Pukánszky Béla
Neveléstudományi Tanszék, BTK, SZTE

Rousseau gyermekszemlélete és a „fekete pedagógia”

Kevés gondolkodó van a pedagógia történetében, aki olyan nagy hatást gyakorolt volna a gyermeknevelés elméletére és gyakorlatára, mint Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Megítélése azonban manapság mégis jól érzékelhető átformálódáson megy keresztül a nevelés történetével foglalkozó szakirodalomban.

Már a felületes szemlélődő számára is feltűnő lehet, hogy – az azt megelőző korszakokhoz képest – a 18. század gondolkodói egyre több röpiratban, pamfletben, értekezésben foglalkoznak a nevelés kérdéseivel. Ha azonban kissé alaposabban megvizsgáljuk a század termését, láthatjuk, hogy ez a felfokozott érdeklődés nem jelent a mai értelemben vett „gyermekközpontúságot”. A pedagógiai tárgyú írások tartalma sokkal inkább a felnőttek társadalmának gyerekekkel szemben megfogalmazott igényeit tükrözte, mint a gyerekek szükségleteit.

A pedagógiai pamfletirodalom virágzása a 18. században

A kicsikre terelődő figyelem hátterében nemegyszer meglehetősen prózai okokat találunk. Az államelmélettel és gazdasági kérdésekkel foglalkozó racionalista elmélkedők új szempontot vezetnek be: a hasznosságét. Amíg a középkorban az ember mint lélekkel bíró lény jelent meg a gondolkodásban, az újkori filozófusok egy része azt is vizsgálja, hogy az egyén munkájával mennyi hasznot hajt a társadalom számára. Angliában például kiszámították az emberek értékét foglalkozásuk alapján. Egy matróz – hasznosságát tekintve – felér több paraszttal, néhány művész viszont sok matrózzal egyenértékű. (*Badinter*, 1999) Elterjedt a felfogás, miszerint egy állam erejét népessége adja: „dolgozó és védelmező karok” sokaságára van tehát szükség.

Franciaországban több olyan értekezés született, amely merkantilista szempontok szerint foglalkozik a gyerekek értékével. *Chamousset* például egy politikai tárgyú iratában (‚Mémoire politique sur les enfants’, 1756) elhagyott gyermekekkel kívánja benépesíteni a francia gyarmatokat. A kitett csecsemők felnevelésével akar a társadalom számára hasznot hajtó termelőerőt előállítani. Gondolatmenete szerint csak Párizsban évente körülbelül 4300 újszülöttet hagynak sorsára szülei, ez a szám egész Franciaországban 12 000. Ha ezeket a kitett gyerekeket tehéntejjel táplálnák, akkor hat év múlva legalább 9000 gyerek nő fel, akiket telepesként Luisianába lehetne szállítani. Ott huszonöt éves korukig vallásos nevelésben és katonai kiképzésben részesítenék őket, majd házasságot kötnének, és az államtól kapott földet művelnék. Chamousset kiszámolja, hogy ha így járnának el, akkor harminc év alatt a francia gyarmatok 200 000 telepesre tehetnének szert. Egy másik írásában az árva gyerekeket, „akik csupán a hazát ismerik anyjukként” kemény katonai képzésben részesítené, így általuk meg lehetne takarítani a zsoldosok fizetését. (*Badinter*, 1999)

Ez a spártai nevelési program, amelyet szerzője a társadalom perifériájára szorult kitett csecsemők számára dolgozott ki, jól ellenpontozza a 18. században egyre erőteljesebben megjelenő egyéniség-kultuszt. Az individulalitás megbecsülése ugyanis csak a

felsőbb társadalmi osztályok gyermekeinek kiváltsága maradt, a tömegek gyermekeire ezzel szemben úgy tekintettek, mint egyéni vonásokkal nem rendelkező, egyazon szempontok szerint való alakításra-formálásra váró lényekre. Úgy is mondhatnánk, hogy egyfajta „nyersanyagnak” tartották őket, amelyet hibátlanul meg kell munkálni azért, hogy majd jól működő alkatrészként a megfelelő helyre beilleszthessék. Ez a „megmunkálás”, azaz a nevelés a kor nevelési kézikönyveinek szerzői szerint szigorú és következetes legyen: „A szülők ügyeljenek arra, hogy körültekintő módon irányítsák gyermekeiket. A kiegyensúlyozott, szelíd, ugyanakkor mindenre kiterjedő, szoros irányítás a legjobb” – írja *John Barnard* 1737-ben. (közli: *Waltzer*, 1998)

A szigorú és következetes irányításon alapuló nevelés stílusa nyomta rá a bélyegét az európai országokban fokozatosan kiépülő és tömegessé váló közoktatási intézményrendszerekre is. A felvilágosult abszolutista államberendezkedésű országok iskoláira különösen érvényes, hogy a tudást a társadalmi státusz függvényében porcióztak ki a tanulóknak. A fő szempont a „nagy egész” érdekében kifejtett hasznos tevékenységre nevelés volt. Ez az elvárás formálta ki a felvilágosult abszolutizmus gyermekképét is.

Rousseau „Janus-arcú” gyermekszemlélete

A felvilágosult abszolutista uralkodók a nevelés mindenhatóságába vetett hitre építve grandiózus iskolarendszereket munkáltak ki azért, hogy alattvalóikból hasznos állampolgárokat neveljenek. A tömegek gondolkodását befolyásolva kívánták hatalmukat megszilárdítani. Lassanként azonban a filozófusok és a pedagógusok is bekapcsolódtak a nevelésről és iskoláztatásról folyó diskurzusba, és a felvilágosodás hatására egyre többen foglaltak állást amellett, hogy a nevelés, oktatás olyan alapvető jog, amely valamennyi embert (még a legszegényebbet, legelesettebbet is) megilleti.

Ezzel párhuzamosan, de ettől elszakadva a felső és középosztály tagjainak körében a tudat lassú átformálódása is kezdetét vette. Az új mentalitás képviselői szakítottak a régi, de újra és újra felbukkanó előítéletekkel, dogmákkal, és más szemmel kezdték vizsgálni a gyermeket. Ez a humanista pedagógusok pedagógiai gondolataiban gyökerező felfogásmód a gyerek, a gyerekkor fokozatos emancipálódásához vezetett. A kitérőkkel és megtorpanásokkal tarkított folyamat Rousseau nevelési tárgyú irodalmi munkássága révén tett szert hatalmas erejű új lendületre.

„Kopernikuszi fordulat”

Rousseau polihisztor volt a szó legteljesebb értelmében: filozófiai, társadalomelméleti, teológiai kérdésekkel foglalkozott elsősorban, de magabiztosan írt zeneelméleti, valamint nevelési jellegű kérdésekről is. A pedagógiai tematika körében leghíresebb az ‚Emil, vagy a nevelésről’ (Émile ou de l’éducation, 1762) című regénye, de találunk e témára vonatkozó gondolatokat az ‚Új Héloise’ (*La Nouvelle Héloise*, 1761) lapjain is, sőt élete végén közoktatási programot írt a lengyel kormány számára (‚Discours sur le gouvernement de la Pologne’, 1771).

Gyermekgondozással, -neveléssel kapcsolatos gondolatait a legközvetlenebb módon az ‚Émile’-ben fejti ki, s e könyv éppen lenyűgözően szuggesztív stílusa miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel Rousseau mögött. (Közismert tény, hogy a kötet az egyház szemében botránykővé vált, de nem pedagógiai tartalma, hanem a benne kifejtett deista nézetek miatt. Ezért tiltotta meg olvasását híveinek Párizs hercegérseke, és ezért égették el a könyvet nagy nyilvánosság előtt Párizsban és Genfben.)

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

Rousseau nyíltan szembehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal a *Szent Ágoston*ig visszavezethető keresztény dogmával, amely szerint az ember az eredendő bűnnel terhelten születik a világra, és csak Isten kegyelme révén válhat naturális emberből szellemi emberré (homo spiritualis). A francia filozófus szerint a gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszá: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét. (*Rousseau*, 1978)

Igen tanulságos Rousseau alaposan kidolgozott antropológiai alapokra helyezett gyermekképe. Eszerint az embergyerek újszülött-kori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartalékul helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az ősállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan.” (*Rousseau*, 1978) Az ember csak ebben az ideális, természetes állapotában tekinthető önálló, szabad lénynek. A létezésnek ezen a szintjén a gyermek csak azt kívánja, amit önmagától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau erről hallgat, mégis sejthető: egyfajta idealizált, tünékeny idillről lehet itt szó, amely voltaképpen csak a születés utáni első pillanat töredékére terjed ki. Hiszen az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségleteik kielégítésére sem, ezért hamar megbomlik a harmónia. *(1)* Mivel egyedül nem boldogul, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír.” Az embergyereknek tehát segítségre van szüksége. E segítség mértékével és mikéntjével kapcsolatban mutat rá Rousseau a nevelés egyik fő szempontjára: „A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az oktalan kívánságnak, mert a szeszély csak olyankor kínozza, ha felébresztik, hiszen nem a természet hozta létre.”

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

Emil nevelése a természetes ember nevelése, pontosabban a természetes emberi állapot visszaállítása. (*Spaemann*, 1978) Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyereket a korabeli társadalom keretei közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezik többé” – írja –, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. Ezt a két szót: haza és honpolgár ki kell törölni a modern nyelvekből. Kemény szavak ezek, jellemzőek Rousseau szélsőséges társadalomkritikájára.

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

Rousseau embert, boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, felemelkedik nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté, boldoggá. Fennköltt gondolat, ám kevéssé illik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába – már amennyiben nem csupán a legtehetősebb osztályok életkörülményeire gondolunk. Hiszen a 18. század materiális viszonyai, közállapotai általában még inkább igazolták az anyagi javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritánus „evilági aszketizmus” rigorózus gyermekfelfogását és nevelési praxisát, mint a későbbi korok fejlettebb életszínvonalához társuló örömelvű, hedonista-eudaimonista beállítottságot. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról tehát ebből a szempontól korai, nem illeszkedik az adott korszak társadalmi viszonyainak realitásaihoz abban az esetben (*Plake,* 1991), ha e célkitűzés bármiféle szélesebb társadalmi bázison általánosítható kiterjesztését reméljük. Rousseau azonban nem foglalkozik a néptömegek nevelésével. Nyilván a francia felvilágosodás más filozófusai és közírói sem az alsóbb néprétegek számára elérhető célról elmélkednek, amikor az embereket a földi élet lehető legkellemesebb megszervezésére buzdítják. (*Badinter*, 1999)

A 18. század materiális viszonyai, közállapotai általában még inkább igazolták az anyagi javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritánus „evilági aszkéták” rigorózus gyermekfelfogását és nevelési praxisát, mint a későbbi korok fejlettebb életszínvonalához társuló örömelvű, hedonista-eudaimonista beállítottságot. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról tehát ebből a szempontól korai, nem illeszkedik az adott korszak társadalmi viszonyainak realitásaihoz.

A gyermekgondozás és -nevelés szent kötelességét az anyára és az apára bízná, de – ez is egyike a benne található paradoxonoknak – végül is kompromisszumot köt. Ha az anya gyengélkedése miatt nem vállalkozik gyermeke táplálására és az apa elfoglaltságára hivatkozva nem neveli fiát (!), akkor szó lehet az anyát helyettesítő dajka és az apát pótolni hivatott házitanító felfogadásáról. Az anyák felmentését a dajka felfogadásával Rousseau nagyvonalúan elintézettnek tekinti („jobb, ha a gyermek egy egészséges dajka tejét szopja, semmint egy elkényelmesedett anyáét”), de az anyahelyettessel szemben szigorú kritériumai vannak. A humanista szerzők műveinek hagyományát folytatja, amikor erős, egészséges asszonyt kíván dajkának, akinek „szíve éppoly egészséges, mint a teste”. A házinevelő kiszemelésekor éppilyen rigorózus: fiatal embert óhajt, aki addig még nem volt nevelő, ezentúl mindig a gyermekkel együtt él, és munkáját mintegy szívességként végezve nem fogad el érte ellenszolgáltatást.

A tény, hogy Rousseau viszonylag könnyen kiengedi a gondozást és a nevelést a szülői kézből, visszavezethető más műveiben kifejtett éles társadalomkritikájára, melynek során az emberi együttélés tradicionális kereteit hevesen bírálja. Az a család, amelyben nem a szeretet a legfontosabb összekötő kapocs, hanem az érdek; ahol a gyermek nem a

szerelem gyümölcse, hanem a józan megfontolásé; ott, ahol az anya nem tölti be óvó, gondozó szerepét és az apa nem teljesíti legszentebb kötelességét, a gyermeknevelést; ott a család nem méltó arra, hogy kivehesse részét a „természetes ember” neveléséből. Így már érthető, hogy regényének főszereplőjét eltávolítja a szülői házból és vidéken egy kastély magányában neveli egészen felnőtt koráig. (Az ‚Émile…’ nevelője ugyanis nem más, mint Rousseau maga.)

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

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

„Fekete pedagógia”?

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

A könyvnek azonban van egy másféle olvasata is, s ez az értelmezés manapság egyre jobban terjed. A kérdéssel foglakozó kutatók egy része újabban már úgy látja, hogy „Rousseau egy személyben volt a korabeli társadalmi viszonyok kíméletlen kritikusa és az úgynevezett »fekete pedagógia« korai képviselője”. (*Tenorth*, 2000) *(2)*

Jó példa erre *Carl-Heinz Mallet,* német pedagógiatörténész, aki ‚Untertan Kind’ című könyvében Rousseau-nak ezt a – korábban kevésbé ismert – arcát mutatja be. (*Mallet*, 1990) Érvelése szerint már Rousseau általános gyermekképe is sajátos vonásokkal rendelkezik. Szakít a középkorból örökölt és a protestáns-puritánus pedagógia által továbbvitt augustinusi dogmával, miszerint a gyermek eredendően rossz, bűnre hajlamos teremtmény, akit szigorú fegyelemmel, gyakori veréssel kell a jó útra téríteni. A humanisták elvetették ezt az alapelvet, amikor a gyerek lelkének nevelés-szükségletét hangoztatták (lásd a szántóföld-metaforát), s úgy tűnik, Rousseau is ezen az úton jár. *Erasmus* és Montaigne azonban a gyermeket eredendően eszes lények tüntetik fel: „Rostáljon meg a gyermek mindent, és ne fogadjon el semmit tekintély és kijelentés alapján – írja Montaigne egyik esszéjében –, ne tekintse egyedül idvezítőnek sem Arisztotelész, sem a sztoikusok vagy az epikureusok tanait. Tárjuk eléje a sokféle vélekedést: ha tud, válasszon közülük olyant, amellyel egyetért; ha nem, érje be a kételyeivel.” (*Montaigne*, 1983) Rousseau azonban nem eszes, kritikus gondolkodásra kész lénynek tartja a gyermeket, hanem érzelmei által irányított, szélsőséges indulatkitörésekre hajlamos, önálló racionális gondolkodásra szinte képtelen teremtménynek. (*Mallet*, 1990, 83.) Nevelője lépten-nyomon ravaszul kitervelt, előre megszervezett helyzetek csapdájába csalja, de ő nem veszi észre, hogy – mondjuk ki nyíltan – az „orránál fogva” vezetik. Tanítója könnyedén eléri, hogy saját akarata teljesüljön, és a gyerek a felnőttek szája íze szerint való erkölcsi következtetéseket vonjon le az előre megrendezett szituációkból. (lásd *Németh és Skiera,* 1999)

Mallet érdekes kettősségre mutat rá Rousseau gyerekképében: a korabeli pedagógiai elméletet és gyakorlatot hevesen tagadva Rousseau számos radikális pedagógiai elképzelés-

nek vetette meg az alapjait azzal, hogy briliánsan megfogalmazott jelszószerű alapigazságokat ismételget könyvében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaihoz, kedvteléseihez, szeretetreméltó ösztönéletéhez”. Vagy másutt: „A természet azért alkotta a gyermeket, hogy szeretetben és segítésben legyen része”; illetve: „A természet úgy akarja, hogy gyermek legyen a gyermek, mielőtt felnőtt lenne. [...] A gyermekkornak megvan a neki megfelelő látás-, gondolkodás- és érzésmódja”. Sőt: „Tiszteljétek a gyermekkort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül!” Ezek olyan forradalmian új tézisek, amelyek méltán tették híressé Rousseau könyvét. A meglepően modern gondolatok azonban nála többnyire ötletcsírák maradnak, kifejtésük hiányzik. Rousseau hívei és követői ezekre hivatkozva, ezeket interpretálva és továbbfejlesztve később valóban forradalmian új, progresszív pedagógiai elméleteket dolgoztak ki. (A 19–20. századi reformpedagógia képviselői szívesen vezették vissza radikális ötleteiket Rousseau gondolataira.) Ennyiben tehát valóban a pedagógiai progressziót szolgálta.

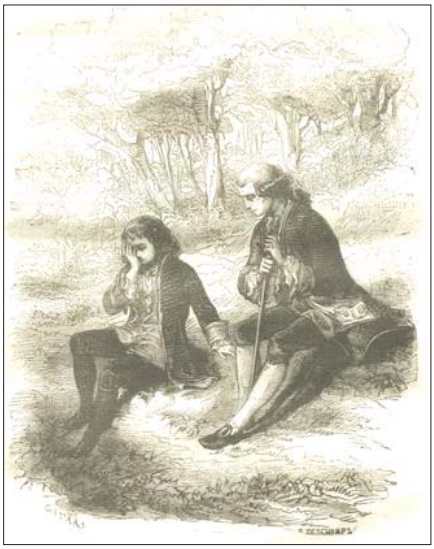
Másfelől azonban az is látható, hogy Rousseau az ‚Émile…’ lapjain voltaképpen teljesen behódol saját kora főúri-nagypolgári köreiben elterjedt gyermekfelfogásának. Az úri divat ugyanis – a 18. század második felétől kezdve – a törékeny, gyönge, a felnőtt támogatását igénylő gyermeket részesítette előnyben. Az ilyen, állandóan segítségre, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszélyezteti a felnőttek tekintélyét. Ez a gyermekfelfogás – Rousseau kritikusai szerint – kettős attitűdöt eredményez a gyermek iránt: a gyermek gyámoltalansága egyfelől kiváltja a felnőtt együttérzésből fakadó támogató magatartását, másfelől viszont ez a segítő gesztus olyan tekintélyalapú atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék. (*Mallet*, 1990) A ‚Metabletica’ szerzője, *Jan Hendrik van den Berg* írja: „Úgy tűnik, mintha Rousseau eltaszítaná magától a gyermeket. Maradj ott, ahol most vagy – mondja –, mert ahol én állok, oda te nem állhatsz. Én ugyanis felnőtt vagyok, te pedig gyerek”. (*Berg,* 1960)

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

A módszerek egyike a helyzet-teremtés. Emil és nevelője – mintegy véletlenül – kirándulásaik során többször kerülnek olyan kínos szituációba, amelyből – látszólag – Emil frissen szerzett ismereteinek felhasználásával tudják kivágni magukat. Egy ilyen eset a kastély melletti erdőben tett séta története. Rousseau a geográfia hasznát szeretné neveltjének érzékeltetni. Beszélgetést folytatnak az égtájakról, de Emilt nem érdekli a dolog. A nevelő nem erőlteti a témát. (Jellemző, többször visszatérő motívum ez a látszólagos visszavonulás, melynek következtében a gyerek úgy érzi: felülkerekedett a tanítójával folytatott vitában, de ezért az elbizakodottságáért később mindig keservesen meglakol.) Másnap a nevelő kirándulást javasol a Montmorency melletti erdőbe. Emil kapva kap az ötleten, és útra kelnek. Kisvártatva azonban eltévednek az erdőben. A nap forrón tűz, elfáradnak, megéheznek. Emil végső kétségbeesésében (már könnyek között) elfogadja nevelője tanácsát és az előző napi unalomba fulladt beszélgetés szavait felidézve próbálja az égtájakat azonosítani. A kísérlet sikerrel jár: Emil „felfedezi”, hogy a kastély délre fekszik az erdőtől, a déli irányt pedig az árnyékok irányának segítségével találja meg. Kiderül, hogy a hazafelé vezető ösvényt csak egy bokor választja el tőlük (!), Emil boldog, tapsol, ujjong: „Nini! Látom Montmorencyt! Hiszen itt van közvetlenül előttünk, teljes egészében látható. Siessünk ebédelni, siessünk vacsorázni, fussunk gyorsan! Mégiscsak jó valamire a csillagászat!”

Mai pedagógiai szakkifejezéssel élve Emil problémahelyzetet old meg, amikor ismeretei révén vágja ki magát szorult helyzetéből. Annak ellenére, hogy tudása igencsak hi-

ányos, teljes sikert ér el. Mintha csak egy 20. századi projektet oldana meg, alkalmazza ismereteit, felülkerekedik a helyzeten és levonja a következtetést: mégiscsak jó valamire a tudomány. Első látásra meghökkentően modern, korát messze megelőző eljárás: projektpedagógia az erdőben.



1. ábra. A kétségbeesett Emil és nevelője a Montmorency-i erdőben

A kép azonban ennél összetettebb. Az olvasó tudja, amit Emil nem: színjáték volt az egész. Nevelője írt egy „forgatókönyvet”, amelyet azután kiválóan megrendezve előadott a beavatatlan gyereknek. Ő volt az, aki tanítványát tévútra vezette az erdőben, de az is ő volt, aki a teljes kétségbeesés csúcsán ötleteket adott neki a helyzet megoldásához: „– Dél van? Tehát pontosan abban az órában vagyunk, mint tegnap, amikor Montmorency felől figyeltük az erdő fekvését. Nos, hátha ezúttal az erdő felől tudnánk megfigyelni Montmorency fekvését?”. A szókratészi „bábáskodás” módszerét ügyesen alkalmazva, kérdésekkel, melyek szinte tartalmazzák a választ, lépésről-lépésre viszi közelebb Emilt a megoldáshoz.

Rousseau nevelési helyzetei tehát nem valósak, előre eltervezett színjátékok mind, melyeknek kimódolt eseményeit a szerző előre látja. A természetben játszódnak is, meg nem is: Rousseau nem engedheti, hogy az események spontaneitása elsodorja a forgatókönyvét, ezért megteremti a maga „stilizált természetét”, amelyet a valós világ és a gyermek világa közé illeszt. (Nem hagyhatja az eseményeket maguktól folyni már csak azért sem, mert baj is történhetne: ha túl messzire mennének, valóban eltévedhetnének, esetleg vadkan támadna rájuk stb.) Ez a rousseau-i negatív nevelés lényege: egyrészt óvja a gyereket a világ ártó hatásaitól, másrészt viszont életszerű tapasztalatokat biztosít számára, ezzel segíti a gyerek önfejlődését. Ez az életszerűség azonban távolról sem azonos magával a való élettel.

Ez a mimézis jellemző Rousseau nevelési stílusára. Neveltjét egy művi, stilizáltan természetes (de nem valójában naturális) világba kényszeríti, amelyben mindig a nevelő akarata érvényesül. A gyerek tanul ugyan a saját kárán, de ezt az ismeretszerzést nem a kíváncsiság motiválja, hanem a kétségbeesés – jelen esetben az éhség, fáradtság és kimerültség. Igaza van Mallet-nak, aki nem csekély szarkazmussal jegyzi meg: „A gyerek nem más, mint egy pedagógiai célú szemléltető eszköz, amelyet nevelője kénye-kedve szerint manipulál. Szegény Emil! Szerencséje, hogy csak regényhős”. (*Mallet*, 1990, 96.)

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

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

Az ilyen, állandóan segítségre, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszélyezteti a felnőttek tekintélyét. Ez a gyermekfelfogás – Rousseau kritikusai szerint – kettős attitűdöt eredményez a gyermek iránt: a gyermek gyámoltalansága egyfelől kiváltja a felnőtt együttérzésből fakadó támogató magatartását, másfelől viszont ez a segítő gesztus olyan tekintélyalapú atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék.

Rousseau az újkori pedagógia történetében elsőként foglalkozik a nemi nevelés kérdésével. Ez kétségkívül jelentős újdonság egy olyan korszakban, amelyben a nevelőmoralizáló célzatú írások szerzőinek többsége már tabuként elhallgat vagy megkerül olyan témákat, amelyekről a humanisták még köntörfalazás nélkül, szókimondóan értekeztek illemtani tárgyú műveikben. Hiába várjuk azonban a szexualitással kapcsolatos nevelési problémák tárgyalását, Rousseau ezen a téren adós marad az olvasónak: amit nyújt, az valójában a kérdés elkendőzése.

Néhány példa tanácsai közül: A gyerek „kényes” kérdéseire egyszerűen ne adjunk választ, mert „sokkal helyesebb csendre inteni, mintsem hazugsággal válaszolni”. (...) Bizonyos dolgokról való teljes tudatlanság felel meg talán a gyermeknek”. Nem kell tehát a felvilágosítást siettetni, legjobb az, ha maga a természet végzi el ezt a munkát a szülő helyett. Rousseau gyanakodva figyeli a kamaszok érdeklődését a másik nem iránt. Tökéletes önmegtartóztatást követel egészen a házasságkötésig, azaz mintegy huszonnégy éves korig. A könyv negyedik fejezetében olvashatók a következő gondolatok, amelyek jól példázzák ennek a teljes ellenőrzésre törekvő, az ébredező ösztönöket csírájában elfojtó pedagógiának a lényegét: „Őrködjetek tehát gondosan a fiatalemberen! Meg tudja ő magát óvni minden egyébtől, de a ti dolgotok, hogy önmagától óvjátok őt. Ne hagyjátok soha egyedül se nappal, se éjjel. Szobájában aludjatok mindenképpen. Csak akkor feküdjék ágyba, amikor már elnyomja az álom, de keljen fel azonnal, mihelyt felébred. Ne bízzatok az ösztönben...”. Ezen a téren Rousseau hasonló gondolatokat fogalmaz meg, mint amilyenek a Port Royal-kolostor bentlakó iskolásainak életét irányító janzenista szabályzatban szerepeltek a 17. század elején. De ez az attitűd egyöntetű helyeslléssel találkozott a későbbi korok pedagógiai szakíróinak körében is. Rousseau így voltaképpen megvetette annak a félelmen alapuló, represszív szexuálpedagógiának az alapjait, amely

bűntudatot keltve, betegségekkel fenyegetőzve tartotta sakkban még évszázadokon keresztül a kamaszodó fiatalok tömegeit.

Az eddigiek alapján is látható, hogy Rousseau szélsőségesen optimista általános gyermekképe és a gyakorlat számára megfogalmazott nevelési tanácsai alapján rekonstruálható gyermekfelfogása között ellentmondások egész sora fedezhető fel. Nehéz választ adni a kérdésre, hogy milyen volt e két tényezőből egybeszövődő gyermekszemlélete. Jónak születő, fejleszthető és fejlesztendő lénynek látta-e a kisdedet vagy manipulálható akaratnélküli bábnak? A kérdésre nehezen adható egyértelmű válasz. A klasszikus pedagógiatörténeti szakirodalom jelentős része, noha elismeri Rousseau pedagógiájának paradoxonait, szívesen intézi el a sorjázó ellentmondásokat „egy kézlegyintéssel”, miközben a francia filozófust az újkori pedagógia egyik megalapozójaként ünnepli. Az újabban publikáló Rousseau-kutatók és neveléstörténészek között viszont szép számmal vannak, akik hajlamosak a fonákságok előtérbe helyezésére, ezzel a francia polihisztor filozófust a „fekete pedagógia” első képviselőjének állítják be.

Úgy hisszük, ez a kérdés nem dönthető el könnyen. A Rousseau írásaiból kihüvelyezhető fogalmak és gondolatmenetek ugyanis vajmi kevés hajlandóságot mutatnak az egységes rendszerbe szerveződésre. Kategóriáit nem építi egyértelműen strukturálható szikár fogalmi rendszerekbe. A paradoxonok megmaradnak, az ellentétek feloldhatatlanok még az ‚Émile…’ egyes fejezetein belül is, nem is beszélve más pedagógiai tárgyú munkáiról. Az azonban vitathatatlan, hogy e könyv hatására felgyorsult az eszmei síkon megfogalmazott gyermekkép és a gyakorlathoz kötődő gyermekfelfogás átformálódása. Ezzel együtt a Rousseau-recepció világszerte ösztönzőként hatott az új pedagógiai irányzatok és mozgalmak kialakulására.

Zsófia, az ideális feleség

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

Nevelési regénye ötödik fejezetét a francia filozófus a nőnevelésnek szenteli. Ha arra számítunk, hogy Sophie nevelési programjában az Emiléhez hasonló forradalmian új gondolatokat találunk, akkor csalódnunk kell. A nő nevelése Rousseau felfogása szerint is gyökeresen eltér a férfi nevelésétől. Amíg Emil nevelésének célja, hogy „emberré” váljon, Zsófia feladata az, hogy társául szegődve segítse őt céljai megvalósításában. Ehhez időben fel kell készülnie a majdani házasságra, arra, hogy boldoggá tegye jövendőbeli férjét. Szülei ezekkel a szavakkal készítik fel a lányt majdani hivatására: „A becsületes lány boldogsága abban áll, hogy boldoggá tesz egy becsületes férfiút. Itt az ideje tehát, hogy a házasságra gondoljunk. Idejekorán kell erre gondolnunk, mert a házasságtól függ az élet sorsa, s az embernek soha sincs elég ideje, hogy erre gondoljon.”

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

Van azonban ennek a rousseau-i nőnevelési programnak több olyan eleme, amely mégiscsak újszerű, mert szembeszáll a korabeli közgondolkodással. Ezek közül az

egyik az, hogy a francia filozófus a szerelmet, az emberi érzelmeket teszi a házastársi kötelék létrejöttének legfontosabb előfeltételévé. A családalapításnak nem anyagi érdekből vagy bármiféle haszonra törekvő megfontolásból kell létrejönnie, hanem egyedül a két nem közötti kölcsönös és magas hőfokú vonzalom az, amire a házasságot építeni lehet: „A házasok dolga, hogy egymásra találjanak. Első kapcsolatuk a kölcsönös hajlam legyen. Első vezetőjük a szem és a szív. Amikor már egybekeltek, a kölcsönös szeretet az első kötelességük…”

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

Emil menyasszonyát, Zsófiát Rousseau úgy mutatja be, mint aki jó természetű, érzékeny szívű, élénk. Nem tökéletes, de a fogyatékosságaiból is tud erényt kovácsolni. Nem szép, de tud tetszeni („az ő oldalán a férfiak elfelejtik a szép nőket”). Ízlésesen öltözködik, gyűlöli az öncélú pompát. Ért a művészetekhez, szépen énekel, kecsesen táncol. A „neméhez illő munkákat” szívesen és megbízhatóan elvégzi. Kínosan ügyel a tisztaságra. Szereti az édességet, de mértékletes a nyalánkságok fogyasztásában is. Természetes értelem jellemzi, gondolkodása egyszerű: „észjárása kellemes, noha korántsem csillogó, megbízható, habár nem mély”. Keveset olvas, ezért „szellemét nem az olvasmányok alakították”. Egyébként is „asszonyok könyve a világ”, tehát Zsófia tapasztalatait a szüleivel folytatott beszélgetésekből és az őt körülvevő világban végzett megfigyeléseiből szerzi: „A gondolkodás művészete nem idegen a nőktől, de azért csak érinteniük szabad az okoskodás tudományát. Zsófia felfog mindent, de nem sokat őriz meg emlékezetében. A legnagyobb haladást az erkölcstanban és az ízlésbeli dolgokban teszi. Fizikából csak néhány dolgot jegyez meg az általános törvényekről és a világrendszerről. Néhanapján, sétáik közben, amidőn a természet csodáit szemlélik, ártatlan és tiszta szívük a természet alkotójához is fel mer emelkedni.”

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

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

Ha ezeket a jellemvonásokat összegezzük, el tudjuk képzelni azt a leányt, akit Rousseau szán fiktív neveltjének, Emilnek. Ő testesíti meg mindazokat a tulajdonságokat, amelyek a francia filozófus nőeszményében fellelhetők. Ez a nőkép pedig nem sokban tér el attól a nőideáltól, amely évszázadok óta megkövesedve, szinte változatlanul él tovább a 18. század közgondolkodásában is.

Mindemellett az is igaz, Rousseau írásaiban nem találjuk nyomát a korszakra egyébként jellemző nőellenes attitűdnek. Sőt, csodálja a „gyengébbik nem” képviselőit, akik – a családban betöltött formálisan alárendelt szerepük ellenére – képesek a befolyásolás finom eszközeivel élve akaratuk érvényesítésére. Mert van mód arra, hogy az okos nő jobb belátásra bírja a férfit. A szelídséggel párosuló talpraesettségből eredő „láthatatlan hatalom” hozzásegítheti őket érdekeik érvényesítésére. „A nő uralma erényeivel kezdődik. Alighogy bájai kifejlődtek, máris uralkodik szelíd jellemének jóvoltából, és tekintélyt szerez szerénységének. Hol az az esztelen és barbár férfiú, aki nem csillapítja le gőgjét, és nem válik figyelmesebb modorúvá egy okos és szeretetreméltó tizenhat éves leány ol-

dalán, aki keveset beszél, figyel mások szavára, magatartásában illedelmes, szavaiban tisztelettudó, s akinek szépsége nem feledteti el nemét, sem ifjúkorát, még a félénkségével is érdekessé teszi magát, és tiszteletet vív ki, mert ő is tisztelettel viseltetik mindenki iránt?”

Látható, hogy Rousseau nem csatlakozik azon kortársaihoz, akik lekezelően, sértően, esetleg gyűlölködve beszéltek, írtak a női nemről. *(3)* Éppen ellenkezőleg. A párizsi szalonok kedvenceként csodálta a „szebbik nemet”. Talán ez is hozzájárult ahhoz, hogy – inkább konzervatívnak mondható, mintsem forradalmian újszerű – leánynevelési elveiben női olvasótábora sem talált sok kivetnivalót.

Rousseau hatása

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

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

A francia filozófus pedagógiája, gyermekszemlélete másképpen is hatott: a magánnevelés reneszánszát élte a főúri körökben és a tehetősebb polgárcsaládokban. Ezek a szülők nem engedték nyilvános iskolába gyermekeiket, hanem magántanítók gondjaira bízták őket. Az iskolaellenesség oka javarészt éppen a nyilvános nevelőintézetek fejlődésében rejlett. Ahogyan *Im Hof* írja: „A városi és vidéki iskolákat is demokratikusan át lehetett alakítani úgy, hogy minden gyermek előtt nyitva álljanak. Ez persze azzal járt együtt, hogy a patríciusok gyermekei a szegények büdös gyermekeivel együtt voltak összezárva ugyanabban a nyomasztó teremben, így azután a nyilvános iskolával szemben egyesek gyakran továbbra is előnyben részesítették a magántanárokat, akik rendszeresen munka nélküli végzős teológusok voltak”. (*Im Hof*, 1995)

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

A házi nevelés azonban nem volt – nem is lehetett – minden tekintetben kielégítő. A 18. századi angol arisztokraták egy része közönyösen viseltetett gyermeke nevelésének kérdései iránt, mások pedig jócskán leegyszerűsítve értelmezték a nevelés feladatait. Egyesek úgy gondolták, hogy legalább az „alapokat” maguk is meg tudják tanítani gyermekeiknek. Ők három területre összpontosítottak: az olvasás megtanítására, a fájdalom elviselésére és a várhatóan közeli halálra való lelki felkészítésre.

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

2. ábra. Peter Cornelius: Karl Ferdinand Keller és fia, Georg Leonhard, 1800 körül

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

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

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

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

A korabeli írónők táborában azonban már nem volt egységes Rousseau nevelési (köztük leánynevelési) elveinek fogadtatása. Sokan közülük teljes egészében elfogadták gondolatait. Így tett például *Marianne Ehrmann* (1755–1795), aki ‚Philosophie eines Weibs’ (Egy asszony filozófiája, 1784) című írásában behatóan foglalkozik az ‚Émile…’-ben kifejtett nevelési elvekkel. Leánynevelésre vonatkozó követelménye és a nőről alkotott ké-

pe kísértetiesen hasonlít az ‚Émil…’ szerzőjének nézeteire. (De emellett összhangban van a korszak többi férfi írója által megfogalmazott nőeszménnyel is.) „A leánygyermek nevelése különbözzön a fiúétól – tanácsolja az írónő –, mivel a nő s a férfi nem egyformák karakter és temperamentum tekintetében; de nem is kell, hogy azok legyenek. … A női nem nevelésének mindig a férfit kell figyelembe vennie, mivel a nő kötelessége csak abban áll, hogy tessék a férfinak; hasznos legyen számára; szerettesse meg magát és vívja ki megbecsülését; gyermekkorában nevelje, öreg korában gondozza; ha kell, tanácsaival segítse, ha kell vigaszaival legyen támasza, és mindezek mellett tegye kényelmessé az életét.” (*Ehrmann*, 1784)

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

Talán az előzőek érzékeltetik, hogy Rousseau olyan paradoxonokban bővelkedő pedagógiát alkotott, amely jelentős mértékben megosztotta (és megosztja ma is) gondolatai elemzőinek táborát. *(4)* Az azonban megkérdőjelezhetetlen tény, hogy a gyerekekről és annak neveléséről rendkívüli szuggesztivitással papírra vetett eszméi elementáris erővel hatottak a pedagógiai témákkal foglalkozó filozófusok, írók, pedagógusok felfogására. Láttuk, hogy ezek a gondolatok alapvetően befolyásolták a művelt olvasóközönség gyermekszemléletét, köznapi pedagógiai gondolkodását is.

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

Jegyzet

(1) Érdemes felfigyelni arra a hatásra, amelyet Rousseau Johann Heinrich Pestalozzira gyakorolt e témában. Pestalozzi ugyanis szintén azt vallja, hogy az ember eredendően jó, romlatlan, amíg vágyai és képességei harmonizálnak egymással. (*Pestalozzi*, [1797], 1938) Ez a tünékeny idill már abban a pillanatban felbomlik, mihelyt a csecsemő felsír: nem képes önállóan szükségletei kielégítésére.

(2) A „fekete pedagógia” kifejezést újabban a gyerek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron „ésszerűsíteni” akaró törekvések jelölésére alkalmazzák, melyek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve egyre sűrűbben bukkannak fel a pedagógiai szakirodalomban.

(3) A lányok kirekesztése a magasabb műveltségből újra általánossá vált ebben az időszakban, és egyre jobban elszaporodtak a középkori gyökerekre visszavezethető nőellenes irodalom termékei. A tanult nőket gyakran karikírozták, parodizálták. Úgy mutatták be őket, mint akik vagy nem tudnak férjhez menni, vagy ha igen, akkor folytonos okoskodásukkal a kétségbeesésbe kergetik férjüket. Egyes gúnyiratok szerzői még ennél is tovább mentek: a tudós asszonyokat úgy írták le, mint durva, férfias vonásokkal felruházott szakállas hermafroditákat.

(4) E sokszínű Rousseau-recepció magyar vetületét elemzi Nóbik Attila tanulmánya: *Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben.*

Irodalom

Badinter, Elisabeth (1999): *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17–20. században.* Csokonai Kiadó, Debrecen.

Berg, Jan Hendrik van den (1960): *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen.* Göttingen.

Ehrmann, Marianne (1784): *Philosophie eines Weibs*. URL: http://www.litlinks.it/e/ehrmann.htm

Felden, Heide von (2001): *„Weiberhasser” und „Liebling des weiblichen Geschlechts”? Zur Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen in Deutschland.* URL: http://www.pestalozzianum.ch

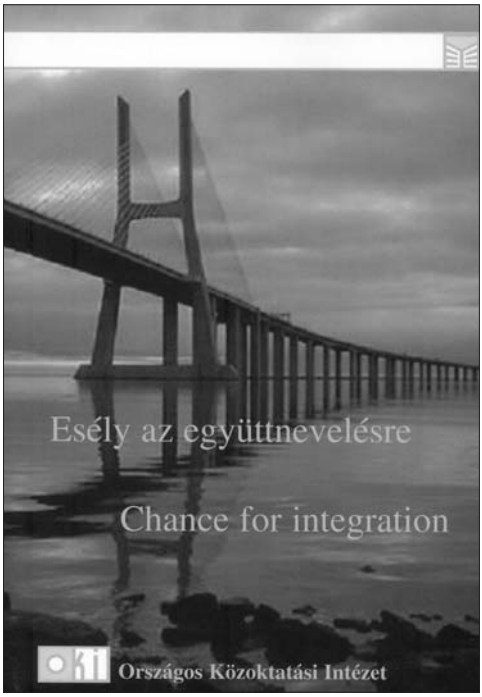
Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Mallet, Carl-Heinz (1990): *Untertan Kind*. Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.

Montaigne, Michel de (1983): *Esszék.* Kriterion, Bukarest.

Musgrove, Frank (1998): Az otthon és az iskola történelmi jelentőségű konfliktusa. In: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla: *A gyermekkor története.* Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 257–266.

Pestalozzi, Johann Heinrich [1797] (1938): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes. In: Pestalozzi's *Sämtliche Werke*. XII. Band. Berlin.
Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissensoziologie eines Paradigmenwechsels.* Waxmann, Münster – New York.
Rouseau, Jean-Jacques (1957): *Emil vagy a nevelésről.* Ford.: Győry János. Tankönyvkiadó, Budapest.
Rousseau, Jean-Jacques (1978): *Emil vagy a nevelésről.* Ford.: Győry János. Tankönyvkiadó, Budapest. 3. kiadás.
Spaemann, Robert (1978): Roesseaus „Emile”: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: *Zeitschrift für Pädagogik,* 24. 1978. 823–834.
Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Juventa Verlag, Weinheim, München.
Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1988): *A gyermekkor története.* Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.
Walzer, J. F. (1998): Az ambivalencia korszaka: amerikai gyermeknevelési szokások a 18. században. In: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla: *A gyermekkor története.*



Az OKI könyveiből