – és hasonló módon a tudomány és művészet, a vallás és erkölcs és a nevelés is – föllendülés a természet szigorú megkötöttségéből, törekvés egy – a tények világának elébe kerülő, magában álló és magában élő – eszményvilág felé, és ennyiben gyakran határozottan küzdelem a természet ellen. Az egyetemes fejlődés eszerint eltávolodás az eredeti adottságtól, és az eszmény az, ami fölszabadít.

A dolognak van azonban más oldala is. A fölemelkedés mindig erős akarat, megfeszülés. Jöhetnek korok, amikor az emberi akarat kimerül, amikor az eszmények elfakulnak, a belső hajtóerejük ellankad, és ez visszahat magára a kultúrára is; a fejlődés egysége és egyensúlya megbomlik, mesterkélttségbe vész; különbségek, fölszínesség jutnak uralomra és ez a közlélemben sajátos feszültséget hoz létre. Ilyenkor azután élénken érezhetővé válik a természetes adottságtól való eltávolodás és föllép a naturalizmus, amely a tudományban és a haladásban akarja látni az elfajulás forrását és ezért követeli, hogy^[3] vissza kell térni ismét a természethez, az ösztönhöz, az egyszerű igénytelen életkörülményekhez, ahol megennyhülést találni és új erőt lehet meríteni. Az összes hagyományos értékek felforgatása minden naturalista törekvése; figyelemre méltó azonban, hogy amikor így a természetre utalnak, akkor azt már nem többé mint adottságot fogják fel, hanem mint egy új eszményt proklamálják, amelyet meg kell valósítani.

Ennyiben mondható, hogy a pedagógiai naturalizmus is elsősorban reakció a túlfinomult kultúrállapot elferdült nevelése ellen; a tradíció és az uralkodó szokás ellen irányul, benne látja az ellaposodás forrását és visszatérést sürget ahhoz, ami természetes, ésszerű, és egészséges. Ugyanakkor azonban szélsően progresszív, sőt forradalmi, amennyiben az egész emberiség regenerációja a célja, egészen új

¹ V. ö. I. Kant: Metaph. Anfangsgründe d. Naturwiss. (Vorwort) „Natur, bloß in formaler Bedeutung genommen (ist) das erste innere Prinzip alles dessen bedeutet, was zum Dasein eines Dinges gehört.” (Kleinere Schriften zur Naturphil. hgg. v. O. Buek [Phil. Bibl.] 189. p.).

embertípust akar s e végből a nevelés munkáját is egészen új alapra helyezi; az emberi lélek természet adta fejlődésére, – és egészen új feladatot jelöl ki számára: a természetes ösztönök, hajlamok és képességek akadálytalan és minden pozitív ráhatás nélkül való kifejlődésre juttatását.

II. *A pedagógiai naturalizmus európai története*

1. *A pedagógiai naturalizmus Rousseau fellépéséig*

Az ókor

Naturalisztikus irányzattal az ókori nevelés elmélkedőinél nem találkozunk. Az antik lélek^[4] még kiegyenlítette magában a természet és a kultúra ellentéteit; amíg az eredeti állapottól való eltávolodás nem vált eszméletessé, addig nem kellett a természetet követendő eszményként hangoztatni. Általában az antik életnézet optimisztikus-naturalisztikus; így a nevelés tényleges rendjét is naturalisztikus szellem hatja át; az ógörög καλοκαγαθία az ember, mint természeti lény spontán kibontakozásának volt az eszménye s hogy a testi erő fejlesztésére fokozott figyelem fordult, ebből önként érthető.² De ez a harmónia idővel megbomlott; a nevelés is, mint az egész közélet nagy átalakuláson ment keresztül; az enciklopédikus tanulmányok a gimnasztikát mindinkább visszaszorítják,³ s a természetes életformáktól való elszakadás fölébreszti a reakciót. A sztoa mondja ki először – részben a cinikusokra támaszkodva – a jelszót, hogy természet szerint kell élni és ezzel a természet már öntudatos princípiummá vált. Minthogy pedig az embernek a természetes ösztönök mellé az ész is adatott, ezért az ő számára természet szerint élni annyi, mint^[5] ész szerint élni: az egyéni logosz legyen összhangban a logossal áthatott világmindenséggel, amelyből kiszakadt. És már a sztoát optimizmus jellemzi az emberi természettel szemben: mindnyájan egyformán részesülünk a logoszban; magunkat tartjuk fenn,

² Főleg a spártai nevelésben lehetne naturalisztikus vonásokra utalni s a későbbi naturalisták is sok tekintetben benne látják nevelési eszményük megközelítését.

³ E jelenséget legjobban igazolja az a körülmény, hogy az ephébia, amióta a bomlási folyamat megindult (ismeretes a szofisztika föllépése jelzi a fordulatot) mindinkább dekórummá vált. V. ö. Fináczy E.: Az ókori nev. tört. 50., 58. p.

szerinte élünk, de ezzel egyszersmind az egészet is fönntartjuk.⁴ A sztoának azonban – ha egészében véve egy nagy nevelőiskolája volt is a lehanyagató antik világnak – nincs rendszeres pedagógiai elmélete. Ami pedig az egyes íróknál szétszórtan előfordul a nevelésre vonatkozólag, abban megnyilvánul ugyan bizonyos naturalizmus – így pl. végtelenül kevésre becsülik a tudást,⁵ hanem inkább a lelket akarják megkeményíteni, hogy túrni tudjon; a cselekvésre helyezik a súlyt, a filozófia is arra tanítson, hogyan kell helyesen élni és meghalni; ...nem lehet figyelmen kívül hagyni az önnevelés elvét sem, mely a sztoa világnézetében rejlik és melyet később Goethe olyan szépen kifejezésre juttatott; – mindamellott a sztoikus etika elvei csak sokkal később, amikor a reneszánsz idejében új életre keltek, hatottak termékenyítően a naturalisztikus nevelés^[6] irányzatának kialakítására. Montaigne az sztoától vette a természetszerűség jelszavát és a későbbi naturalistáknál is – bár talán csak sokszor közvetve – érvényesül a sztoicizmus befolyása.⁶

A középkor és a reneszánsz

A középkor életnézete szupranaturalisztikus, ennélfogva a nevelésből is szükségképp hiányzik minden naturalisztikus vonás. A kereszténység aszkétikus-pesszimisztikus állást foglal el az emberi természettel szemben s ezért az önkifejlődést minden lehető eszközzel megszorítja. A tanulás is ekkor pusztán receptív: az átadásnak szigorúan meghatározott kánonja volt századokon át. Nem a személyiség szabad érvényesülése a cél, hanem a tekintélynek való alázatos alávetés, a hagyományos keretek és életformák közé való beilleszkedés képessége. Azonban az emberi genius végül is széjjelfeszítette a mindinkább tűrhetetlennek érzett béklyókat. Ismeretes az a gyökeres változás, amely a reneszánsz-mozgalommal egész Nyugat-Európára rávirradt. Az aszketizmus helyébe ekkor öntudatos, heves szinte fékevesztett életigenlés lépett, amelyben a természet, az ember és a kultúra egész új értékelése fogant. Ebben a szellemi légkörben

⁴ Marcus Aurelius: In semes ipsum I. II. 3. (rec. Schenkl Lipsiae 1913.) παντι δὲ φύσεως μέρει ἀγαθόν, ὃ φέρει ἢ τοῦ ὅλου φύσις καὶ ὃ ἐκείνης ἐστὶ σωστικόν.

⁵ V. ö. Plutarkhosznál De recta ratione audiendi C. XVIII. – Οὐ γὰρ, ὡς ἀγγεῖον, ὁ νοῦς ἀποπληρώσεως, ἀλλ' ὑπεκκαύματος μόνον, ὥσπερ ὕλη δέϊται. Plut. Chacron. Moralia ex recensione R. Hercheri Lips. Teuber. Vol. I. 110. p. – Seneca maximái e tekintetben untig ismertek.

⁶ A sztoikus elemekre Rousseau-nál utal: P. Villey: L'influence de Montaigne sur les idées pédag. de Locke et de Rousseau. Paris, 1911. 105., 225. sk. p. és 236. p.

jelentkezik először a naturalisztikus nevelés gondolata, mint reakció a középkor életeszméjének transzcendens fogalmazványa ellen.^[7]

A reneszánszsal a természetnek merőben új felfogása jut érvényre. Legelőbb a szépsége iránt nyílik fel e kor emberének figyelme s benső, meleg érzelmi kapcsolatot keres vele.⁷ A természet ezen esztétikai felfogásával járt azután filozófiai értelmezése és itt önként kínálkozott az antik képzelet gazdag hagyatéka: fantasztikus és merész kozmológiai spekulációk buggyannak fel és a reneszánszkori ember szinte megittasult a végtelentől, amely feltárult most előtte. És ugyanakkor fölébred benne a vágy, ezt a gazdag és végtelen természetet a maga összes erőivel kiaknázni, az ember számára. A költői és filozófiai értelmezéssel együtt fölébredt a praktikus és utilitárius érdeklődés, amely útját egyengeti a modern természettudománynak és technikának. Azonban még így sem állapodik meg a fejlődés. Ez még nagyon egyoldalú volna, amennyiben csak az empirizálható természetre vonatkozik. A legközelebbi lépés volt, hogy a természetet princípiumként fogták fel és átvitték a lélek alkotásainak tartományába, azonosítva (sztoikus behatás alatt) a természetet az ésszerűvel. E konstrukció révén létrejönnek az ú. n. természetes tudományok, – a természetes vallás, a természetjog elmélete, a természetes etika, a természetes államelmélet és mindezzel párhuzamosan: a természetes^[8] paedagógia.⁸ S lesz a természet – amely volt a természettudomány kutatás számára egy föladat, egy probléma, amelyet meg kell oldani, – itt: ideál, amelyet meg kell valósítani.

De épp úgy az emberrel és a kultúrával szemben is a reneszánsz merőben új álláspontra helyezkedik. Még a középkori, keresztény lélek alaphangulata a maga gyarló és tehetetlen mivoltának az érzése, – az a benső meggyőződés, hogy az ember nem állhat az etikai világban a maga lábán, hogy nincs meg benne a képesség, az erő, hogy egész teljes értékű emberré legyen, hacsak az isteni kegyelembe és az azt követő egyházba nem fogódzkodik (Augustinus), – addig a reneszánsz bizalommal fordul az ember felé, rajong mindazért, ami tisztára mint emberi sajátosság adva van, fölfedezi újból az emberi testet és szabaddá teszi a gondolatot. Ezért a reneszánsz árja elsősorban is a tekintély forrásait önti el és ezek helyett megnyitja az ész éltető vizének zsilipjeit. Az ész autonómiájának felismerésével

⁷ V. ö. Fináczy E.: A renaissance kori nevelés története. Bp. 1919. 9–10. p.

⁸ V. ö. P. Barth: Gesch. d. Erziehung in sozial. u. geistesgesch. Beleuchtung Lpz. 1911. 290. sk. p.

azután együtt járt a kultúra megváltozott megbecsülése. A középkori kultúra a kinyilatkoztatás pilléreire nyugodott, vallási missiót teljesített, híd volt, amely csak arra szolgált, hogy átvezessen a lélek földöntúli hazájába. Ezzel szemben a reneszánsz ráeszmél a kultúra önértékűségére. Amivel^[9] összefügg, hogy a kultúra alapjait, hatótényezőit is most másutt keresik. Amivel összefügg, hogy a kultúra alapjait, hatótényezőit is most másutt keresik. A középkor kultúrája messze vitte (vagy legalább akarta vinni) az embert önmagától; minthogy az égre tört, elérte végzete... útjában megmerevedett, mesterkelté, misztikussá vált. Ezzel szemben a reneszánsz humanisztikus kultúrát akar. S ezért fordul tekintete a klasszikus kultúra felé, amelyben az igazi, ősi, egyetemes emberi közelebb találta.

Hogy ez az új értékelés a pedagógiai felfogást is gyökeresen megváltoztatta nem kell külön kiemelni. Már az olasz reneszánsz humanisztikus pedagógusainak, Vergerionak, Maffeo Veggionak, Aneas Sylviusnak traktátusaiból bizonyos naturalisztikus szellem árad.⁹ Kivétel nélkül hangoztatják a testi nevelés fontosságát;¹⁰ a játékot elsőrangú tényezőnek tekintik; megegyeznek abban, hogy a nevelés legyen az életből – az élet számára való;¹¹ kiemelik az erkölcsi nevelés elsőbbségét és már megnyilvánul az a vonás, ami végigvonul az egész naturalizmus történetén: könnyíteni akarnak a hagyományos módszeren, a tanulás kellemessé és változatossá akarják tenni.¹² Mindez^[10] arra vall, hogy e gyermeki természetet másként kezdi megbecsülni, mint a középkor; teljesebben felfogják és ezért az egyéni hajlamok és képességek spontán kifejlődésének is több lehetőséget engednek. Vittorino da Feltre, egyike azoknak, akik a kor pedagógiai eszményét a gyakorlatban igyekeztek megvalósítani, száműzött a maga iskolájából minden megkötöttséget és komorságot; az ő Casa Gioccosája, amelyet a szabadság és az esztétikum szelleme lebegett át, az első nyilvánvaló kísérlet a nevelés történetében annak megvalósítására, amiről Rabelais, Montaigne B. de Saint-Pierre és azóta is egész napjainkig annyian álmodtak és joggal a XVIII.

⁹ Különösen Veggion állítható ez meg. V. ö. Maph. Vegius' Erziehungslehre übers, v. K. A. Kopp (Bibl. d. kath. Päd. II.) 59., 77., 104. sk. p.

¹⁰ V. ö. Fináczy E.: i. m. 31. sk. p. 36., 41. p. – M. Vegius' Erziehungslehre... 47., 115–119. p. u. o. Aeneas Sylvius traktátusa (ném. ford. Galliker.) 248. p.

¹¹ Legteljesebben Castiglione Il Cortegiojában nyilvánul meg. V. ö. Fináczy E.: i. m. 70. p.

¹² M. Vegius: i. m. 103. p. Vergerióra nézve ld. Fináczy E.: i. m. 31. p.

századvégi filantrópiumok, sőt a mai falusi reformiskolák (Landerziehungsheim) ősi mintaképeül tekinthetők.¹³

Az európai hódító útjára induló humanizmus nagy protagonistája, Erasmus, a pedagógiai műveiben szintén bizonyos fokig naturalisztikus elvektől ihletett. A testi nevelés az ő szemében nem elsőrangú fontosságú ugyan – bár az ápolás teendőit behatóan tárgyalja¹⁴ – az oktatásban azonban könnyen célravezető, a növendéket minden erőfeszítéstől megkímélő, inkább játékos módszereket törekszik érvényre juttatni. A tanulás örömmel teljes legyen; Erasmus irtózik a_[11] kényszertől és elrettentő képet nyújt az akkori iskolák hihetetlenül durva és lelket dermedtő bánásmódjáról.¹⁵ Csak azt kell tanítani, ami kellemes és egyúttal hasznos, ez pedig csak az lehet, ami egyszerű és természetes.¹⁶ A növendék sose érezze az erőfeszítést; játszi enyelgő módon jusson az ismeretek birtokába; az olvasást mézeskalácsból sütött betűk segítségével sajátítsa el,¹⁷ a görögöt és latint lehetőleg élőnyelv módjára gyakorlati úton, a grammatikából csak legegyszerűbb és legszükségesebb szabályokat kell megismertetni vele.¹⁸ A tanulás megkönnyítésére szolgál a szemléltetés is, amelynek elvét Erasmus nem pszichológiai belátás útján ugyan, hanem az alaki és a tárgyi képzés kapcsolata szempontjából sürgeti.¹⁹ Az öntevékenység elve még nem jut nála kifejezésre; legföljebb amennyiben az oktatás sikerét nem csak a tanító pozitív ráhatásától teszi függővé, de a gyermek sajátos hajlamaitól is és amennyiben kívánja, hogy az emlékezetbe vésést meg kell előznie a megértésnek – szakít a hagyományos oktatás módjával, amely a növendéket teljes passzivitásra utalta.²⁰ Végül: annak a nevelésnek, amely Erasmus szeme előtt lebeg

¹³ V. ö. W. Krampe: Die Italienischen Humanisten u. ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. Breslau, 1895. 36. p.

¹⁴ Desiderii Erasmi Omnia opp. Froben. Basileae 1515. T. I. 429. Mint Plutarkhosz (és Vegius) ő is már az anya számára ad higiénikus tanácsokat és hangsúlyozza, mint az anya legtermészetesebb kötelességét, hogy maga táplálja gyermekét.

¹⁵ *D. Erasmus*: Omnia opp. I. 434–437., 443–444. p.

¹⁶ *D. Erasmus*: i. m. 440. p. Nihil autem vetat quo minus voluptati comes sit utilitas et iucunditati iuncta sit honestas.

¹⁷ *D. Erasmus*: i. m. 441. p.

¹⁸ *D. Erasmus*: i. m. 446. p.

¹⁹ *D. Erasmus*: i. m. 440., 446. p.

²⁰ *D. Erasmus*: i. m. 440., 446. p. (si quidem bonae memoriae pars est, rem penitus intellexisse.) Hogy E. a növendék ítélőképességének fejlődésére is gondol, kitűnik: De ratione studii (Omnia opp. I. 452. p.) quo iam assuescant adolescentes ei quod est in omni re praecipuum: iudicio.

egész szelleme az eleven élet és valóság jegyében áll.^[12] A világ és a társaság számára akarja nevelni gyermeket, akit evégből nemcsak a formális kiműveltség fegyvereivel övez fel, de a természet és az ember ismeretével is. Hogy mennyire az életben való érvényesülés az a cél, amelynek Erasmus szerint irányítani kell a nevelést, s hogy ennek érdekében hogyan értette a nyelvi és tárgyi tudás belső kapcsolatát, legjobban kiviláglik a gyermekek művelt viselkedéséről traktátusából.

Rabelais, François

Mindezek azonban csak előzmények. Az első igazi naturalista, az egész irányzat tulajdonképpen megindítója egy XVI. századbeli francia gondolkodó volt, akinek egész világnézete a reneszánsz elven, merész és optimisztikus szellemét lehelte ugyan, másfelől azonban egészen újszerű szempontok érvényesülésével századokkal megelőzi a maga korát, t. i. Rabelais. Szatirikus regénye hatalmas és izzó reakció a középkori hagyományos intézményekkel szemben; korabeli nevelés rendjének fonákságai sem kerülhették ki a figyelmét. Főleg kettő hívja ki elítélő bírálatát: a fegyelmezés módfelett kíméletlen volta és az, hogy a nevelésnek semmi köze a valósághoz és az élet-hez. Gúnyolódik a tanmenet rendkívüli hosszadalmasságán, továbbá tanulás szokásos anyagán, a kései skolasztikus kommentárokon, amelyeknek száraz és elvont tárgyalásmódja megbéklyózza a szellemet. Thubal Holofernes és Jobelin Bridé^[13] a XV–XVI. századbeli iskolamester típusai: tudatlanok, vége-hossza nélkül az elemeken rágódnak, míg az örökös egyformaság a növendék józan esztét és ítélőképességét előli; Gargantua – bár ha minden olyan jól tud, hogy visszájára is el tudja mondani – végül is együgyűbb és félszegebb, mintha mit se tanult volna.²¹

E mesterkélt, sivár és örömtelen neveléssel szemben, amely a növendéket teljes passzivitásra kárhoztatta, Rabelais a helyes nevelést egészen másképp képzei el. Számára az ember természeténél fogva jó és ezért a legnagyobb esztelenség őt korlátozni. Ő az első, aki a nevelésben a természet jogaiért száll síkra a nevelő pozitív ráhatásaival szemben. Minthogy pedig testi téren a természet jogainak érvényesülése közvetlenül tetten érhető, egyáltalán az autonóm kifejlődés érzése itt intenzívebb, ezért Rabelais is, mint minden

²¹ Oeuvres de Fr. Rabelais. Ed. crit. p. A. Lefranc. Paris, 1912/13. 2 kötet – Gargantuát tartalmazza – XIV., XV., XXI., XXXVII. köt.

naturalista, elsősorban a test gyakorlására és edzésére fordítja a legnagyobb gondot. Nincs a testgyakorlatnak olyan neme, amelyet elhanyagolna, nincs a testnek olyan része, amelyet ne venne képzés alá;²² mintha csak elégtételt akarna szerezni a test elhanyagolásáért, amelyben az értelem egyoldalú kiképzésével szemben századokon át részesült. A középkor valójában nem ismerte a gyermeki természetet, nem tudott^[14] leereszkedni a gyermek értelmi színvonalára. Rabelais sejti – mint ahogy már az olasz humanista pedagógusok előtt is felderengett a gondolat –, hogy csak a gyermek egyéni természete lehet az, amit a nevelésben alapul és útmutatóul kell venni. A jó nevelő, Ponocrates, eleinte nem tesz mást, mint amit Montaigne is ajánl: ügetni hagyja maga előtt Gargantuát, hogy természetét megismerje.²³

Naturalisztikus elvek érvényesülnek abban is, amit Rabelais az anyagról és a módszerről mond. Így elsősorban azt kívánja, hogy az oktatás legyen szemléletes. Voltaképp ugyanazt mondja ki – először amit Montaigne és később Rousseau úgy fejezett ki: a világ legyen az ő növendéke könyve. Gargantua mindent saját tapasztalatából ismer meg. Asztronómiát az égboltozaton tanul: meglesi a napfelkeltét, vizsgálja a csillagképek állását és konjunkcióit, megkeresi az üstökösök pályáját.²⁴ Természetrájzot a dolgokon tanul; végigbarangolja az erdőt-mezőt, botanizálgat, megnézi a fákat, megfigyeli az állatok életét, megbeszéli nevelőjével az ételek alkatrészeit.²⁵ Technológiai és vegytani ismereteit közvetlenül az egyes mesteremberek műhelyeiben szerzi.²⁶ Az aritmetikát és geometriát kártyákon és kockajátékon, a retorikát^[15] törvényszéki beszédeken, a zenét (amelyet addig, mint a quadrivium tárgyát elméletileg tanítottak) magukon a hangszereken sajátítják el.²⁷ A saját közvetlen élmény egyúttal a növendék önálló ítéletét és kezdeményező erejét is fejleszti, amivel természetszerűleg összefügg az öntevékenység elvének érvényesülése. Gargantua nevelésében semmi passzivitás nincs; egész nevelése „cselekedtetve” folyik le előttünk. Ebből kifolyólag sürgeti Rabelais a kézimunkát is.

²² Fr. *Rabelais*: i. m. XXIII. köt. 218., 224–232. p. Az ápolásra is kiterjed figyelme. V. ö. XXIII. köt. 221., 234 p.

²³ Fr. *Rabelais*: i. m. XXI –XXII. köt.

²⁴ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIII. köt. 217., 237. p.

²⁵ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIII. köt. 233. p.

²⁶ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIV. köt. 238. p.

²⁷ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIII. köt. 221. p. és XXIV. köt. 239. p.

Ő az első, aki fölismeri annak pedagógiai jelentőségét, amennyiben nem csak hasznossági szempontból hangoztatja, hanem mert a növendék ügyességét fejleszti, felüdít a szellemi munka után, sőt kapcsolatban is van vele.²⁸ Gargantua alkalmilag fát vág, fűrészel, szénát gyűjt, csépel; hasonlóképp festésszettel és faragással is foglalkozik.²⁹

Egy további lényegi elve a nevelésnek, ahogy Rabelais elképzei, az életre valóság. Gargantua érintkezésbe kerül mindazzal, ami őt körülveszi, az emberekkel és a természettel; betekintés nyer az élet legkülönbözőbb körülményeibe s mindenből hasznot húz, még – akárcsak Emil – a szemfényvesztők játékaiból is. Napirendjének sarkalatos pontja, hogy amit előző nap tanult azt másnap megismételve vonatkozásba hozza a gyakorlati élettel.³⁰ Legélénkebben azonban a módszerben^[16] nyilvánul meg Rabelais naturalizmusa. Meg akarta könnyíteni az oktatás eljárását és ez oda vezette, hogy száműzött minden tervszerűséget. Gargantua délelőtt és délután 3-3 órát rendszeresen tanul ugyan,³¹ erről azonban voltaképp nem sokat tudunk; az a nevelés, amely előttünk folyik egészen alkalmoszerű és szabad: sehol kényszer, sehol megkötöttség, sehol a legcsekélyebb erőfeszítés. Gargantua mindent a saját kezdeményezéséből csinál;³² tetszésére kiélheti magát, az egyik foglalkozásból a másikban üdül fel, szellemi munkáját kellemesen váltja föl a játék és a pihenés. És bár ekképpen az egész tanulás inkább szórakozásnak tekinthető, mégis Gargantua a nevelőivel egy-egy szép napon kirándul Párizs környékére, amikor is egészében átengedheti magát a jókedv csapongásainak és a játéknak.³³ A könyv végén Rabelais a thélème-i apátság leírásában utópisztikus rajzát veti oda az ideális társadalmi életnek. Thélème-jében bizalommal vannak az emberi természet iránt és nem korlátoznak mindent szabályokkal. Csak egy szabály érvényes: a korlátlan szabadságé (Fay ce que voudras).³⁴ Az egész nevelést is ez a

²⁸ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIII. köt. 222. p.

²⁹ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIV. köt. 237. p.

³⁰ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIII. köt. 217., 218., 235. p. Az életvalóság elve abban is megnyilvánul, hogy Rabelais (mint Montaigne, Locke és Rousseau is) a nevelés befejezésül az utazást tekinti.

³¹ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIII. 218., 223. p.

³² A nevelő már Rabelais-nál tulajdonképp passzív személyiség, aki merőben arra szorítkozik, hogy őrködjék a természet működésén, és hogy a miliőt rendezze. V. ö. G. *Compayré*: Hist. critique des doctrines pédag. Paris, 1904. I. 82. p.

³³ Fr. *Rabelais*: i. m. XXIV. köt. 241–243. p.

³⁴ Fr. *Rabelais*: i. m. LVII. köt. 430. p.

gondolat lengi át. Semmi külső kényszer, semmi megerőltetés. A növendék maga is akarja tenni azt, amit a nevelője végeztet vele.^[17]

Montaigne, Michel Eyquem de

Rabelais, bármekkora volt is a hatása az irodalomra és a gondolkodásra,³⁵ kora nevelésének tényleges rendjére nem volt közvetlen befolyása. A nevelés intézményei még századokon át megőrizték hagyományos kereteiket. Ahol a humanizmus reformeszméi áthatották is a gyakorlatot, ott hovatovább egyoldalúságba és túlzásokba veszttek (imitáció). Így érthető, hogy fél századdal később Montaigne csaknem ugyanazon ferdeségeket és balfogásokat ostorozza, mint a Gargantua szerzője. Montaigne reakciója nem annyira a középkor szelleme, mint inkább már a reneszánsz hiperkulturája ellen irányul. Rabelais kacagása, szervtelensége, túláradó heve nála kételkedéssé és iróniává szelídül. Az ő belső lényege már nem az a naiv önbizalom, mely a reneszánsz embertípusát annyira jellemzi: a rajongás kora ekkor már letűnt és helyét elfoglalta a pozitív gondolkodás és a józan kritikai szellem. Montaigne –, bár műveltsége a reneszánsz talajában gyökerezik – temperamentumával, szellemének irányával sokkal bensőbb rokonságban áll a közvetkező századok gondolkodóival, mint a humanistákkal.

Az Essais-k pedagógiai tárgyú fejezeteiben a kritikai elem talán még lényegesebb, sőt lehet mondani, még élesebb fényt vet az író naturalizmusára, mint pozitív indítványai. Kárhóztatja az oktatás^[18] verbalizmusát és főleg a zsarnoki fegyelmezést. Egész nevelésünk, mondja, csak szavak körül forog; nevetséges szóhüvelyezéssel vész el életünk fele, ellenben az értelem és az ítélőképesség fejlesztésére, arra, hogy a tanulás igazán jobbra teszi-e az embert, nincs gondjuk.³⁶ A növendék passzív befogadásra van kárhóztatva; minden a pusztá tekintély alapján akarnak a fejébe beletölcsérezni, ami által megfosztják őt az önállóságtól.³⁷ Nem csodálható, hogy ily módon, ha kikerül az iskolából egész hasznavehetetlen az élet számára.³⁸

³⁵ V. ö. F. A. Arnstädt: François Rabelais und sein „Traité d'éducation” Mit besonderer Berücksichtigung der pädag. Grundfäße Montaigne, Locke's und Rousseaus. Lpz. 1872. 63. sk. p.

³⁶ Essais de Montaigne. Éd. par Ch. Louandre. (4 köt.) Charpentier Paris, I. 235. p. III. 94. p.

³⁷ M. Montaigne: i. m. I. 202., 206., 180. p.

³⁸ M. Montaigne: i. m. I. 183. p.

Montaigne ideálja az a nevelés, amely nemcsak szavakra tanít, de megtanít cselekedni, nemcsak tudással terheli a fejet, de világ- és emberismeretre tanít. Pedagógiája ily módon szoros összefüggésben áll filozófiai elveivel.³⁹ Ez a filozófia, mint ismeretes kiváltképpen szkeptikus: az emberi ész már természeténél fogva tehetetlen; nemcsak a gondolkodás legfőbb problémáit nem képes megoldani, de magamagát sem ismeri meg. Hasonlóképpen az érzékszervek sem adnak nekünk felvilágosítást a dolgok valójáról. Minden bizonytalan és változó, és ezért tartózkodni kell az általános ítélettől: csak esetről esetre lehet valamit kimondani. Azonban, ha bizonytalanságban vagyunk is a_[19] megismerés terén, teljes bizonyosságunk van a gyakorlati erkölcsi élet kérdéseit illetően. Montaigne etikáját eudaimonizmus és naturalizmus jellemzi. Minden törekvés célja a boldogság,⁴⁰ ez pedig elérhető a természet követése révén. A természetszerűség elvét a sztoikusoktól vette Montaigne, másfelől azonban a természetről vallott felfogásából következik.⁴¹ Szerinte u. i. a természet eredettől jó; mindenről anyailag gondoskodik, ennél fogva vezetésének nyugodtan alávetethetjük magunkat. Sőt Montaigne tovább is megy. Nemcsak a természet jó eredetétől fogva, hanem az ember is. Ezért az emberben nem szabad semmit sem elnyomni – élje ki magát teljesen, egészen. A természetszerűség elvét azután Montaigne alkalmazza a nevelés terén is. A nevelés célja, hogy jobba tegye az embert, jobba pedig akkor lesz, ha természet szerint él. A sztoa erényei: okosság, lelkierő, egyensúly és higgadtság jellemezzék a növendéket.⁴² Sztoikus hatásra mutat (de némileg szkepticizmusából is folyik), hogy általában megveti a tudományt; szerinte az emberek a tudományokkal és művészetekkel való foglalkozás által elpuhulnak, semhogy erősekké, harcedzettekké válnának.⁴³ Ezért a pedagógiájában is alárendeli az oktatást az erkölcsi képzésnek. „Legelőször, mondja,_[20] azokat az ismereteket kell a tanítvány lelkébe oltani, melyek érzésmódját és erkölcsi életét szabályozzák; amelyek

³⁹ V. ö. B. Barth: Montaignes Pädagogik im Verhältnis zu seiner Philosophie (Ztschr. für Gesch. d. Erz. u. d. Unterrichts. I. Jhg. 1911. 3–329. p.

⁴⁰ V. ö. H. Höffding: Gesch. d. neuern Philosophie. Lpz. 1895. I. köt. 30. sk. p.

⁴¹ V. ö. P. Villey: Les sources et l'évolution des Essais des Montaigne. II. köt. 228., 378. sk. p.

⁴² Essais de Montaigne I. 218.

⁴³ M. Montaigne: i. m. I. 193.

önismeretre, helyes életmódra és meghalni-tudásra tanítják.”⁴⁴ A jellemképzés és az ítélőképesség fejlesztése, eszerint Montaigne pedagógiájának két jellemző fővonása. Esküdt ellensége a könyvtudásnak, a pusztá emlékezetszerű tanulásnak.⁴⁵ Úgy akarja, hogy a tanítvány vizsgáljon meg mindent, semmit se fogadjon el a pusztá tekintély alapján. A nevelő hagyja a növendékét magát választani; néha mutassa meg neki az utat, amelyen haladnia kell, de még többször hagyja őt, hogy maga találja meg.⁴⁶ „Ha idegen tudás által tudósok is lehetünk – mondja – egész bizonyossággal csak a saját bölcsességünk által lehetünk bölcsek.”⁴⁷ Figyelemre méltó, hogy már itt jelentkezik a negatív nevelés eszméje, amelyet Montaigne-ban kétségtelenül a sztoikus ismeretelmélet racionalisztikus elemei csíráztattak ki. Mert a negatív nevelés elve végérvényben a racionalizmuson alapul: ha elfogadjuk, hogy az eszmék eredetétől az emberi szellem természetében gyökereznek (a sztoikus κοινὰ ἔννοια φυσικαὶ) akkor csak megóvni és kibontakoztatni kell őket, azonban pozitív ismeretközlésre voltaképp nincs szükség.⁴⁸ Így a negatív^[21] nevelésnek Rousseau (kétségtelenül ismét a racionalizmusnak s itt elsősorban Leibniz hatása alatt) csak a nevét adta és az értelmét kiszélesítette – amennyiben optimizmusával hozta szoros összefüggésbe – mint módszeres elvet azonban már két századdal előtte föltaláljuk Montaigne pedagógiájában.

Az oktatásnak ez a formális célkitűzése hozza magával, hogy Montaigne kevésbé a művelődési anyagra, mint inkább az oktatás módjára helyezi a súlyt. Nem tudóst akar formálni növendékéből; egyetlen tudomány szükséges az, amely életrevaló és ügyes emberré (gentilhomme) nevel. Evégből minden, ami alkalomszerűen adódik az oktatás tárgyául szolgálhat; „egy apród gonoszságai, egy szolga ostobasága, vagy akármely mondás, amelyet étkezés közben az asztalnál hallunk.”⁴⁹ A növendék tudása ne legyen szerzemény, de váljék az ő természetévé és szokásává (ne pas un acquest, mais une

⁴⁴ M. *Montaigne*: i. m. I. 218. p.

⁴⁵ M. *Montaigne*: i. m. I. 206. p.

⁴⁶ M. *Montaigne*: i. m. I. 203. p.

⁴⁷ M. *Montaigne*: i. m. I. 182. p.

⁴⁸ Klasszikus példáját a „rávezetésnek” (szókratizmus) már Platón a Menonban szolgáltatta. E kérdésről v. ö. L. Dugas: *Le problème de l'éduc.* Paris, 1909. p. 48. p.

⁴⁹ M. *Montaigne*: i. m. I. 207. p.

naturelle possession).⁵⁰ A könyvek keveset érnek, mert vakká tesznek a valóság iránt. Inkább a nagyvilág legyen a növendék igazi könyve (ie veulx que le grand monde soil le livre de mon escholier);⁵¹ az emberekkel és a világgal való érintkezés az igazi iskolája. Itt tanuljon emberismeretet, méltányosságot és elnézést; így szélesítse látókörét. Erre szolgál az utazás is, amelyet Montaigne^[22] nem győz elég korán ajánlani, már avégből is, mert ily módon a növendék gyakorlatilag elsajátíthassa a szomszédos népek nyelvét.⁵² Legélénkebben azonban módszeres elvében mutatkozik Montaigne naturalisztikus álláspontja. Kívánja, hogy meg kell lesni a természetet, annak minden megnyilatkozásában; csak, ha hozzáalkalmazkodunk, lehet azt híven megőrizni és kibontakozásra juttatni. Ebből következik, hogy a magánnevelés szószólója: így sokkal inkább lehet a gyermek sajátos hajlamait figyelembe venni.⁵³ A természetszerűség elvéből folyik, hogy nagy súlyt helyez a szemléletességre, mind az oktatásban, mind az erkölcsi nevelésben, mert hiszen a lelki fejlődés legtermészetesebb menete csak az érzéki benyomásból indulhat. Hasonlóképp az öntevékenység elve is, amelynek Montaigne szerint már a nevelés legelejétől fogva érvényesülnie kell, lényeges szempontja ennek a módszernek. Cselekedtetni kell a növendéket (instruire par l'essay de l'action)⁵⁴ mert, csak így várhat ítéletben és erkölcsben önálló személyiséggé. A nevelőnek pusztán az a feladata, hogy fölébressze a növendék kíváncsiságát és érdeklődését; de emennek kell minden megvizsgálnia és mérlegelnie. Evégből Montaigne száműz minden kényszert és erőszakot, amely a természet szabad kibontakozását meggátolja és alattomos, és csökönyös lelket nevel.⁵⁵ ^[23] „Mennyivel jobban illenék – mondja –, ha tantermek virágokkal és zöld gallyakkal lennének borítva! A Vidámság, az Öröm, Flóra és a Gráciák képeivel festeném tele őket... Amiből hasznuk van a gyermekeknek, abban örömük is teljék.”⁵⁶ Ebből folyik aztán azon vonása, amelyről már fentebb említést tettünk: a teljes alkalmasszerűség. „A tanulás –

⁵⁰ M. *Montaigne*: i. m. I. 191. p.

⁵¹ M. *Montaigne*: i. m. I. 216. p.

⁵² M. *Montaigne*: i. m. I. 207., 242. p.

⁵³ M. *Montaigne*: i. m. I. 203. p.

⁵⁴ M. *Montaigne*: i. m. I. 191. p.

⁵⁵ M. *Montaigne*: i. m. I. 206. p.

⁵⁶ M. *Montaigne*: i. m. I. 230. p.

mondja –, ha ötletszerűen, nem időhöz és helyhez kötődik, olyan könnyű és kellemes, hogy alig vesszük észre.”⁵⁷ A dolgok maguk, a környezet és a körülmények, a véletlen neveljenek. Mint Rabelais-nál úgy, mint Montaigne-nél és a növendéknek a szoba a kert, az étkezés, a lefekvés, a magány és a társaság mind alkalmat szolgáltatnak a tanulásra.⁵⁸

Hiányos és egyoldalú volna azonban ez a naturalisztikus nevelési koncepció, ha abban nem jutna elsőrendű szerepe a testi nevelésnek. Hisz’ Montaigne szerint a lelkierő is gyakran nem egyéb, mint „a bőr vastagsága és a csontok erőssége.”⁵⁹ Hogy a növendék igazi férfivá váljék, aki az élet legváltóságosabb körülményei közepette is megállja a helyét, nem elég a lelkét megkeményíteni: edzeni kell az izmait is.⁶⁰ Életmódjában ne legyen kényeskedő; szervezete szokja meg a fáradalmak elviselését, sőt szükség esetén tudnia kell túrni a fájdalmakat is. Evégből a testgyakorlás és a_[24] játék különböző fajtái, a futás, birkózás, vadászat, lovaglás és vívás mind –, amelyek már az olasz pedagógusoknál és Rabelais-nál akkora jelentőséget nyertek, – a növendék tanulmányainak nagy részét fogják alkotni.

Montaigne-nek a nőnevelés terén vallott szűk körű felfogását szintén naturalizmusa magyarázza. A nő egyedüli feladata, hogy a férfi életét megédesítse, és hogy neki gyerekeket szüljön. Ezért meg kell elégednie a természet adta képességeivel és nem szabad elnyomni ezeket mesterségesen szerzettekkel, mert „a tudomány csak a nyelvünkön marad a nőknek, de nem tud a lelkükig hatolni.”⁶¹ Az egyetlen „szórakozás”, amelyet Montaigne nekik megenged, a költészet, amely „bolondos, finomkodó, álarcot hordó, fecsegő művészet, csupa gyönyör, fitogtatás, akárcsak ők.”⁶²

⁵⁷ M. *Montaigne*: i. m. I. 229. p.

⁵⁸ M. *Montaigne*: i. m. I. 228., 207., 212. p.

⁵⁹ M. *Montaigne*: i. m. I. 208. p.

⁶⁰ M. *Montaigne*: i. m. II. 208., 230. p.

⁶¹ M. *Montaigne*: i. m. III. 357. p.

⁶² u. o.

Pedagógiai naturalizmus a XVII. század gondolkodóinál

Ratke és Comenius

Montaigne volt az első, aki a természetszerűséget a nevelésben már tudatosan princípium gyanánt kimondta és ezzel alapját vetette a természetes nevelés elméletének, amely azon túl párhuzamosan és kölcsönhatásban a többi „természetes” tudományokkal fejlődött tovább. Ő maga részben egy fejlődés végén áll, részben egy új, észrevétlenül csírázó fejlődés legelején; eszméivel és kívánságaival átmentet jelent a humanizmus idealizmusából, a XVII. század gyakorlati józanságához.^[25] Ez a gyakorlati felfogás az empirizmus hatása alatt érlelődött és ennek tulajdonítható, hogy bár a természetszerű nevelés elemélete a század folyamán fokozatos fejlődést mutat, mégsem találkozunk szélső naturalisztikus kísérletekkel, amennyiben az empirizmus objektív szelleme a naturalisztikus irányzatnak a racionalizmus talajában gyökerező szélsőségeit ellensúlyozta és enyhítette. Bizonyos józan naturalizmus érint bennünket, bár a Montaigne-nyel egykorú angol humanisztikus pedagógusok: Roger Ascham, Thomas Elyot, Mulcaster műveiben is. A testi nevelés sürgetése ekkoriban – Rabelais kivételével – sehol se lép fel olyan kizárólagossággal, mint náluk. Akárcsak Montaigne-nél, az ő szemük előtt is a gentleman nevelése lebeg; nevelési eszményük voltaképp már a XVII. század eszménye. Könnyen sikerre vezető, kényszertől és fáradtságtól megkímélő módszereket keresik ők is. Roger Ascham ismert retrospektív módszere, amellyel a latin nyelv elsajátítását akarta megkönnyíteni, voltaképp a növendék állandó öntevékenységet akarja ébren tartani: Elyot-nak és Mulcaster-nek esztétikai nevelésről szóló javaslatai pedig alapjában a szemléletesség elvét juttatják érvényre.⁶³ Bacon-nel azután a realizmus elve válik a kor pedagógiájának vezérlő gondolatává. Félszázaddal később Milton már az élet összes gyakorlati követelményeit szemmel akarja^[26] tartani a nevelésben. A humanisztikus-pszichológiai elemek háttérbe szorulnak; a saját élmény alapján való természet-megismerés lesz legfontosabb posztulátummá. A test gyakorlására és üdülésére (kirándulások) is gondol Milton; általában pedig ő is az enyhe, kényszertől ment bánásmód híve.⁶⁴

⁶³ V. ö. Fináczy E.: A renaissancekori nev. tört. 162. sk. p.

⁶⁴ V. ö. G. Schmid: Das Schulwesen im England XVI. u. XVIII. Jahrhunderts (Schmid' Gesch. d. Erz. III. Bd. 1. abs.) 382–409. p.

A németeknél Ratke mondotta ki először az elvet: „omnia iuxta methodum naturae” és ezzel éles ellentétben helyezkedett a pusztá tekintélyen alapuló iskolai eljárással. Valójában azonban Ratke távol áll a naturalizmustól, amennyiben a növendéket még passzív befogadásra kárhoztatja.⁶⁵ Csak ott érvényesül nála is valami az öntevékenységből, ahol az emlékezőszerű tanulás ellen beszél. – A század legjelentékenyebb pedagógusa... Comenius egészen a természetes nevelés alapján áll.⁶⁶ A természetből vett hasonlatokkal akarja megvilágítani a maga pedagógiai álláspontját. Amikor szembeállítja a természet eleven könyvét a holt betűvel – a merő emlékezőszerű tanulással – Bacon hatása alatt beszél. A természetnek ez a külső, empirikus felfogása érvényesült egyébiránt a XVII. században az egész vonalon: ezt viszik bele a módszerbe is, azt gondolván, hogy a nevelés a külvilág mintájára lehetséges. A természet itt nem pszichológiai princípium,^[27] hanem a forrás, a minta,⁶⁷ amelyből meríteni, s amelyet híven utánozni kell. Comeniust is gyakorlatiasság jellemzi; kikel az iskolák hagyományos verbalizmusa ellen⁶⁸ és dologi tanulmányt sürget (pansophikus törekvései); ő is gondol kézimunkára;⁶⁹ és könnyíteni akar a hagyományos eljárásokon és azon felül már teljesen tudatosan hangoztatja a szemléletesség⁷⁰ és az öntevékenység⁷¹ elvét. Mindamellett a legkevésbé túlzó naturalista, hiszen egész pedagógiájának gondolata épp egy tervszerű módszer megállapítása.

Hatott azonban a természetszerű nevelés elméletére a racionalizmus is, hiszen említettük, hogy a természetes tudományok számára általában a természetes egyértelmű az ésszerűvel. Ez a hatás főleg Franciaországban kísérhető nyomon. Már az oratorianusok és a Port-Royal pedagógiai reformjaiban kimutatható bizonyos közeledés a természetszerű eszményhez.⁷² Az oktatást anyanyelvvel kezdik;⁷³ általában

⁶⁵ Omnis labor ad praeceptorum, in discipulo silentium Pythagorium (Wolffg. Ratichius. Bearb. v. G. Vogt Greßlers *Klassiker der Pädagogik* XVII. köt. 206. p.).

⁶⁶ V. ö. J. A. Comenius: *Didactica Magna* CXIV. 7. §.

⁶⁷ V. ö. W. Windelband: *Gesch. d. neueren Philosophie*. Lzp. 1911. I. köt. 136. p.

⁶⁸ J. A. Comenius: *Did. Mag.* XVI. 15. XI. 10.

⁶⁹ J. A. Comenius: *Did. Mag.* XXIX. 6.

⁷⁰ J. A. Comenius: *Did. Mag.* XVIII. 28. XIX. 20. XX. 6.

⁷¹ J. A. Comenius: *Did. Mag.* XXI. 5.

⁷² V. ö. P. Barth: *Gesch. d. Erz.* 419 sk. p. G. Compayré: *Hist. crit. des doctrines de l'éduc. en France*. Paris, 1904. I. köt. 209. p.

ésszerűbb módszerek alkalmazásával könnyíteni akarnak az oktatás hagyományos formáján, evégből a grammatikai tanulmányt egyszerűsítik,⁷⁴ és nagy gondot fordítanak a szemléletességre.⁷⁵ Ők is enyhe, barátságos bánásmóddal törekednek növendékeikben a tanulás iránt kedvet és^[28] maguk iránt bizalmat ébresztetni, azonfelül az üdülést és a testgyakorlást sem hanyagolják el.⁷⁶ Lamy atya, aki oratorianusok nevelési elveit összegezte szinte Rousseau-ra emlékeztető bizalommal viseltetik az emberi természet iránt,⁷⁷ amiből önként folyik a nevelés rendjében a szabadság követelése, – mint ahogy az oratorianusok iskoláztatását valóban a liberalizmus szelleme hatotta át. Kétségtől a Port-Royal hívei nem mentek ennyire; minthogy az augusztinizmust keltették új életre, ellene kellett, hogy legyenek bárminő pelagianisztikus elvnek; egyúttal azonban racionalisták is voltak és így nevelési gyakorlatukban végső eredményében találkoztak a naturalisztikus elmélkedőkkel. Amikor azt vallják, hogy az ítélőképesség és az erkölcsi érzület fejlettsége független az ismeretanyag mennyiségétől – általában a tudást már miszticizmusukból folyólag is kevésre becsülik – voltaképp Montaigne elvét követik. Comenius ösztönzéseit is megérezték,⁷⁸ azonfelül iskolai rendjük egynémely vonása – alapjában véve aszketikus felfogásuk ellenére – a filantrópistákra emlékeztet (dédelgetés).⁷⁹

Claude Fleury szintén karteziánus (tehát a *humen naturale* követője). Az ő szemében is az ítélőképesség fejlesztése a nevelés legfontosabb feladata.⁸⁰ Az^[29] életrevalóság sürgetésében odáig megy, hogy végül utilizmusba vész.⁸¹ A latint már csak hasznosnak tartja, de nem szükségesnek,⁸² ellenben a legtöbb súlyt helyezi a praktikus ismeretekre. Az oktatást ő is kellemessé és vonzóvá akarja tenni; a növen-

⁷³ G. Compayré: i. m. I. 216. p. (oratoire) 245. p. (Port-Royal).

⁷⁴ V. ö. G. Compayré: i. m. I. 216. p. (o.) 254. p. (P. R.).

⁷⁵ V. ö. G. Compayré: i. m. I. 216. 228. p. (o.) 283. p. (P. R.).

⁷⁶ V. ö. G. Compayré: i. m. I. 220–223. p. (o.) 266–269. p. (P. R.).

⁷⁷ Nous sommes l'ouvrage de Dieu, nous n'avons donc pas sujet de croire que notre nature soit mauvaise. (Entretiens sur les sciences [1683] 55. p. Idézi: G. Compayré: i. m. I. 225. p.

⁷⁸ V. ö. G. Compayré: i. m. I. 253. sk. p.

⁷⁹ V. ö. G. Compayré: i. m. 268. p.

⁸⁰ C. Fleury: Traité du choix et de la méthode des études. Tirnau, 1795. 72., 98., 165. p.

⁸¹ C. Fleury: i. m. 70., 88. p. (L'étude est l'apprentissage de la vie.).

⁸² C. Fleury: i. m. 172. p.

dék mindent „cselekedve” tanuljon⁸³ és egyik foglalkozásból a másikban üdüljön fel;⁸⁴ az oktatás megkönnyítését mozgátsa elő a szemléletesség is.⁸⁵ A testi nevelést sem hanyagolja el.⁸⁶ – Még inkább... mint Fleury, a természetszerű nevelés híve Fénelon. Optimizmussal nézi az emberi természetet, ezért az eredeti hajlamok spontán kibontakozásának tág teret enged.⁸⁷ Ellenszenvvel viseltetik a pedáns módra kicirkalmazott módszer iránt,⁸⁸ mint ahogy általában minden kényszer és komorságot száműz a nevelés köréből; a gyermeknek legyen bőven része a játékban és az örömben; azokat az ismereteket is, amelyek elkerülhetetlenül szükségesek az életre, szórakoztató, élvezetes módon akarja elsajátíttatni.⁸⁹ Az alkalomszerű eljárást Fénelon (talán Montaigne hatása révén) szinte mindig célravezetőbbnek tartja a tervszerűnél; kárhoztatja az oktatás hagyományos elvontságát és azt kívánja, hogy előnybe kell részesíteni azt, ami konkrét és szemlélhető, tapasztalható.⁹⁰ A nőket természetes hivatásuk^[30] kötelességeire akarja nevelni, nem pedig tudományokra. – A hercegi nevelők sorából még La Bruyère mutat némi egyezést a naturalisztikus irányzattal, ami főként abban nyilvánul, hogy ő is – mint általában minden kortársa – meg akarja fosztani a tanulást terhes voltától, kellemes és szórakoztató módszerek alkalmazásával.

Locke, John

Látnivaló, hogy a XVII. század két uralkodó filozófiai irányzata, az empirizmus és a racionalizmus, pedagógiai kihatásaiban sok tekintetben hasonló elvekhez vezetett. Az elvek és törekvések ez összeáramlása a század végén élő Locke-ban válik a legszembetűnőbbé. Locke is a természetet princípiumnak tekinti a nevelésben, noha nála korántsem találkozunk azzal a határtalan optimizmussal, amely

⁸³ Le plus sur est le (a növendéket) fair agir, autant qu'il dépend de vous; et lui rendre sensible, tout ce que vous lui dites, par ses propres expérience. C. Fleury: i. m. 105. p. V. ö. még 106., 147., 173. p.

⁸⁴ C. Fleury: i. m. 73. p.

⁸⁵ C. Fleury: i. m. 81 sk. p.

⁸⁶ C. Fleury: i. m. 126–135. p.

⁸⁷ F. Fénelon: De l'éducation des filles. Paris, (Bibl. nation) III. köt. 14. p. Il faut se contenter de suivre et d'aider la nature.

⁸⁸ Il faut faire le moins règles qu'on pens. F. Fénelon: i. m. V. köt. 37. p.

⁸⁹ Laissez jouer un enfant et mêler l'instruction avec le jeu F. Fénelon: i. m. V. köt. 20., 21., 27. p.

⁹⁰ F. Fénelon: i. m. VI. köt. 45. p. VII. köt. 46. p.

Rabelais-t, Montaigne-t, némileg Fénelon-t jellemzi, s amely majdan Rousseau-nál dogmatikussá válik. Locke szemében a természet tulajdonképpen közömbös: a miliő, a nevelés alakítja az embert.⁹¹ Minthogy azonban számára a természetes szintén azonos értelmű az ésszerűvel, ez pedig ipso facto szabad és kényszerből, önkénnyel ment, ezért a pedagógiája joggal helyet foglalhat a naturalisztikus irányzat kialakulási sorában. Locke is elsősorban reakciót képvisel a korabeli kollégiumi nevelés pedantériája és mesterkésége ellen, őt is kétségbe ejti, hogy annyi időt és erőt elvesztegetnek az élettől és a valóságtól elvonatkozott tanulmányokra.⁹² A_[31] tudományos képzettségnél sokkal fontosabb az erős, jellemes, önálló úri egyéniség (gentleman) kiművelése.⁹³ Evégből már kezdettől fogva úgy kell irányítani a nevelői munkásságot, hogy a növendék hozzászokjék ahhoz, hogy a természetén erőt vegyen, hajlamainak, ösztöneinek útját állja.⁹⁴ Az oktatás célja sem a polimathian, hanem inkább az ítélőképesség fejlesztése:⁹⁵ a leendő gentleman csak azt tanulja, aminek a mindennapi életben hasznát veheti,⁹⁶ tehát reális tárgyakat, készségeket – elsősorban kézimunkát⁹⁷ – és nyelveket (latint és franciát). A lényeges szempont nem az oktatás anyagára, hanem a módjára esik. Locke is irtózik mindennemű kényszerből, amely a természet szabad kibontakozását meggátolja. Egyáltalán: semmit sem szabad a növendék előtt kötelességszerűvé tenni, ha azt akarjuk, hogy rövidesen meg ne utálja; csak akkor kell őt tanítani, ha arra való kedve és hangulata van: a munka legyen épp olyan kellemes és szórakoztató, mint a játék.⁹⁸ Locke könnyen és gyorsan sikerre vezető, gyakorlati módszereket akar alkalmazni, hogy a növendéket minden megerőltetéstől és idővesztéstől megkímélje. Az olvasást

⁹¹ J. Locke Gedanken üb. Erziehung (Dr. E. Sallwürk) 1., 32. §.– V. ö. P. Villey: L'influence de Montaigne sur les idées pédag. de Locke et de Rousseau. Paris, 1911. 161. p.

⁹² J. Locke: i. m. 64., 74., 86., 94 (6), 147., 164., 175. §.

⁹³ J. Locke: i. m. 70. §.

⁹⁴ J. Locke: i. m. 33., 38., 52., 75., 139(2), 200. § Ez az elv ellenkezni látszik az igazi naturalisztikus felfogással, amely szerint a természettel szembeszállni merő okvetetlenkedés, azonban Locke is csak annyiban kívánja a küzdelmet hajlamaink ellen amennyiben ezek irracionálisak (amit Rousseau képzelt szükségleteknek nevez szemben a természettel).

⁹⁵ J. Locke: i. m. 195(2), 94. § (világ és emberismeret) 98., 167(2). §.

⁹⁶ J. Locke: i. m. 94., 164. § A nevelő feladata, hogy minden alkalommal a hasznót, amely az elsajátított ismeretből a növendékre háramlik, átláttassa... V. ö. 167. §.

⁹⁷ J. Locke: i. m. 201–209. §.

⁹⁸ J. Locke: i. m. 63., 69., 73., 74., 108., 128. §.

kockajáték, az írást különböző írásminták segélyével akarja elsajátíttatni;⁹⁹ a_[32] latin nyelvre vonatkozólag pedig Montaigne direkt eljárását, vagy – alkalmas nevelő hiányában – Ascham interlineáris módszerét ajánlja.¹⁰⁰ Büntetést alkalmazni didaktikai szempontból a legnagyobb vétség a gyermek ellen (tudvalevőleg erkölcsi hibáknál is csak két esetben tartja megengedhetőnek a testi fenyítéket); az akaratképzés egyedüli eszköze a leendő gentleman becsületérzésére való hivatkozás.¹⁰¹

A szemléletesség elvét Locke már empirizmusa révén alkalmazta a nevelésben. A tapasztalás, az egyéni élmény az az alap, amelyből minden lehető ismerés kiindul; ez tartalmat nyújt, míg a szótudás csak üres fikció.¹⁰² Viszont racionalizmusára vall, ha az öntevékenység elvét hangoztatja.¹⁰³ Locke jól ismeri a gyermek aktivitásai hajlamának didaktikai jelentőségét: mindenki csak azt tudja igazán, amire önerejéből jött rá; a spontán kísérletezés és megfigyelés fejleszti egyedül az ítélőképességet.¹⁰⁴ Az öntevékenység gyakorlásának legjobb módja... az alkalomszerű oktatás.¹⁰⁵ Általában Locke is a gyermek természete fejlődésmenetének megfigyelését és az egyéniséghez való alkalmazkodást sürgeti;¹⁰⁶ ez_[33] magyarázza állásfoglalását a magánnevelés mellett, ami egész elméletének individuális jelleget kölcsönöz.

Mindezeknél azonban jobban kitűnik Locke naturalizmusa abból, amit a testi nevelésre vonatkozólag hirdet. E tekintetben ugyanaz az uralkodó gondolat nála is, mint Montaigne-nél, az edzésé, csak hogy Locke már részletekbe bocsátkozik. Szerinte is a természetet kell

⁹⁹ J. Locke: i. m. 148–160. §.

¹⁰⁰ J. Locke: i. m. 163–167. §.

¹⁰¹ J. Locke: i. m. 83–87., 166., 47–50. § Amennyiben a gyermek környezetének dicsérő vagy rosszalló magatartása viselkedése természetes (empirikus) követelményeül tekinthető, már Locke-ban fölfedezhető volna a természetes reakció gondolata. Maga Rousseau (az 1740-ból való *Projet l'éduc. de M. de Sainte-Marie*-ban, amelyben még erősen Locke hatását tünteti fel) így nyilatkozik. V. ö. P. Villey: i. m. 116. sk. p.

¹⁰² J. Locke: i. m. 156., 166., 181. § Az utazás, (212–216. §) amelyet Locke is a nevelés befejezésül tekint, szintén nem egyéb, mint a szemlélődés egyik módja.

¹⁰³ V. ö. G. Hecke: Syst.-Krit. Darstellung der Pädagogik J. Lockes. Gotha, 1898. 60. p.

¹⁰⁴ J. Locke: i. m. 74., 94(6)., 98., 129., 167. §.

¹⁰⁵ J. Locke: i. m. 74. §.

¹⁰⁶ J. Locke: i. m. 66., 70., 78(4)., 100. §.

szabadon működtetni a testi szervezet kifejlődésében,¹⁰⁷ ezért tartózkodni kell a túlságosan meleg vagy szűk ruházattól, a növendék tudjon elviselni hideget-meleget egyaránt; szabad levegő, egyszerű táplálkozás, semminemű orvoslás, testgyakorlás, játék, kielégítő alvás: ez a legésszerűbb életrend.¹⁰⁸ Egyébiránt a nevelés „nagy titkát” Locke is, mint előzői (Rabelais, Fleury) abban pillantja meg, hogy a testi és a szellemi foglalkozások váltakozva üdülésül szolgálnak egymás számára.¹⁰⁹

2. *Rousseau, Jean-Jacques*

Locke-kal voltaképp már a felvilágosodás századába jutottunk. Amikor a „Gondolatok a nevelésről” megjelent (1693), akkor már a bomlási folyamat, amely a század végével oly gyökeres politikai és szociális változásokhoz vezetett, Európa-szerte megindult. Angliában a társadalmi viszonyok aránylag még tűrhetőbbek voltak, noha Locke sokszor panaszkodik korának hosszas politikai zavarok következtében kimerült és romlott társadalma felett és egész gondolkodása voltaképp nem egyéb, mint^[34] „természetes” azaz észelveken épülő reakció a tekintély és hagyománytól lekötött tudomány, a szellemi türelmetlenség, a rossz közigazgatás és mesterkélt nevelési rendszer ellen. Sokkal korhadtabbak voltak a közállapotok Franciaországban, ahol XIV. Lajos autokratikus uralma mind szociális, mind erkölcsi tekintetben óriási ellentéteket szított és ahol az udvar pazarló életmódja és rafinált kultúrája mögött a tönkrement parasztság nyomora sötétedett. Főként ez az oka, hogy az angol reformeszmék Franciaországban – a legradikálisabb alakjukban léptek fel és ezért a természetes nevelés elmélete is szükségképp itt érlelte a maga szélső következtetéseit. Már a század első felében találkozunk Franciaországban az irányzat – kétségkívül kisebb jelentőségű képviselőjével, akik elsősorban Locke hatása alatt állottak. Így Crousaz, Pluche apát, Bonne-val egyhangúan megegyeznek vele a testnevelés elveiben; az ő pozitív javaslataikat is az utilizmus szelleme hatja át, továbbá ők is rövidebbé és kellemesebbé akarják tenni a tanulás munkáját.¹¹⁰ Lambert asszony és Saint-Pierre apát elveiben is megnyilvánul némi

¹⁰⁷ J. Locke: i. m. 11. §.

¹⁰⁸ J. Locke: i. m. 2–30. §.

¹⁰⁹ J. Locke: i. m. 108., 197., 129. § V. ö. 37. §.

¹¹⁰ V. ö. G. Comparyé: i. m. II. köt. 28., 34. p. (Les précurseurs de Rousseau).

naturalizmus. A nők La Bruyere-je, ahogy az előbbi St.-Beuve találoan nevezi,¹¹¹ szintén bizalommal viseltetik a természetes adottság iránt és az oktatás szerinte is^[35] merőben az erkölcsi képzés eszközéül tekinthető;¹¹² hasonlóképpen Saint-Pierre abbé is inkább erkölcsössé és okossá akar tenni, mint tudóssá, azonfelül őt is kiváltképp a hasznosság elve vezérli.¹¹³ Mindezek az írók egyúttal élénk kritikával támadták koruk intézményeit és ezáltal már természetszerűleg előkészítették a talajt Rousseau számára.

Többször rámutattak arra a sajátságos dualizmusra, amely Rousseau gondolkodásának épp úgy, mint életének és egyéniségének az alapvonása.¹¹⁴ Lelkének a fonala örökkön ellentétek közé volt kifeszítve; ellentétek között mozog egész gondolkodása: az egyik oldalon látja mindazt, ami egyszerű, eredeti, intuitív, ösztönszerű és szabad, – a másik oldalon pedig azt, ami összetett, reflektált, levezetett, ami külső hatás folytán létrejött. Ez a dualizmus aztán az, amit a természet és a kultúra ellentétének bélyegzett. Vádja... az volt, hogy a modern emberiség természetellenes életet él, aminek oka a kultúra, amely összetetté, eszméletessé és ezáltal boldogtalanná teszi az életet. ...az egyedül kivezető utat a természethez, az egyszerűhöz való visszatérésben látta és ezt az utat kereste a vallásban, az erkölcsben, a társadalmi rendben és a nevelésben.^[36]

Hogy mit értett Rousseau tulajdonképp természetén, azt nehéz megállapítani, mert e tekintetben sajátos fogalmi küszködés jellemzi őt. Annyi bizonyos, hogy kevésbé – legfeljebb csak átmenetileg – a primitív állapot lebegett a szeme előtt; a természet fogalmának nála nem annyira fejlődéstörténeti, hanem elsősorban etikai jelentése van: a természet nála a jóság, az egyszerűség, a szabadság, a hamisítatlanság; a természet nála: ésszerű ideál.¹¹⁵ Azonban nemcsak a természet jó eredetileg, hanem az ember is. Szerinte „megdönthetetlen alapelv”,

¹¹¹ Sainte-Beuve, Ch. A.: Arcképek a francia újabbkori társadalomból. (ford. Wohl Janka) Bp. M. Tud. Ak. 1888. 151–177. p.

¹¹² V. ö. G. Comparyé: i. m. I. 356–364. p.

¹¹³ V. ö. G. Comparyé: i. m. II. 7–21. p. V. ö. Dr. E. Dietze: Ch. Abbé de Saint-Pierre. Langensalza, 1914. 103., 129. p.

¹¹⁴ H. Höffding: Rousseau und seine Philosophie. Stuttg. 1910. (3. kiad) 101. p. P. Sakmann: J. J. Rousseau. Berlin, 1913. 76 sk. p. E. Schütte: J. J. Rousseau. Seine Persönlichkeit u. sein Stil. Lpz. 1910. 34., 154. sk. p.

¹¹⁵ J. J. Rousseau: Émile, ou de l'éducation Paris, Nelson-kiad. (E. Fagnet) I. köt. 25. p. V. ö. H. Höffding: i. m. 103. p. J. Fabre: J. J. Rousseau. Paris, 1912. 176. p.

hogy mindaz, ami az emberben spontán, ami elemi, az helyes s hogy nincs az emberi szívben semmiféle romlottság, amelyről kimutatható ne volna, hogy csupán külső körülmények, a haladás erőszakossága folytán fogadta magába.¹¹⁶

Rousseau nevelési elméletével... szociális reformtörekvéseit akarta szolgálni.¹¹⁷ Az egész társadalmi rend erkölcsi megújítása lebegett a szeme előtt. Azonban kora számára a visszatérés már lehetetlen volt: ez csak foldozgatása lett volna a régi épületnek, lakni azért még sem lehetett volna benne. Inkább előlről kell kezdeni a felépítést és ezért fordul tekintete a fiatal nemzedék felé, amely még új lehetőségeket tárt föl. A nevelésnek kell előredolgoznia, hogy az új ember, az új társadalom megszülessék. Ezért az „Emil” elsősorban^[37] szenvedélyes reakció a tényleges nevelés rendje ellen. Rousseau e tekintetben messzebb megy, mint bármely elődje: mint ahogy vádja minden kultúra ellen irányult, úgy a nevelésben is, nemcsak kora eljárásait és intézményeit támadja, de a nevelést általában, amelynek egész addigi folyamata szerinte elhibázott.¹¹⁸ „Tegyétek az ellenkezőjét annak, amit szokás és majd mindig helyesen fogtok cselekedni.”¹¹⁹

1) Rousseau naturalizmusára legjellemzőbb a negatív nevelés elve, amelyre őt kétségkívül az ember eredeti természetéről vallott optimisztikus felfogása vezette.¹²⁰ Ennek értelmében a nevelés nem lehet egyéb, mint a gyermeki természet spontán kibontakozása, melynek menetébe semminemű külső tényezőnek nem szabad erőszakosan belenyúlnia; a nevelő sem egyéb, mint passzív egyéniség, akinek egész ténykedése preventív jellegű. A negatív nevelés legelső követelménye ezért, hogy nem szabad a fejlődést siettetni: nem időt nyerni, hanem időt vesztegetni tudjunk.¹²¹ Erre annál nagyobb szükség van, minthogy kezdetben a gyermek sajátos természetét

¹¹⁶ J. J. Rousseau: Émile I. köt. 127 p. J. J. Rousseau: Julie ou la Nouvelle Héloïse (Lettre II. Ve parke) 479., 486. p.

¹¹⁷ V. ö. H. Höffding: i. m. 47. p. F. A. Hüller: Natur und Gesellschafts-prinzip in Rousseaus Pädagogik. Lzp. 1898. 12., 89. p.

¹¹⁸ J. J. Rousseau: Émile Préface Nelson K. I. 18. p.

¹¹⁹ J. J. Rousseau: Ém. I. 129., 176. p.

¹²⁰ Lettre à Christophe de Beaumont (Oeuvres compl. de J. J. Rousseau Hachette Paris, 1883.) II. köt. 71. p. E tekintetben érdemes volna kimutatni Leibniz metafizikájának hatását Rousseau-ra; jelen esetben csak utalhatunk az összefüggésre (V. ö. Monadol. 7. 11. stb.).

¹²¹ J. J. Rousseau: Ém. II. (I. 128. p.).

egyáltalán nem ismerjük, ennél fogva csak a megfigyelés és várakozás álláspontjára lehet helyezkedni, míg nem a természet maga megmutatja az^[38] utat. Semmit se tenni, hogy mindent tegyünk (Tout faire en ne faisant rien).¹²² Ezért oly nehéz és fáradságos a negatív nevelés. Távol tartani a veszélyes befolyásokat, hagyni, hogy a gyermekség megérjék a gyermekben, meglesni sajátos természete megnyilatkozását: ez a negatív nevelés hármas feladata, ehhez azonban szükséges, hogy a nevelőnek a hatalmában legyen a gyermek egész környezete. A negatív nevelést Rousseau főleg a gyermekkor első szakában hangoztatja, később – a pubertás korában – maga is megszorítást tesz e tekintetben és az ösztönök akadálytalan kifejlődésének útját kívánja állni.

2) Mivel... az egyedül helyes nevelés csak negatív lehet, következőleg mindig alkalmazkodnia kell gyermeki természet kibontakozásának egymásutánjához. A gyermek a 12. életéig nem képes fogalomalkotásra, mert ez oly fokú értelmi aktivitást tételez föl, melyre a gyermek, életének e szakaszában, amely nem egyéb, mint az értelem álma (le sommeil de la raison),¹²³ gondolni sem lehet. Rousseau szerint u. i. kétféle értelem van: az érzéki értelem (raison sensitive), amely csupán egyszerű, passzív, az érzékelt tárgyaknak viszonyítatlan képeit nyújtó képzetek (images) alkotására képes és az észbeli értelem (raison intellectuelle), amely ezekből az egyszerű érzéki^[39] képekből – ítélet, összehasonlítás, viszonyítás révén – már fogalmakat (idés) alkot.¹²⁴ Erre azonban a gyermek csak a 12. életév után képes, következőleg: az életkor első szakaszában nem lehet beszélni igazi értelmi nevelésről. A gyermek ekkor még emlékezettel sem rendelkezik,¹²⁵ ezért minden tanulás csak erőszakos megterhelés volna. Még kevésbé lehet szó erkölcsi vagy vallási nevelésről, nemcsak mert ez már bonyolult relációk ismeretét tételezi fel, de mert a gyermek tulajdonképp ekkor még érzelmre sem képes. Ezért a nevelés egész feladata e korban abban merül ki, hogy lehetőleg sok és helyes szenzáció keletkezéséről gondoskodik. A gyermek egyetlen tehetségei ekkor még az ő érzékszervei: főleg ezeket kell gyakoroltatni, fejleszteni, alkalmassá tenni. Egyébként hagyni kell, hadd

¹²² J. J. *Rousseau*: Ém. II. (N. I. 179. p.) J. J. *Rousseau*: Nouv. Hél. 482. p.

¹²³ J. J. *Rousseau*: Ém. II. (I. 156. p.).

¹²⁴ J. J. *Rousseau*: Ém. II. (I. 254., 156. p.).

¹²⁵ J. J. *Rousseau*: Ém. II. (I. 156. sk., 164. p.).

élje zavartalanul a maga gyermekségét. Csak ha fizikuma eléggé kifejlődött, ha érzékszervei kifinomultak, veheti kezdetét az értelmi nevelés. Ereje ekkor meghaladja szükségleteit, a szenvedélyek pedig még szunnyadnak. Valamint eddig a tapasztalás volt, úgy most ezentúl a saját józan esze és ítélete lesz a tanítómestere, amely most már megtalálja és megérti az egyes tények összefüggését. Amit tanul, azt vegye maga birtokába, nem... tekintélyi alapon. Neki magának kell keresnie és feltalálnia. Végül a 15. év körül^[40] a gyermekélet utolsó szakasza kezdődik. A testi fejlődéssel párhuzamosan a lelki élet is ekkor nagy jelentőségű változáson megy keresztül: egy egész új világ támad fel az immár ifjúvá serdült gyermek belsejében. Csak ekkor képes érzelmre, csak ekkor hangzik fel benne a lelkiismeret szava, csak ekkor tud különbséget tenni jó és rossz között, mert érzi, átéli a maga belsejében. Ez az erkölcsi és a vallásos képzés ideje, amikor érzelmekkel kell hatni érzelmre. Ekkor kell adni értelmet és értéket az életnek, ekkor kell azt újrateremteni a közösség, a társadalom számára. Az élet minden korszakának pedig megvan a maga önértéke, minden kornak öncél – az ember érezze a maga életét – más cél fölösleges és természetellenes, amennyiben heteronom. – Így építi föl Rousseau – Compayré szavával¹²⁶ „emeletekben” – a nevelés egymásutánját, a lelki tehetségek időbeli demarkálása alapján.

3) Egy további Rousseau naturalizmusára jellemző vonás a testi nevelés előbbre helyezése az értelmi neveléssel szemben. A gyermeket... 12. évéig Rousseau tisztára fizikai lénynek fogja fel, aki, mint ilyen, közvetlenül születésétől fogva természetszerű elbánást követel. Ezért elsősorban a nevelésnek falun kell folynia, nemcsak azért, mert a^[41] tiszta levegő és az egyszerű életviszonyok a gyermek egészséges fejlődésének egyedüli biztosítékai, de mert itt aktivitási ösztöne is sokkal szabadabban érvényesülhet. Nem szabad őt elkényeztetni; maga a természet is főleg szenvedés által nevel. Tehát legyen edzett, tudjon túrni, tudjon akadályokat leküzdeni. – Az edzés (és épp úgy az ápolás) terén Rousseau, naturalista elődeinek, elsősorban Locke-nak nyomán halad, ellenben egész új utakat tör az érzékek tervszerű fejlesztésére vonatkozó javaslataival.¹²⁷ Főleg a szem és a kéz, mint a megismerés legközvetlenebb eszközeinek

¹²⁶ G. Compayré: i. m. II. 67. p.

¹²⁷ J. J. Rousseau: Émile II. (I. 190–191., 204. p.) Lettre à Beauont (Oeuv. Compl. Hachete 1883.) III. köt. 71. p.

kiművelését hangoztatja és ezzel voltaképpen a szemléletesség elvének adott módszeres alapot.¹²⁸ – A fizikumra azonban Rousseau a következő életszakaszokban is nagy gondot fordít: a kézimunka az értelmi nevelés idején, amellet, hogy a társadalom felé nyitja meg az utat, egyben a szervezet erőfeszítésére és ügyessé tételére is szolgál és a pubertás kora után a vadászat és a különféle egyéb testgyakorlatok a növendék vágyainak adnak más irányt. Általában Rousseau odatörekszik, hogy Emilje az elméleti foglalkozások alkalmával a testet is fejlessze. A nevelés főtitka szerinte is abban rejlik, hogy a lelki és testi gyakorlatok fölváltva egymásnak mintegy szórakozásául szolgáljanak.¹²⁹ [42]

4) A természetszerűség elvéből folyik, hogy Rousseau a nevelésben tisztán arra helyez súlyt, ami tény, ami valóság (*leçons de choses*). Ez az eszme kettős jelentésben domborodik ki előttünk.

α) ...a negatív nevelés fogalmában benne rejlik az az elv, hogy nem a nevelő személyisége az, amely a ráhatást eszközli, hanem a dolgok természete. Ezt legjobban kifejezi a „természetes reakció” tana, amely szerint a növendéket rossz tette következményeképpen csupán a dolgok változatlan rendjét kell tapasztalnia és ez már magában elég erkölcsi tanulságban részesíti őt.¹³⁰ Itt gyökerezik a szemléleti módszer igazi létjogosultsága, abban t. i. hogy amit valóságnak nevezünk, az mindig mint belső vagy külső tapasztalati tartalom lép tudatunkba: ez az „adott” érzetkomplexum az a pozitív alap, amelyből minden lehető ismeretünknek ki kell indulnia; nélküle minden tudás csak merő szóhüvelyezés.¹³¹

β) Azonban a „*leçons de choses*” elve nemcsak eljárást, hanem egyúttal didaktikai anyagot is jelent.¹³² A gyermeket már természettől a valóság érdekli, az, ami őt körülveszi, az ég, a föld, az élő természet és később: az emberi társadalom. A könyveket gyűlöli Rousseau, mert csak pusztá tekintélyimádásra szoktatnak; szolgáljon^[43] könyvül inkább a nagyvilág, oktatásul pedig a tények (*Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruc-*

¹²⁸ V. ö. alább Pestalozzit.

¹²⁹ J. J. *Rousseau*: Ém. III. (I. 337. p.).

¹³⁰ J. J. *Rousseau*: Ém. II. (I. 113., sk. 141–144. p.) J. J. *Rousseau*: Nouv. Hél. 486. sk. p.

¹³¹ J. J. *Rousseau*: Ém. II. (I. 190., 179. p.) III. (I. 270. p.).

¹³² J. J. *Rousseau*: Ém. III. (I. 294. p.).

tion que les faits).¹³³ Rousseau is azt kívánja, hogy a növendék mentül pozitívabb világképet szerezzon; a hasznosság lesz evégből az a mérték, amely a dolgok didaktikai értékét eldönti.¹³⁴ A hasznosság elve azonban nála kétségkívül nem banauzikus jellegű (mint pl. Locke-nál), hanem alaki természetű, azaz ami a gyermek egyéni kibontakozásának szempontjából, tehát közvetlenül hasznos, arra helyezi a súlyt. Ez az álláspont hozza Rousseau-t annyira közel a mai pragmatizmushoz.

5) Többször rámutattunk, hogy a naturalisztikus irányzat, annak dacára, hogy a racionalizmus forrásaiból fakadt, mégis sok tekintetben antiracionalisztikus jellegű. Ez a kettős célzat, amely etikus eredetű és már a naturalizmus első képviselőinél megjelent, Rousseau-nál tört elő a leghatározottabban, aki... századának intellektuális túlhajtásaival szemben az érzelem, a kedély jogaiért szállt síkra.¹³⁵ Így nevelési elméletében is már kezdettől az a törekvés nyilvánul, hogy az értelmi képességeket mögé helyezze, és kifejlődésüket lehetőleg^[44] késleltesse a jellem és az akarat nevelésével szemben. Az észbelátás objektív természetű és külső indítékok révén születik, ellenben az érzelem szubjektív, belsőből fakad föl, tehát közvetlenebb és ennyiben természetesebb. Az egész érzelmi és ösztönélet ősi alapja... az önfenntartás ösztöne (amour de soi), amely jó és hasznos, mert arra serkenti a gyermeket, hogy magát minél teljesebben kiélje.¹³⁶ Ebből származik... és a nevelésben prevalens jelentőségű a tevékenységi ösztön, amely az élet első szakaszában részint a játékban,¹³⁷ részint az utánzásban¹³⁸ nyilvánkozik, és mint utánzási ösztön főleg az erkölcsi nevelés leghathatósabb tényezőjének, az élőpéldának a föltétele.¹³⁹ A testi erők gyakorlása szintén alkotó munka... és nemcsak az értelmi képzésre készít elő, de kiváltképpen a jellem és akarat nevelésének

¹³³ J. J. *Rousseau*: Ém. III. (I. 271., 302. p.) II. (I. 165. p.).

¹³⁴ J. J. *Rousseau*: Ém. III. (I. 292. p.).

¹³⁵ So gehen zwei Ströme in Rousseau Denken nebeneinander her, ein rationaler und emotionaler, geschieden auf weiten Strecken und dann doch wieder sich vermischend. P. *Sakmann*: i. m. 23. p.

¹³⁶ J. J. *Rousseau*: Ém. II. (I. 127., 137. p.) IV. (I. 353. sk. p.).

¹³⁷ J. J. *Rousseau*: Ém. I. (I. 83. p.) II. (I. 114. p.).

¹³⁸ J. J. *Rousseau*: Ém. II. (I. 150. p.).

¹³⁹ J. J. *Rousseau*: Ém. II. (I. 149. p.) III. (I. 298. p.).

eszköze.¹⁴⁰ Az öntevékenységek elve teljes mértékben azonban az oktatásban érvényesül. Kezdve az érdeklődéssel, a tanulás munkájának nélkülözhetetlen feltételén, amely kizárólag az öntevékenység folyamata, – a gyermek egész ismerése tisztán spontán aktusok eredménye. Emil maga veti föl a kérdést, maga teremti elő a megoldáshoz szükséges eszközöket, maga végzi megfigyeléseit és kísérleteit, valósággal^[45] maga „fedez fel” a tudományt.¹⁴¹ Az öntevékenység gyakorlása így módon az oktatásban ismét csak az akarat nevelését célozza. De éppen úgy az érzelmi mozzanatokra is nagy gondot fordít Rousseau az oktatásban,¹⁴² különösen attól fogva, hogy a gyermeki lélekben fölbuggyannak a magasabb érzelmei. „Az értelem beszéde – úgy véli – a szíven keresztül vegye útját, hogy érthetővé válhasson.”¹⁴³ Hasonlóképp az erkölcsi, vallási és művészi nevelés alapja sem az észbeliség, hanem az alanyi élmény.¹⁴⁴ Amíg a gyermek nem válik érző lényé, mindaddig lehetnek erkölcsi fogalmai ugyan, de ezeket csak, magára tudja vonatkoztatni; csak ha átérzi, átéli őket szociális vonatkozásaikban (pl. barátság, szánalom stb.) tekinthető erkölcsi lénynek.¹⁴⁵ Az erkölcsi világrendről szerzett közvetlen tapasztalás kiegészítésére szolgál a történelem tanulmányozása, befejezi pedig az ifjúkor határán az utazás. A történelem „távlatban”¹⁴⁶ mutatja meg a gyermeknek az embert, általa a szenvedélyek mintegy elviharzanak előtte, anélkül, hogy benne rombolnának; az utazás révén pedig az egyes polgári közösségek közt fennálló különbségeket és egymáshoz való viszonyukat tanulmányozhatja.¹⁴⁷ A tevékenységi ösztönnek ebben a korban nemcsak ilyen pozitív, de egyúttal negatív jelentősége is van, amennyiben^[46] egyfelől az önfenntartási ösztön elfajulását (amour propre), másfelől a nemi ösztön túlságos korai fellángolását – a képzelődés lekötése által – mérsékeli,

¹⁴⁰ J. J. Rousseau: Ém. I. (I. 82. p.) II. (176., 190. p.) J. J. Rousseau: Nouv. Hét. 484. p.

¹⁴¹ J. J. Rousseau: Ém. III. (I. 271. p.) J. J. Rousseau: Nouv. Hét. 496. p.

¹⁴² L'enfant ne fasse rien sur parole; rien n'est bien pour lui que ce, qu'il sent être tel. J. J. Rousseau: Ém. III. (I. 291. p.) – Nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment. J. J. Rousseau: Ém. III. (I. 292. p.).

¹⁴³ J. J. Rousseau: Ém. IV. (II. 123. p.).

¹⁴⁴ J. J. Rousseau: Ém. II. (I. 61. p.).

¹⁴⁵ J. J. Rousseau: Ém. III. (I. 347. p.) IV. (I. 367. p.).

¹⁴⁶ J. J. Rousseau: Ém. IV. (I. 400. p.).

¹⁴⁷ J. J. Rousseau: Ém. V. (II. 366. p.).

szabályozza.¹⁴⁸ A szexuális nevelés kérdését Rousseau már nem teológiai, vagy erkölcsi szempontból oldja meg, hanem itt is naturalisztikus indítékok vezérlik őt: elsősorban a növendék egyénisége és boldogsága lebeg a szeme előtt. Mindazonáltal a szívére akar hatni; a sötét ösztönt szerinte mély és benső érzelemmé kell változtatni, tiszta csak az lehet, aki szeret. Így akarja az egész vonalon az egyik mozzanatot a másik által mérsékelni, a másikat az egyik által fokozni.¹⁴⁹

Kimutatható a naturalizmus Rousseau-nak a nőneveléssel szemben való állásfoglalásával is. A nő szervezete, temperamentuma, jelleme egész más, mint a férfié, ezért nevelésüknek is különböznie kell: a leányt természetellenesen nevelnök, ha úgy akarnók őt nevelni, mint a fiukat. A nő nevelését az ő természetes rendeltetése korlátozza, amely csak abból áll, hogy a férfinak tessék, neki szerető hitvese és gyermekeinek jó anyja legyen.¹⁵⁰ Amíg tehát a fiú nevelése önmagáért folyik, addig a leányé a maga^[49] egészében heteronom jellegű. Minthogy természettől önállóan azért neveltetése a tekintély elvén alapuljon: előbb szüleinek, majd urának az akarata kell, hogy őt vezesse.¹⁵¹ Szellemének önálló kiképzésére semmi szükség; tanultsága nem terjedhet túl kötelességei tudásán, kötelességei pedig odavonják őt, ahová szíve.¹⁵² Az ösztönszerű, affektív alanyi tényezőkre Rousseau a nőnevelésben még fokozottabb mértékben számít, mint eddig láttuk; joggal mondták, hogy Zsófia nevelése egészében keleties színezetű.¹⁵³

¹⁴⁸ J. J. *Rousseau*: Ém. IV. (II. 118. p.).

¹⁴⁹ J. J. *Rousseau*: Ém. IV (II. 107. p.) A gondolat, mely Montaigne óta szinte minden naturalistánál visszatér, voltaképp sztoikus eredetű. V. ö. Epict. Diss. ab Arr. digestae (ed. H. Schenkl. Lp. 1916) I. 17. 24. καὶ τίς ὁρμὴν νικῆσαι δύναται ἢ ἄλλη ὁρμή; τίς δ' ὀρεξιν καὶ ἔκκλινιν ἢ ἄλλη ὀρεξίς καὶ ἔκκλισις.

¹⁵⁰ J. J. *Rousseau*: Ém. V. (II. 197. p.).

¹⁵¹ J. J. *Rousseau*: Ém. V. (II. 196., 207., 221. p.).

¹⁵² J. J. *Rousseau*: Ém. V. (II. 238. sk. p.).

¹⁵³ J. J. *Rousseau*: Ém. V. (II. 208., 215. p.) V. ö. É. *Faguet*: Rousseau penseur Paris, 1912. 236. sk. p.

3. *Rousseau hatása*

Franciaországi követői XVIII. században

Rousseau két szempontból jelent lényeges fordulópontot a természetes nevelés elméletének fejlődése sorában.

- 1) A természet eszméje, mely a reneszánsz óta elsősorban empirikus ismerési tartalmat jelentett, nála módszeres (pszichológiai) princípiummá vált, ezzel pedig az addig kialakult naturalisztikus elvek mind végső, rendszeres alapot nyertek.
- 2) A lelki életben az érzelem elsőbbségét, a közvetlen megnyilatkozás jogát hirdette, miáltal nevelési elmélete is bizonyos romantikus-szentimentális jelleget mutat.¹⁵⁴

Mindkét mozzanat döntő módon érvényesítette hatását az irányzat további fejlődésének áradatában. Azok között, akik közvetlen Rousseau hatása alatt állának... B. de Saint-Pierret illeti meg az első hely, aki egészen mesterének gondolatkörében mozogva utópisztikus rajzát adja egy tökéletes iskolának. Ő is hevesen támadja kora nevelési intézményeit, amelyek, mivel kizárólag a versengés és a fenyték elvén alapulnak, az egész társadalom romlottságának kútfői.¹⁵⁵ A magánnevelés híve volna, ha... nem tartana a szülők gyöngeségeitől;¹⁵⁶ ezért mégis inkább a köznevelés mellett dönt. Iskolája (écol de la partie) – úgy képzei el – egy terjedelmes és nagyszerű parkban van elhelyezve, amelynek árnyékos útjain folynak a teljesen alkalmoszerű megbeszélésből álló leckeórák.¹⁵⁷ Száműz minden megkötöttséget és tekintélyt. A tanulás örömmel teljes legyen;¹⁵⁸ az iskola egész berendezése és életrendjének csupán kellemes benyomást szabad keltenie, a „szép” leckeórák végét se hang, de fuvola és zeneszó jelezze.¹⁵⁹ Könyvről, papirosról, tintáról szó sincs; az egész oktatás az autopszia elvén alapul (pl. növénytant a parkban tanulnak, ahol a világ összes égaljai alatt tenyésző növény fellelhető) és a

¹⁵⁴ V. ö. F. Baldensperger: Rousseau et le Romantisme (J. J. Rousseau. Leçons faites à l'école des hautes études sociales. Paris, 1912.) 286. sk. p.

¹⁵⁵ B. de Saint-Pierre: Études de la nature. XIV. köt. (Oeuvres, 3^{me} éd. Paris, 1793. Tome VII.) 4. sk., 19. sk. p.

¹⁵⁶ B. de Saint-Pierre: i. m. 17. p.

¹⁵⁷ B. de Saint-Pierre: i. m. 38. sk. p.

¹⁵⁸ B. de Saint-Pierre: i. m. 56., 68. p.

¹⁵⁹ B. de Saint-Pierre: i. m. 48. p.

gyakorlati élettel áll szoros kapcsolatban; a tudásnál egyébiránt becsebb az erkölcsőség.¹⁶⁰ Arra is nagy gondot fordítanak ebben az iskolában, hogy a szellemi munka egyidejűleg a test nevelésére is szolgáljon és viszont.¹⁶¹ Megemlítendő^[49] végül, hogy Saint-Pierre a nőnevelés kérdésére szintén Rousseau értelmében felel: a nőt úgy kell nevelni, hogy egykor férje hű hitvesévé és háztartásának okos vezetőjévé váljék.¹⁶² – Rousseau barátnője és pártfogója d'Épinay asszony is szentelt – a korszak divatjának megfelelően – a nevelésnek néhány gondolatot, amelyek az Emil hatásának nyilvánvaló jeleit viselik magukon.¹⁶³ Hasonlóan Genlis asszony – szembe akar helyezkedni Rousseau-val – tényleg azonban, amikor a testnevelés fontos szerepét hangoztatja, amikor a tervszerűtlenül működő tényezőkre akarja bízni a nevelést és ismeretanyagul tekint mindent, ami a gyermeket körülveszi, továbbá, amikor a túl korai értelmi képzéssel szemben az akarat és az érzelem nevelését kívánja¹⁶⁴ – az ő doktrínájának befolyását árulja el.

A század végével azután az állampolgári nevelés gondolata is mind erősebben befonódik a naturalisztikus elvek és eszmék szövédékebe. A szálak itt is magára Rousseau-ra vezetnek, aki politikai irataiban a spártai szervezetű nemzeti és demokratikus alapon nyugvó köznevelés szószólója.¹⁶⁵ Saint-Pierre már fönntartás nélkül követi őt, az eszme azonban^[50] kiváltképp a parlamenti reformereknél és a forradalom neveléstervezőinél nyomul előtérbe, akik – noha elvileg Rousseau ellenlábasai, – módszeres kívánságaikkal némileg közelednek a naturalizmushoz is. La Chalotais a nevelés egész eddigi épületét le akarja rombolni, mert semmi kapcsolata az élettel a valósággal. Helyette a növendék közvetlen egyéni tapasztalásán alapuló, az önálló kritikai szellemet fejlesztő és a gyakorlati élettel vonatkozásban álló nevelést és oktatást sürget.¹⁶⁶ Lehetőleg a gyermek érdek-

¹⁶⁰ B. de Saint-Pierre: i. m. 70., 40., 57. sk. p.

¹⁶¹ B. de Saint-Pierre: i. m. 59., 68. p.

¹⁶² B. de Saint-Pierre: i. m. 79. sk. p.

¹⁶³ V. ö. G. Compayé: i. m. II. köt. 111–113. p.

¹⁶⁴ V. ö. G. Compayé: i. h. II. 120–128. p. E. v. Sallwürk: Fénelon u. die litteratur der weiblichen bildung in Frankreich. Langensalza, 1886. 300–319. p.

¹⁶⁵ J. J. Rousseau: *Discours sur l'Économie politique* (Oeuvr. compl. III. 292–293. p.) J. J. Rousseau: *Consid. sur le gouv. de Pologne* (Oeuvr. compl. V. 249. sk. p.) Hogy az állampolgári nevelés gondolata hogyan jött létre a természetjog elvéből ld. B. Bart: i. m. 370. sk. p.

¹⁶⁶ V. ö. G. Compayré: i. m. II. 221. sk. p.

lődésének az irányát kell figyelembe venni az ismerési anyag megállapításánál. A kellemes, mindamellett gyorsan célravezető módszerek híve. Az Emil szerzőjére emlékeztetnek továbbá az érzékek fejlesztésére vonatkozó javaslatai is.¹⁶⁷ – Sok tekintetben meglepő hasonlóságot mutatnak Rousseau-éval XIV. Lajos miniszterének, Turgot-nak reformeszméi. Az ő jelszava is az: vissza a természethez, amelytől az ő felfogása szerint is kora – főleg a nevelés terén – eltávolodott. Erősen hisz az emberi természet eredeti jóra irányulásában,¹⁶⁸ ezért hagyni kell, hogy a gyermek a környező légkörben szabadon kibontakozzék. Különösen hangsúlyozza a testnevelés szükségét, amelyről mindaddig megfeledkeztek.¹⁶⁹ A_[51] nevelést az emberi fejlődés fokozataira akarja alapozni; ő is kiemeli a gyermek-ség önértékét.¹⁷⁰ A hagyományos szótanulmányok helyébe a gyakorlati életre való nevelést sürgeti, hasonlóképp a szemlélet elvét is megtaláljuk eszméi sorában.¹⁷¹ És ha a könyveket – általában a kultúrát – mint a felvilágosodás igazi híve, nagyra becsüli is, azért a lelki élet affektív tényezőit sem hagyja figyelmen kívül; az erkölcsi nevelésnek nála is előjoga van az értelmi képzéssel szemben.¹⁷² A forradalom éveiben létrejött számos neveléstervezet többé-kevésbé mind visszatükrözi Rousseau hatását (pl. nagy bizalom a nevelés mindenhatóságában; gyakorlati nevelés elve; természetes vallástanítás gondolata; a család jelentőségének hangoztatása stb.) köztük azonban csak egy van, amely jelen szempontból figyelmet érdemel: d' Hupay-é. D' Hupay a negatív nevelésnek Rousseau-tól meghatározott módját is mesterkéltnek találja és már erőszakos beavatkozásnak minősíti azt is, ha a nevelő kedvező feltételekről, környezetről gondoskodik és egyebekben a gyermeket ezek önkéntelen hatására bízza. A nevelés csak úgy lesz valóban szabad önkifejlődés, ha kizárólag játékra, szemléltető képekre, tánc és énekekre támaszkodik. Így tanulhatja meg a gyermek_[52] az erkölccsant, a természetes vallást és a

¹⁶⁷ G. Comparyé: i. m. II. 219. p.

¹⁶⁸ A. R. J. Turgot: Oeuvres éd. G Schelle. Paris, 1913. (2 köt) Je crois que la nature a mis dans la coeur de tous la semence de toutes les vertus, qu'elle ne demandent qu'à éclore. I. köt. 253. p.

¹⁶⁹ A. R. J. Turgot: i. m. I. 245. p.

¹⁷⁰ A. R. J. Turgot: i. m. I. 245. p.

¹⁷¹ A szokásos nevelés rendjét bírálva, egész Rousseau szellemében mondja: on leur dérobe la vue des objets par laquelle la nature drone au sauvage les premières notions de toutes les choses. A. R. J. Turgot: i. m. I. 244. p.

¹⁷² A. R. J. Turgot: i. m. I. 252. p. V. ö. L. Waelès: Turgot als Pädagog. Bonn, 1901. 71. sk. p.

polgári kötelességeket. Testgyakorlás, kézimunka és kertészkedés szintén szerepet játszanak. D' Hupay szeme előtt kiváltképp a családi nevelés lebegett, csak ahol a család nem felelhet meg feladatának, kell az államnak iskolákról gondoskodnia. Ettől az iskolától azt kívánja, hogy az egyetértés és az öröm tanyája legyen, hogy így boldoggá és egyszersmind erényessé tegye a gyermeket. Ezért első sorban az szükséges, hogy a természet szabad ölen legyen felállítva.¹⁷³

A németországi nevelési filantropisták

Sokkal szélesebb körű mozgalmat támasztott a naturalizmus Németországban, ahol... a filantrópizmus elnevezése alatt első sorban szintén reakcióként lépett fel a XVII. század vége óta a nevelés terén uralkodó pietizmus komor, szinte aszketikus szellemével szemben.¹⁷⁴ Az irány hívei kivétel nélkül racionalisztikus alapon állanak: a természet és az ész szabad jogát akarják érvényre juttatni a történetileg kialakult formák rovására. Ugyancsak... a korszak másik jellemző tünete, hogy érzelgősség is megállapítható felfogásukon; az egész emberi nem boldogításának vágya érleli meg bennük radikális eszméiket és törekvéseiket; ez^[53] avatja őket a nevelés történetében a lágy, a dédelgető, minden munkát játékkal helyettesíteni akaró nevelés legtipikusabb képviselőivé.

A filantrópisztikus pedagógia valamennyi elve alapján szintén a gyermeki önkifejlődésbe vetett erős bizalomra sarkallik. Basedownál, a filantropisták atyamesterénél nem találkozunk ugyan expressis verbis az ember eredeti romlatlanságának dogmatikus állításával,¹⁷⁵ azonban az a mód, ahogy a gyermek személyiségét értékeli és kifejleszteni kívánja, ezt a feltevést árulja el. Salzmann szerint a vétkes hajlamok nem velünk születettek, hanem inkább a ferde nevelés által

¹⁷³ V. ö. E. v. Sallwürk: (Gesch. d. Erz. hrg. v. Schmid. IV. köt. 1. rész) 610–612. p.

¹⁷⁴ A. Pinloche: La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle; Basedow et le philanthropisme. Paris, 1889. 32. sk. p. F. Paulsen: Gesch. des gelehrten Unterr. 2. kiad. 1896. II. köt. 3. p.

¹⁷⁵ V. ö. J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis hrgg. v. Th. Fritzsche. 2. Bde. Lpz. 1909. I. köt. 332. p. Die Laster... entstehen... aus dem ersten Zustande des Menschen in welchem Unwissenheit und Irrtum unvermeidlich ist... ferner fließen die Laster aus der Macht der Gewohnheit.

belénk oltattak.¹⁷⁶ Campe sem akar tudni eredendő bűnről,¹⁷⁷ hasonlóképp Stuve és Villaume is ösztönök eredeti jóra irányulása mellett nyilatkozik.¹⁷⁸ Ennek megfelelően azután általános náluk a kíváncsiság, hogy a gyermeket engedni kell a maga útján és a jó önként ki fog fejlődni benne. A hagyományos nevelés elsietett értelmi kultúrájával szemben kisebb-nagyobb mértékben – mindenestre azonban az első életkorban – a negatív nevelés álláspontjára helyezkednek, amely^[54] inkább az érzékek kiművelését és a test edzését szorgalmazza.¹⁷⁹ Azonban az említett koron túl a nevelést és az oktatást merőben alkalmoszerűnek képzelik: a gyermek séta- vagy játékközben, kirándulások, műhelylátogatások stb. alkalmával szerzi ismereteit; természetes hajlamainak a legkorlátlanabb szabadságot biztosítják; a nevelő csak arra való, hogy a gyermek aktivitási ösztöneinek megfelelő anyagot nyújtson.¹⁸⁰

A testnevelésre és a kézimunkára a filantropisták figyelme a legnagyobb fokban kiterjed. Basedow... napi nyolcórái munkaidő mellett az alsóbb néprétegek gyermekeinél hatot, a műveltebb osztályok gyermekeinél pedig kettőt testi foglalkozások számára követelt.¹⁸¹ Tudjanak vékony jégrétegen, kemény padlón járni, gyakorolják magukat a hegymászásban, az úszásban, evezésben, vívásban, lovaglásban stb.; üzzenek nyáron kertészkedést, télen pedig különféle kézimunkát, arra való mesterember felügyelete alatt.¹⁸² Salzmann heves kifejezésekkel kárhoztatja az iskolák kiirthatatlan „szerzetesi jellegét”, melynek rovására írja a testnevelés elhanyagolását, és ezáltal főként a maszturbáció szokásának széltejében való^[55] elharapódzását.¹⁸³ Ezért ő is a testgyakorlatok említett nemeit sürgeti, azon felül

¹⁷⁶ Chr. G. Salzmanns Pädag. Schriften hrg. v. Dr. E. Wagner (Greßlers Klass. d. Päd. III. IV. Bd) I. köt. 50., 87. p. II. köt. 171. p.

¹⁷⁷ J. H. Campe: Theophron hrg. C Cassau (Greßlers Kl. VII. VIII. Bd) I. 216. p. – Allg. Rev. des gesammten Schul u. Erziehungswesens (Hamburg, 1785–1792) 16. kötet II. 28. p. V. 25. sk. p.

¹⁷⁸ J. Stuve: Allg. Grundsäzed. Erz. Allg. Rev. I. 295. sk. p. P. Villaume: Allg. Rev. IV. 26., 101. p.

¹⁷⁹ J. B. Basedow: Methodenbuch für Väter u. Mütter der Familien und Völker hvg. v. Th. Frtzsch Lpz. 1913. 73. sk., 193. p. – Chr. G. Salzmann: Päd. Schr. I. 66., 82. p. – J. H. Campe: Allg. Rev. V. 68. sk. p.

¹⁸⁰ J. B. Basedow: Methb. 75. p. Chr. G. Salzmann: Päd. Schr. I. 162. sk., 180. p. J. H. Campe: Allg. Rev. II. 224. sk. p.

¹⁸¹ J. B. Basedow: Methb. 40. p.

¹⁸² J. B. Basedow: Methb. 34., 41. p. Elemw. I. 35–39. p.

¹⁸³ Chr. G. Salzmann: Päd. Schr. I. 125. p.

kertészetet, könyvkötést, különféle asztalosmunkát, üvegcsiszolást és kirándulásokat ajánl a növendék egészségének ápolására és tevékenységi ösztönük helyes irányba való terelésére.¹⁸⁴ Campe és munkatársai is hasonló értelemben nyilatkoznak.¹⁸⁵ Továbbá a filantropisták az értekek kiművelésének szükségességét sem vesztik szem elől: ebben egészen Rousseau csapásán haladnak.¹⁸⁶ A testnevelés mindeme feladatainak kellő mérlegelése vezetik őket oda, hogy – ezek alkalmasabb kivihetősége végett – megegyezőleg a falusi nevelés mellett foglaljanak állást.

Másik jellemző vonása a filantropisták pedagógiájára nézve a hasznossági szempont túltengése. Már a nevelés célkitűzésében az utilizmus elve irányítja őket.¹⁸⁷ Korán kell szerintük a gyermeket megismertetni azzal, ami az embert környezi, bevezetni őt a különböző foglalkozásokba, föltárni előtte a világ- és életre vonatkozó dolgokat. Csakis azt kell tanítani, ami gyakorlati értékű.¹⁸⁸ Ezért számúzik elsősorban a klasszikus nyelvi tanulmányt; a görögöt teljesen mellőzik és a latint még^[56] szükségesnek tartják ugyan, azonban távol áll tőlük, hogy öncélúlag foglalkoztassák vele a növendékeiket: a cél „közhasznú” tárgyismeretek szerzése és ennek csak egyik eszköze a latin, amelyet ezért nem grammatikából és klasszikus olvasmány alapján, de gyakorlati úton akarnak elsajátíttatni.¹⁸⁹ (Locke) Az oktatás tevékenysége egyébiránt számukra is alárendelt fontosságú az erkölcsi képzéssel szemben, amely – a vallási neveléssel egyetemben – szintén pusztára hasznossági megfontolásokon alapul.¹⁹⁰ Ilyen – naturalisztikus utilisztikus – értelemben tárgyalják az erkölcsi nevelés egyik legkényesebb kérdését a nemi felvilágosí-

¹⁸⁴ u. o. I. 82. sk., 124. sk., 154. sk., 183. p.

¹⁸⁵ *J. H. Campe*: Allg. Rev. II. 82. sk. p. *J. Stuve*: Allg. Rev. I. 383–462. *P. Villaume*: Allg. Rev. VIII. 211–490. p.

186 *J. B. Basedow*: Methb. 19–20., 51. sk. p. Elemw. 8. sk. p. *Chr. G. Salzmann*: Päd. Schr. I. 61–70. p. II. 157. p. *J. H. Campe*: Allg. Rev. II. 235. sk., 280. sk. p. III. 388. sk. p.

¹⁸⁷ *J. B. Basedow*: Der Hauptzweck der Erziehung soll die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten. *J. B. Basedow*: Mthb. 18. p. *J. H. Campe*: Väterlicher Rat au [für] mein Tochter Cassau II. 8., 39., 42., 128., 216., 212., 494–499. p.

¹⁸⁸ *J. B. Basedow*: Mthb. 76–80. p. *Chr. G. Salzmann*: Päd. Schr. I. 162., 173. sk. p. *K. F. Bahrdt*: Allg. Rev. I. 77. sk. p. *J. Stuve*: Allg. Rev. I. 375. p. *P. Villaume*: Allg. Rev. III. 440. sk. p.

¹⁸⁹ Basedow e célból az Elementarbuch latin fordítását ajánlja *J. B. Basedow*: Mthb. 91. 96–98. p. Később (1772)... megjelent Magelsdorf fordításában. V. ö. *A. Pinloche*: i. m. 72. p. *E. C. Trapp*: Üben Unterricht in Sprachen. Allg. Rev. XI. (1–524) 337. sk. p.

¹⁹⁰ *J. B. Basedow*: Mthb. *J. Stuve*: Allg. Rev. I. 325. p. *P. Villaume*: Allg. Rev. III. 436–661. p.

tásról, amely kérdésnek – azóta, hogy Rousseau felvetette – a filantropisták körében... széles irodalma keletkezett.¹⁹¹

Ami végül módszerüket illeti, ez a szemlélet és az öntevékenység elvén alapul. Basedow azt véli, hogy a nevelés és oktatás hagyományos verbalizmusának úgy vethet véget, ha a gyermeknek tárgyismereteket nyújt: az Elementerwerk-kel a természet és az ember fokozatos megismerését törekszik elősegíteni, azonban abba a sajátos egyoldalúságba esik, hogy mindent, – még azt is,^[57] ami közvetlen tapasztalás tárgya lehet – szemléltető képek által akarja tanítani. A pusztá recipiálással szemben pedig a játékot helyezi; a hírhedt vezénylő-játék (Kommandrerspiel; továbbá Gedächtnisspiel stb.¹⁹²) voltaképp nem akar egyebet, mint a gyermek élményévé tenni az ismerési anyagot. Salzmann már nem esik Basedow mesterkéeltségébe, hanem magukat a dolgokat, a természet könyvét akarja a gyermek szeme elé helyezni (kirándulások);¹⁹³ az öntevékenység gyakorlása erősen a szívéen fekszik. „Az oktatásból – úgy mond – minél kevesebbet és a saját képességek használásából minél többet!”¹⁹⁴ Hasonlóképp Campe, Stuve és Trapp is mindennemű oktatás kiindulópontjául az eleven szemléletet tekintették és a tevékenységi ösztönnek a játékokban és kézimunkában szolgáltatnak anyagot.¹⁹⁵ Jellemző továbbá valamennyi filantropistára, hogy az öntevékenység sikerült gyakorlását mindig valami nyalánksággal akarják jutalmazni, mint ahogy egyébként is a jutalmak és büntetések valóságos hierarchiáját állapítják meg, ami végeredményben mind összefügg a nevelésnek általuk eudaimonistikusan megfogalmazott célkitűzésével.^[58]

¹⁹¹ J. B. Basedow: Mthb. 38. p. Elemw. I. 128–131., 140., (XXII. ábra) 152., (I. á.) 202–210. (XXIX. á., hírhedt születési jelenet) p. Chr. G. Salzmann: Päd. Schr. I. 180–182. p. J. H. Campe: Theophron Cassau: I. 101–117. p. Továbbá az Allg. Rev. VI. VII. köt.-ben J. F. Oest, M. A. v. Winterfeld és P. Villame. V. ö. Fr. X. Thalsofer: Die sexuelle Päd. bei den Philanthropen. 1907.

¹⁹² J. B. Basedow: Elemw. I. 65–69., 22–34. p.

¹⁹³ Chr. G. Salzmann: Päd. Schr. I. 66. sk., 160. sk. p. V. ö. A. Pinloche: 409. sk. p.

¹⁹⁴ Chr. G. Salzmann: Päd. Schr. I. 168. p. még 59., 80. sk., 14. p. is.

¹⁹⁵ J. H. Campe: Beschreibung einiger neuen pädagogischen Kinderspiele zum Erlernung fremder Sprachen, zur angenehmen der Kinder und zur Übung ihrer Seelenkräfte Cassau II. 183–210. p. Allg. Rev. II. 57. p.: „Selbsttätigkeit allein übt stärkt um entwickelt die geistigen wie die körperlichen Kräfte des Kinder.” A szemléletről: Allg. Rev. V. 66. sk. p. – J. Stuve: Allg. Rev. X. 163–444. p. (a szemlélet elvének kimerítő tárgyalása) Allg. Rev. I. 350. sk. p. – E. C. Trapp: Versuch einer Pädagogik hrg. v. Dr. Th. Fritsch Lpz. 1913. 151. p.

A leánynevelésre is kitérnek a filantropisták és e tekintetben alig emelkednek túl azokon a korlátokon, amelyeket Rousseau vont számára. Basedow szó szerint idézi Rousseau-t ott, ahol a nő nevelésének egészben a férfival való vonatkozásában állását bizonyítja.¹⁹⁶ Campe – Rousseau tulajdonképpeni ambassadeur-ja Németországban – szintén abban látja a nő természetes hivatását, hogy a férfiúnak tessenek, ezért nevelésében szerinte is pusztán a jövődő hitvest, anyát és házvezetőnőt kell szem előtt tartani.¹⁹⁷ Önként értetődik, hogy ilyen felfogás mellett ők is az oktatási anyagot a lehető legkevesebbre szorítják.

Mindezen alapelvek – amelyekhez még sorolható volna az állampolgári és a vallásilag indifferens nevelés elve is, melyet a filantropisták főként, La Chalotais nyomán¹⁹⁸ szintén magukévá tettek... egynéhány radikális kísérlet keretében gyakorlati megvalósulást is nyertek. Basedow, Dessauban alapított első ilyen „philanthropinum”¹⁹⁹ közel két évtizedig foglalkoztatni tudta a közvéleményt, s utóbb más, hasonló intézetek mintájává vált, melyek közül Salzmanné Schepfenthalban mai napig fönnáll. Mindezen intézetekben a növendékek szinte korlátlan szabadságot élveztek; foglalkozásaikban semminemű szabályszerűség nem volt, mindent alkalmoszerűen tanultak játékkal, kézimunkával vagy^[59] testgyakorlatokkal kapcsolatban.²⁰⁰ A fegyelem a 12. évig tekintélyi alapon nyugodott, később a tanulókkal szemben mindig megokolták, hogy ezek ellenérveiket megmondhassák.

Kizárólag oly büntetéseket és jutalmakat alkalmaztak, melyek a tanuló becsületérzését érintik (Meritenpunkte, Meritentafeln²⁰¹). Legégetőbb gondjuk mindenestre a testnevelésre irányult; egyetlen testgyakorlatot (vívás, lovaglás stb.), egyetlen egészséges és edző foglalkozást (kertészkedés, kézimunka) el nem hanyagoltak; de egész életrendjükben az ilyen szempontok vezettek.²⁰² Az 1776. május 13–

¹⁹⁶ J. B. Basedow: Mthw. 138–165. p.

¹⁹⁷ J. H. Campe: Väterlicher Rat an mein Tochter – Cassau II. 8., 39., 42., 128. p.

¹⁹⁸ V. ö. A. Pinloche: i. m. 283. 492. p.

¹⁹⁹ V. ö. A. Pinloche: i. m. 83–170. p.

²⁰⁰ V. ö. A. Pinloche: i. m. 152–160. p.

²⁰¹ V. ö. A. Pinloche: i. m. 163–164., 395–396. p. V. ö. még Chr. G. Salzmann: Päd. Schr. I. 186–190. p.

²⁰² V. ö. A. Pinloche: i. m. 161–162., 392–395. p. V. ö. K. A. Schmid: Gesch. d. Erziehung IV. 2. 266–269 p.

15. lefolyt nevezetes dessai nyilvános vizsgálaton az összes jelenvoltaknak feltűnt a gyermekek bő viselete, mely a tagok szabad mozgását biztosította; gallérjuk elöl egész nyitott volt, hajukat pedig rövidre nyírták.²⁰³ Az oktatásban a gyakorlati használhatóság elve döntött. A görögöt egészen elejtették, a latint pedig élő nyelv módjára tanították, nem grammatikából, hanem Basedow vezénylő-játéka szerint, tárgyi ismeretek tanításával kapcsolatban.²⁰⁴ Vallás-tanítás a természetes vallás alapján folyt.²⁰⁵ A növendékek mindent saját szemléletből, saját tapasztalatból sajátítottak el s hogy spontán kezdeményező erejük is – a felsorolt feltételek mellett – kellőleg érvényesülésre jutott, nem kell még_[60] külön kiemelni. Hagyták őket fürni-faragni, ácsolni, foglalkoztatták őket könyvkötéssel, kerti munkával stb.²⁰⁶ – Mindezek ellenére a dessai intézmény nem volt életképes; csakhamar fegyelmezetlenség kapott lábra, a növendékek végül mindent tréfának vettek, a vezetésben is torzsalkodások származtak, úgy, hogy három évre megalapítójának halála után (1793) egészen megszűnt. Kudarcot vallott Bahrđt is, két ízben történt, többé-kevésbé kalandos vállalkozásaival (Marschlius, Heidesheim)²⁰⁷ és hasonló sors érte a többi különböző helyeken alapított filantropiumot is.²⁰⁸

A XIX. század első évtizedeinek német gondolkodóiból (I. Kant; J. W. Goethe; Jean Paul; M. Arndt)

A filantropistáknak mindazonáltal sikerült a közérdeklődést a nevelés kérdései iránt ébren tartani. Míg ők maguk kiváltképpen a felnőtt oktatás reformjával foglalkoztak, addig Rochow a naturalisztikus elveket –... mérsékelt formában – a népiskolázás terén iparkodott alkalmazni.²⁰⁹ A világjavítás eszméje egyébiránt annyira mélyen gyökerezett a kor felfogásában, hogy oly férfiak is, kiknek gondolkodása nem volt eredettől pedagógiailag orientálva, szót emeltek az új

²⁰³ V. ö. A. Pinloche: i. m. 124. p.

²⁰⁴ V. ö. A. Pinloche: i. m. 125 sk. K. A. Schmid: i. m. 272–289. p.

²⁰⁵ A. Pinloche: i. m. 160. p. K. A. Schmid: i. h. 295. sk. p.

²⁰⁶ A. Pinloche: i. m. 393., 396–399. p.

²⁰⁷ V. ö. A. Pinloche: i. m. 310–357. p.

²⁰⁸ Pl. Hamburgban Campe (majd Trapp); Lübeck, Wieckede stb. V. ö. A. Pinloche: i. m. 509. p. és H. Göring; J. B. Basedow. Ein Lebensbild LXXXVIII. p.

²⁰⁹ V. ö. A. Pinloche: i. m. 428. p.

nevelési elvek érdekében.²¹⁰ Ismeretes Kant bizalma az emberi nem fokozatos tökéletesedésének lehetőségében, sőt úgy látszik, egy időben maga is hajlott arra, hogy az_[61] eredeti hajlamok jóra irányulása mellett foglaljon állást.²¹¹ Az első életkorban szerinte is merőben negatív nevelés szükséges; a természetet kell szabadon működtetni: játék, továbbá a test és az érzékek gyakorlása akkor az egyedüli feladat.²¹² A nevelés egész folyamán érvényesüljön a gyermek alkotó tevékenysége, miként Rousseau-nál, valósággal önmaga fedezze fel a tudományt.²¹³ Ennek ellenére Kant felfogásától távol áll a természetes ember eszménye. A természettel szembehelyezi a szabadságot, az adottsággal a törvény világát. A nevelés feladata pedig, hogy az előbbiből felemelje az egyént az erkölcsi törvény magaslatára.²¹⁴ Ebből a szempontból elítéli a játszva nevelést és szükségesnek tartja a pozitív ráhatást, sőt a kényszert is.²¹⁵ – Sokkal közelebb áll a naturalizmushoz Goethe, aki nagyobb epikai műveiben a nevelésnek is juttatott néhány gondolatot. A gyermeki természetre kezdettől fogva mély bizalommal tekint,²¹⁶ ezért minden külső beavatkozást károsnak tart, a nevelés csak negatív lehet; a „Lehrjare” rousseau-i elvektől ihletett abbéja jelen sincs, csak távolról – a „toronyból” – követi szemmel a hős önkifejlődését.²¹⁷ És habár idővel az_[62] álláspontján Goethe változtatott is,²¹⁸ a gyermek spontaneitására azontúl is mindig nagy súlyt helyezett és nem szűnt meg soha hangoztatni a nevelésnek az étellel, a valósággal való szoros kapcsolatát sem. Hasonlóképpen Jean Paul pedagógiai eszméi naturalisztikus szelle-

²¹⁰ Id. F. Paulsen cikkét: Aufklärung und Aufklärungspädagogik (Reins Encykl. Hbuch. I. 305–317. p.)

²¹¹ Die Gründe zum Bösen findet man nicht in den Naturanlagen des Menschen. Das nur ist die Ursache des Bösen, das die Natur nicht unter Regeln gebracht wird. Im Menschen liegen nur Keime zum Guten. I. Kant: Über Pädagogik. hrg. v. F. Th. Rink. Königsb. 1803. 18. p. V. ö. W. Schwarz: Im Kant als Pädagoge. Langensalza, 1915. 35. sk., 94–105. p.

²¹² I. Kant: i. m. 35., 31–52. p.

²¹³ Man muß überhaupt dahin sehen, daß man nicht Vernunftkenntnisse in sie hineintrage, sondern die selben aus ihnen heraushole. I. Kant: i. m. 65. p.

²¹⁴ I. Kant: i. m. 90. p.

²¹⁵ I. Kant: i. m. 62. p. V. ö. 54–56., 73. sk. p.

²¹⁶ J. W. v. Goethe: Die Leiden des jungen Werther. Reclam. 29. p.

²¹⁷ J. W. v. Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre. 8. Buch. III. fej. 8.B. V. fej. (végén) V. ö. R. Lehmann: Goethe und das Problem der Erziehung (Jahrb. d. Goethe-Gesellsch. IV. Bd. Lpz. 1917.) 66. p.

²¹⁸ K. Muthesius: Goethe u. Pestalozzi. Lpz. 1908. 177–201. p.

met lehelnek. Az ő „eszményi embere”, melynek kialakítása szerinte a nevelés feladata, voltaképp a rousseau-i természetes ember,²¹⁹ kiben eredettől semmi romlottság nincsen.²²⁰ Ezért ő is az egyéniség nagyobb tiszteletét követeli: örömmel teljessé kell tenni a gyermeknek az ő gyermeksege korát;²²¹ játék, érzékek fejlesztése, testgyakorlás alkossák első tanulmányait²²² és az oktatás is legyen inkább önkibontakoztatás, mint ismeretközlés.²²³ E. M. Arndt, fragmentumaiban szintén a negatív nevelés hívének bizonyul. „Hagyni kell – úgymond – a fiatal embert, hogy magát nevelje; hadd vésődjék élénken a szép világ lelke lágy lapjaira; így kell, hogy benne és előtte a szemléletek vidám birodalma föl- és alámerüljön, így a szemléletek szemlélete: az észlelet. Ezt nevezzük műveltségnek és az egyszerű természeti eljárás nem-zavarását hívjuk a legmagasabb értelemben emberművelésnek.”²²⁴ A testnevelés és öntevékenység sürgetésével egészen Rousseau csapásán halad Arndt; a vallásoktatás, továbbá a természetes reakció büntetések tana tekintetében is osztja ennek nézetét.²²⁵

Pestalozzi, Johann Heinrich

...Rousseau hatása legmesszebbmenőleg Pestalozzin érezhető, aki lehet mondani, csak filozófiailag mélyítette az előbbinek gondolatait. Pestalozzinak is a természet a jelszava. Emlékezhetünk, Rousseau-nál a természet kétféle fogalmazványával találkozhatunk. A természet nála 1) etikai ideál; 2) pszichológiai (módszeres) princípium. Pestalozzi kizárólag az utóbbi értelemben rögzíti a fogalmat: a természet spontaneitás, az ember tulajdon belső, alkotó erőinek összessége és a nevelés feladata az aktivitás fölszabadítása.²²⁶ Így válik Pestalozzinál

²¹⁹ In einem Anthropoliten kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihm nun von so vielen Gleidern die Steinrinde wegzubrechen, daß sich die übrigen selber besreien können, dies ist, aber sei Erziehung. Jean Paul Richter: *Levana oder Erziehlehre*. 24. §.

²²⁰ Jean Paul: i. m. 17., 38., 64. §.

²²¹ Jean Paul: i. m. 43–45. §.

²²² Jean Paul: i. m. 46–54., 42. §. Aushang zum 3. Bruchstücke.

²²³ Alles Lehren ist mehr Wärmen als Säem. Jean Paul: i. m. 18. §.

²²⁴ E. M. Arndt: *Fragmente üb. Menschenbildung*. Langensalza, 1904. 11. p.

²²⁵ E. M. Arndt: i. m. 132., 168. sk., 37. p.

²²⁶ J. H. Pestalozzi: Bearb. v. P. Natorp. (Geßlers Klass. d. Päd. Bd. XXIII–XXV.) Langensalza, 1905. II. 25., 28. p. (Abendstunde) 203., 211., 218. sk., 235. p. (Linhart u. Gertrud) III. 56. sk. p. (Wie Gertrud etc.)

is a természet fogalma valamennyi „természetszerű” nevelési elv végső, egyetemes alapjává.²²⁷ Tehát:

1) Minthogy minden művelődés a lélek spontán tevékenysége, nem... kívülről beléhordott ismeretek halmozása, ezért szellemünk ezen önkibontakozásában meg kell óvni a törvényszerű fokozatosságot. Minden ismerés visszavezethető alapelvekre: ezekből kell kiindulnia és hézagatlan menetben továbbhaladva felépülnie egész tudásunknak és minden készségünknek.²²⁸

2) Bárminemű^[64] tanulás „legtermészetesebb” kiindulópontja a szemlélet. De miből kell a szemléletnek kiindulnia? Már Rousseau átlátja, hogy a helyes szemlélet nem adódik magától, erre tanítani kell, s ezért sürgeti az érzékyakorlást, minek következtében pl. a gyermek térszemlélete már nem passzív érzékletek összessége, hanem észtevékenység. Ámde Rousseau a lelki élet magyarázatánál még nagyrészt fogva marad Locke ismeretelméleti empirizmusában. Ezen a ponton mélyül Pestalozzi felfogása, aki a szemléletet objektíve empirikus elemei mellett a racionalisztikus, szubjektív elemet is teljes jogához juttatja. A szemlélet spontán, autonóm szellemi tevékenység; az ész ősi felfogási formái (nála: szám, alak, szó) segítségével egységgé való alakítása az adott érzetkomplexumnak.²²⁹

3) A nevelésnek az ember valamennyi természetes hajlamát, erejét, képességét egységesen kell kibontakoztatnia, anélkül, hogy az egyik túltengene a másik rovására: ezért erkölcsi képzés, tanítás és kézimunka egymással egyensúlyban kell, hogy álljanak.²³⁰

A célok kitűzésében azonban Pestalozzi messze túlszárnyalja Rousseau-t. A természet nem lehet erkölcsi eszmény. A természet anomális állapot: az ösztön pillanatnyi sugallatának engedelmeskedni nem^[65] emberhez méltó; de maga a társadalmi állapot, melyet Pestalozzi, miként mestere, az előbbivel szembe helyez, sem

²²⁷ V. ö. P. Natorp: Pestalozzi. Sein Leben u. sein Ideen. Teubner („Aus Natur u. Geisteswelt”) 109., 39. p.

²²⁸ J. H. Pestalozzi: i. m. II. 198. sk., 228. p. II. 52., 82. p.

²²⁹ J. H. Pestalozzi (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt): Die Form (der Unterrichts) ist in der allgemeinen Einrichtung unsers Geistes begründet, vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur Einheit, d. i. zu einem Begriff auffaßt und diesen Begriff dann allmählich zur Deutlichkeit entwickelt. J. H. Pestalozzi: i. m. III. 116. p. V. ö. 130., 150. p. II. 232. sk. p.

²³⁰ J. H. Pestalozzi: i. m. II. 29., 194., 220., 228., 280. p. III. 26. p.

állhat meg: az viszont szükségképp megköti a természetes akaratot s ez által minden igazságtalanság kútfejévé válik.²³¹ Az antagonizmus csak úgy oldható meg, ha az ember a maga erőfeszítésével felemelkedik az erkölcsi autonómia állapotába. A nevelés célja ez a belső erkölcsi forradalom.²³² Ha tehát kiindulásában Rousseau-ban sarkallik is Pestalozzi álláspontja; kialakulásában gyökeresen leküzdi ennek naturalizmusát. Ezzel Pestalozzi nemcsak, mint mondani szokták, új utat jelez a nevelés történetében – azt már Rousseau tett – de egész új értékelési álláspontot.

A XIX. század pedagógiai naturalizmusa

Nyomon követve a naturalizmus fejlődését eddig két eszmeáramlat együttes hatását állapíthattuk meg rajta; 1) a racionalizmusét; 2) az empirizmusét. Láttuk, a XVIII. században is az irányzatra kiválóképpen a racionalizmus nyomta rá a bélyegét. Az ész ősi, autonóm erejébe vetett bizalomból folyt az az általános meggyőződés, hogy a nevelés mindenható. Eredettől mind egyformán részesülünk az egyetemes észben, tehát egyformán jóra vagyunk hivatva és hajlamosítva, csupán azt kell eszközölni, hogy az ész mindenkinben^[66] szabadon kibontakozzék. Ezért a kor nevelési elmélkedői mind az általános módszert keresik, s ettől várják az egész emberi nem megújódását; reformtörekvéseikben voltaképp szociális program rejlik. Ugyancsak akkor azonban az empirizmus szelleme is kedvezett az irány fejlődésének: a hasznosság elve nyilvánvalóan ennek volt a terméke. Ezzel szemben a lelki élet affektív oldalát figyelmen kívül hagyták. Rousseau, a romantikus mozgalom előfutára volt az, aki a felvilágosodás kizárólagos észkultúrájával s gyakorlati józanságával szemben az élet minden megnyilvánulása terén és így a nevelésben is az érzelem és az akarat kiváltságos jogáért szállt síkra. A kor forradalmi jellegéből folyt, hogy így a legszélsőbb elvi álláspontok is szövetkezetek és termékenyítőleg hatottak egymásra abban a nevelési irányzatban, mely éppen az egész társadalom és a kultúra újjáalkotását tűzte ki célul.

A XIX. század, mely a pedagógiai elmélet terén is átvette a felvilágosodás örökét, a naturalizmust még egy forrással gazdagította s ez

²³¹ J. H. Pestalozzi: (*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*) i. m. II. 313. sk. p.

²³² J. H. Pestalozzi: i. m. 308. p.

volt; biológiai felfogás térfoglalása. Az organikus fejlődés eszméje nem volt ugyan egyáltalán új; nem tekintve most, hogy már az ókorban (Arisztotelész entelechiája) továbbá némely újkori gondolkodónál (Leibniz) is előfordult: kétségkívül már maga Rousseau túlhaladta a felvilágosodás mechanisztikus^[67] természetfelfogását, mely a lelki életben is tisztára statikai és dinamikai folyamatokat látott („l’homme machine”). Már szerinte az ember belülről, spontán tevékenységgel, fokozatosan bontakozik ki és láttuk, hogy Pestalozzi meg Goethe is ezen a nézeten van. E felfogásba azonban még sokféleképp racionalisztikus elemek játszottak bele, ezért merőben antropocentrikus volt. Csak a XIX. században a biológiában tett eredmények révén vált a fejlődés elve egyetemes világszemlélet előfeltevésévé. Hogy e felfogás ezután a nevelés elméletének, kivált pedig a szóban forgó irányzatoknak is új lökést adott, nem szorul bizonyításra; részint, mint a következőkben is ki fog tűnni a már kialakult elveket új oldalról világította meg, részint egész új problémák fölvetésére vezetett (pl. a nevelés lehetősége). Továbbá figyelemre méltó, hogy magának a természetes embernek az eszménye, amint azt elsősorban Rousseau fölállította, alapjában szintén biológiai fogalom, mely a továbbiak folyamán tartalomban módosult ugyan (eudaimonisztikus helyett inkább vitalikus jelleget öltött), de mint eszmény változatlanul megmaradt.

A naturalizmus a XIX században is elsősorban visszahatásképpen jelentkezett. A század folyamán, mind a politikai, mind a gazdasági élet terén rohamos és nagyarányú átalakulások történtek. Amin a felvilágosodás dolgozott, megvalósult: az egyéni jogokat^[68] és szabadságot intézmények biztosították. A tudományok és művészetek páratlan haladást tettek, alkalmazásaik folytán pedig az egész társadalom létfeltételei megváltoztak.²³³ De e föllendülésnek megvolt a sötét oldala is. Az egyéni felelősségérzet felszabadítása széles rétegeket erkölcsileg éretlenül talált, ami közvetlenül túlkapásokat eredményezett, melyek végül is – kivált gazdasági téren – az egész társadalom egyensúlyát megbontották: osztálygyűlölet, harc keletkezett és ez természetszerűen egyformán kínos feszültségben tartotta az ellenfeleket. Másfelől a kulturális tevékenység is egyre küzdelmesebbé vált, egyre fokozottabb erőfeszítést követelt az egyéntől. Maguk az életformák is mind szövevényesebbé és mesterkéltébbé

²³³ V. ö. P. Barth: i. m. 442–450. p.

alakultak. Ilyen formán hasonló helyzet állott elő, mint egy századdal előbb s nem csodálható, az élet és a társadalom megfigyelőinél ismét felhangzott a jelszó: vissza a természethez, az egyszerűhöz, a hamisítatlanhoz. S itt is elsősorban a nevelés felé fordult a tekintetük, ettől várják az új embertípus létrejöttét.

De a reakciót magának a nevelésnek fönnálló rendje is kiváltotta. A neohumanizmus eszménye, mely a század első felében a köznevelést irányította – kivált a hegeli filozófia hatása alatt – ^[69]mindinkább egyoldalúan intellektualisztius jelleget öltött („alaki képzés”). Az eszmény – Paulsen találó megjegyzése szerint²³⁴ – egy nemzedékkel később dogmává vált, amely gúzsba kötötte a személyes kezdeményezőképeséget. A negyvenes évektől aztán nőttön-nőtt Németországban Herbart rendszerének tekintélye és befolyása; az a metodizmus pedig melyet ez elmélet főleg Ziller és követői kezében magára öltött, eleve kizárta minden szabad önkifejlődés lehetőségét. Mindez nagymértékben hozzájárult, hogy fölébressze az ellenzéki törekvéseket. Ezek legtöbbje Rousseau-ra megy vissza, ennek egy-egy eszméjét eleveníti föl;²³⁵ körökből azonban élesen kiválik mind a támadások, mind a követelések szertelenségében egy kisebb tábor, mely magához az alapelvekhez ragaszkodik.

Spencer, Herbert

Egyike az elsőnek, akik a modern nevelés humanisztikus szellemével szembehelyezkedtek, volt Herbert Spencer.²³⁶ Spencer pedagógiája az ő evolucionisztikus bölcseletén alapszik, mely a fejlődés törvényének egyetemes jelentőségét akarja kimutatni, kezdve az anorganikus világon, egész az emberi társadalom történetéig. Természet és szellem közt szerinte nem minőségi, hanem csak fokozati különbség van; az erkölcsi törvény is csupán folytatása a természetinek;^[70] az erkölcsi kategóriák úgy fejlődtek, mint az ösztönök, és a környezethez való alkalmazkodás révén szereztük őket. Főleg ez az utóbbi vonás, a természetbe, a természetes ösztönökbe vetett bizalma jellemzi őt pedagógiájában is.²³⁷ A fejlődés mindig átalakulás, törekvés a

²³⁴ F. Paulsen: Gesch. der gelehrten Unterrichtes. 2. kiad. Lpz. 1896. II. köt. 320. p.

²³⁵ V. ö. P. Themanns: Rousseau und der Arbeitsschulgedanke. Langensalza, 1914. 26–44. p.

²³⁶ H. Spencer: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. Ford. Öreg J. és Losonczy L. 3. kiad. Bp. 1906. 1–61. p.

²³⁷ H. Spencer: i. m. 16., 89., 106., 172., 209. p

magasabb állapot felé s így a nevelés célja a minél teljesebb, minél gazdagabb élet létrehozása: az egészséges élet egyúttal a kifejlett szellemi élet, de az igazán erkölcsös élet is lesz. Innen, hogy Spencer elsősorban a testi nevelés fontosságát hangsúlyozza. Rámutat arra a visszásságra, hogy míg a gyermeket túlzott értelmi kultúrával megnyomorítjuk, megfélelkezünk arról, hogy a szellemi erő kifejtés is egyedül egészséges élet mellett lehetséges.²³⁸ Az ismerési anyag értékét is az dönti el, mennyiben támogat a létért való küzdelemben²³⁹ és maga a tanítás módszere is az élet fejlődéséhez kell, hogy alkalmazkodjék. Tehát egyszerűről haladjunk az összetettre, a határozatlanról a határozottra, a konkrétól az absztraktra; továbbá az evolúció elve alapján az ismert létrejövése az egyénben is ugyanazon menetet kövesse, melyet a faj tett meg, míg azt megszerezte.²⁴⁰ Minden megismerés kiindulópontja a szemlélet; Spencer érdekesen módosítja Pestalozzi felfogását: a szemlélet formális elemei szerinte a_[71] fajjal alakultak ki, mint az ösztönök s az egyén a szemléletben konkretizálja őket.²⁴¹ Ezért a tanítás nem lehet pozitív ismeretközlés, hanem csakis a gyermek öntevékenységének irányítása; nem megmondani, de felfedeztetni kell az igazságot.²⁴² Ez az elv érvényesül az erkölcsi nevelésben is; Spencer ellensége az örökös gyámkodásnak, mely a „természetüknél fogva engedékeny gyermeknél üvegházi erényességet, az önálló természetűeknél pedig erkölcstelenségre vezető ellenszegülést idéz elő.”²⁴³ A gyermeket ne korlátozza más, mint a saját természete és a dolgok rendje. A természetes reakció büntetések tanának Spencer még sokkal egyetemesebb értelmet ad, mint Rousseau, amennyiben nemcsak a nevelésben, de az egész életben az erkölcsesítés egyedüli tényezőjének tekinti.²⁴⁴ ...Spencer a szabadsági jogok védelmében annyira megy, hogy az általános tankötelezettségben is merényletet lát az egyén ellen.

²³⁸ H. *Spencer*: i. m. 216 sk. p.

²³⁹ H. *Spencer*: i. m. 10. sk. p.

²⁴⁰ H. *Spencer*: i. m. 82. sk. p.

²⁴¹ H. *Spencer*: i. m. 72., 90. sk. p.

²⁴² H. *Spencer*: i. m. 71., 87. sk. 112. p.

²⁴³ H. *Spencer*: i. m. 156. p.

²⁴⁴ H. *Spencer*: i. m. 127–155. p. V. ö. L. Dugas: Le problème de l'éducation 178. p.

Tolsztoj, Lev Nyikolajevics, és Nietzsche, Friedrich

Míg Spencer a fejlődéstudomány révén jutott hasonló pedagógiai elvekre, mint Rousseau, addig korunk másik gondolkodója, Tolsztoj, a kultúra problémájának fölvetésével. Tolsztoj is vádat emel a tudomány, a művészet, a haladás ellen, hogy erkölcstelenné és boldogtalanná teszik az emberiséget és ő is szüntelen a természethez, a földművelő élet egyszerűségéhez való visszatérést sürgeti. Legszenvedelmesebben e_[72] szellemi rokonság a két gondolkodó között épp a nevelési eszmékben nyilvánul.²⁴⁵ Tolsztojnak is meggyőződése, hogy a gyermek tisztára jó hajlamokkal rendelkezik, ezért ő is a szabadság elve mellett foglal állást; a tanítás nem átszármaztatás, hanem ébresztés; nem az a fontos, hogy valaki írni és olvasni, de helyesen élni tudjon.²⁴⁶ Tolsztoj maga, ősi birtokán Jasznaja-Poljanában iskolát alapított, ahol alkalma nyílt ez elveket gyakorlatilag is megvalósítani; kísérletei azonban csak rövid életűek voltak.²⁴⁷

Hasonlóképpen Tolsztoj antipódusához Nietzschének is, gondolkodása középpontjában a kultúra problémája áll; az ő jelszava is „vissza a természethez”, noha nem többé a kultúra ellen, de annak védelmére. Nietzsche „felsőbbrendű embere”, a harcias erőből duzzadó ember, aki akarátát érvényesíteni tudja a gyöngék és hitványak nyüzsgő sokaságával szemben, semmi más, mint természetes ember²⁴⁸ és az uralomra hivatott ember-species kiválásának lehetővé tétele – „tenyésztése” – Nietzsche gondolkodásának tulajdonképpen pedagógiai problémája.²⁴⁹

4. *A modern naturalisták*

A reformpedagógia kezdetei

A század végével azután egyre számosabban tették – a fent említett okoknál fogva – a nevelés főnálló intézményeit agresszív bírálatuk

²⁴⁵ G. Dwelshauvers: Rousseau et Tolstoï. In.: J. J. Rousseau. Leçons faites à l'école des hautes études sociales, Paris, 1912. 270–275. p.

²⁴⁶ V. ö. E. Cuny: Tolstoï et l'école d'Yasnaïa-Poliana. L'Éducation Aimée, 1911. 17–31. p. (Fordításban közöl néhány részletet Tolsztoj ped. írásaiból).

²⁴⁷ V. ö. F. Baldensperger: Tolstoï maître d'école. Revue Pédag. 1911. 1–12. p.

²⁴⁸ A. Riehl: Fr. Nietzsche. Der Künstler u. der Denker. 5. Aufl. Stuttg. 1909. 77., 85., 123. p.

²⁴⁹ A. Riehl: i. m. 80., 103. sk., 143. p.

tárgyává. Ellen^[73] Key svéd író szerint „iskolai rendszerünk az ostobaságok, előítéletek és halfogások áthatolhatatlan sűrűsége”²⁵⁰ a gimnáziumok „megsemmisítik a személyiséget”²⁵¹ gyámkodó módszerekkel csakis „kollektív elbutulást” érünk el.²⁵² Még mindig nem ismerik a gyermeket. „Még mindig úgy nevelnek, mintha hinnének az ember természetes romlottságában, az eredendő bűnben, holott majd minden hiba csak egy kemény burok, mely az erény magvát rejt.”²⁵³ Ezért nem tisztelik a gyermeksége öncélúságát és jogait, ezért „nem hagyják békén”, hogy kiélje magát, mint azt természete megkívánja.²⁵⁴ Egyes reformok mit sem orvosolhatnak. „Nevelésünk egész mostani rendszerét szét kellene rombolni, nem hagyva belőle követ követ. Úgy kellene, hogy a pedagógia özönvize elkövetkezzék.”²⁵⁵ Hasonló módon nyilatkozik H. Pudor. Montaigne kritikai szavait korunkra vonatkoztatja. Iskoláink börtönök, ahol megdermed a fantázia és lelkesedés.²⁵⁶ Nevelési rendszerünk „bürokratikus”.²⁵⁷ Nem kell csodálkozni, ha korunk „szisztematikusan nyomorékokat nevel”.²⁵⁸ L. Gurlitt még sötétebb képét veti oda az iskolában uralkodó életnek. Félelem, izgalom és gond emésztik állandóan a tanulók idegeit. A házi^[74] feladatok lidércnyomásként nehezedenek rájuk, sőt valamennyi hozzátartozójukra. Tömérdék haszontalanságot tanítunk, amelyek nem adnak férfiakat; csak a józan és színtelen elmék viszik valamire az iskolában, de akiknek eleven képzelőtehetségük és művészi hajlamuk van, sehogy sem boldogulnak. Az oktatás egész módszere elhibázott, mert nem engedi érvényre jutni a tanuló öntevékenységet; csak „alantasok fölnevelésére alkalmas”.²⁵⁹ A. Bonus az iskolában valósággal kulturális veszedelmet lát, mert azzal, hogy

²⁵⁰ Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. Übers v. F. Maro. 15. kiad. 1911. 229. p.

²⁵¹ E. Key: i. m. 254. p.

²⁵² E. Key: i. m. 207., 257. p.

²⁵³ E. Key: i. m. 120. p.

²⁵⁴ E. Key: i. m. 122., 182. p.

²⁵⁵ E. Key: i. m. 283. p.

²⁵⁶ H. Pudor: Die neue Erziehung. Essays üb. die Erziehung zur Kunst und zum Leben. Lzp. 1902. 32. sk., 39. p.

²⁵⁷ H. Pudor: i. m. 40. p.

²⁵⁸ H. Pudor: i. m. 53. p.

²⁵⁹ L. Gurlitt: Der Deutsche u. sein Vaterland. (V. ö. W. Münch: Zukunftspädagogik Berlin, 1904. 109–115 p.).

„mindent fogalmilag megrág”²⁶⁰ (Begriffbildungsdrill), sikerült elérnie, hogy költészet, vallás és természetérzék kezd mindinkább kiveszni. Hibáztatja főként a tanár „csavar- és harapófogós szellemét, mely abba helyezi büszkeségét, hogy kierőszakoljon a növendékből oly dolgokat, melyek abban sohse voltak és ezért kényszerítve látja magát, hogy a feleleteket készen elrejtse már a kérdésekben.”²⁶¹ H. Göring szerint is az ifjúság lelki tespedtsége és unottsága csakis a nevelésnek eredménye. Hogy rövidlátók és neuraszténiasok, ennek vádja csak az iskolát érheti.²⁶² Hasonlóképpen P. Grüssfeld könyve²⁶³ is tele van pesszimisztikus kifakadásokkal nevelésünk rendje ellen, amely^[75] szerinte is mesterkéltné, mert egyoldalú és nem ad életrevaló embereket. E szenvedélyes reakciónak azután másutt, főleg Franciaországban is akadtak szóvivői. P. Lacombe kárhoztatja, hogy egész nevelésünk erőszakos, mert tisztára a kényszer és a megfélemlítés eszközeire támaszkodik, a gyermeki természetet pedig számon kívül hagyja.²⁶⁴ P. de Coubertin vádja is az, hogy régi előítéleteknek hódolunk, s a gyermekben a romlottság megtestesülését látjuk, ezért természetes önkifejlődése elé gátat emelünk.²⁶⁵ Ed. Demolins a kezdeményező-erő növekvő hiányát, mint nevelésünk túlzott intellektualizmusának következményét fájlatja.²⁶⁶ Hasonlóképp az amerikai J. Dewey is azt rója föl az iskola legfőbb hibájául, hogy pusztán passzív befogadásra kárhoztatja a növendékeket; az egész oktatás túlságosan elvont, ezért nem fejlődhetnek életrevaló jellemnek.²⁶⁷

Mindezek az írok azonban nemcsak bíráltnak, de tényleges reformjavaslatokkal is fellépnek, noha nem szenved kétséget, hogy az utóbbiak terén sokkal kevésbé eredetiek. Valamennyinek elvi kiindulása a gyermeki önkifejlődés erejébe vetett hit. „Hagyni, hogy a természet nyugodtan és lassan segítse magát^[76] és csak figyelni, hogy a környező körülmények a természet munkáját gyámolítsák: ez a

²⁶⁰ A. Bonus: Vom Kulturwert der deutschen schule Jena u. Lzp. 1904. 57. p.

²⁶¹ A. Bonus: i. m. 17. p.

²⁶² H. Göring: Die neue deutsche Schule 1890 (W. Münch: i. m. 103–109. p.).

²⁶³ P. Güssfeldt: Die Erziehung der deutschen Jugend (W. Münch: i. m. 95–103. p.).

²⁶⁴ P. Lacombe: Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant 1899. (W. Münch: i. m. 42–59. p.)

²⁶⁵ P. de Coubertin: Notes sur l'education physique 1901. (W. Münch: i. m. 59–74. p.)

²⁶⁶ Edmond Demolins: L'éducation nouvelle (W. Münch: i. m. 77–86. p.)

²⁶⁷ John Dewey: The School and Society (W. Münch: i. m. 86–95. p.)

nevelés”²⁶⁸ – mondja E. Key. Következőleg számúznak minden tervszerűséget, minden előre megállapított módszert. A „jövő iskolájában” ki-ki azzal a tárggyal foglalkozik, mely őt érdekli s oly módon, ahogy neki tetszik. „A legmélyebb benyomást csak a szabadon olvasott teszi, az, amihez mi magunk választhattuk az időt, a helyet és a hangulatot.”²⁶⁹ Ha valaki inkább kézimunkával szeret foglalkozni, meg kell hagyni a kedvét; ha pedig „álmodozni hajlik” ebben sem kell őt akadályozni.²⁷⁰ Lacombe szerint az, amit ma osztályteremnek nevezünk, ekkor majd nem lehet más, mint a növendék önálló búvárkodásának színhelye, ahol a tanár csak felügyel és útbaigazít (cabinet de consoultation).²⁷¹ Az ily módon szerzett műveltség, mondják Rousseau-ra emlékeztető hévvel, fölmutathat ugyan nagy hézagokat és sok egyoldalúságot, de mégis mennyivel elevenebb, személyesebb és gazdagabb lesz azoknál, akik 15 évig tartó „körfutásban” merőben „idegen földön csépelnek”.²⁷² A hajlamok ezen eredeti jóra irányulásában vett szélsőséges bizalom jellemzi^[77] őket az erkölcsi nevelés terén is; itt is irtóznak minden külső beavatkozástól s – miként Rousseau és Spencer – egyedül a természetes-reakció büntetések jogosságát ismerik el.²⁷³

A testnevelést a modern naturalista elmélkedők is kivétel nélkül előbbre helyezik az értelmi képzésnél s e tekintetben felfogásukat erősen befolyásolta a fajfejlődés biológiai magyarázata. E Key – Darwin és Nietzsche hatása alatt – a felsőbbrendű embertípus létrejöttének szükségességét hirdeti, de a létért való harcban a diadal azoké, akiknek elsősorban egészséges és ellenálló a szervezetük; e végből azt szeretné, hogy a test antik-pogány kultusza újraéledjen.²⁷⁴ S hasonlóan a többi író is, mind sürgeti az edző és üdítő játékok, sportok és testgyakorlatok valamennyi faját. Lehet mondani, a test kiművelését akarják az egész nevelés központjává tenni; a tanulás ehhez mintegy csak alkalomszerűen járulna hozzá, ami kétségkívül

²⁶⁸ E. Key: i. m. 120. p. V. ö. W. Münch: i. m. 58. p. (Lacombe) 60. p. (Coubertin) s. i. t. H. Pudor: i. m. 38., 49. p. A. Bonus: i. m. 64. p.

²⁶⁹ E. Key: i. m. 243. p. V. ö. még 172., 256. p.

²⁷⁰ E. Key: i. m. 299., 282. p.

²⁷¹ P. Lacombe: W. Münch: i. m. 56. p.

²⁷² E. Key: i. m. 256 p. V. ö. W. Münch: i. m. 66. p. (Coubertin); 102. p. (P. Güßfeld).

²⁷³ E. Key: i. m. 140. p.

²⁷⁴ E. Key: i. m. 180. sk. p.

leginkább kitűnik a kézimunka és a különféle mezei foglalkozások ajánlásából, amelyekkel a növendék élményévé iparkodnak tenni az ismeretet s egyszersmind fejleszteni a jellemét és akaraterejét.²⁷⁵ Ezen megfontolások vezetnek aztán őket is arra, mint egy századdal előbb a^[78] filantropistákat, hogy falusi, a természet szabad ölében lefolyó nevelés mellett foglaljanak állást.

A nevelés az oktatás intellektualizmusával szemben, amelyet mindannyian élénken kifogásolnak, életrevalóságot követelnek. Innen, hogy a tankönyveket is számúzik: a növendékek a természet, az életkönyvből okuljanak. „Valóságok – mondja E. Kay – ez az, egyetlen szóval, amit a családnak és az iskolának nagy, bőséges, meleg áradatokban kell a gyermeknek adni, anélkül, hogy ez áradatokat módszer, rendszer, tagolás és vizsgálatok által csatornázzák és gátakkal korlátozzák.”²⁷⁶ Az oktatás szerintük csak az elkerülhetetlenül szükséges alapelvekre szorítkozzék, ami elég, hogy később a növendék magát a könyvben és az életben is föltalálja.²⁷⁷ Minden tanulásban a közvetlenség a fontos: a mennyiségtant és a fizikát a műhelyben, a növény és állattant a természettel való érintkezésből, a történelmet biográfiákból, az idegen nyelvet beszélgetésből, az irodalmat költői alkotások élvezetéből, anélkül, hogy ezeket elvont módon ízekre szednék („Dichtermorde”), kell megismeri.²⁷⁸ A tanárnak általában sohasem szabad a saját ismereteit és ítéleteit a növendék elé tárni; feladata csak az lehet, hogy felügyeljen, amikor az a „saját megfigyeléseit teszi,^[79] saját feladatait megoldja, saját eszközeit megtalálja”.²⁷⁹ A kísérletet a növendék maga végezze, a tévedésre maga jöjjön rá, egy műnek az értékét maga fedezze föl. Minden lépésnél a gyermeket az élet igazi tapasztalásaival összetálcsoportosítani, és soha egyetlen akadályt elhárítani az útjából, egyetlen „tövis leszakasztani a rózsáiról”, ez minden neonaturalistának leghangosabb jelszava. Így válnak ők is az öntevékenység elvének apostolává.

²⁷⁵ V. ö. W. Münch: i. m. 59., 67. sk., 84. sk., 88. sk., 101., 105. sk., 119. p. J. Dewey (és Göring) pl. a kézimunkával kapcsolatban a művelődéstörténetet akarja elsajátíttatni V. ö. J. Dewey: i. m. 89., 106. p.

²⁷⁶ E. Key: i. m. 282., 181. p. V. ö. P. Lacombe (W. Münch: i. m. 49. p.)

²⁷⁷ E. Key: i. m. 232., 285. p. A. Bonus: i. m. 70. p.

²⁷⁸ E. Key: i. m. 296., 300., 233. p. A. Bonus: i. m. 71. p. V. ö. W. Münch: i. m. 54–55. p. (Lacombe); 62–67. p. (Coubertin); 83–84. p. (Demolius); 92–93. p. (Dewey); 100–101. p. (Gröfelfeld); 104–107. p. (Göring); 114. p. (Gurlitt); 121. p. (Lietz)

²⁷⁹ E. Key: i. m. 286. sk. p.

Mindezen elvek és kívánalmak azonban nemcsak elméletben hangzottak el, de gyakorlati kísérletre is indítottak. Az első ilyen híressé vált iskolát dr. C. Reddie létesítette Abbotsholme-ban, Angliában 1889-ben, s azóta ez lett a többinek a mintája. Az iskola itt egy nagy mezei gazdaság.²⁸⁰ A legnagyobb gondot fordítják a testi nevelésre; nemcsak a sport, de a kézimunka és a kerti foglalkozások is ezt szolgálják. A tanulás gyakorlati irányú és mindenben konkrét. A növendékek önállósága a legnagyobb mértékben érvényesül: ki-ki azt teszi, amit akar, de a felelősségét is viseli. A büntetés is kizárólag természetes. A legtöbb időt a szabadban töltöttek, ahol kisebb csoportokra oszolva egy-egy tanár vezetése mellett tanulnak. Ez a tanulás azonban cselekvésből áll, vagyis gyakorlati teendők elvégzésével kerül^[80] mindig kapcsolatba. Így, amint a matematika-óra alkalmával kiszámítanak, azt kézimunkával megvalósítják, vagy amit történetórán megismernek az emberi közigazgatás felől, azt maguk kis közösségében alkalmazzák. Ezáltal összes foglalkozásaik kölcsönös vonatkozásba kerülnek egymással, ami nagy mértékben hozzájárul a munkakedv és a leleményesség fokozásához. Hasonló elvek érvényesülnek egy másik angol falusi-iskolában, Bedalesben, melyet John Haden Badley, az abbotsholmi iskola egy volt tanára alapított (1893).

Németországban... dr. H. Lietz az eszme megvalósítója. Három helyen alapított Landerziehungsheim néven az abbotsholmihoz hasonló reformiskolát: Ilsenburgban (1898) 7–12 éves gyermekek számára; Haubindában (1901) 12–15 éves gyermekek számára, és a Rajna-menti Bieberstein kastélyban (1904) 15–18 évesek számára.²⁸¹ Míg az angol reformiskoláknál az akarati nevelése áll középpontban, addig a német típusban kivált az érzelem és a kedély gazdagodására fordítják a legfőbb gondot, amire elsősorban a természet nyújtotta hangulatok és élmények a kiválóan alkalmasok. Egyébként ezeket is hasonló szabadság szelleme lengi át.^[81]

Franciaországban a fönt említett E. Demolins hívta föl könyvében az ügy iránt a közvélemény figyelmét, utóbb pedig megalapította Normandiában, nem messze Páristól, az „École de Roches”-t (1899).

²⁸⁰ dr. Wesely Ö: A modern pedagógia útjai I. kiad. 1909. 395. p. V. ö. A. Ferrière: Les écoles nouvelles a la campagne. (L'Éducation. Année 1910.) 462–196. p.

²⁸¹ Lietz nyomán azután mások is alapítottak, így: dr. Wynecken (Wickersdorf 1906.) Kramer (Am Sehling 1909.) Geheeb (Oberhambach 1910.) Továbbá lányok számára: Petersen asszony (Stolp, Berlin mellett, majd Gaienhofen) Hoffmann asszony (Wald-Siversdorf) és Fr. Utz (Breitbrum) V. ö. A. Ferrière: i. h.

Példáját azután mások is követték. Svájcban, Belgiumban, Hollandiában, Svédországban és az Egyesült Államokban is létesültek ily reformiskolák, s számuk – mely egy bíráló megállapítása szerint (1910-ben)²⁸² megközelítette a nyolcvanot – egyre nő.

Nem szenved kétséget, hogy a modern reformisták sok hasonlóságot tüntetnek fel a XVIII. századvégi filantropiumokkal. Miként azok: a gyermek szabad fejlődését akarják biztosítani azzal, hogy visszavezetik őt a természet ölére, távol a nagyváros ártalmas befolyásaitól; miként azok: kedveznek a testnevelésnek és a kézimunkának; miként azok; a közvetlen tapasztalás, az önálló tevékenység s a gyakorlati életre való előkészítés iskolái. Napi életrendjükben,²⁸³ követett eljárásaikban is sok a rokon vonás; itt is a tanulók önkormányzati rendszere dívik, mint a filantropiumok egynémelyikében (Schnepfenthal); itt is a nyelveket beszélgetésből sajátítják el, a reáliákat pedig kirándulások és kézimunka alkalmával, mint arra már föntebb utaltunk. Végül ezek is vallásilag (talán az École^[82] de Rochest kivételével)²⁸⁴ indifferens intézmények, noha mindenikük a vallásos érzület ápolásáról gondoskodik. Hogy mindezen hasonlatosságok azonban nem véletlenek, hanem kiváltképpen a naturalizmus atyamesterének, Rousseau-nak gondolatköreiben gyökereznek, azt talán épp jelen tanulmányunknak sikerült kimutatnia.

III. *A pedagógiai naturalizmus kritikája*

Áttekintve így a naturalisztikus irányzat kialakulásának történetét, fölmerülhet a kérdés: mi a jelentősége a nevelés egyetemes történetében? Láttuk, a naturalizmus alapjában nem egyéb, mint a pedagógiai liberalizmus teóriája; a liberalizmus elve, mely az újkor haladtával a tudományos kutatásban és életben egyre jobban tért hódított, a nevelésben is igyekezett keresztültörni. Elfogadható, vagy egyáltalán: lehetséges-e ez a liberalizmus a nevelésben, főként azokkal az elvi követelményekkel, melyeket magába zár?

²⁸² A. Ferrière: i. h. 464. p.

²⁸³ Erre nézve elég e modern iskolák életrendjének táblázatát összevetni a dessau philantropiumával. L. Pinloche: i. m. 552–553. p. és Weszely Ö.: i. m. 388–389. p.

²⁸⁴ V. ö. A. Ferrière: i. h. 480. p.

E tekintetben legyen szabad előbb a naturalizmusnak, mint reakciónak, két szempontból a jelentőségére utalni. Az egyik szempont tartalmi, a másik inkább módszeres jellegű.

1) A nevelés és oktatásnak tudvalevőleg egyik legfőbb feladata, hogy a művelődés tartalmát átszarmaztassa az ifjabb nemzedékre. Ennek kétségkívül nélkülözhetetlen eszköze, közvetítője a könyv. A könyv a_[83] századok tapasztalata. A könyv megkíméli az egyest attól, hogy az emberiségnek a kultúrártékek fölismeréséért vívott küzdelmét minden esetben újrakezdje. Ez azonban – kéznél fekvő oknál fogva – könnyen veszedelmet rejt magában. A könyvvel mindig idegen elem férkőzik a megismerő alany és a megismert tárgy közé; az eredeti, közvetlen viszony, amely fennáll e kettő között, megbomlik és új, kettős viszony létesül a megismerő és egyfelől a dolgok, másfelől az író meglátása és értékelése között, mindenesetre a műveltség ősiségének, tisztaságának és egységes voltának rovására. Ilyenformán előállhat az a helyzet, amint találóan Faguet találóan mondja,²⁸⁵ hogy az, aki nem látott mást, mint fehér lapot, tele fekete betűkkel, nyilatkozik magukról a dolgokról, a világról és az emberekről. És hasonló veszedelmet rejt magában nemcsak a könyv, de a művelődési tartalom egyéb közvetítői is, tehát a tanár személye és általában mindazon tényezők, melyek az elsajátítás közvetlenségébe beleékelődnek és azt komplikálhatják. E ferdeség az, mely ellen a naturalizmus minden föllépésekor elsősorban irányul, amikor a nevelésben az idegen közvetítőkkel szemben az egyéni intuitív tartalomtól, minden tudás ez ősforrásából való kiindulást hangoztatja; amikor a tekintélyek vak követése helyett a saját tapasztalás, a saját_[84] élmény jelentőségére utal, amikor figyelmeztet, hogy nemcsak az írott könyv létezik, de a természet és az élet könyve is. Hogy erre a naturalizmus untalan rámutatott, ez mindenesetre elvitathatatlan érdeme.

2) A naturalizmus reakciója ugyanakkor annak a pszichológiai ténynek a fölismerése, hogy a megismerés nem passzív folyamat, tehát a tanulás nem állhat merő memorizálásból, hanem, hogy ennek bizonyos alanyi apperceptív aktivitás az elengedhetetlen feltétele. E ténynek figyelembe nem vétele csupán a nevelés egyoldalúan intellektualisztikus fogalmazványából eredhetett; ilyen volt a felfogás a középkorban (s utóbb még századokon át éreztette hatását), amikor

²⁸⁵ É. Faguet: Rousseau penseur. 217. p.

a növendéket passzív befogadásra kényszerítették és azt hitték, hogy a fokozott értelmi kultúra egyúttal az akaratnak is a legjobb iskolája. A dolog azonban megfordítva áll. Amidőn Montaigne és Locke első-sorban az akarat nevelését sürgeti, az voltaképp már annak a gondolatnak a derengése, hogy a megismerés is csupán az akaratból fakadhat. És az egész pedagógiai állásfoglalásnak az a gyökeres megváltozása, melyet Dewey asztronómiai világnézetünk ama megfordításához hasonlít, melyet Kopernikusz idézett elő, voltaképp Rousseau-val következett be: a tevékenység központja, mely addig a nevelő személyében volt,^[85] a gyermekbe helyeződött át. Ez kétségtelenül a naturalizmus másik nagy horderejű felfedezése.

Ezzel szemben azonban nem zárkozhatunk el annak leszögezése előtt, hogy a naturalizmus nevelési eszménye a tudományos kritika álláspontjából teljesen elfogadhatatlan. A természet, bárminő tartalommal is konstruálták meg különböző korok szerint (sztoa, Rousseau, Nietzsche stb.), bizonyos, hogy nem érték, hanem ontológiai fogalom, s mint ilyen nem lehet sem etikai, sem pedagógiai eszmény. A természetszerűség fogalmának tartalmi analízise pedig részint eudaimonisztikus, részint vitalisztikus értékekre vezet; hogy azonban ily relatív értékek ismét nem állapíthatják meg a nevelés célját, nem szorul bővebb kifejtésre. A naturalizmus valóban azt akarja, hogy a gyermek, életének minden szakában a jelen boldogságot teljes mértékben érezze; boldogsága minden korban öncél. Innen van aztán, hogy irtózik a nevelésben minden szigorúságtól, kizár minden erőfeszítést, önmegtagadást, küzdelmet és e helyett inkább a játszva-nevelés álláspontjára helyezkedik, ami az egész pedagógiának bizonyos szentimentális jelleget ad. De épp ezen eudaimonisztikus célzat következtében nem nevel kötelességteljesítésre; a testet gyakorolja, edzi, de az akaraterőt nem fejleszti; mindent a természettől vár, csak a bűntől és tévedéstől akar óvni, azonban elhanyagolja a^[86] kipróbált, megacélozott jellem megalapozását. Nem szenved kétséget, hogy ily módon az egyéni felelősségérzet csak nagyon alacsony fokon marad; akit így nevelnek, az az életben csakhamar föl fog bukni. Aminő helytelen a gyermektől akkor megerőltetést kívánni, amikor annak helye nincs, épp oly helytelen az is, ha őt fokozatosan arra nem nevelik, hogy – egy, a jelen pillanattól kívül fekvő cél érdekében – azokat a nehézségeket is le tudja győzni, amelyek nem okoznak épp örömet; hogy oly elébe adott feladatokat is elvégezzen, amelyek

nem nyújtanak szórakozást, nem elégítik ki a szubjektív érdeklődést. Ez az igazán életrevaló nevelés.

Továbbá a naturalizmusnak már maga az előfeltevése, hogy a gyermek eredeti hajlamai kivétel nélkül megbízhatók, téves és semmiképp sem felel meg a valóságnak. E nézet, mint a történeti fejlődés folyamán létrejött reakció az eredendő bűn teológiai tana ellen, érthető; meglepő azonban, hogy a természettudományi megállapításokkal szemben is, máig fönntartotta magát. A naturalizmus azután erre alapozza a negatív nevelés elvét. Amily igaz, hogy a lélek minden birtoka a maga önnön alkotása, hogy abba kívülről sem tudás, sem erkölcs bele nem vihető, oly kevésbé fogadható el, hogy ezért minden^[87] pozitív közlés és ráhatás fölösleges, sőt káros. A naturalizmus itt is sajátos félreértés áldozata; itt is – mint egyébiránt sok egyébben – meglátta a helyest, de (reakcionárius jellegénél fogva) túlzásokba verődött. A pozitív tevékenység nem egyúttal rátukmálás, nem erőszak az egyéniségen, hanem éppen ez az az ébresztés, indítás, melyet a naturalizmus követel a harmonikus kifejlődés érdekében. E helyütt is Arisztotelészre lehetne visszamenni, aki minden időkre utolérhetetlenül megállapította a nevelés tényezőit e háromban: φύσις, ἦθος, λόγος. A természetes adottság múlhatatlanul szükséges, de szükség van a másik kettőre is, mert nélkülük a természetes hajlamok oly elburjánzása következne be, mely szükségképp görcsös és kaotikus, de nem harmonikus lelket hozna létre.

Hasonló ellenvetés érheti a naturalizmusnak azt az elvét is, mely szintén a fönti alapfeltevés következménye s mely főként ma nap erősen hódít: a gyermek jogát, hogy magát kiélje. Alig hihető, hogy ma valaki meg akarná nyomorítani a gyermek egyéni életnyilvánulásait; épp a legutóbbi fejlődés mutatja, hogy egyre több reformintézkedés történik, hogy a gyermek mozgási ösztöneinek, kezdeményező erejének, egyéni érdeklődésének nagyobb szabadság engedtesék. A fejlődés azonban sohasem megy végbe kataklizmákban (ahogy a naturalisták óhajtják) hanem lassan és nem egyöntetűen és e^[88] tekintetben épp a nevelésben van szükség a legtöbb óvatosságra. A „mozgás kiélés” elve azonban nagy veszedelmet rejthet magában, melynek az elv hívei is tudtával vannak ugyan, de e veszedelmeket, a nyomukban járó eltévelyedésekkel együtt a növendék személyes erősödésének javára írják (amint ezt Goethe Wilhelm Meisterén példázza). Ezzel szemben egy modern német író szavával lehet

felelni, aki szépen mondja: Der Werdende soll nicht sich ausleben, sonder emporleben.²⁸⁶ Magát csak az élheti ki, aki már öntudatos, erős egyéniséggé fejlődött.

Mindezen meggondolások mutatják, hogy a naturalizmus mint orientáció igen alkalmas a pedagógiai gondolkodás gazdagítására, de mint konstruktív elmélet a maga egészében elfogadhatatlan. Ezt legjobban igazolja a gyakorlat, melynek kényszerítő ereje alatt maguk a naturalisták is, amikor csak kísérletet tettek elveik megvalósítására, kénytelenek voltak követeléseiket lényegében alább mérsékelni.^[89]

²⁸⁶ P. Barth: Elem. der Erziehungs- u. Unterrichtslehre 2. k. Lzp. 1908. 387. p.

Dolgozat az egyetemi pályázatra – részlet *

VI. fejezet

A pedagógiai naturalizmus kritikája

1) Valamely irányzat kritikája kétféle lehet: pozitív és negatív. Pozitív, ha az irányzat fejlődését szemügyre véve megállapíthatjuk, hogy minő hasznót hajtott – direkt vagy indirekt – az emberi szellemhez, hogy esetleg minő igazságok azok, amelyeket fölismert; ellenben negatív lesz a kritika, ha egy elért álláspontra helyezkedve rámutatunk azokra a problémákra, amelyeket nem old meg, kimutatjuk immanens ellentmondásait és így bizonyítjuk egészében tarthatatlan voltát. Az ilyen fajta negatív kritika nagyon sok esetben merev és egyoldalú, amennyiben elzárkózik a kor kritikai szempont elől, nem veszi figyelembe azt a számtalan tényezőt, amely egy tévedés felmerülését megmagyarázza; mind amellet teljesen jogosult, főleg abban az esetben, ha az éltető irány erősen dogmatikus és maga egészében kritikátlan. Ez... még nem zárja ki azt, hogy ez kiegszülést nyerjen a pozitív kritika révén.

A naturalizmusnak már az elnevezésével szertelen álláspontot akarunk jelezni: a természetnek mint princípiumnak túlzott, sőt korlátlan előtérbe helyezését az emberi szellem bizonyos projekcióival szemben. A pedagógiai naturalizmus lényege is abban áll, hogy a természet^[130] szabad, önkéntelen kifejlődésére kizárólagos súlyt helyez, szemben a tudatos és tervszerű emberi ráhatással. Talán sikerült kimutatnunk, hogy a pedagógiai naturalizmus egész iránya mennyire a reneszánsz naturalisztikus filozófiájába mélyesztí a gyökerét, és hogy attól fogva, egyrészt mindig egyfolyományú volt a többi, „természetes” tudományokkal, másrészt mindig visszahatást képviselt a sablonos és természetellenes neveléssel szemben. Ekként

** Prohászka Lajos doktori tanulmányát megelőzően – hasonló címmel – egyetemi pályadolgozatot írt. Az ahhoz végzett kutatásait felhasználta doktori munkájához is. A pályadolgozatának utolsó (VI.) fejezetében – állandó visszautalással előbbi szövegére – részletezőbben írt a pedagógiai naturalizmus kritikájáról, mint ahogyan doktori tanulmányában tette. – Az egyetemi pályamunka e fejezete teljesebbé teszi, kiegszítí Prohászka Lajos véleményét a pedagógiai naturalizmusról és egyben jelezheti e kérdésről gondolatai kialakulását, változását. – A szerkesztett elektronikus szövegközlés formai sajátosságai azonosak az előzőekben olvasott dokumentumával; ismertetésük, a forráshely pontos megadásával együtt, A szerkesztés sajátosságai fejezetben történik.*

a pedagógiai naturalizmus az első irányzat az újkorban, amely tisztán filozófiai princípiumokon alapult, amely a filozófiából nőtt ki, és amelyet filozófusok képviseltek és fejlesztettek.

2) A pedagógiai naturalizmus kiindulása – mondhatni metafizikai előfeltétele – az az állítás, hogy mindaz, amit a természet létrehoz az jó. Láttuk ez volt a felfogása Rabelais-nak, Montaigne-nek, a gondolatot aztán legpregnansabban Rousseau jutatja kifejezésre és a modern naturalisták is kivétel nélkül ezen az állásponton vannak. Ezzel a naturalizmus tulajdonképp a legteljesebb ellentmondásban áll az eredendő bűnnek teológiai tanával és éppen erről az oldalról is támadták mindig a naturalizmust a legerősebben.

Ezt az álláspontot azonban elhibázottnak kell mondanunk – nem teológiai, hanem tudományos^[131] szempontból. Kétségbevonhatatlanul megcáfolja ugyanis az átöröklésnek ezidőszert még nem kauzálisan fölismert, mindamellett empirikus alapon megállapított ténye, mely szerint az elődök testi és szellemi tulajdonságai az utódokban többé-kevésbé szabályszerűen visszatérnek. Azonban, ha bizonyos az átöröklés, akkor bizonyos az is, hogy nemcsak a jó hajlamok öröklődnek át, de a károsak is, ennél fogva nem igaz az, hogy a természet az embert, mikor megszületik, tisztára jó hajlamokkal látja el. Így pl. az alkoholisták vagy az elmebetegek gyermekei bizonyos irányban rendszerint terheltek (moral insanity); átöröklődnek kedvezőtlen szervezeti vagy vérmérsékleti tulajdonságai is, szóval: nem lehet semmiképp sem mondanunk, hogy a természet eredeti tendenciái mind jók. Legföljebb is emberi szempontból nem jók! Ez tehát egy $\pi\rho\omega\iota\omicron\nu\ \chi\epsilon\ddot{u}\delta\omicron\varsigma$ a naturalizmus elméletében!

Azonban a naturalizmus épp ezen – mint látni, egészen hibás – előfeltevés alapján állítja föl a negatív nevelés elvét. Ha az emberi természet jó, akkor annak menetébe belenyúlni, azt korlátozni és befolyásolni egészen fölösleges, sőt természetellenes. Szinte valamennyi írónál visszatér az a paradox állítás, hogy az embert tisztára a nevelés rontja el. Következésképpen ki kell zárni a nevelésből minden pozitív ráhatást és az egész fejlődést a természetre, a természetes ösztönökre kell bízni. – Nem szenved azonban^[132] kétséget, hogy ez egészében elhibázott volna. Még abban az esetben is, ha a hajlamok mind kedvezőek volnának, semmi sem biztosítana bennünket arról, hogy a gyereket magára hagyva azok egyoldalúan nem fejlődnének-e ki. Sőt, ha a fejlődés iránya is kedvező, még mindig lehet nem

kedvező a menete. Vagyis a fejlődés egyes fázisai olyan mértékben folyhatnak, hogy az semmiképp sem mondható kedvezőnek az egyén harmonikus kifejlődése szempontjából. Tehát az elkészt, vagy elsie-tett fejlődés állna elő, ahol nincs fokozatosság, ott csak nehezen képzelhető el egyenletesség. Egy kaotikus, egy görcsös lélek volna az, aki így „fejlődött” – „önkifejlődött”.

Azonban, ha az eredeti hajlamok is kedvezőtlenek, akkor világos – ha ehhez még elhanyagolt, „negatív” nevelés járul –, hogy ez végzetessé válhatik az egész életre. Ebben az esetben a kedvezőtlen hajlamok túltengnének és fölülkerekednének a jó hajlamokon és a nevelés célját veszítené.

Tehát a nevelőnek a veleszületett diszpozíciókkal számolnia kell! Az azután már a nevelés művészi feladata volna, hogy ezeket felismerje, a kedvező hajlamokat előmozdítsa, még azokat, amelyek kedvezőtlenek: hatástalanná tegye, azáltal, hogy paralizálja őket a jókkal.

3) Nem kevésbé téves a naturalista pedagógia etikai alapvetése. A naturalisták szemében a nevelés célja: az embernek, mint_[133] természeti lénynek teljes kibontakoztatása és ezáltal az ő boldogságának megalapozása. Már Rabelais Gargantuájában ez az eszmeiség bujkál; Montaigne sztoicizmusa révén jutott reá; Rousseau már a leghatározottabban a természetes embert akarja megvalósítani és a modern naturalisták ebben követik őt. Ez ellen azonban két oldalról lehet súlyos kifogást támasztani. Elsősorban: a naturalizmus egészen téves nyomon jár, amikor azt hiszi, hogy a természet szolgálhatja a célt, az eszményt. A természet adottság; a cél, az eszmény ellenben érték; a cél, az eszmény: imperatívusz! A naturalisták valamennyien összetévesztik a pszichológiát az etikával, a szubjektívet az objektívvel; összezavarnak két, egymástól toto genere különböző világot: a tények világát és az értékek világát. A természet csakis az eszközöket szolgáltatja,²⁸⁷ de hogy mivé kell tenni az embert – ezt a természet nem mondja meg. A pszichológia az utat jelzi, de az etika normál! Az, ami szubjektív mindenesetre nagyon fontos és azt nem szabad elnyomni, hanem alkalmazkodni kell hozzá – azonban az objektív pólus felé kell törni, különben elvesznők az úton... Ez specifikusan, ez

²⁸⁷ Vö. K. V. Stoy: Encyclopädie, Method. u. Liter. der Pädagogik Lpz. 1878. (2. kiad) 1 köv. lapjai: Die Natural Schule ist wie berechtigte Gesetzgeber für die zwecke der Erziehung, voll aber für die mittel.

egyedül emberi! E nélkül nincs fejlődés. A gyermek mikor megszületik, tisztára természeti lény, de ebből a természeti lényből erkölcsi lényvé kell tenni, ezt az erkölcsösítést pedig nem végezheti a természet, mert a természetben nincs moralizáló erő.^[134] Ennélfogva nem helyeselhető a naturalizmus azon álláspontja sem, amelyet a büntetésre nézve betöltenek. A természetes-reakció büntetés szemükben az egyedül nevelő büntetés. A természet a legjobb igazságszolgáltató: minden más büntetés mesterséges és megalázó, sőt veszedelmes következményű (Rousseau, Spencer, E. Key és követői). Ez azonban egészen egyoldalú. A természet nem moralizáló erő, a természet egyáltalán vakon büntet, nem alkalmazkodik az egyéniséghez. A természet személytelen, büntetéséből hiányzik az erkölcsi felelősségérzet kifejlesztése – az etikai tudatosságot nem fejleszti! Ezért nem szorítkozhatunk a nevelésben kizárólag erre –, amiből természetesen még nem következik, hogy a büntetésnek ezt a módját, amelyet Herbart pedagógiainak nevez (Umriß 13. §) teljesen elvetni akarnók. – Helytelen sok tekintetben az a felfogás is, amelyet a naturalisták szinte kivétel nélkül az aemulatióra nézve táplálnak, mert ha elvetendő is, hogy az egész oktatást erre alapozhatnék, azért minden versenyt mellőzni annyi volna, mint egy hathatós nevelői eszköztől megfosztani magunkat (eltekintve attól, hogy ez lehetetlen is). – Azonban más oldalról sem állhat meg a naturalisták célkitűzése. A naturalizmus szerint a nevelésnek az egyén boldogságát kell előmozdítania. Ez azonban merőben elhibázott! A^[135] pedagógiában nem lehet olyan relatív dolgot, mint aminő a boldogság, normáló tényezőnek tekinteni; a pedagógiát csak abszolút értékű alapra lehet helyezni, mert csak ez biztosíthatja a minden önzéstől ment erkölcsi tökéletesség megközelítését, vagyis a jó akarását és a jó ezen akarásának előkészítését. A naturalizmus azonban azt akarja, hogy a gyermek életének minden szakaszában a jelen boldogságot teljes mértékben érezze; boldogsága minden korban öncél. Innen van aztán, hogy irtózik a nevelésben minden szigorúságtól, kizár minden erőfeszítést, önmegtagadást, küzdelmet és e helyett inkább a játszva-nevelés álláspontjára helyezkedik, ami kétségkívül ennek az egész pedagógiának bizonyos szentimentális jelleget ad. De éppen ezen eudaimonisztikus tendencia következtében a naturalizmus nem nevel kötelességteljesítésre; a testet gyakorolja, edzi, de az akaraterőt nem fejleszti; mindent a természettől vár, csak a büntől és tévedéstől akar óvni, azonban elhanyagolja a kipróbált, megacélosodott jellem megalapozását. – Nem szenved kétséget, hogy ily módon az egyéni

felelősségérzet csak nagyon alacsony fokon marad, akit így nevelnek, az az életében csakhamar föl fog bukni. Rousseau maga bírálja meg legélesebben ezt a nevelést abban a tervezetében, amelyben növendéke további sorsát vázolja, és amely szerencse, hogy létre nem jött, mert egy szánalmas palinódiája lett volna a naturalizmus^[136] pedagógiájának. Kétségtelen, aminő helytelen volna a gyerektől akkor megerőltetést kívánni, amikor annak helye nincs, épp oly helytelen az is, ha őt fokozatosan arra nem neveljük, hogy – egy a jelen pillanattól kívül fekvő cél érdekében – azokat a nehézségeket is legyőzni tudja, amelyek nem okoznak éppen örömet; hogy olyan elébe adott feladatokat is elvégezzen, amelyek nem nyújtanak szórakozást, nem elégítik ki a szubjektív érdeklődést. Ez az igazi életre nevelés!

4) A naturalizmus pedagógiájának pszichológiai alapvetése szintén a természetszerűség elvén nyugszik. A gyermeki lélek természetére kell figyelemmel lenni, belőle kell kiindulni, hozzá kell alkalmazkodni. Rabelais-nál ugyan legfőljebb még csírájában nyilvánul meg ez a gondolat, Montaigne azonban már határozottan kívánja, hogy a gyermek individualitását kell tekintetbe venni, hasonlóképpen Locke is meg akarja figyelni a gyermek hajlamait, Rousseau pedig egész pedagógiájának kiindulópontjává teszi azt az elvet, amely aztán végleg keresztültört a pedagógiai köztudaton; a modern naturalisták... fokozott mértékben követelik az egyéni természethez való alkalmazkodást. Nem szenved kétséget, hogy ez a naturalizmusnak legjelentékenyebb érdeme: itt is bebizonyult egyszer, hogy téves premisszákból is lehet helyes következményekre jutni. A naturalistáknak köszönhető, hogy a gyermek került a pedagógiai érdeklődés központjába.^[137] Azóta is az a vélemény, hogy a gyermeki természet fejlődése jelezze az utat, amelyet a nevelésnek követnie kell.

Egészen téves azonban... az a pszichológiai sematizálás, amelyet Rousseau elkövet, és amely végzetes hatását érezteti pedagógiájában is, amennyiben ennek alapján a nevelés funkcióit egymástól elkülöníti. Szerinte u. i. a gyermek 12. életévéig csupán érzékelésre és szemléletalkotásra képes; csak a 12. év után lép föl a fogalomalkotás képessége és csak a 15. életév után képes érzelmekre. Ezzel Rousseau voltaképp szétzihálta a lelki életet, amelyben a tudategység törvénye alapján minden egységben fejlődik. Nem lehet mondani, hogy a gyermek 12. életéve előtt csupán percepcióra képes; képes appercepcióra is, mindenesetre csak egy alacsonyabb fokára, amelynek ered-

ménye lesz az asszociatív fogalom. Hasonlóképp nem lehet mondani azt sem, hogy a gyermek nem képes érzelmre. Az érzelem éppen a legősibb a gyermek lelki életében; ez fejlődik ki legelőbb. Itt Rousseau voltaképp magával kerül ellenkezésbe, amennyiben ő is az érzelmek primátusát hirdette; szerinte az érzelem a természetesebb, a primitívebb, és mint ilyen független az értelmi fejlődéstől. Kétségtelen, hogy már egész kis gyermeknél megtaláljuk a félelem érzelmét, aztán fokozatosan kifejlődik a harag, a^[138] gyűlölet, a vonzalom érzeme, fölmerülnek az értelmi érzelmek (kíváncsiság, csodálkozás stb.), sőt már 6–7 éves korban beszélhetünk néha erkölcsi érzelmekről (normális gyermeknél megvan az erkölcsi érzelmek ugyanolyan fejlődése, mint aminőt az értelme mutat). Tehát azt kell mondanunk, hogy a gyermek lelkében is mindazon folyamatok megvannak amorf alakban, később aztán már mindenestre fejlettebb alapon, mint a felnőttében. Rousseau azonban ideológiája következtében a pedagógiát is „emeletekben építi fel”, ahogy egy francia író mondja, vagyis egymás után lépteti fel a nevelés különböző funkcióit. Hogy ez egész egyoldalú és amellet az egész életre káros kihatású lenne, azt nem szükséges bővebben fejtegetni. Rousseau ebben egész egyedül áll, nemcsak a pedagógiatörténetében, de naturalisták között is.

5) Minden naturalizmus egyik jellemző vonása a testi nevelés követelése. Hogy ma már senki sem vonja kétségbe ennek szükséges voltát, az bizonyára a naturalizmus érdeméül tudható be, amely, azáltal, hogy egyensúlyt akar létrehozni a testi és a szellemi nevelés közt – felelevenített valamit az antik szellemből. A gondolat, láttuk, már a reneszánszban gyökerezik. Rabelais, Montaigne a legnagyobb súlyt helyezik rá; Locke is e tekintetben naturalisztikus nézeteket vall; Rousseau nemcsak a testnevelés szószólója (amely^[139] szempont előzőinél nyilvánult meg) hanem az érzékek gyakorlását is sürgeti; amit e téren mond (úgy szintén az ápolást is!) az mind maradandó becsű. A filantropisták gyakorlati téren igyekeztek megvalósítani ez elveket; H. Spencer is a testnevelés híve és a modern naturalisták törekvései is nagy részben erre irányulnak (modern reformiskolák!). Természetesen itt sem maradtak el a túlzások; a naturalizmus már princípiumánál fogva odahajlott, hogy a testnevelést sokszor előbbre helyezze az értelmi neveléssel. Rabelais-nál a testgyakorlatok egész hipertrófiáját találjuk; Montaigne azt akarja, hogy növendéke a kicsapongásban is felülmúlja társait; Rousseau-nál a testnevelés a gyermek 12. életévéig az egyedüli tényező; a filantropisták is

elhanyagolták a szellemet a test mellett és a moderneknél is sok a túlzás e tekintetben. Mindamellett a naturalizmus a testnevelés állandósításának sürgetésével nagyon jó hatással volt mind az elméletre, mind a pedagógiai közgondolkodásra.

A testnevelés egyik fontos tényezőjeként szerepel a naturalizmus pedagógiájában a kézimunka. Már Rabelais sürgeti. Montaigne-nél ugyan nem fordul elő, Locke inkább gazdasági megfontolásból kívánja, hogy növendéke a kézimunka egy ágában gyakorlott legyen, azonban Rousseau elsősorban pedagógiai szempontokból hangoztatja; szerinte a természetes ember számára^[140] az a legtermészetesebb, ha elsősorban kezeit tudja használni. A filantropisták ebben követik őt és a modern naturalistáknál a kézimunka amellet, hogy az egészséges foglalkozás az egészség megóvására szolgál, még az „alkotó munkára nevelés” egyik legfontosabb tényezője. – Hogy a kézimunkának ilyen pedagógiai értékelése ma már általános elfogadott az szintén legnagyobbbrészt a naturalisták ösztönzéseinek köszönhető.

6) Az értelmi nevelés területén, a naturalizmus pedagógiájában két uralkodó szempont érvényesült kezdettől fogva: az életrevalóság és az öntevékenység. Az életrevalóság elsősorban az anyag megválasztásában. Rabelais arra akarja tanítani Gargantuát, ami összefüggésben áll a mindennapi élettel (műhelylátogatások stb.); Montaigne szerint az oktatásnak is az a célja, hogy a „savoir vivre”-re tanítson; Locke-nak reális tárgyak iránti előszeretete nyers utilitarizmussá fajul; Rousseau-nál is az élet számára szükséges és hasznos ismeretek állnak előtérben; a filantropisták a banausia végletébe esnek; H. Spencer már kizárólag reáliákat akar tanítani és a modern naturalisták is legtöbbször e szemponttól vezéreltetik magukat (Göring). Tehát a realizmus, sőt utilitarizmus jellemzi a naturalisták pedagógiáját. Ennek következtében valamennyi írónál visszaszorulnak az érületi elemek, főleg a vallás, a nyelv- és irodalmi tanulmányok és a művészet. Már Rabelais alig említi^[141] a klasszikus irodalmat; Montaigne ugyan még szükségesnek tartja, de óva int a vele való túlzott foglalkozástól; különben is csak a prózairodalomra gondol: költészetet időfecsérlésnek tartja, amely csak nőknek való. Locke-nál szó sincs érületi nevelésről: a görögöt egészen elejti, a latint csak azért taníttatja, mert még nem volt holt nyelv; Rousseau is az érületi nevelésről csak a harmadik életkorban gondol, és akkor se tartja

múlhatatlanul szükségesnek –, a klasszikus nyelvek a szemében csak „badinage”. Basedow és társai Locke nyomdokain haladnak; H. Spencer a humanisztikus tanulmányokat egészen kizárja és a modernek is csak szűk körre szorítják (Bonus). Nem szenved azonban kétséget, hogy ez egészen egyoldalú; a nevelőoktatás csak önzetlen lehet. Ha az anyagnak az élettel való összefüggése fontos és szükséges is, azért nem szabad annak a szempontnak annyira túltengenie, hogy ezáltal a lelki életnek az egész területe megműveletlen maradjon. A hasznosság különben sem lehet pedagógiai elv, úgy ahogy azt Locke vagy H. Spencer megfogalmazta, és ahogy a filantropistáknál érvényesült. Rousseau-nál ugyan a hasznosság elvileg alaki természetű, vagyis hasznosnak tartja azt, ami az egyén természetének kifejlődésére nézve leginkább alkalmas, azonban eredményében ez őt is^[142] csak oda vezeti, hogy a humanisztikus tanulmányokat szűkebb körre szorítja. – Azért a naturalistáknál – ez egyoldalúságuk következtében – általában csak nagyon kevés a kiszemelt anyag. Rabelais-nál a tárgyaknak nagy sokféleségét láthatjuk ugyan, de ez még a reneszánsz túláradó szellemi kifolyása; Montaigne csak a filozófiát, a történelmet és a nyelveket említi; Rousseau is nagyon kevésre szabja növendéke ismeretanyagát –, egy kis földrajz, fizika, kémia és mértan az, amit a tanulnia kell, és ehhez járul aztán később, a 15-ik életkorban, a történelem és a nyelv és irodalom. Basedow szerint „egy kevés természetrajz matematika és fizika elégséges”, azonfelül fölveszi a történetet is. És a modernek között szintén akadnak, akik az anyagot a minimumra akarják szorítani (Bonus). A naturalizmus tehát általában sajátosan érzéketlen a lelki élet sokoldalú kiművelése iránt. A naturalizmus már princípiumainál fogva sem tesz igazságot a művelődési anyag sokfelé ágazó és a történeti fejlődés által megerősített szálaival, hanem a maga ideálja érdekében erőszakosan szét szakítja azokat. Vagy más szóval: a naturalizmus merőben individualisztikus álláspontjánál fogva, amely a művelődési anyag szociális jellegével nem vet számot; e művelődési anyagnak csak bizonyos szegmentumait választja ki, amelyekből u. i. legelőbb várhatja,^[143] hogy elősegítik a természetes ember ideáljának megközelítését. Hogy ezáltal... nagy hézagok lesznek a műveltségben, hogy ez csak fél-műveltség lesz, amely veszedelmesebb a tudatlanságnál, az nem szorul bővebb magyarázatra.

Másik elve a naturalizmus pedagógiájának az öntevékenység elve. Mint majd valamennyi naturalisztikus elv úgy ez is elsősorban

reakcióból született: az iskolák nehézkes eljárásával szemben, amely a tanulót pusztán recipiálásra kárhoztatta. Rabelais-nál nyilvánul meg először, és azontúl végigvonul az egész naturalizmus történetén, mindmáig. A főleg három irányban hangoztatták az öntevékenység megnyilvánulását: saját meglátás, – saját ítélet, – saját élmény.

Ami az elsőt, az autopszia elvét illeti, valóban a naturalizmus pedagógiája szülte világra. Könnyű átlátni, hogy a szemlélet elve a természetszerűség elvéből következik, mert a megismerésnek csak az lehet a természetes útja, amely a szemléletből indul ki, vagy, ahogy Pestalozzi kifejezte: csak világos szemléletek vezethetnek világos fogalmakra. Kétséget nem szenved, hogy ez az egyedül helyes, sőt egyedül lehetséges.

A saját ítélet elvének hangoztatása révén a naturalizmus didaktikája bizonyos formalisztikus jelleget mutat (Montaigne, Rousseau, modernek).^[144] Az önálló ítélkezésre való nevelés főleg a tekintély ellen való reakcióból született, amennyiben minden naturalizmus alapvonása: harc a tekintély ellen. Rabelais, Montaigne, Rousseau és a modern követők mind azt hangoztatják, hogy a növendéknek magának kell mindent megvizsgálni és megítélnie, semmit sem szabad elfogadni a pusztán tekintély alapján. – Bármennyire helyes is ez az elv önmagába véve, nem zárkozzhatunk el azon észrevétel elől, hogy túlzásba hajtván (ahogy a naturalizmus teszi) nagyon veszedelmes következményű lehetne. Ha a növendék előrehaladottabb életkorában helyénvalónak is találjuk – bizonyos korlátok közé szorítva – mindenképpen ki kell zárunk a kisgyermekkel szemben, aki ítélőképességének fölszabadítása által csak végképp elveszítené a talajt a lába alól. Ebben a korban még szükség van elhívésre; ez a hit maga – az erkölcsi nevelésnek egy hatékony tényezője. De evégből szükség van tekintélyre, amely tekintély természetesen nem lehet erőszakos, nem lehet külső, hanem legyen a személyiség tekintélye és alapuljon a szereteten.

A saját átélés elvének hangoztatása... legjellemzőbb a naturalizmusra. Már Rabelais cselekedtetni „az ő Gargantuáját”; Montaigne is a legfőbb súlyt helyez erre; Rousseau növendéke mindenben kipróbálja saját erejét, minden saját élménye alapján ismer meg; a filantropisták követik őt, úgyszintén^[145] a modern naturalisták nem merülnek ki ennek sürgetésében. Magára kell hagyni a gyermeket, hadd keresse meg a maga útját; eszközeit, amelyekre szüksége van, maga teremtsen elő – megfigyeléseit, kísérleteit mindig önállóan végezze; amit tanul, tanulja saját élménye alapján; csak amit átél az ember, az lehet egé-

szen az övé. – Ha ezt az elvet a maga teljességében (t. i. negatív nevelési árnyalattal!) nem fogadhatjuk is el, kétségtelen, hogy e tekintetben a naturalistáktól sokat lehet tanulni. A mai oktatásunk még általában kevésbé kedvez az öntevékenységeknek; a modern naturalisták sokszor nem indokolatlanul vádolják e tekintetben az iskolát. A túlságos gyámkodás, amelyben a növendékek lépten-nyomon részesülnek végül meg kell, hogy fossza őket a saját kezdeményező-képességüktől. Itt nem árt valami a naturalizmusból! Ha nem fogadjuk is el ezt az elvet oly mértékben, hogy a gyereket teljesen magára utaltan hagyjuk; ha nem is akarjuk a nevelőt teljesen passzív egyéniséggé lefokozni, mindamellett joggal kívánhatjuk, hogy az oktatás ne csak pusztá recipiálásból álljon, hanem szellemi aktivitást eredményezzen.

7) Ha a naturalizmus didaktikájának van valami megkülönböztető vonása, úgy az minden esetre elsősorban a módszertelenségben lesz.^[146] Az igazi naturalista irtózik minden megkötöttségtől, kényszerből, tervszerű menettől. Az igazi naturalisztikus oktatás egész alkalmoszerű és szabad. Rabelais, Montaigne, Rousseau, a filantropisták és a modern naturalisták mind ezen az állásponton vannak. A gyermeket nem kell állandóan befolyásolni, lépésről lépésre vezetni, módszerrel lenyűgözni: a legjobban neveli őt a saját természete, a miliő, amelyben él, azok a tényezők, amelyek alkalmoszerűen hatnak.

Ez azonban egészen tarthatatlan álláspont. A nevelőoktatásnak az az első feladata, hogy belenevelje a fiatal nemzedéket azokba az értékes kultúrjavakba, amelyeket az emberiség a maga fejlődése folyamán megszerzett. Ennek a történeti fejlődés folyamán létrejött anyagnak megvannak bizonyos nélkülözhetetlen elemei, amelyek nélkül sem a múltat, sem a jelent igazán megérteni nem tudjuk. Ha tehát a fiatal nemzedéket bele akarjuk nevelni a kultúrjavakba, akkor ezeknek a nélkülözhetetlen alapelemeknek nem szabad hiányozniuk, mert különben az egész cél veszélyeztetve van. Azonban mulhatatlanul hiányozni fognak, ha az oktatás alkalmoszerű, ha ötletszerűen csapongó, ha az anyag részeinek kiszemelése és elrendezése (amennyiben ez esetben még erről beszélni lehet) egészen a növendék kénye-kedvére van bízva. A^[147] nevelőoktatásban egyáltalán nem szabad számításba venni olyan tényezőket, amelyek fölött nincs hatalmunkban rendelkezni, amelyek egészen a véletlentől függenek,

amelyeknek egyike sem következik be a valóságban akkor, amikor rá éppen szükség van. Az ilyen – a szubjektív-individuális érdeklődésből és az alkalomszerű hatásokból összetevődött, konglomerált műveltség rendkívül hézagos lesz, töredékes lesz, foszlányos lesz.

Ennélfogva múlhatatlanul szükség van tervszerű módszerre, amely egyetemes (a naturalisták éppen ezt vonják kétségbe) és nem nélkülözhetjük a fokozatos ráhatásokat, amelyek lelki folyamatokat kellő időben indítják meg, váltják ki.

A módszer természeténél fogva szintetikus. Azt hiszem: innen a nagy ellenszenv a naturalistáknál a módszer iránt. Náluk az analízis a természetes, amely az egyes, alkalmi, konkrét esetekből indul ki. Egyes eset számára pedig olyan kevésbé állítanak fel egy módszert, mint ahogy egy sujt számára nem találnak fel egy külön stílust (Willmann). Az a természetes, vélik, ha a tényből indulunk ki és indukción keresztül jutunk általános megállapításokhoz – szintézis ezzel szemben merev, élettelen és a fejet pusztára meg nem értett anyaghalommal tölti meg. A naturalizmus pedagógiájában inkább^[148] a tanulás pszichológiája érvényesül, mintsem a logikája. Itt is inkább a szubjektív kerül előtérbe és az objektív visszaszorul. Ennek következtében azonban ez nem lesz egy egész műveltség, hanem csak egyoldalú, félszeg. Az emberi lélekben mindkét oldal benne van: a szubjektív és az objektív; az analízis és a szintézis; az alkalomszerű és a módszeres. Mindkettőt számba kell venni, mindkettőnek biztosítani kell a jelentőségét –, de nem szabad a kettőt összezavarni.

A naturalizmus tervszerűtlensége egyébként (pszichológiai princípiumán kívül) individualizmusában gyökerezik. Valamennyi naturalista individualisztikus pedagógiát hirdet. Az egyént veszi kizárólag tárgyként, az ő szempontjainak érvényesülését tűzi ki célul. – Nem szenved kétséget, hogy ez is egészen egyoldalú. A nevelés nem lehet csakis egyéni, mint ahogy nem lehet csakis társadalmi sem; a kettőről külön beszélni nem lehet. Különben, mélyebb elemzés után, szinte valamennyi naturalista individualisztikus álláspontja mögött ott találunk lappangva egy társadalmi tendenciát: az egész szociális rend regenerációját.

Mindamellet: a naturalizmus pedagógiáiban az egész vonalon nyilvánvaló dacos individualizmusnak is, amely mindazon szálakat, amelyek az egyest a közösséghez és a múlthoz kötik^[149] valósággal

széttépte: – volt egy eredménye – t. i. ezáltal a nevelésben a szubjektív individuális tényező élesebben lett megvilágítva. A gyermek került a pedagógiai érdeklődés középpontjába! Az egyes, a szubjektum természetét kell alapul venni, az ő saját tapasztalataiból kell kiindulni és az oktatásban az ő állandó öntevékenységet kell segítségül hívni stb. Ebben is látni mennyire összefügg a naturalizmusban elv-elvvel, hogy ez valóban egy filozófiai elveken felépült teória, még pedig, mint említettük, az első az újkorban, amelyből minden dogmatizmusa, minden szertelensége és tévedése mellett is tanulni lehet: szabadságot és az egyéniség nagyobb tiszteletét.^[150]

Irodalom *

1. **Aeneas Sylvius** Piccolomini: Tractatus de liberorum educatione
2. **Arndt**, Ernst Moritz: Fragmente über Menschenbildung
3. **Arnstädt**, Friedrich August: François Rabelais und sein „Traité d'éducation”
Mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Grundfäße
Montaigne, Locke's und Rousseaus
4. **Baldensperger**, Ferdinand: Tolstoï maître d'école
5. **Baldensperger**, Ferdinand: Rousseau et le Romantisme
6. **Barth**, Bruno: Montaignes Pädagogik im Verhältnis zu seiner Philosophie
7. **Barth**, Paul: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre
8. **Barth**, Paul: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistes-
geschichtlicher Beleuchtung
9. **Basedow**, Johann Bernhard: **Elementarwerk**: mit den Kupfertafeln
Chodowieckis u. a.: Kritische Bearbeitung in drei Bänden
10. **Basedow**, Johann Bernhard: **Methodenbuch für Väter und Mütter
der Familien und Völker**
11. **Bernardin de Saint-Pierre**, Jacques-Henri: Études de la nature
12. **Bonus**, Arthur: Vom Kulturwert der deutschen Schule

* Az Irodalom a tanulmány jegyzeteiben megtalálható irodalmi jelölések alapján – az Internet segítségével – a szerkesztő összeállítása. A művek íróinak pontos és teljes neve, valamint a művek címe kerül megadásra. A kiadó megnevezése, a kiadás helye és ideje a jegyzetekben következetlenül, hiányosan jelöltek, vagy elmaradásuk sem ritka. Ezeket az adatokat az Internet segítségével sem lehet pontosan meghatározni. – Az Irodalomban felsorolt művek megmutatják a Prohászka Lajos által használt források (elsődleges és másodlagos források) körét. Azon elsődleges forrásokat (műveket), amik a tanulmányban részletesebb elemzésre kerülnek, azokat az Irodalom is megkülönbözteti: művek szerzőinek családneve ritkított, nagyobb és félkövér betűvel, a művek címe félkövér betűvel olvashatók.

13. **Campe**, Joachim Heinrich (hrsg.): **Allgemeine Revision** des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher 16 kötetben
 In: **Bahrddt**, Karl Friedrich (I. kötetben);
 Campe, Joachim Heinrich (II., III. és V. kötetben);
 Oest, Johann Friedrich (VII., és/vagy VIII. kötetben);
 Trapp, Ernst Christian (XI. kötetben);
 Stuve, Johann (I. kötetben);
 Villaume, Peter (III., IV. és VIII. kötetben);
 Winterfeld, Moritz Adolph von (VII., és/vagy VIII. kötetben)
14. **Campe**, Joachim Heinrich: Beschreibung einiger neuen pädagogischen Spiele, welche sowohl zur angenehmen Unterhaltung der Kinder und zur Übung ihrer Seelenkräfte
15. **Campe**, Joachim Heinrich: **Theophron**: oder, der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend: ein Vermächtniss für seine gewesenen Pflegesöhne, und für alle erwachsene junge Leute, welche Gebrauch davon machen wollen
16. **Campe**, Joachim Heinrich: Väterlicher Rath für meine Tochter
17. **Comenius**, Johannes Amos: Didactica Magna
18. **Compayré**, Gabriell: Histoire critique des doctrines de l'education en France
19. **Coubertin**, Pierre de: Notes sur l'éducation physique
20. **Cuny**, E.: Tolstoï et l'école d'Yasnaïa-Poliana
21. **Demolins**, Edmond: L'Éducation nouvelle - L'École des Roches
22. **Dewey**, John: The School and Society
23. **Dietze**, Erwin: Charles Abbé de Saint-Pierre
24. **Dugas**, Ludovic: Le problème de l'éducation: essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques
25. **Dwelshauvers**, Georges: Rousseau et Tolstoï
26. **Ellen Key**: Das Jahrhundert des Kindes

27. **Epicteti** dissertationes ab arriano digestae
28. **Erasmus**, Desiderius Rot(h)erodamus: **Opera omnia**
29. **Fabre**, Joseph: Jean-Jacques Rousseau
30. **Faguet**, Émile: Rousseau penseur
31. **Fénelon**, François: Traité de l'éducation des filles
32. **Ferrière**, Adolphe: Les écoles nouvelles a la campagne
33. **Fináczy** Ernő: A renaissance kori nevelés története
34. **Fináczy** Ernő: Az ókori nevelés története
35. **Fleury**, Claude: Traité du choix et de la methode des études
36. **Goethe**, Johann Wolfgang von: Die Leiden des jungen Werthers lautet der ursprüngliche
37. **Goethe**, Johann Wolfgang von: Wilhelm Meisters Lehrjahre
38. **Göring**, Hugo: Die Neue Deutsche Schule (1890)
39. **Göring**, Hugo: Johann Bernhard Basedow. Ein Lebensbild
40. Greßlers Klassiker der Pädagogik (Wolfgang **Ratichius (Ratke)**)
41. **Gurlitt**, Ludwig: Der Deutsche und sein Vaterland
42. **Güßfeldt**, Paul: Die Erziehung der deutschen Jugend
43. **Hecke**, Gustav: Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik Lockes
44. **Höffding**, Harald: Geschichte der neueren Philosophie: eine Darstellung der Geschichte der Philosophie von dem Ende der Renaissance bis zu unseren Tagen
45. **Höffding**, Harald: Rousseau und seine Philosophie
46. **Hüller**, Friedrich August: Natur und Gesellschafts-prinzip in Rousseaus Pädagogik
47. **Jean Paul** Richter: **Levana oder Erziehlehre**

48. **Kant**, Immanuel: Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaften
49. **Kant**, Immanuel: Über Pädagogik
50. **Krampe**, Wilhelm: Die Italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik
51. **Lacombe**, Paul: Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant
52. **Lehmann**, Rudolf: Goethe und das Problem der Erziehung
53. **Leibniz**, Gottfried Wilhelm: La Monadologie (Lehrsätze über die Monadologie)
54. **Locke**, John: **Gedanken über Erziehung (Some Thoughts Concerning Education** – Gondolatok a nevelésről)
55. **Marcus Aurelius**: In semes ipsum
56. **Montaigne**, Michel de: **Essais** (Esszé)
57. **Muthesius**, Karl: Goethe und Pestalozzi
58. **Münch**, Wilhelm: Zukunftspädagogik: Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge
59. **Natorp**, Paul: Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen
60. **Paulsen**, Friedrich: Aufklärung und Aufklärungspädagogik
61. **Paulsen**, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts
62. **Pestalozzi**, Johann Heinrich: Die Abendstunde eines Einsiedlers
63. **Pestalozzi**, Johann Heinrich: Lienhard und Gertrud
64. **Pestalozzi**, Johann Heinrich: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts
65. **Pestalozzi**, Johann Heinrich: **Wie Gertrud ihre Kinder lehrt**
66. **Pinloche**, Auguste: La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle; Basedow et le philanthropisme
67. **Plutarkhosz**: De recta ratione audiendi

68. **Pudor**, Heinrich: Die neue erziehung, essays über die erziehung zur kunst und zum leben
69. **Rabelais**, François: **Gargantua – Pantagruel**
70. **Riehl**, Alois: Friedrich Nietzsche: der Künstler und der Denker
71. **Rousseau**, Jean-Jacques: Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée
72. **Rousseau**, Jean-Jacques: Discours sur l'économie politique
73. **Rousseau**, Jean-Jacques: **Émile, ou de l'éducation** (Emil, vagy a nevelésről)
74. **Rousseau**, Jean-Jacques: Julie ou la Nouvelle Héloïse
75. **Rousseau**, Jean-Jacques: Oeuvres complètes (Hachette, Paris, 1883. II. kötet – Christophe de Beaumont-t levelek)
76. **Rousseau**, Jean-Jacques: Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie
77. **Sainte-Beuve**, Charles Augustin: Arcképek a francia újabb-kori társadalomból
78. **Sakmann**, Paul: Jean-Jacques Rousseau
79. **Sallwürk**, Ernst von: Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich
80. **Sallwürk**, Ernst von: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. IV./1. kötet (Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 17. und 18. Jahrhunderts)
81. **Salzmann**, Christian Gotthilf: **Pädagogische Schriften**
82. **Schmid**, Karl Adolf: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis unserer Zeit
83. **Schmid**, Karl Adolf – **Baur**, Gustav: Das Schulwesen im England XVI. und XVIII. Jahrhunderts
84. **Schütte**, Ernst: Jean Jacques Rousseau. Seine Persönlichkeit und sein Stil
85. **Schwarz**, Walter: Im Kant als Pädagoge

86. **Spencer**, Herbert: **Értelmi, erkölcsi és testi nevelés**
87. **Stoy**, Karl Volkmar: Encyklopädie, methodologie und literatur der pädagogik
88. **Stuve**, Johann: Allgemeine Grundsätze der Erziehung
89. **Thalhofer**, Franz Xaver: Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen
90. **Themanns**, Peter: Rousseau und der Arbeitsschulgedanke
91. **Trapp**, Ernst Christian: Versuch einer Pädagogik
92. **Turgot**, Anne-Robert-Jacques: Ouvres de Turgot et documents le cocernant
I. II. kötöt
93. **Vegius**, Mapheus (Maffeo Vegio): Erziehungslehre (De liberorum educatione
et claris moribus libri VI)
94. **Villey**, Pierre: Les sources et l'évolution des Essais des Montaigne
95. **Villey**, Pierre: L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de
Locke et de Rousseau
96. **Waelès**, Louis: Turgot als Padärog
97. **Weszely** Ödön: A modern pedagógia útjain
98. **Windelband**, Wilhelm: Die Geschichte der neueren Philosophie in ihrem
Zusammenhange mit der allgemeinen Cultur und den
besonderen Wissenschaften dargestellt

Pedagógiai Lexikon – szócikk

Naturalizmus

az az irányzat, amely a természetnek, a természeti adottságoknak kizárólagos jelentőséget, vagy legalább is elsőbbséget tulajdonít a szelleminél, a szellemi folyamatokkal és képződményekkel szemben. Ennyiben a naturalizmust általánosságban mindennemű idealizmussal szoktuk szembehelyezni. Aszerint, hogy a természet, mint elv, a kultúrának minden ágában érvényesül: a lét tudományos magyarázatában, erkölcsben, a történeti élet felfogásában vagy a művészetben, beszélünk metafizikai, etikai, történelmi vagy művészi naturalizmusról, azonban ezeken belül is az irányzatnak igen különböző szövődéseivel és árnyalataival találkozhatunk. Bár a naturalisztikus elv úgyszólván mindjárt a nyugati gondolkodás kezdeteivel felmerült (ión természetfilozófusok, majd a cinikusok és főleg a Sztoa), kifejllesztése mégis kiváltképpen az újkorban következett be. A reneszánsz megváltozott élethangulata és ennek nyomán embernek és természetnek új értékelése volt a talaj, amelyben a naturalizmus elvei meggyökerezhettek. Ebben a folyamatban kezdettől fogva a legellentétesebb elvek támogatták egymást, aminek forrása a naturalizmus forradalmi, minden hagyományos felfogással mereven szembehelyezkedő jellegén kívül kétségkívül az a megnövekedett hatás is, amelyet a sztoikus filozófia szenzualizmusa és racionalizmusa az újkor elejétől kezdve a gondolkodásra gyakorolt. Így fejlődött ki a XVI. századtól kezdve látszólagos következetességgel, de valójában a legkevésbé összeférhető elemekből összefogva az ú. n. *természetes tudományok* tana: a természetes vallás, természetjog, természetes erkölcs és természetes állam elmélete, amelyek mind végső elemzésben három fogalomnak: a *természetnek*, az *észnek* és a *szabadságnak* azonosításán épültek fel. E fogalmak tartalma tulajdonképpen mindvégig tisztázatlan maradt: magyarázatukban empiriára és rációra egyaránt történt hivatkozás, legtöbbször egészen megkülönböztetlen, naiv egymás mellettiségben. Mindenesetre e pozitív tannál jellemzőbb a naturalizmusra az elvi negatívum: az, ami természettel, ésszel, szabadsággal szemben áll, tehát a levezetett, a nem elsődlegesen adott, a közvetett, a produkált és a kötött. Mindezek ellen a naturalizmus mindvégig kíméletlen harcot hirdetett. Ebből érthető az irányzat arculata és törekvései, amelyek Rousseau-

nál a kultúra problematikussá tételéhez, a francia forradalomban pedig végül az egész történeti múlt tagadásához vezettek.

A *pedagógiai naturalizmus* elmélete is ennek a gondolatáramlatnak a sodrában lépett fel s így kialakulása tulajdonképpen a pedagógiai szubjektivizmus, racionalizmus (ennek említett zavaros, sokszor nyersen empirisztikus, sőt szenzualisztikus tendenciákkal kuszált fogalmazványában), és liberalizmus térfoglalásával esik egybe. Kezdetei, ha szórványos ókori előfordulását (spártai nevelés bizonyos vonásai, pruszi Dión, némileg Plutarkhosz is) nem tekintjük, már az olasz humanista pedagógusok egynémelyikénél fellelhetők (Maffeo Vegio, Vergerio, Enea Silvio). Vittorino da Feltre Casa Giocosa-ja az első kísérlet a naturalisztikus elvek gyakorlati megvalósítására. Erasmus pedagógiai gondolkodása is sok naturalisztikus vonást tüntet fel, az irány tulajdonképpen megindítója azonban *Rabelais* és fél századdal később *Montaigne*. A XVI. és XVII. században úgyszólván minden jelentékenyebb elmélkedő többé-kevésbé a természetszerű nevelés híve. Így az angol humanista pedagógusok: Ascham, Elyot, Mulcaster; a németeknél Ratke, a franciáknál Fleury és Fénelon. Comenius reformtörekvései is, amennyiben a módszeres könnyítésre irányultak, ebbe az összefüggésbe sorolhatók. Csúcspontját éri ez a fejlődés *Locke* főleg pedig *Rousseau* pedagógiájában. Rousseau *Emilje* a naturalizmusnak úgyszólván hitvallása, egyben az egész természetszerű nevelés elméletének legradikálisabb fogalmazványa. Rousseau kortársai és közvetlen utódai, (Saint-Pierre, Mme d'Épinay, Lachalotais, Turgot, D'Hupay, a németeknél a *filantropisták* köre, továbbá E. M. Arndt, Jean Paul és a *Lehrjahre* Goethe-je is) hatása alatt állnak épp úgy, mint a XIX. századnak inkább biológiai alapon álló elmélkedői (H. Spencer, Nietzsche, Tolsztoj), vagy az ú. n. *neonaturalisták*, Ellen Key-vel élükön. Mindezek pozitív javaslataikban valóban inkább csak Rousseau eszméit variálják; amiben őt is felülmúlják, az a fennálló intézmények szertelen bírálata. Gyakorlati megvalósítást a naturalizmus elvei a *filantropisták* többnyire rövidéletű „*filantropinumai*ban” találtak, továbbá Tolsztoj hasonlóképpen rövidéletű *jasznajapoljánai* kísérletét nem tekintve az ú. n. új-iskolákban (Abbotsholme; Bedales; École de Roches; Landerziehungsheim-Bewegung stb.). Az ú. n. munkaiskola mozgalmában különféle válfajaival, a kísérleti pedagógiai irányban, továbbá a német ifjúsági mozgalomban szintén sok található fel a naturalizmus régi hagyatékából. Ha a természetes

nevelés elmélete kifejlődésében koronként és képviselőinek egyéni állásfoglalása szerint is bizonyos eltéréseket, sőt elvi különbségeket (pl. az egyéni és a szociális nevelés vagy a „hasznosság“ kérdésében) mutat, mégis vannak bizonyos szempontok, amelyek minden naturalizmusra egyaránt jellemzők és egyben minden más iránytól határozottan megkülönböztetik.

1. Minden naturalizmus mindenkor tudatos *reakció* a nevelés hagyományos módja és intézményei ellen. Tulajdonképpen minden újító mozgalom reakcióból születik; a naturalizmust azonban e tekintetben egészen sajátos agresszivitás jellemzi, amit két körülmény magyaráz. A művelődés u. i. közvetetten, spontán egyéni önkibontakozás. A nevelés és oktatás viszont, mint kultúrtartalmak átszármaztatása, mindenkor közvetítés. Közvetít a könyv, az iskola, a tanár, általában mindazok a tényezők, amelyek az egyéni önkifejlődésre irányítólag befolyanak. E közvetítés, a maga kétségkívül egyéniség megkötő, sokszor konfliktusra vezető jellegével az, ami ellen a naturalizmus fellép és helyette az egyéni intuitív tartalomból való kiindulást hangoztatja és a tekintélyek követése helyett a saját tapasztalás, a saját élmény jelentőségére utal. Másfelől: kétségtelen, hogy a nevelés intézményes rendje a középkor óta általában intellektualisztikus irányban fejlődött. Ez az intellektualizmus fedezte századokon át azt a meggyőződést, hogy a fokozott értelmi kultúra az akaratnak is legjobb iskolája. E felfogással helyezkedik gyökeres ellentétbe a naturalizmus, amikor azt hirdeti, hogy a megismerés sem passzív folyamat, „befogadás“, hanem ennek bizonyos alanyi apperceptív aktivitás az elengedhetetlen feltétele. Dewey találóan hasonlítja a pedagógiai állásfoglalásnak ezt a megváltozását asztrológiai világnépeink ama megfordításához, amelyet Kopernikusz idézett elő: a tevékenység középpontja, amely addig a nevelő személyében volt, a gyermekbe helyeződik át (*Pädagogik vom Kinde aus*). Ez a kettős, részben tárgyi, részben módszeres irányú forradalmi újítás érteti meg a naturalizmusnak mindenkor radikális kritikáját a nevelés fennálló rendje felett.

2. Minden naturalizmusra egyaránt jellemző, hogy nevelési *célkitűzésében a vitális (biológiai) értékek uralkodnak*. Innen az irányzat relativisztikus jellege. A természeti adottság nemcsak kiindulási alap, hanem egyúttal irány és norma, mérték és motívum: a naturalizmus számára eszköz és cél egybeesik, a nevelés akkor éri el tulajdonképpen a célját, ha a növendék az ő fejlődése folyamán

„kiéli magát“ (Recht des Sichauslebens). Ez a vitalisztikus célkitűzés magyarázza egyben

3. azt a nagy jelentőséget, amelyet a naturalizmus általában a *testi nevelésnek* tulajdonít, előbbre helyezve azt az értelmi képzésnél és az akaratnevelésnek legkitűnőbb eszközét látva benne. Ezzel függ össze általában a munkának, mint fizikai teljesítménynek (kézimunka) megbecsülése és pedagógiai kiaknázása.

4. Szintén a naturalizmus célkitűzéséből folyik a *negatív nevelés* elve, amint az már Rabelais-nál és Montaigne-nél felmerült és legteljesebben Rousseau-nál nyerte kifejezését (tout faire en ne faisant rien). Minthogy a nevelés nem lehet egyéb, mint a gyermeki természet spontán kibontakozása, azért ennek menetébe semminemű külső tényezőnek nem szabad erőszakosan belenyúlnia. A nevelő tulajdonképpen passzív egyéniség, akinek egész ténykedése hármas feladatban merül ki: távol kell tartania a veszélyes befolyásokat, hagynia kell, hogy a gyermekség megérjen a gyermekben és meg kell lesnie a gyermek sajátos természetének megnyilatkozását, hogy azután ennek értelmében „alakítsa“ a környezetet. Végül

5. minden naturalizmus a valóságra, a tényekre akar építeni a nevelésben. Ez a *leçons de choses* elve, amelynek kettős jelentése van. Az egyik a negatív nevelés fogalmából következik, amely szerint nem a nevelő személyisége eszközli a ráhatásokat, hanem a dolgok természete. Ezt legjobban kifejezi a rousseau-i „természetes reakció“ tana, amely szerint a gyermeknek tette következményeképpen csupán a dolgok változatlan rendjét kell tapasztalnia és ez már magában elég erkölcsi tanulságban részesíti őt. Itt gyökerezik a szemléleti módszer igazi létjogosultsága is, abban t. i., hogy amit valóságnak nevezünk, az mindig mint belső v. külső tapasztalati tartalom lép tudatunkba: ez az adott érzetkomplexum az a pozitív alap, amelyből minden lehető ismerésünknek ki kell indulnia; nélküle minden tudás csak merő szóhüvelyezés. Másfelől azonban a *leçons de choses* elve nemcsak eljárást, hanem egyúttal didaktikai anyagot is jelent. A tények az a könyv, amelyből a növendéknek tanulnia kell (Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits, Émile III.).

A naturalizmus *kritikájánál* mindig meg kell különböztetnünk a természetes nevelés elméletét, mint konstruktív tant, azoktól az egyes elvi felismerésektől vagy termékenyítő szempontoktól, ame-

lyek e tan irányában nőttek. Ez utóbbi tekintetben az öntevékenység és a szemléletesség elveinek hangsúlyozása, a jellem- és akarat-nevelés kérdéseinek fokozott figyelembevétele, a propaganda a testi nevelés érdekében, legfőképp pedig annak kimondása, hogy a nevelésnek a gyermeki természetből kell kiindulnia a gyermek egyéniségéhez kell alkalmazkodnia: a naturalizmus maradandó becsű felismeréseihez tartozik. Ezzel szemben a naturalizmus mint konstruktív tan, alapelvében és belőle fejlesztett szempontjaiban egyaránt egészen egyoldalú és hibás. Egyoldalúságában dogmatikusabb, mint bármely általa támadott hagyományos felfogás. A természeti adottságnak erkölcsi vagy bárminő más értéktartalommal való felruházása, felmerülésében megérthető a felvilágosodás-kori reakcióból az eredendő bűn teológiai tana ellen; teljesen meglepő azonban, hogy ez a vélemény, minden következményével együtt, fenntarthatta magát még a neonaturalistáknál, „szigorúan természettudományi” világnézetük ellenére is. A naturalizmus azonban erre alapítja a negatív nevelési elvét. Amily igaz, hogy a lélek minden birtoka a maga önnön alkotása, hogy abba kívülről sem tudás, sem erkölcs bele nem vihető, oly kevésbé fogadható el, hogy ezért minden pozitív közlés és ráhatás felesleges, sőt káros. A gyermek történeti kultúrába születik, ebbe bele kell nevelődnie, ezen nem változtat semminemű racionális-liberális doktrinerizmus, amely egészen új, a történetitől független típusról ábrándozik. A pusztá elméleti megfogalmazáson épp ezért a negatív nevelés elve nem is juthatott túl. A pedagógiai életben azonban erősen érezteti hatását azokban a túlzó követelésekbe, amelyeket a naturalizmus hívei a szabad önkibontakoztatás jelszava alatt a tanítás megkönnyítése, a játszva-tanítás, a növendéknek mindennemű megerőltetéstől való megkímélése irányában támasztanak. Ez a szélsőséges liberalizmus a naturalizmus pedagógiájának kezdettől fogva bizonyos dédelgető, szentimentális jelleget ad, ami főleg korunkban kevésbé alkalmas erősebb lelkű, ellenállásra képesebb generáció felnevelésére. Amily helytelen a gyermektől akkor megerőltetést kívánni, amikor annak helye nincs, épp oly célja tévesztett az is, ha őt fokozatosan arra nem nevelik, hogy egy, a jelen pillanaton kívül fekvő cél érdekében, azokat a nehézségeket is megtanulja legyőzni, amelyek nem okoznak épp örömet; hogy oly elébe adott feladatokat is elvégezzon, amelyek nem nyújtanak szórakozást, nem elégítik ki a szubjektív érdeklődést.

I r o d. Az említettekén kívül *H. Pudor*, *L. Gurlitt*, *A. Bonus*, *P. Lacombe*, *P. de Coubertin*, *E. Demolins*, *Güssfeld*, *G. Wynecken* művei. Mindezekről összefoglaló képet nyújt: *W. Münch*: *Zukunftspädagogik* (1913³) és újabban *Fináczy E.*: *Újabb pedagógiai törekvések* (Rektori beszéd 1928). V. ö. még *Th. Litt*: „Führen“ oder „Wachsenlassen“ (1929⁵), *G. Lunk*: *Kritik des pädagogischen Naturalismus im Sinne einer Orientierung vom Kinde aus* (1927). Az irányzat történetére nézve: *W. Dilthey*: *Weltanschauung u. Analyse des Menschen seit Renaissance u. Reformation* (1923³), *P. Barth*: *Gesch. d. Erziehung in soziol. u. geistesgesch. Beleuchtung* (1925^{5,6}).

A szerkesztés sajátosságai

A dokumentum részeinek forrás-feltaláláshelye:

1. EKK Ms F 103/II./2/3 – A paedagógiai naturalizmus 1920, Budapest, doktori értekezés jegyzetekkel ki. m. alái. 89 p. 21×17 cm. lapokon, keményfedelű borítóban befogott, átkötött, tintával írt, rendezett
2. EKK Ms F 103/II./2/2 – A paedagógiai naturalizmus történeti és kritikai tárgyalása – egyetemi pályamunka jelisével – ki. m. 1–67., 68–150. p. két füzet keményborítással bekötött, tintával írt, rendezett – részlet – VI. fejezet – A pedagógiai naturalizmus kritikája – 2. füzet, 130–150. p.
3. Az 1. és 2. (részlet) jegyzeteiből szerkesztett Irodalom (irodalomjegyzék). – Az irodalomjegyzéket Orosz Gábor készítette.
4. Naturalizmus (pedagógiai naturalizmus) – Pedagógiai Lexikon II. rész – Szerkesztették: Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc – Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1936, 344–349. p.

A kéziratok gépelését és elektronikus formába szerkesztését a Magyar Elektronikus Könyvtár elvárásainak és követelményeinek teljesítése határozta meg.

A paedagógiai naturalizmus című doktori értekezés (1. sz. dokumentum – EKK Ms F 103/II./2/3) kéziratát nem tagolta fejezetekre Prohászka Lajos.

1. A **fejezetenkénti tagolást** a szövegben történő könnyebb tájékozódás indokolja, és azt A paedagógiai naturalizmus történeti és kritikai tárgyalása című egyetemi pályamunka (2. sz. dokumentum – EKK Ms F 103/II./2/2) szövegének tagolását figyelembe véve, a szerkesztők tették meg. A fejezetcímek leírásánál a dőlt betűk jelzik a kézirat szövegének kiegészítéseit.

2. A **jegyzeteknél** kevés hely állt a szerző rendelkezésére, így gyakran használt rövidítéseket kéziratában. Az irodalmaknál, a szerzők nevének ismétlődését gyakran elhagyta. A kéziratban a rövidítések, vagy a forrásokra (irodalomra) történő pontos utalások elhagyása egyetlen esetben sem tette lehetetlenné a hivatkozott források (irodalmak) azonosítását. A kézirat elektronikus formában történő szerkesztésénél megtörtént az elhagyások beírása, olykor a rövidítések kiegészítése. Ilyenkor, hasonlóan a fejezetekre tagoló címekhez, dőlt betű jelzi a beírásokat, kiegészítéseket. – A kézirat-jegyzetekben az oldalszámok megjelölésénél az „oldal” vagy „lap” rövidítése nem következetes, előfordul a jelölés elmaradása is. Ezért a szöveg elektronikus formájánál egységesen, a nemzetközileg elfogadott „p.” az „oldal” vagy „lap” jele.

3. A **tanulmányszövegben** a „...”-jelölés szövegelhagyást mutat. Az elhagyás vagy egy-egy kéziratrész (szó) olvasatának sikertelenségére utal, vagy egy redundáns szó (kifejezés) elhagyását jelzi.

Az online szerkesztésében megváltozott a kézirat-szöveg oldalankénti sorainak száma, s a soronkénti karakterek száma. A könnyebb áttekinthetőség, olvashatóság érdekében a szöveg bekezdéseinek tagolása ugyancsak változott. A bekezdések tartalmi tagolása a kéziratnak megfelelő (változatlan) maradt, de a bekezdések szerkesztésénél nagyobb térközhöz, behúzás nélküli első sor párosult! – A fenti változtatásokból következik, hogy kézirat szöveg és annak online változata között az oldalak számában (számozásánál) jelentős eltérések vannak. Ezért a kézirat oldalszámai az online szövegben a kéziratoldalak utolsó teljes szavát követő szóköznél szögletes zárójel közt, alsó indexben, kisebb mérettel olvashatók [xy].

Az elektronikusan szerkesztett tanulmányszövegek A magyar helyesírás szabályai – tizenegyedik kiadás, második (változatlan) lenyomatát (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985) követte. A görög és

szláv nevek, szavak magyar nyelvű átírása (az idézetek és az irodalmi hivatkozások könyvcímei kivételével) ugyancsak az 1985-ös szabályzat szerint történt.

Az 1. és 2. (részlet) jegyzeteiből szerkesztett Irodalom (irodalom-jegyzék – 3. sz. dokumentum) csak a könyvek, tanulmányok szerzőinek teljes nevét és az írások címét adja meg, a feltalálás egyéb adatait nem közli (egyéb adatokat Prohászka Lajos kézíratainak jegyzetei is hiányosabban közölnek, illetve az adatok ellenőrzése ma már különösen nehéz könyvészeti munkát igényelne).

A kéziratok olvasatát és azok online formátumba írását, szerkesztését Orosz Gábor ny. egyetemi docens és Pénzes Dávid középiskolai tanár, PhD egyetemi hallgató végezte.

Budapest (Buda), 2012. január–március

Orosz Gábor
szerkesztő

A Prohászka Lajos doktori kézíratainak elektronikus formába gépelést követően két olyan tanulmány született, amelyekben a doktori dolgozat kéziratát is használták. A tanulmányok információkat közölnek a doktori dolgozat születésének, és védésének körülményeiről.

Orosz Gábor – Pénzes Dávid: Egy doktorátus története Magyarországon az 1920-as évekből – In: Fizek Natasa és Nóbik Attila (szerk.): Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére – Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, 2014. 207–221. p.

Pénzes Dávid: Prohászka Lajos a pedagógiai naturalizmusról – In: Németh András, Pukánszky Béla, Pirka Veronika (szerk.): Továbbélő utópiák: reformpedagógia és életreform a 20. század első felében – Budapest, Gondolat Kiadó, 2014. 349–357. p.

Budapest (Buda), 2016. március

Orosz Gábor