

WILHELM DILTHEY

A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETE

Fordította: Juhász Anikó és Csejtei Dezső
A fordítást az eredetivel egybevetette: Ágoston György

Wilhelm Dilthey 1833-ban született a németországi Biebrichben. 1852-ben a heidelbergi egyetem teológiai fakultására iratkozik be, majd 1853-tól a berlini egyetemen tanul. 1856-ban leteszi a teológiai vizsgát, röviddel ezután pedig a klasszika-filológiáit. Rövid ideig gimnáziumi tanár Berlinben, ahol 1864-ben védi meg doktori disszertációját. 1867-ben a baseli egyetemen kap állást, majd a kielii egyetemen 1868-ban. A következő állomást a breslauer egyetemi évek jelentik (1871–1882), majd 1882-től haláláig a berlini egyetemen professzor. 1911-ben hunyt el.

Főbb művei:

Leben Schleiermachers I. kötet (1870)

Einleitung in die Geisteswissenschaften I. kötet (1883)

Die Einbildungskraft des Dichters. Bausteine für eine poetik (1887)

Die drei Epochen der modernen Ästhetik und ihre heutige Aufgabe (1892)

Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (1894)

Die Entstehung der Hermeneutik (1900)

Die Jugendgeschichte Hegels (1905)

Das Wesen der Philosophie (1907)

Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (1910)

Jelen fordítás Dilthey pedagógiai munkásságának első, nagyobb részét, a történeti részt foglalja magában. (A második, terjedelmi szempontból jóval rövidebb, szisztematikus részt helyszűke miatt nem vehettük fel a kötetbe.) Mindkét rész anyaga Diltheynek a pedagógiáról tartott egyetemi előadásaira épül. Dilthey főleg két korszakában foglalkozott behatódobban a pedagógia kérdéseivel: először a Breslauban eltöltött évek idején (1874–78 között), másodszor pedig Berlinben, ahol 1884 és 1894 között rendszeresen adott elő pedagógiát. (E sor 1894-ben, tehát még Dilthey utolsó, döntő jelentőségű korszaka előtt szakad meg, mivel Berlinben Stumpf, illetve Paulsen veszik át a pszichológia- és pedagógia-előadásokat.) Az első időszakban főként a pedagógia politikai jelentősége érdekeli, a másodikban pedig inkább az oktatásügy és a pedagógiai elméletek története.

A fordítás alapjául szolgáló szöveg elsősorban a berlini előadások anyagára épít, de magától értetődően a breslauer előadások anyagát is felhasználja. A szöveg magán viseli az előadás-jelleg jegyeit; bizonyos részek alaposan kidolgozottak, mások viszont kivonatszerűek, az anyaggyűjtés szintjén állnak.

A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETE

BEVEZETÉS: A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉNEK ÁLTALÁNOS ALAPVISZONYAI	16
--	----

ELSŐ RÉSZ: AZ ÓKORI NÉPEK NEVELÉSE ÉS PEDAGÓGIÁJA	21
--	----

Első fejezet: A görög nevelés	21
-------------------------------	----

A régebbi görög nevelés jellege.	21
----------------------------------	----

Nevelés a hősi korban.	22
------------------------	----

A gymnasztika a görög paideiában.	25
-----------------------------------	----

A műzsai nevelés a görög paideiában, történeti fejlődésében szemlélve.	27
--	----

Szofisták, rétorok és rétoriskolák.	30
-------------------------------------	----

A görög nevelésemélet alapvonalai.	32
------------------------------------	----

Szókratész pedagógiai zsenialitása és pedagógiai alaptétele.	33
--	----

Platón és az államelmélet szerves részét képező nevelésemélet megalapozása.	34
---	----

Harc a pedagógiai irányzatok, különösképp Iszókratész és a platóni iskola között.	38
---	----

Filozófiai iskolák, avagy olyan intézmények alapítása, ahol az oktatók és a tanulók közötti oktatási viszonyok szoros kapcsolatban álltak a tudományos munka megszervezésével.	40
--	----

Az enklükiosz paideia, az alexandriai múzeum és a szaktudományok kora.	42
--	----

Második fejezet: A római nevelés és pedagógia.	45
--	----

A római nevelés a köztársasági kor idején.	45
--	----

1. Nevelés a hősi korban.	45
---------------------------	----

2. A római nevelés görög hatásra történő átalakulása a 2. század első felében.	48
--	----

3. A köztársasági kor iskolái a 2. század közepétől.	51
--	----

A köztársasági kor pedagógiai teoretikusai.	53
---	----

A császárkori nevelés.	55
------------------------	----

1. A korszak megítélése.	56
--------------------------	----

2. A tananyag felosztása és az oktatásügy módszerei.	58
--	----

3. Az oktatásügy szervezete. Állami iskolák alapítása.	62
--	----

4. Az egyetemek kiépülése.	63
----------------------------	----

A római császárkor nevelési teoretikusai.	64
---	----

Harmadik fejezet: A keresztény nevelés kezdetei a pusztulófélben levő antik világban.	68
---	----

A monoteisztikus nevelés térhódítása a kereszténységben.	68
--	----

A kereszténység lényege a neveléshez való viszonyában.	69
--	----

A római világbirodalom oktatási intézményei és az ókeresztény nevelés.	70
--	----

A görög császárság és az arabok oktatási rendszere.	72
---	----

MÁSODIK RÉSZ: A MODERN EURÓPAI NÉPEK NEVELÉSI RENDSZEREI ÉS PEDAGÓGIAI ELMÉLETEI.	74
Első fejezet: Nevelés és pedagógia a középkorban.	74
Bevezetés.	74
A román-germán népek hősi korszakának oktatási rendszere.	75
A nagy germán királyok és az új népek oktatási rendszere.	76
1. Az egyedi alapítások kora a központositott államberendezkedések kialakulása előtt.	76
2. Az oktatásügy Nagy Károly központositott államberendezkedése idején.	77
3. Új fejlődési szakasz Németországban az Ottók – Itáliával összekapcsolt – birodalmának korában; önálló filozófiai kultúra felé tett előrelépés Franciaországban és Angliában a 10. és a 11. század folyamán.	79
A tudós rendek nevelése a római-germán népeknél a kolostori és dómiskolákban.	79
A lovagságnak mint elsődleges politikai-katonai rendnek a nevelése a román-germán népeknél.	82
A dolgozó osztályok és nevelésük.	85
Az egyetemek.	87
Második fejezet: Humanizmus és reformáció.	92
Az itáliai humanizmus.	92
Az itáliai humanizmus és az oktatásügy.	94
Az itáliai reneszánsz Németalföld közvetítésével meghonosodik a német tudományos oktatásügyben.	95
Melanchthon, praceptor Germaniae, mint a gimnáziumok műveltség-eszményének képviselője, azok megalapításának időszakában.	99
Luther, Melanchthon és az oktatásügy megszervezése.	102
Melanchthon iskolájából kikerülő igazgatók, akik a gimnáziumok szervezetének kiépítésében kiváltképpen jeleskedtek.	106
A protestáns népiskolák.	109
Az angol és a francia oktatásügy.	110
A jezsuiták nevelési rendszere.	111
Harmadik fejezet: A 17. század és a didaktika megalapozása.	113
A 17. század jelentősége a nevelés szempontjából. A nemzeti vonások fokozatos megformálódása a poétikában, a tudományban és a nevelés területén. A didaktika tudományának megalapítása.	113
Az új didaktika előfutárai.	114
Amos Comenius.	116
1. Élete.	116
2. Az új didaktika.	116
JEGYZETEK.	119

Előszó

I.

Jelen előadás tárgya: a pedagógia története és rendszere. Ezen ama ismeretek összességét értem, melyeket az egyetemnek mindenképpen át kell adnia Önöknek. Kijelenthetem, hogy bizonyos szempontból hosszú évek óta ez a kollégium áll hozzám a legközelebb. Mint gimnáziumi tanár a nevelés terén magam is szert tettem némi tapasztalatra, márpedig ez a pedagógiai kérdések tárgyilagos és termékeny feldolgozása szempontjából nélkülözhetetlen. Nyomon kísérhettem számtalan olyan ember képzésének folyamatát, akik éppen e tevékenységnek szentelték életüket. A pszichológia alapvető jelentőségű tudományán belül pedig a lelki életnek épp azokat a magasabbrendű formáit tanulmányoztam különös előszeretettel, melyek jelen összefüggésben jönnek számításba. Így aztán a mostani feladatnak nem felkészületlenül vágok neki. A feladat maga egyike a filozófia legnagyobb horderejű feladatainak; a legáltalánosabb értelemben véve ugyanis azt mondhatjuk, hogy minden igazi filozófia célja és csúcspontja a szó legtágabb értelmében vett pedagógia, vagyis az ember művelődéséről szóló tan.

Kant így vélekedik: „A nevelés az emberi természet tökéletességének nagy titkát rejtí magában. Nagy a vonzereje annak az elképzelésnek, hogy az emberi természet a nevelés révén mind jobban alakítható, hogy olyanná formálható, mely méltó az emberi nemhez. Ez egy jövőbeni boldogabb emberi nem perspektíváját vetíti elénk.” Kantnak e szavai – minden túlzás nélkül – azokat az eszményi reményeket fejezik ki, melyek az egész 18. századot áthatották. E szavak még ma is érvényesek.

A nevelői hivatáshoz két dolog szükséges; először is az egész személyiséget átható pedagógiai képzettség, másodsor pedig ama szakterület tudományos ismerete, melyet a jövőbeni nevelő oktatni akar. Tanulmányaink egész köre az utóbbi feladat szolgáltatásában áll. De – mégha szerényebbet is – igényt támaszt vele szemben az előbbi követelmény is. Az alapokat személyes pedagógiai képzettségéhez ugyancsak az egyetemen kell megszereznie. Általánosan elismert dolog ugyanakkor az, hogy ez a képzettség sok kívánnivalót hagy maga után a középiskolai tanárok legifjabb nemzedékében. Ez pedig mind teljesítményüket, mind személyes boldogságukat igen hátrányosan befolyásolja. Kiszakadva a tudományos szakstúdiumok világából, hirtelen zabolátlan gyermekek sergével találják magukat szemben; rájuk vár az a feladat, hogy a gyermekek lelkét döntő módon befolyásolják, figyelmüket felkeltsék, gondolkodásukat irányítsák. Rendszerint azonban az történik, hogy az újdonsült tanár – szegényes emlékei között kutatva – ahhoz az időszakhoz nyúl vissza, amikor még ő is az iskolapadot koptatta. Egykori tanárai közül utánozni kezdi a legkiválóbbat. Ez az utánzás azonban csakis külsődleges maradhat; az ilyen emlékképek ugyanis nem tudnak felnőni azokhoz a feladatokhoz, melyeket – mindig új meglepetéscsikkel szolgálva – maga az élet vet fel. Ily módon magas sztos hivatásával szemben könnyen elutasító érzés alakul ki benne. Szeretné továbbfolytatni az egyetemen megkezdett tanulmányait, s szíve vágya az, hogy tudományos területen dolgozzon tovább; szaktudósnak érzi magát, és nem nevelőnek. A nevelés mint feladat okozta öröm érzése lassanként kihál belőle abban a konfliktusban, amely jeles hivatásának követelményei és bizonyos időn keresztül meghozott erőfeszítései között feszül, és ezzel együtt tanári teljesítőképessége is csökken. Irigy pillantásokat vethet az elemi iskolai oktatóra, aki rövid és csekély iskoláztatása során mégis biztos módszereket kapott, melyek az addigi didaktikai tapasztalatok ismeretén és a lelkiélet tanulmányozásán nyugszanak.

Ahhoz, hogy pedagógiai szempontból is felkészüljenek a nevelői hivatásra, viszonylag csekély erőfeszítést kell önmaguktól megkövetelniük. Minden pedagógiai képzettség alapja a pszichológiában és a logikában rejlik. Ezenkívül ama tapasztalatok ismeretére is szükségük van, melyekre a pedagógiatörténet tanulmányozása során tehetnek szert; hasonlóképpen szükségük van az erre épülő elméleti ismeretekre is, a pedagógia azon alaptételeinek ismeretére, melyeket eddig rögzíteni tudtak. Ennek megfelelően az Önök speciális pedagógiai előtanulmánya két részre oszlik; részben az oktatásügy történetét, illetve a – főként az újabb korra vonatkozó – pedagógiai elméleteket sajátítják el, részben pedig azokat a jelenleg előtérben álló pedagógiai felfogásokat, melyek meghatározzák korunkat. Jelen előadás mindkettőt érinti.

2.

Mindaz, amit a pedagógia Önöknek képzésük jelenlegi fokán adni képes és amit a jelen előadás is felkínálni szándékozik, túlságosan behatároltnak és mértéktartónak tűnik ama ígéretekhez képest, melyekkel egyébként találkozhatnak, de ezek az ígéretek egy olyan elképzelésen alapszanak, amely ugyancsak eltúlozza a pedagógiának mint tudománynak a jelenlegi mivoltát.

Az ókoriaknak nem állt a rendelkezésére egy különálló, tudományos rendszer. Magasabb szinten tanító tanáraik – a szofisták és a rétorok – a vezető rétegek nevelési célját – a közvélemény kívánalmaival megegyezően – abban látták, hogy megteremtsek a hatékony politikai lényt, a bonus oratort. Az újabb népek fölött fejlődésük első szakaszában az egyház gyámkodott. Személyes életvitelüket – csakúgy mint a társadalom irányítását – a teológiai-metafizikai rendszerek alapelveiből vezették le, melyeket Albertus, Tamás és Dante öntöttek formába. Ily módon a szellemileg vezető rendek számára létesült oktatásügyet illetően magától értetődő feladatnak tekintették, hogy ezt a gondolati összefüggést – a trívium és a quadrivium révén – a tanulók lelkében felépítsék. Ez az oktatásügy bizton hitt önmagában. Az Európa által valaha is látott oktatási rendszerek közül ez volt a leghatalmasabb és a leg-egységesebb; roppant hatalommal felruházott vezetői egy személyben voltak lelkészek és tanárok; az iskolák egybeépültek a székesegyházakkal és a plébániatemplomokkal, a csendes kolostori termekben is háborítatlanul folyt az oktatás.

Miután az újabb népek elértek az önállóság fokára, ennek az egységnek is meg kellett szűnnie. A panasszal teli katolikus történetírók még ma is ennek romjai közt időznek. Pedig a népélet természettörvénye, hogy a szabadság kifejlődésével lehetetlenné válik az egyetlen szellemi középpontból való irányítás. A réneszánsz és a reformáció, a növekvő tananyag, a sokasodó nyelvek és dolgok csak most vetik felszínre azt a gondolatot, hogy valamely egyszerű módszerrel miképpen tudnának úrrá lenni e növekvő sokaság felett. Megszületett a didaktika. Az ember a szellemi fejlődés természetes menetét kutatta. A 18. században arra vállalkoztak, hogy egy általános érvényű pedagógiai tudományt építsenek ki; ez pedig a természetes teológia és a természetjog mellé került. E tudományos pedagógia napjainkban arra támaszt igénnyt, hogy a nevelésügy kérdéseit olyan alapelvekből kiindulva oldja meg, melyek valamennyi korban és valamennyi nép számára általános érvénnyel bírnak. Korunkban Bain és Herbert Spencer rendkívüli merészséggel törekszik arra, hogy ilyen alapelvekből kiindulva végezze el valamennyi ország nevelésügyének gyökeres átalakítását.

Jelen előadás folyamán be fog bizonyosodni az, hogy ilyen általános érvényű pedagógiai tudomány nem létezik. E pedagógiai rendszerek voltaképpen: fejlődésben megrekedt tudományok. Éppúgy a tudomány megfelelő helyre került aktusai közé tartoznak, mint a természetjog és a természetes teológia. Én viszont ezzel ellentétben azt kívánom kimutatni, hogy az általános érvényű tételek száma szigorúan meghatározott. Ilyen tételek oly módon

keletkeznek, hogy a lelki életben lezajló folyamatokat – a nevelés ugyanis ennek révén valósul meg – a maguk tökéletes mivoltában írjuk le. Így jönnek létre a figyelem irányításának, a szemléletmódok mindenoldalú kiművelésének és az emlékezet fejlesztésének, illetve gyarapításának a szabályai. De a pedagógia történetileg hatékony rendszereinek mindegyike többet tartalmaz ennél; a szóban forgó rendszerek e formákat egyrészt összekapcsolják egymással, másrészt olyan tartalmakkal, melyek egy olyan elvből indulnak ki, amely mindenkor történetileg meghatározott. Melanchthon vagy Locke rendszere – éppúgy mint Comeniusé, Rousseau-é vagy Herbarté – történetileg meghatározott, és mindenkor történeti érvényességű. Azt, amit mi manapság megkövetelünk saját oktatásügyünkől, nem vehetjük át az angoloktól, és nem vezethetjük le valamely silány pszichológiából; ez csakis a mi nemzeti éthosunkban alapozódhat meg. A népünket naggyá tévő művelődési formát csak körültekintően szabad továbbformálni. Éppoly könnyű, mint amennyire könnyelmű dolog eljátszogatni valamely általános, modern, utilitáriánus nevelés tervével. A történeti iskola tudományos belátásait – melyek átalakították az összes többi szellemtudományt – ebben a vonatkozásban nem vették figyelembe.

3.

A jelen előadás így mindenekelőtt azt a tudatot kívánja Önökben felébreszteni, hogy a nevelési eszmények mindegyike történeti. Először röviden áttekintjük a nevelés történetét és a neveléelméleteket a 16. századig, majd pedig részletes fejtegetésekbe bocsátkozom. Az újkori pedagógia ismerete ugyanis merő dilettantizmus az antik és a középkori ismerete nélkül. Ezután az általános érvényű pedagógia alapvető tételeit fejtegetjük. Végezetül pedig népünk és korunk természetéből kiindulva vezetjük le korunk nevelőjének, valamint Németország jelenlegi oktatásügyének konkrét és teljessértékű eszményét.

Előadásaimat a történeti résszel kezdem.

BEVEZETÉS:

A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉNEK ÁLTALÁNOS ALAPVISZONYAI.

Az európai népek oktatásügyének fejlődésében és időnkénti megtorpanásában két – egymással részben szembenálló, részben egymást erősítő – alaptényező hatása érvényesül. A tudományok fejlődéséhez hasonló töretlen haladás e területen ennél fogva nem észlelhető. A nevelés alapja a tudomány haladása. Mihelyt a tudomány a tények egyfajta összességét meghódítja, a nevelés területén máris változás megy végbe. Ha csupán e tényező hatna, akkor az európai oktatási rendszerek története egy minden ízében folyton megújuló fejlődésnek mutatkozna, noha ezt a középkor egyszer megszakította. Az a folyamat ugyanis, amelyben a tudományokat az egyik nép a másiktól örökölni kapja, Európában mindössze egyszer történt, éspedig akkor, amikor a germán népek vándorlása Alexandriában egy időre erőszakkal véget vetett a pozitív tudományok fejlődésének; csaknem ezer esztendő kellett ahhoz, hogy Európában az új népek kialakuljanak és hogy – hőskoruk lezárulásával – a városokban megerősödjön a polgárság, általános legyen az anyagi jólét; az európai népek új családja ezáltal érett meg arra, hogy befogadja az alexandriai kutatások eredményeit. Utolszor ekkor került sor arra, hogy népek új nemzedéke vegye át a hagyományként kapott tudományt és ettől az időtől kezdve a tudományok előrehaladása többé soha nem szenvedett törést.

E körülmény magukban a tudományok természetében alapozódik meg. Az akaraterő, a szellem ereje továbbadhatatlan, és a személyiséggel együtt sírba száll. Ezzel szemben mindazt, amit a tények rögzítésével és az általános törvények alá való rendelésével elérünk, átadhatjuk a következő nemzedéknek, s ez alapját képezi majd a további munkának. Ebből adódik az, hogy a történelem sodrában az állandó és feltartóztathatatlan haladásnak csak *egyetlen* alapeleme van: a tudományok haladása. A tudomány e megállíthatatlan előrenyomulása már túl van a nagy felfedező egyéniségeken, sőt fölébe nő a népeknek is; ily módon a tudományok az emberi nem szüntelen fejlődésének egyedüli letéteményesei. Az oktatási rendszerek együtt fejlődnek a tudományok haladásával. Ha alapjuk kizárólag a tudományokban lenne, akkor fejlődésük mindig párhuzamosan haladna a tudományok fejlődésével. Az oktatási rendszereknek azonban van egy másik alaptényezője is, ez viszont hatalmas változásoknak van kitéve, s ily módon e változásoknak az oktatási rendszerek is részesei lesznek.

A nevelés feladata az, hogy – az eszközök tudatosan összeállított rendszerének felhasználásával – egy olyan szintre jusson el az egyén fejlődésének alakításában, mikor is az egyén képessé válik arra, hogy önmagát önállóan határozza meg. Ezek szerint – az emberi sors minden eddigi tapasztalata alapján – minden nevelés célja végső soron az, hogy kibontakoztassa az egyénben az érzést, az akarást, és kialakítson benne egy eszményi világot. A nevelés célját a „műveltségcsémény” (Bildungsideal) kifejezéssel kívánom megnevezni. Ez kapcsolatban áll a társadalmi eszménnyel. A műveltségcsémény annak a nemzedéknek az

életeszményétől függ, amelyik a nevelési tevékenységet végzi. E nemzedék helyzetétől függ együtt a nevelést megvalósító eszközök rendszere is.*

Ennek megfelelően egy másik tényező, az egyes nemzedékek, népek *kultúrállapota* is hatást gyakorol a nevelésre. A népek kultúrájában azonban nem rajzolódik ki folytonos előrehaladás, nemegyszer megtorpanások után lépnek újra a fejlődés útjára. A népek esetében is sokkal inkább az egyén fejlődéstörvénye érvényesül, vagyis a népek növekszenek, elérik az érett virágkort, majd hanyatlásnak indulnak. Az az időszak, mikor egy nemzet az életfeltételeiben adott erők legjavát szabadon bontakoztatja ki és nagy életeszményeinek hódolva élte felfelé ível, viszonylag rövid ideig tart. A nemzeti kultúralakzat ekkor a gazdagon kidolgozott képzetrendszerrel rendelkező, érett nyelvben, a tudományos fogalmak csoportjaiban, az erkölcsben és az alkotmányban ölt testet, valamint ama gyakorlati célokban és életideálokban, melyek az előbbieknél függvényei, végül pedig egy olyan eszmevilágban jelenik meg, melyben mindezeket az összetevőket feldolgozzák, illetve a vallásban, a művészetben és a filozófiában fejeződik ki. A nevelés legnemesebb célja annak elérése, hogy az egyén szívvel-lélekkel, teljes egészében csatlakozzék e világhoz, vagyis hogy – sajátmaga megelégedésére és a köz javát szolgálva – képességei szerint a legmegfelelőbb helyen vállaljon tevékeny részt e kultúrában és annak feladataiban.

A dolgok illetlen állásából következik az, hogy a nevelésnek és az oktatási rendszereknek a népekkel együtt kell fejlődniük, velük együtt kell éretté válniuk, s aztán a hanyatlás útjára lépniük. Ha ugyanis a nagy egész szellemétől maguk a nevelők sem függetlenek, akkor egy elaggott nép esetében a világ egyetlen nevelési elmélete sem lesz képes arra, hogy megakadályozza az oktatási rendszer hanyatlását. Az ókor legjelentősebb nevelési elmélete, a platóni, teljességgel képtelennek bizonyult arra, hogy feltartóztassa az oktatásügy és a nemzeti szellem hanyatlását Görögországban. S ez igaz Cicero és Seneca nevelési elméleteire is. A jelentős egyéniségek ugyanis igen nagy hatást tudnak kifejteni ott, ahol rendelkezésükre állnak a felfelé ívelő népelet szilárd támaszai; ahol azonban már felbomlóban van a nép szerveződése, ott az általuk elért hatás fölöttébb mulékony. Így tehát egy nemzet pusztulása menthetetlenül magával rántja a nevelést és az oktatásügyet is.**

Foglaljuk össze az eredményt! A nevelés *eszközei*, melyek a tudományos belátásban jelennek, a tudományok gyarapodásával együtt teljesebbnek ki. A nevelés *célja* viszont, s az az eszközök, amely egy nemzet pallérozottságában és erkölcsében, eszmevilágában és életeszményeiben van jelen, a nemzetek által befutott sajátos körpályának rendelődik alá. Az európai oktatásügy történetében vajon melyiknek kell majd a követendő iránynak lennie?

A pozitív tudományok azonban továbbfejlődnek, ami azt jelenti, hogy mindig újabb és újabb ténycsoportokat rendelnek törvények vagy általános belátások alá. Egy ilyen törvény azt fejezi ki, hogy egy meghatározott hatást az okok adott körének milyen megváltozása idéz elő.

* Ez az eszközrendszer nem a levegőben lóg, hanem – a kultúrrendszer jellegének megfelelően – vagy még lényegileg a szabad verseny terméke, vagy pedig az egyház, a városi-politikai közösségek, illetve az állam igazgatási rendszerére épül.

Ennek megfelelően a pedagógia történetének tárgyalnia kell:

1. annak történetét, hogy az oktatás milyen helyet foglal el az igazgatási rendszerben;
2. az iskolarendszerek történetét;
3. az oktatás tartalmának és módszerének a történetét azokkal az irányító hatásokkal együtt, amelyek rájuk a pedagógiai eszmék és elméletek gyakorolnak.

** Kérdés az, hogy a modern népek e legnagyobb szervezete korlátlan élettartamú-e vagy sem. Történelmi optimizmus és pesszimizmus. E viszonyoknak éppúgy van egy másik, pszichológiai oldala is, ezt először Beneke fejtette ki. A szellemi csúcspont nem esik mindig egybe az erkölcsivel. Egy ideig viszont egy ezzel szembenálló elmélet uralkodott, még Schlossernél is. Ennek alapja pedig a következő: az intellektus a képzelet alapján alakul ki. Ez utóbbi már kezdettől fogva tökéletes. A törekvések viszont tökéletes és tökéletlen folyamatok rendszere. A törekvések történelmi gyarapodása során a tökéletlen is gyarapodik...

Ha mármost képcs vagyok arra, hogy az okokat megváltoztassam – vagyis uralom ezeket –, akkor a törvény ismerete alapján képes vagyok arra, hogy a kívánt hatást idézzem elő. A törvény ismerete ekkor válik gyakorlatilag termékkennyé. Minden emberi tevékenység célja tulajdonképpen az, hogy változásokat idézzon elő, s ezt tekinthetjük az egész cselekvő élet legfőbb feladatának. Ebből pedig az következik, hogy a tudományok előrehaladása, mely a tények mindig újabb csoportját rendeli törvények alá, e tények vonatkozásában egy egészen új tevékenységfajta lehetőségét teremti meg a tudományosan képzett ember számára. A tudományos képzettség és az éleselméjű gondolkodás lehetővé teszi azt, hogy olyan eredményeket mutasson fel önmaga és az egész közösség javára, melyek számára korábban elérhetetlennek bizonyultak. A tudományok előrehaladásával tehát a tudományosan megalapozott technika az emberi tevékenység egyre újabb területeit hódítja meg. Ami tegnap még a pusztán kézművészintű hagyományhoz tartozott, az mára már olyan munkává alakult, amit a tudományos előképzettség alapján űznek. Eképpen – a tudományok előrehaladásának következtében – egyre újabb emberi tevékenységformák számára válik lehetségessé a kifejezetten tudományos nevelés, és kamatoztatható az ebből származó haszon.

Európában az oktatásügy történetének alapképlete tehát a következő: a nevelés hatóköre egyre tágul, úgy, hogy végül mindenkire ki fog terjedni. Rendszerének tagolódása mindig újabb oktatási intézmények létrehozásában ölt testet, amelyek a különböző emberi tevékenységformák technikáját közvetítik.

Az ókori köztársaságokban csakis a politikailag uralkodó rend részesült nevelésben, a nevelés pedig kizárólag az államvezetés és a törvénykezés céljaira korlátozódott. A császárkorban – összefüggésben a politikai viszonyok változásával – elkezdik a minden társadalmi osztályra kiterjedő alapfokú oktatást. Ezt később a végéhez közeledő középkor városi iskoláiban és a reformáció népiskoláiban elevenítették fel újból. A jelenlegi oktatási rendszer szervezetét újabb lépcsőfokokkal bővíti a reformáció korában a gimnáziumok megalapítása. A gimnáziumok mellett megjelennek a polgári iskolák és a reáliskolák, az egyetemek mellett pedig a műszaki főiskolák és a kereskedelmi iskolák; így épül ki fokozatosan az oktatásügy jelenlegi rendszere, melyben a tevékenységek mindegyike oktatási intézmények egész sorával rendelkezik; a tevékenységek tudományos technikáját ezekben az intézményekben adják tovább. Az oktatásügy történetében tehát egy olyan mennyiségi változás következik be, melynek folyamán az oktatásügy végül is az európai társadalom valamennyi rétegét átfogja; ugyanakkor tartalmi szempontból egy olyan specializáció megy végbe, mely ezeket a korábban teljesen homogén tanintézeteket bonyolult rendszerre duzzasztja. Korunk erőfeszítése éppen arra irányul, hogy eljusson a specializáció legvégső fokáig, s hogy ezt egy racionális összefüggésbe illessze bele. Voltaképpen ebben áll az európai oktatásügy történetének látható előrehaladása, s ez pedig a pozitív tudományok fejlődéséből ered.

Akad mármost e ténycsoportok között egy olyan is, amely a legfontosabbnak mondható a nevelés szempontjából, és amely maga is az európai fejlődés során alakul ki. Ez pedig a *történelmi világ tényeit* foglalja magában: először a nyelveket, később a nagy műalkotásokat, az államok alkotmányait és jogrendjét, végül pedig a nagy, vallási tényeket. A görögöknek nem volt egyéb nevelési eszközük, mint saját nyelvük és születőfélben levő történelmük; mert csak ritka szellemek sajátították el utazások és sokéves tanulás eredményeképpen az egyiptomi nyelvet, irodalmat és történelmet. Platón e vonatkozásban nevezi a görögöket – ellentétben a messizi régmúltra visszatekintő keleti népekkel – gyermekeknek. Ez az egyik alapvető oka annak, hogy a változások Görögországban miért játszódtak le olyan hirtelen és viharos gyorsasággal; a nevelés folytonosságát és egy nemzet konzervatív lelkiületének megőrzését kizárólag egy olyan oktatási rendszer biztosíthatja, amely hosszú múltra tekint vissza. Másfelől ez kölcsönzött a görög kultúrának csodálatra méltó eredetiséget és üdéséget. A görög nyelvet és irodalmat már a rómaiak is alapként kezelték, amikor nevelésüket – a hőskorszak elmúltával – a tudományos belátásra alapozták. Az eredeti görög neveléssel szemben kialakult a tudományos nevelés. Azt mondhatjuk tehát, hogy már ekkortájt megszületett a mai gimnáziumi

nevelés alap gondolata; az ti., hogy saját nemzeti műveltségünk szintjét csak egy olyan, *régebbi nép nyelvének és irodalmának* tanulmányozásával emelhetjük magasabbra, amely úgy emelkedik ki a múltból, mint valami magasabbrendű ősminta.

A középkori nevelés tudományos jellege még erősebb volt, hiszen most már a latin nyelv és a római múlt egésze is a képzési eszközök sorába lépett. Ehhez társul most – a képzés összetevőinek második lényeges csoportjaként – *a kereszténység ténye és a keresztény irodalom*. S ameddig a jelenkori Európa újonnan kialakuló népci fejlődésüknek még csak első szakaszát élték, e múlt oly nagy hatalmú volt, hogy egészen a 15. századig a nevelésnek mindössze két útja állt nyitva. A hűbéri nemesség gazdaságilag és politikailag uralkodó rendje – a vezető államférfiak és hercegek kivételével – rákényszerült a háborúra, a földművelésre és az udvari életre, így nem ébredt bennük igény arra, hogy tudományosan képezzék magukat – természetük ellenszegült ennek. A szellemi életben vezető szerepet betöltő rend képzése és nevelése viszont erősen függött az ókor és a keresztény irodalom nagy tekintélyeitől, s ez igen merev szellemi függésnek bizonyult. Egy igen fejlett és másfajta népszellembé beágyazott tí-pust vettek át. A politikai világ olyan jelentős, vezető egyéniségeit, mint pl. II. Frigyes – vagyis a kialakulófélben levő monarchiák legelső állami hivatalnokait – e két osztály között találjuk. A görög és római tudományos hagyományra alapozva az új Európában elsőként ők hozták létre egy teljesen önálló képzési formát. A bolognai jogi iskola, valamint a salernói orvosi iskola lettek ezen új európai képzési forma közvetítői. A német birodalom kancellárjai, Franciaország és Szicília vezető hivatalnokai, az itáliai köztársaságok vezetői voltak az első modern emberek; ők merítenek első ízben az európai múlt teljes anyagából, mégpedig azzal a céllal, hogy ezt azután – szuverén módon – mint általános és politikai képzést hasznosítsák. II. Frigyes itáliai udvarától tehát a legközvetlenebb módon függ az a Dante, akinél ez az új képzés irodalmi hatalommá válik.

S ekkor veszi kezdetét a reneszánsz. Ismét a fent vázolt módon szélesedik ki az európai képzés. Az előkelő rendek számára a görög-római élet magasabbrendű típusa most egész Európában úgy jelenik meg, mint a művelődés általános eszköze. Az ezidőtájt megalakuló gimnáziumok voltaképpen nem egyebek, mint a már meglevő tudományos képzésnek – az állam által életre hívott – állandósult formái Európa vezető országaiban. A legutolsó lépést az jelenti, hogy – mint a történelmi világ legújabb keletű tényei – e tudományos képzésben a most kialakult *új nyelvek, politikai történelmek és irodalmak* is megjelennek.

A tudományok fejlődéséből alakult ki a nevelés számára a szüntelen előrehaladás végső eleme; ez pedig nem más, mint a nevelésre magára irányuló tudományos gondolkodás, vagyis a *pedagógia tudománya*. A tudományos előrehaladás általános törvénye szerint a nevelés technikájának már akkor is régen léteznie kellett, amikor e technika még nem vált tudományos megfontolás tárgyává. A nevelés sajátos természetéből következően pedig e tudományos megfontolás csak akkor tudott megerősödni, amikor az emberi szellem mibenléte (Natur) – különösképp a képzetalkotó képesség fejlődése – termékeny tudományos kutatás tárgyává vált. A legkiemelkedőbb gondolkodók már Platóntól kezdődően eleget tettek ennek az előfeltételnek és ennek megfelelően az első pedagógiai elméleteket is felvázolták. Szilárdabb alapot azonban csak a 17. században épült ki, ennél fogva a pedagógia történetét csak Locke óta jellemzi a biztos előrehaladás.

Az európai oktatásügy történetében szüntelenül végbemenő fejlődésnek ezek a legfontosabb elemei. Egy általános történelmi alapviszony hatása persze mindvégig érvényesül, mégpedig az, hogy a szerencsés és szerencsétlen próbálkozásokat felvonultató múlt éppúgy tanítja a pedagógusokat, mint a politikusokat.

S látjuk, amint a folytonos fejlődés során a népélettel együtt emelkedik vagy süllyed mélyre a *nemzeti nevelés* is. A Periklész-kori görögség, a Scipiók-kori rómaiak, vagy a firenzeiek Dante és a rákövetkező nemzedék korában jelentik a tulajdonképpeni nemzeti nevelés csúcspontjait. E korokban nyert ugyanis az egyén bebocsátást egy olyan világba, mely eszmék-

ből és elevenen ható eszményekből áll, s amely az egyén számára a legszebb és a legbensőségesebb fejlődést biztosította.

A nevelésnek ebből a *kettős* – egyrészt a nemzeti kultúrához, másrészt a tudományok előrehaladásához való – *viszonyából* következik az európai oktatási rendszerekben az előrelépés tulajdonképpeni módja, valamint az a feladat is, amit az oktatási rendszer egy meghatározott kor, a mi korunk számára jelent. Az oktatási rendszer alapjában véve nemzeti feladata tehát az, hogy az erkölcs, az érzelmi élet és az eszmevilág szilárd rendszerét – ez képezi ugyanis egy nemzet megtartóercjét – a felnövő ember kedélyéletének fókuszpontjává tegye. A nevelés ezáltal vált a nép és az állam fenntartóerejévé. A nevelés egy nemzet életében erőteljesen ellene hat a kedélyvilág, a nagy vezéreszmék és az erkölcsök felbomlásának. Ugyanakkor másrészt hasznosítja a tudományok fejlődésének egészét, mégpedig azért, hogy az egyén a lehető legtökéletesebb tudományos technikát használhassa akkor, mikor a számára legalkalmasabb helyen a számára legalkalmasabb tevékenységekört tölti be. E viszonyból következik a nevelés legsúlyosabb feladata; az, hogy az ésszerű megfontolás és a tudomány ne tegyen kárt a nemzeti erkölcsök és eszmények szilárd rendszerében, másrészt pedig az, hogy ezek a nemzetfenntartó erők ne akadályozzák a tudományos technikát abban a szabad fejlődésben, amely az egyénnek a legmagasabbfokú teljesítőképesség kifejtését teszi lehetővé. Nemzedékünk igazi nevelésének célja tehát e két tényező harmónikus egyensúlyában van. Generációknak – a szakszerű tudományos alapozás révén – egyrészt tevékenysége szolgáltatába kell állítania minden erőt, másrészt azonban czeget az erőket határozottan és biztos kézzel alá kell rendelni a nemzetben rejlő fenntartóerőknek; ebben lehetne megjelölni a még megvalósításra váró – első ízben majd Poroszországban elkészülő – oktatási törvények feladatát. Nemzetünk vezető helyének tartós fennmaradása részben e feladat megoldásától függ.

ELSŐ RÉSZ:

AZ ÓKORI NÉPEK NEVELÉSE ÉS PEDAGÓGIÁJA

Első fejezet: A görög nevelés

A régebbi görög nevelés jellege

A görög törzsek* régebbi nevelése a *paideia* fogalmában összegződik. Ez a szó először is jelenti a fiúgyermek nevelését, a fiúk képzését, tágabb értelemben pedig magát a képzést mint olyat. Így a gyermekek (*paides*), a játékból (*paidia*) kiindulva, az iskolázás (*paideuszisz*) révén nevelésben (*paideia*) részesülnek. A *paideuszisz* szót Athénnel kapcsolatban Thuküdidész is használja, mégpedig abban a híres mondatban, hogy a város της Ελλάδος παιδευσις, az egész görögség iskolája.

A pedagógia először – a *paideiától* függetlenül – a gyermek felügyeletét, kíséretét jelenti, ami a gyermekkísérő feladata. Ezért őt *paidagogosz*-nak hívják.

A *paideia* számára tehát a német *Erziehung* (nevelés) szó megfelelő kifejezés; annál is inkább, mert a jelentőségteljes „er” előtagban a célt is megjelöli, és ezzel – a dresszúrával ellentétben – a szellemi tartalomra mutat rá. E tágabb értelemben a német kifejezés magában foglalja az oktatást is.

A görög *paideia* már a heroikus korban is a gymnasztikai és múzsai nevelésből áll. Platón ezt úgy jellemzi, mint ami már „régóta gyakorlatban van” és aminél „nehéz volna jobbat találni”; e *paideia* „részen a testtel, részben a lélekkel foglalkozik: amaz testnevelés, emez a múzsai nevelés”.** A későbbiek során Platón a nevelés e két feladatát annál a neveléskritikánál is alapul veszi, ami e rész után következik. Így különülnek el egymástól a gyakorló- és sportpályák (*gymnaszia*), valamint az iskolák (*didaskaleia*).** A görög nevelés e két területe, valamint harmónikus összefonódásuk már Szolónnál kimutatható. Különbségük természetes és tartós, mint ahogy az emberi test és lélek különbsége is az. Az a hármasság, amely aztán még a grammatikát is elkülöníti, nem tesz mást, minthogy kiemeli ezt abból a múzsai nevelésből, amely a grammatikát és zenét is magában foglalja. A múzsai nevelést pedig már régtől fogva egy és ugyanazon oktató végezte. Arisztophanész a *Békák*-ban (726-8 sor) így összegzi az eredményt:

„Polgárink közül is a ki, tudjuk, hogy józan, nemes
Férfiú és igaz ember, jó családú és művelt,
Kit művészetben neveltek, torna, tánc és zene közt...”

(Arany János fordítása)

* V.ö. L. Grasberger: *Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum*. I–III. kötet. 1864–86.

** Az állam, II. könyv. 376c. Platón összes művei II. kötet. Budapest, 1984. 128. o.

*** Platón: *Törvények*, II. könyv, 764c skk. Platón összes művei. III. kötet. Budapest: 1984. 680. o.

E paideia a görög szellemiség egészének oly fenséges képződménye, mint amilyen a művészet vagy a tudomány. A paideia először is jelenti magát a nevelést, de ezen felül egyfajta összefonódást a nemzet, mint olyan művelődésével, amely ebben az átfogó értelemben még valami más is, mint tudományos vagy művészi alkotótevékenység. Végül pedig a paideia a személyiségnek vagy a személyes műveltségnek mint műalkotásnak a megformálódása, az a lényegszerűség, ami a kultúrát valamennyi korban életre hívja, és ami a kor egyedi teljesítményeinek mindegyikét lehetővé teszi. Mindezeken egysége is egyben. Kísérletet teszünk arra, hogy e nagy alkotást fő vonalaiban felvázoljuk. Ennek mint nevelési teljességnek kell ugyanis a történelmi megismerés számára azt a típust megadni, hogy miképp marad fenn állami kényszer nélkül, pusztán az erkölcs erejénél fogva, a nemzeti törekvések eredményeképp valamely nevelési rend. Az ilyen lényállás szemügyre vétele erős érvként szólhat a pszichológiai összetevők és viszonyok magasabbrendű látásmódja mellett. Ha személyeknek pusztán olyan együttesét képzelnénk el, akik a gyönyör maximumának és a fájdalom minimumának elérésére törekednének csupán, akkor ebből egy ilyenfajta alakzatot lehetetlen lenne megmagyarázni.

Eképpen a paideia a maga nyilvánvaló mivoltában mutatja meg azt, miképpen terméke a nevelés, mindenekelőtt a maga éthoszában, egy nép össz-szellemiségének, és hogy miképpen fejlődik, virágzik és hal majd el vele együtt. Ennek klasszikus példája a görög paideia.

Nevelés a hősi korban.

A hősi kor nevelési módja valamennyi népnél egy közös típusban mutatkozik meg. Értelmezésben valamely nemzet fejlődésében addig tart a hősi kor, amíg a polgári foglalkozások és a kereskedelem befolyást nem gyakorolnak a nemzet szellemére és amíg ennek következtében ki nem alakul a polgári rend, melyben aztán az oktatási rendszerre a tudomány gyakorol hatást. A nemzet e hosszantartó és nyugtalanságokkal teli korszakában a háború és a politikai vezetés a felsőbb osztályok dolga. E stádiumot egészen hasonló módon élik át a görögök, a rómaiak, a németek, az angolok és a franciák. Mivel az oktatás minden korban az adott nép életeszeméneihez és gyakorlati feladataihoz igazodik, az oktatásügynek ebben a korszakban is – vagyis egy olyan korban, melyben a tudományok még semmilyen hatást sem gyakorolnak a nemzeti szellemre és e szellemet egészében a háborúskodás életeszeménye uralja – ezzel kell összhangban lennie. A nevelés fő feladata az, hogy a testet felkészítse a háborúra; ehhez társul aztán még egy sajátos, szabadon érvényesülő, az ember egész lényére kiható képzés, amely a költők és a törvények ismeretét jelenti.

Ama sajátoszerűség, mely a hősi korban az egyik nemzet nevelését a másiktól megkülönbözteti, a nemzeti élet legmélyebb mozgatórugóiba enged bepillantást. Görögországban a gymnasztikai és műzsai nevelést – a legszebbet, melyet a hősi korok valamelyike valaha is felmutatott – függetlenül minden más nép mintaképétől e néptörzsek ama sajátos törekvése hozta létre, mely az egvéniség kibontakoztatására irányult. A tágas sportpályák a testgyakorlás számára, amely nemcsak az erőt, de a szépséget is formálta, a mindezt bemutató ünnepi játékok, a költészet és a hangszeres zenével kísért éneklés oktatása, Homérosz, a törvények, valamint az erkölcstanító költők által lefektetett életbölcsesek előadása és emlékezetből való felmondása – íme, ezen összetevők nevelték a szabad görög ifjút arra, hogy megállja a helyét mind a háborúban, mind pedig ékesszólással a népgyűlésen.

A nevelés apróbb részletei törzsenként különböztek. Ha mérlegeljük a közös vonások lényegét, akkor ezt abban látjuk, hogy itt a nevelésre semmiféle papi rend nem gyakorolt hatást, így adott volt annak lehetősége, hogy szabad államok alakuljanak ki, illetve hogy egy folyvást fejlődő tudomány jöjjön létre.

A dór törzs először Krétán alakította ki azt a nagyszerű államszervezetet, amit a későbbi korok legendás fénnel öveztek. A dór nevelésügynek az volt az alapvonása, hogy a majdan felnőtté érő férfiakat családjuktól elszakították és közösen nevelték. Így az ifjak kezdettől fogva egy politikai-katonai egész tagjainak érezték magukat. Krétán a fiúk is – míg be nem töltötték 17. életévüket – részt vettek a férfiak étkezésein, s így kerültek a hős férfiúi mintakép befolyása alá. Még gyermekként kellett nekik a törvényeket – dallamra skandálva – kívülről megtanulniok, és az istenek tiszteletére himnuszokat, a derék hőskőre pedig dicsőítő énekeket zengeniök; egyúttal harci játékokban is gyakorolták magukat. Ezután, a 17. életévüktől kezdve az állam felügyelete alatt képeztek közösségeket, a család befolyásától teljesen elválasztották őket, és egy kiemelkedő katona vagy politikus vezetése alá kerültek.

Az ilyesfajta nevelés abból az államfelfogásból származott, melyben az egyén elsősorban az államhoz tartozik, és csak másodsorban a családhoz. E nevelés a *spártaiak* híres alkotmányában fejlődött tovább, amely aztán döntő hatással volt a görög történelem alakulására.

A nevelést Platón és Arisztotelész az állami berendezkedéssel való valódi összefüggésében vizsgálta. A spártai nevelést is ebből kiindulva kell szemügyre venni. Ez esetben mellékes, hogy mennyiben kell ezt Lükurgosz alkotmányára visszavezetni. A „spártai” megnevezés a lakodaimóniai nemességre vonatkozik. Ez legfeljebb 9000 polgárt jelent; e polgárok földbirtokosok voltak, akiket a majorátus intézménye fűzött össze; fiatalabb fiaikat gymmatok megalapítására küldték. A férfiak úgy éltek Spártában, mint valami állandó katonai táborban. Az állam hatalmának fennmaradását csak úgy tudták biztosítani, hogy a földbirtokos nemesek mindegyikét a lehető legférfiasabb nevelésben részesítették; az államban a többséget ugyanis az erőszakkal elnyomott perioikoszok és helóták jelentették.

Így csakis az egészséges gyermekeket hagyták életben és nevelték fel, a többieket kiveték a Taigetoszra. Minden fiú csak hét éves koráig maradt a családban; már itt tudatosan arra törekedtek, hogy önállóságra szoktassák őket, s azután – egészen 30. életévük betöltéséig – közösségi nevelőintézetekben nevelkedtek. Itt aztán ezt a legalább 8-9000 főt kisebb csoportokba (buai), ezeket pedig rajokba (itai) osztották. Harmincéves korukig legkevesebb hat osztályt jártak ki. Az itteni rideg életüket ábrázoló történetek az ókor tanító célzatú erkölcsábrázolásának kedvenc témái voltak.

A legnagyobb hangsúly a testnevelésre esett. Ezt a legteljesebb mértékben alárendelték a katonai célszerűség szempontjainak. Még nem sokkal Platón kora előtt is ruha nélkül gyakorlatoztak. Az alapelemektől eljutottak egészen a legbonyolultabb katonai alakzatokig. Az ökölharcot megtiltották. A gyakorlatokat kiegészítették a katonai és vallási táncok.

A csekély szellemi képzés során dalokat gyakoroltak kithara-kísérettel; ami tartalmukat és mondanivalójukat illeti, ezek egyrészt a legkülönbébb dalok voltak, másrészt a versbe szedett lükurgoszi törvények. Szigorúan tartották magukat a férfias dór hangnemhez, valamint Tergandasz héthúrú kitharájához. Az írást és az olvasást nem tiltották, de ezek a spártai nevelési rendszerhez nem tartoztak szorosan hozzá. Amit egy spártai megtanult, mindazt kívülről tudta. A tudományos segédeszközök közül csak a gyakorlati célok miatt kívánatos fejszámolást engedélyezték. A legfőbb dolgot az ifjak persze a férfiakkal való állandó érintkezés során tanulták meg, vagyis azt, hogy gondolkodásuknak tisztának és világosnak kell lennie, és azt, hogy röviden és tömören fejezzék ki magukat.

A fegyelem a lehető legszigorúbb volt, a nevelés pedig oly abszolút mértékben nyilvános, hogy mindenkit tanítómesternek kellett tekinteni, és mint ilyenek persze tanító vagy büntető céllal is léptek fel. Az ifjúság aztán az ünnepi játékokon bizonyította erejét és rátermettségét.

A kiemelkedésre való törekvés volt az a fő mozgatórugó, amire a nevelés épített. Egyébként mindenütt ez lesz a helyzet, ahol a nevelő nem a gondolkodásmódot akarja paléozni, hanem azokat az erőket kívánja kifejleszteni, melyek felhasználhatók az állam számára.

A dórok nevelési teoretikusa *szamoszi Püthagorasz* volt, ő a 6. század végefelé a dél-itáliai gyarmatokon vállalkozott a reformra. A görög pedagógiának az az alap gondolata, hogy *a pedagógiát alá kell rendelni a politikának*, már nála is kiindulópont; ez egy olyan viszony, melynek eredete ténylegesen az, hogy az egyén életének feladatai alárendelődnek az állami feladatoknak.

Amilyen mértékben aztán a reneszánsz óta kezdik egyre inkább öncélnak tekinteni az egyéniség kialakítását – ami az itáliai köztársaságok hanyatlása után mind egyértelműbb lett –, úgy választották el mind jobban az egyén nevelésének feladatát az államelmélettől; kialakult az a tévképzet, hogy léteznek olyan, a nemzet életideáljától és törvényeitől független pszichológiai és pedagógiai mesterfogások, melyek segítségével az egyénben kifejleszthető az ún. humanitás. Az az egyetlen követendő út viszont, melyen Püthagorasz óta a görögség is járt – vagyis hogy egy nemzet oktatási rendszerét mint valami egészet a nemzet életfeltételeiből és életerményéből kell levezetni – ezzel szöges ellentétben áll. Az egyéniség létjogosultsága épp azon a ponton ragadható meg, melyet a jelenkori pedagógia teljesen figyelmen kívül hagy, pedig ez az egészséges nemzet-élet számára meghatározó jelentőségű; a nemzet oktatási rendszerét olyképpen kell megszervezni, hogy – a képzési módok közötti szabad átmenetek révén – valamennyi egyéni adottság kifejlődjék, mégpedig úgy, hogy ezek az adottságok majd mind az egyén, mind pedig a köz megelégedésére szolgáló tevékenységben megnyilvánulhassanak. A rendi alkotmányokból a feladat hiányzik; nálunk mindeztideig csak egyetlen olyan radikális javaslat született, mely ezt célozta meg, e javaslat pedig Schleiermarchertől származott, köszönhetően az ókori szerzőkön iskolázott életbölcseiségenek.

Az alap gondolat, melynek révén a püthagoreus iskolában az egyén nevelését kapcsolatba hozták az állami neveléssel, az alábbi volt: a nevelés célja az, hogy az egyénben azt a gondolkodásmódot fejlessze ki, amely alkalmas az állam fenntartására. E gondolkodásmód pedig először is a régiek bölcs mondásaiban jelenik meg, később a törvényekben, végül pedig abban a vallási eszmekörben, melyben a nemzetek mindegyikének szellemi teljesítményei összegződnek.

A tananyag törzsrészét eme összetevők jelentik. Az akaratot azután – összhangban e gondolkodásmóddal – úgy fejlesztik tovább, hogy a férfivá érő ifjúságot a dórokéhoz hasonló életforma szemlélésében nevelik. Az érzelmeket – a dór nevelés értelmében – a zene révén úgy befolyásolják, hogy azok összhangba kerüljenek a politikai feladatokkal. E gondolat a görög oktatásügy legrejtélyesebb és legsajátosabb elgondolásainak egyike. A görög törzsek mindegyike – különösen a dórok – úgy tekintettek a zenére, mint egy, az összes intellektuális képzési eszközzel egyenrangú képzési tényezőre.

Püthagorasz ennyiben valójában a dór nevelés nagy teoretikusa csupán. De – ion származású lévén – vezéregyénisége volt a 6. században annak a nagy szellemi forradalomnak, mely létrehozta az európai tudományt. Annyiban tehát túllépett a dór állameszményen, hogy nevelési rendszerébe beiktatta a születőfélben levő tudományokat is: a matematikát – ő volt korának egyik legnagyobb matematikai lángelméje –, valamint a filozófiát és a még gyermekcipőben járó grammatikai és logikai vizsgálódásokat.

A püthagoreus iskola nevelési elmélete már magába foglalja a görög teoretikusok nagy és termékeny alapfelfogását: az akarat és a kedély vasfegyelmét, mindezt alárendelve az állam eszményi akaratának, valamint a tudományos gondolkodás lehető leghatékonyabb, minden korlátok nélküli mozgását. A dór államok oktatási rendszerük ellenére azért mentek tönkre, mert a tudományos fejlődés kizárása végül is azt hozta magával, hogy Spártában akadálytalanul kifejlődhetek a harácsolás és a katonai becsvágy egoista mozgatórugói. Az ion államok viszont a vasfegyelm hiánya miatt léptek a hanyatlás útjára. A görög nevelés valamennyi teoretikusa azon fáradozott, hogy a Görögországban vezető szerepet betöltő nevelési rendszerek ellentéteit kiegyenlítsék.

Az ion nevelés legszebb hajtása az athéni államélet volt.

A gümnasztika a görög paideiában.

A görög paideia egyik összetevője: a gümnasztika. E tekintetben a görög nevelés mintaszerű, hiszen – a művészettel együtt – a görög szellem sajátos erejében alapozódik meg. A görögök gondolkodása mindvégig képszerű, vagyis áthatja a szemlélet, cselekvésüket pedig a mozgás közvetlen élvezete. Ez az érzéki élenkség és elevenség a görög törzsek sajátos adománya. A görögöknél ebben alapozódik meg a játék, a zene, a képzőművészet, sőt még az eszményképek mint ideák jelentősége is. Meghatározó szerepet játszik a gümnasztikai nevelésben is, amely ezért nem pusztán a test kiképzését jelenti. Szemben a mi testnevelési szokásainkkal e testkultúrát nem az a szükséglet hívja életre, hogy „egyensúlyt alakítson ki a szellemi élet követelményei és a testtel szembeni kötelességek között”. A testi egészség egészségügyi okokból való nyárspolgári védelme még ismeretlen volt e boldog nép számára. Testkultúrájuk játékkal és életörömmel ötvöződött s így beleszőződött a szellemi és az erkölcsi életbe is.*

A gümnasztikai nevelést két nagy szakaszra osztották; egyrészt azokra a játékokra és gyakorlatokra, melyekkel a fiúk 18 esztendőskorukig foglalkoztak – ekkor kerültek az ephéboszok közé –, másrészt az ephéboszok testnevelésére.

Az első szakaszban – akárcsak Grasberger – megkülönböztetjük egymástól a játékokat és a gyakorlatokat; s ahogy múlnak az évek a fiúk felett, úgy lesznek a gyakorlatok mind fontosabbak.

A gyermekjátékok minden nép esetében igen hasonlítanak egymásra. Egyáltalában, a játék valamennyi nép nevelésében óriási szerepet játszik; ennek jelentőségére nem mindenütt figyeltek fel. A játék fontosságát Schiller ábrázolta a legmélyebben: „Az ember csak akkor egészen ember, amikor játszik”. A játékokban ugyanis a pillanat létének nincs rajta kívül álló célja. Az érzelmek élete meglelégedéssel tölti el bizonyos látványok és helyzetek során, melyeket csakis e meglelégedés kedvéért idézünk elő. A játék ily módon édestestvére a társasézésnek, s ezek ketten együtt teremtik meg a művészetet. Jean Paul mondja: „A játék az ember első poézise”. A játék szerepe és jelentősége a görögöknél nagyobb volt, mint bármely más nép életében. Nemcsak a testápolást szolgálta; isteneik is szerelmesek voltak a játéknak. A fiúknak a homéroszi hősköteményekből ismert hősei is gyönyörködtek a játékokban. Az eltávozott ősök – Homérosz elképzelése szerint – az Elíziumban továbbra is örömeiket lelték a játékokban. A görög gyerekek – akár a maiak – bűgőcsigával, karikával és labdával játszottak. Használták a hintát és a gólyalábakat. Grasberger alapos, részletes, megleghangú áttekintést ad ezekről a játékokról. Ő a tisztán gyermeki jókedv teremtette játékokat elkülöníti a már testi gyakorlatokat is feltételező és megkövetelő játékoktól. Ezek már átmenetet képeznek a későbbi gyakorlatokhoz.

A játékkal ellentétben a *gyakorlatokat* már nevelők és oktatók irányították. Gyakorlatok alatt ez esetben olyan, oktatók által vezetett és irányított testi tevékenységformák értendők, melyek célja a test kimunkálása. A pedagógus rendszerint akkor váltotta fel a gondozónőt, amikor a gyermekek betöltötték hetedik életévüket. Ettől kezdve ő vigyázott a fiúkra, ő volt a kísérőjük. Axiokhosz pszudoplatóni írásában azt mondja (366 E), hogy az a szenvedés, amivel a szigorú iskolai szabályok betartása járt, a fiúk életében hétéves korban kezdődött. Még vitatott az, hogy a gümnasztikai és műzsai nevelés egyszerre vette-e kezdetét, vagy pedig esetleg az előbbi – a testi kiképzés alapvető jelentőségű maximája értelmében – megelőzte a másikat; a testi nevelés mindenesetre a hetedik életévben már megkezdődött.

Ennek színtere a palaisztrának nevezett intézmény volt (a pallein – lendít, forgat, lóball igéből). Ehhez szabad térre, valamint sima, laza talajra volt szükség. Később, az időjárás viszontagságai miatt egy épületet emeltek a gyakorlatozók védelmére. Ahhoz pedig, hogy a port

* Grasberger (id. hely) helyesen fejti ki azt, hogy a görög testnevelés – egy valóban emberi nevelés szempontjából – a jelenkor számára is nagy jelentőségű.

és az izzadságot lemosásukról, fürdőkre volt szükség. Az egyszerű birkózópályák így valójában költséges luxusépítményekké alakultak – a későbbi gümnaszionok legalábbis ilyenek tűnnek. A kérdés mármost az, hogy ezek az oly gyakran emlegetett, a fiúk számára épített gyakorlópályák (palaisztrák) miképp is viszonyulnak a gümnaszionokhoz. – Gümnaszion – először maga ez a szó tolakszik szemünk elé. A gümnosz (meztelen), gümnun (magát felfedni), gümnaszeszthai (meztelenül gyakorolni) szavak származéka. – A kérdést F. Haase, Th. Bergk, C.F. Hermann és W. Grasberger igencsak eltérően válaszolta meg. A nehézséget a nyelvhasználat változásai, valamint az államok és korok szerint különböző intézmények okozák. Nyilvánvaló, hogy Spártában csak nagy – a testi nevelés minden fokozata számára közös gümnaszionok épültek. Az athéni nevelés klasszikus korszakában ezzel szemben nyilvánvalóan létesültek olyan, az állam által fenntartott gümnaszionok, melyeket látogathatott minden állampolgár, s léteztek ezenkívül még a palaisztrák, olyan, fiúk számára épült gyakorlópályák, melyeket magánvállalkozók működtettek. Előfordult az is, hogy ezek a palaisztrák összekapcsolódtak valamelyik gümnaszeionnal. Máskor viszont teljes egészében elkülönültek tőlük. E palaisztrák azonban minden esetben igazi gyakorlóiskolák voltak, a fiúk számára épültek és magánvállalkozásként működtek. A fiúk kb. 16 éves korukban kerültek át a palaisztrákból a nagy és nyilvános intézményekbe, a gümnaszionokba. Már Szolón kora előtt volt két ilyen létesítmény Athénben, a harmadikat Periklész korában alapították. Ez utóbbit szintén a testgyakorlatok számára. Amikor aztán a gümnaszionokhoz filozófiai iskolák is csatlakoztak, akkor kapta meg a gimnázium szó mai, modern jelentését.

Antik vázákon gyakran lehet látni egy álló, szakállas férfialakot, aki kezében olajágat vagy pálcát tart, olykor egy kissé előre hajol, miközben egy botra támaszkodik. Mellette néhány meztelen fiú, akik birkózás közben átkarolják egymást vagy éppen ugrósúlyokkal, hajítódárdákkal vannak felszerelve; aztán ott a kis kenőcsös tégely, s valamivel arrébb még egy szakállas herma áll. A jelenet egy palaisztrát ábrázol, a szakállas férfi pedig a paidotribész, a palaisztra vezető oktatója. Ő az az oktató, aki a testgyakorlatok alapelemeit megtanítja, ő a tudás alapelemeinek oktatójától teljesen függetlenül működik, és hasonlóképpen független a gümnasztészttől is, aki mesteri szinten vezeti a későbbi évek gyakorlatait és az atlétikai pályafutásra készít fel. A fiút azonban a pedagógus viszi el hozzá. A paidagogosz, fiúvezető, a német „háztanító”-nak (Hofmeister) felel meg. Az ión törzshöz tartozóknál, a tehetősebbek házaiban mindig akadt egy rabszolga, akinek – tulajdonságai alapján – ezt a szerepet szánták. Azt, hogy a tanítóval hogyan is működött együtt, a platonói Lüsizsz mutatja (208 B):

„– Hanem felügyel rád valaki?

– Ez az ember itt, aki a nevelőm.

– Talán bizony ő is szolgál?

– Hogyne – felelte –, a házunkhoz tartozik.

– Micsoda különös dolog – kiáltottam –, hogy egy szabad embert egy szolga vezessen!

S hogyan vezet téged ez a nevelő?

– Elkísér az iskolába.

– És a tanítót? Ugye azok is vezetnek?

– Hogyne, ők is.

– Ezt a sok parancsolót és vezetőt tehát szándékosan rendeli föléd az apád.”

(Steiger Kornél fordítása)

A görög nevelés második szakaszát az *ephébosz-képzés* jelenti, ez épít a fiúk nevelésének eredményeire mint alapra, s ezt elhagyva lép majd a görög a gyakorlati életbe.

A fiúból ephébosz (ifjú) lesz. A kifejezés eredete a pubertáskor elérésére utal. A nyelvhasználat nagyon ingadozó abban a tekintetben, hogy mely élet éveket foglalja magába az ephéboszkor; néha a fiziológiailag meghatározott életkort értik e kifejezés alatt, máskor pedig a jogszabályokba foglalt kort. A nevelés folyamán e kort az határozta meg, hogy a fiút felvették-e az ephéboszok közé (εἴτηραση εἰς εφηβου). A fiúk – úgy 16-18 éves kor között –

először a nagy gümnaszionok egyikébe jártak. Ezután lehetett nagykorúvá nyilvánítani és az attikai polgárok jegyzékébe felvenni őket. Ez a 18. életévben történhetett, korábban nem. Ettől fogva az athéni ifjú jogilag önálló személynek számított, megnősülhetett és a bíróságon is felléphetett. De még két esztendőnek kellett elmúlnia ahhoz, hogy az ephébosz az összes polgárjog teljes birtokosává legyen.

Az ephébeion mármost szabályos katonai iskola. Az ephéboszok a kiképzőfelügyelők irányítása alatt gyakorlatoztak, teljes felszerelésben vívtak és meneteltek, gyakorolták a nyilazást és a dárдавetést. Ehhez társultak az úszógyakorlatok és a víziutak, valamint a lovaglás művészetének oktatása, menetelések Attikában, így ismerkedvén meg a katonai szolgálattal, valamint a hazai terepviszonyokkal. Feliratok tanúsítják, hogy az ephéboszok egy évben többször is kivonultak a vidékre – felfegyverkezve és katonai rendben. Végigvonultak Attika határai mentén, megismerték a vidéket és az utakat.

A görögök – különösképpen az athéniak – gümnasztikai nevelése igen pontosan kiszámított fokozati rendet követ, amely a gyermekek legelső játékaitól a teljes hadi alkalmasság megszerzéséig tart. E tekintetben a jövődöbéli német nemzeti nevelés számára példaként szolgálhat. A modern társadalom munkamegosztásából természetesen következik az, hogy az egyedi teljesítmények elválnak az eleven személytől és ezek – akár egy gépezet alkatrészei – a hadsereg, a közigazgatás, stb. összteljesítményéhez kapcsolódnak. De még a jelenlegi körülmények között is meg lehet teremteni egy olyan testnevelést, amely követi az antik testnevelés egymásra következő lépcsőfokait. A torna tanítása kapcsolódik ugyan a régiek gümnasztikájához, hiányzik azonban belőle a játék önfeledtsége, a vetélkedés és a küzdelem etikai ereje, valamint a későbbi évek testi feladataival való kapcsolat.

A múzsai nevelés a görög paideiában, történeti fejlődésében szemlélve.

A görög nevelés másik oldalát az oktatás képezi, ami a korai időszakban szűk korlátok közé volt szorítva. A görögök nem hittek túlságosan a tanítás hatékonyságában.

A család éppúgy a legelső forrása a tanításnak, miként a nevelésnek. Így az ókorban gyakran megfogalmazódott az az eszményi követelmény, hogy az apa legyen fia nevelője. Hangsúlyozták azonban azt is, hogy az apákat rendszerint túlságosan elragadja a haragos indulat.

A tanítók (didaszkaloi) a régebbi görög korokban a következők voltak:

1. a grammatisztész vagy grammatodidaszkalosz: az elemi iskolai tanító. Olvasást, írást és számtant tanított.
2. a grammatikosz, a grammatika tanára. A nyelvtanulást tudományosan ő készítette elő. A philologosz és kritikosz kifejezések – az oktatásnak e magasabb szintjén – a tanítás művészetének más oldalait jelentik. Tőlük különült el a későbbiek folyamán a zenetanár, akinek ének-zeneiskolája volt.

Görögországban az *oktatás színhelyét* didaszkalieionnak nevezték. Berendezése többnyire szegényes volt, az oktatás nemegyszer a szabad ég alatt folyt az utcákon és a tereken, úgyhogy a fiúknak a csupasz köveken kellett ülniök. Gúnydal született pl. egy tanítóról, aki úgy oktatta az ábécét, hogy a gyerekeknek igen kemény köveken kellett ülniök. Kellemecebb volt az, ha kihasználhatták egy piaci épület előcsarnokát, a fedett udvarokat vagy valamelyik kinyitható pavilont. Csak a magasabb szintű oktatás rendelkezik majd zárt és kellő módon dekorált termekkel. Az iskola (Schule) szó a szkholé, schola (szabad idő) kifejezésből keletkezett. Ebből alakult ki a foglalatosság, tanulmány (Studium) fogalma. A paidagogeion kifejezés mindenestre az oktatás helyét, a tantermet is jelenti.

E tanároknak nem volt szabályszerű előképzettségük, magánvállalkozókként működtek. A grammatodidaszkaloszok, vagyis az iskolai tanítók rétege – a görögöknél éppúgy, mint a

rómaiaknál – a legnagyobb terhet cipelte és nyomorúságos fizetést kapott. De a grammatisztát is, aki mintegy a mi középiskolai tanárunk megfelelője, rosszul fizették és kevésre becsülték. A régiek általános előítéllettel viseltettek a hivatásszerűen űzött mesterségekkel szemben, és ettől pl. az orvosok rétege is szenvedett. Ezek a nyomorúságosan fizetett tanítók más bérmunkásokkal álltak azonos szinten.

Lukianosznak az alvilágról szóló tréfás leírásában olvashatjuk, hogy az evilági királyok és satrapák a másvilágon koldusokká, halkereskedőkké és – tanítókká válnak. Közmondásos volt a trónjától megfosztott zsarnok, szürakuzai Dionüsziosz sorsa: Korinthosban gyermekfelügyelőként tengette életét. Akkoriban született e szállóige: vagy meghalt, vagy iskolai tanító lett belőle. Démoszthenész, mikor azt ábrázolja, hogy mi minden történik egy ilyen zugiskolában, a következő lesújtó szavakkal fordul Aiszkhinészhez: „Nos, érdemes férfiú, aki úgy lenézel másokat, hasonlítsd csak most össze ezzel azt a sorsot, amelyben neked volt részed. Te gyermekkorodban a legnagyobb ínségben nevelkedtél. Ott tartózkodtál folyvást atyád mellett az iskolában, kevergetted a tintát, súrolgattad a padokat, sópörgetted az iskolaszobát...”¹ (Gyomlay Gyula fordítása) A rabszolgák közül hasonló módon válogatták ki a használhatatlanokat, akikből aztán gyermeknevelők lettek. Amikor egyszer gyümölcszedéskor az egyik rabszolga lecsett a fáról és lábát törte, így szólt a gazda: „na, ebből is pedagógus lett”.

A régi időben a szellemi képzést *műzsi oktatásnak* nevezték. Ez az olvasást és az írást, a számolást, a költők – legfőképpen Homérosz – ismeretét és a zeneoktatást foglalta magában.

A korábbi időszak kezdetlegesebb életviszonyai között ugyanaz a tanár oktatta a grammatikát és a zenét is. Ennélfogva a „muzsiké” kifejezés az eredeti tananyag teljes terjedelmének megjelölésére is szolgált, már ahogy azt az attikai polgárok fiainak általában oktatták.

A kezdetet természetesen a betűk megtanulása jelentette. Ennek elsajátítását már akkoriban többféle módon próbálták elérni. Fennmaradtak például egy betűtragédia töredékei. Abban a korban, amikor az apák oly sokat beszéltek a tragédiáról, könnyebbséget jelentett a fiúknak, ha annak irodalmi kezdeteit, a magán- és mássalhangzókat kardalokba szedve énekelték, vagy egy színjáték formájában megjelenítették.

Homérosszal a görögség egy, a maga nemében páratlan tankönyvhöz jutott. Ez tartalmazta a görögök műzsi nevelésének magyát. A görögök benne tisztelték szellemi életük egészének atyját, mindig belőle merítettek, mikor a hősi életérzésről, a harci erő megbecsüléséről, a nemzeti egység tudatáról, a régmúlt hőskor történeti érzéseiről szóltak. A görögség esztétikai szemléletére legfőképpen az jellemző, hogy soha egyetlen más népnél sem foglalt el az epikus költészet olyan helyet, mint a görögöknél. Csak mostanában törekszünk arra, hogy költőinknek megadjuk az őket megillető helyet. Ami Homérosznak az ifjúság oktatásában betöltött helyét illeti, az valamennyi görög törzs és népréteg számára ugyanazt jelentette: valódi nemzeti nevelési eszközt. Homérosz naív-heroikus gondolkodásmódja valóban egyedülálló módon összhangban van azokkal a viszonyokkal, hajlamokkal, érzésekkel, melyek a gyermekkort jellemzik. Mikor Herbart azt követelte, hogy az oktatást a görögökkel kezdjék, és hogy a görög nyelvet Homéroszon keresztül kellene a gyermekeknek megtanulni, akkor éppen ezt a gondolkodásmódot igenelte. Azt akarta, hogy a német gyermekeket is e könyv nevelje, úgy, ahogy egykoron Pheidiaszt, Anaxagoraszt és Szókratészt.

Idetársultak aztán más költők is. Úgy tűnik, hogy Platón már khresztomátiákat is felhasznált.*

Ezen a ponton csap át a költők elemi szintű oktatása az alapfokú zeneoktatásba. Prótágorasz ismert beszédcében – Platón hasonló című dialógusában (326) – a gyermekek megtanulnak olvasni, és pedig a költők művein keresztül: „Ezenkívül, mikor a növendékek megtanultak már kitharán játszani, másfajta kiváló költők: lírikusok verseivel ismertetik meg őket,

* Törvények 7. könyv, 810. Platón összes művei III. kötet, 752 – 3. o.

amelyeket kitharakísérettel való előadásra meg is zenésítenek. Minden törekvésük arra irányul, hogy a ritmusokat és harmóniakat szilárdan bevessék a gyermekek lelkébe". (Faragó László fordítása) A ritmus és a dallam így szövődik be az emberek lelkébe.

Erre az alaplata épített aztán oktatása során a grammatikosz. A tanulók már a ludimagisternél megszokták, hogy ügyeljenek a helyes kiejtésre és a szép előadásmódra. A literatusnál vagy grammaticusnál azonban már szakszerű grammatika- és retorikaoktatás folyt. A költőket értelmezték. A nyelv és az ékesszólás szakjellegű kezelésének előrehaladtával feladataik egyre nőttek.

Ez volt az oktatásnak ama foglalata, amely például ragyogó elmévé csiszolt egy Themisztoklészt. Mindez a következő korszakban is fennmaradt. Arisztotelész ezt a javaslattal egészítette ki, hogy az általános oktatásnak magában kell foglalnia a rajz oktatását is.

A múzsai és a gümnasztikai nevelés a paideiában a közös célban kapcsolódik össze; e cél pedig a személyiség egészének szép megformálása, annak az erőknek a kifejtése, mely örömet lel a harci viadalban és az életben – ebben összegződik az egymással örök harcban álló, az iparúrást a rabszolgáknak meghagyó, apró városállamok neveléseszménye.

Most pedig összefoglaljuk a paideia jellegét, ahogyan az fejlődésnek indult. A görögök éthosza természetesen jelentős különbségeket mutat. A spártainak legfőképpen múzsai érzéketlensége miatt kell magának szemrehányást tennie. Athén dicsősége az, hogy egész Görögország nevelőiskolája (paideuszisz). Az athéniak bőbeszédűségével éles ellentétben áll a dór-püthagoreus néma bensősége, a hallgatás tiszteletének szokása. Ennek ellenére az alapvonalak közösek:

1. Alapjában véve a képzés esztétikai jellegű, amely híján van minden általánosan elismert, vallási magnak. A Homérosz harcias szellemével való kapcsolat elenyészik, de megmarad az esztétikai jelleg.
2. A rabszolgák gazdasági életben elfoglalt helyének megfelelően a paideia nem szakképzés, hanem a szabad ember általános képzése. Hasznosként való értelmezését különböző történetek teszik nevelés céljává. Ismert például Eukleidész tanítványának az esete, aki, miután a mester elmagyarázta neki első tételét, a következő kérdést tette fel: „És mi hasznom származik belőle, ha megtanulom?” s ezzel úgy megszégyenítette Eukleidészt, hogy az odakiáltott a szolgájának: „Adj neki egy fél drachmát, mert az a kívánsága, hogy valami haszna származzon a tanulásból!”
3. A nevelés így mindenképp a tanulás öröme és a becsvágyra épít, mint ösztönző erőre. A tudomány önkéntes tanulmányozása a helyes és célhoz vezető, a kényszerű tanulás rossz dolog és célt téveszt. A szabad ember szolgálai módon semmiféle tudást nem szerezhet. A kényszerből végzett fizikai munkától a test nem válik gyarlóbbá, de a kényszer hatására szerzett tudást a lélek nem őrzi meg. A tanulás öröme mellett főleg az kell, hogy ösztönözzön a tanulásra, hogy „mindig mi legyünk az elsők, s kitűnjünk a többiek közül”, vagyis az a dicsőségvágy, mely lelkesített az olümpiai küzdelmek során, versenyre szólította a költőket és a művészeket, ami minden antik alkotásnak mondhatni mozgató idegszála volt; csak a hanyatló ókor jutott el oda, hogy e törekvést úgy értékelje, mint a szabadságot korlátozó, heteronóm motívumot.
4. A görög ember sokoldalú és érdeklődése sokrétű. Szókratész a paideiát az ünnepi felvonuláshoz vagy az ünnepnapi sokadalomhoz hasonlítja. Ebből adódik az ezermester szétszórtságának a veszélye. Platón azt mondja: mindenki a maga munkáját végezze. Juvenalisnál* a római így gúnyolódik:

„ – akármit

ért éhes görögünk! Kívánd, s felröppen az égbe!”

(Muraközy Gyula fordítása)

* Sat. III, 77.

Szofisták, rétorok és rétoriskolák.

A nemzeti tudatban bekövetkezett fordulat után – ami a perzsákkal vívott függetlenségi háború során ment végbe – jelentős változásokra került sor. A régi társadalmi rendszerek nagyobb mozgásteret biztosítottak az egyének számára. A forgalmas központokban a születéstől független, általános jólét alakult ki. Meglazult a régi politikai berendezkedések szerkezete. Egyúttal azonban – hozzávetőlegesen az 5. század közepétől – végbement egy szellemi átalakulás, ami oly mélyen ragadta meg az emberi szellemet, hogy az eszmék ilyen átalakulására a tudományok keletkezésének nagy folyamata óta nem találni hasonló példát. A metafizikai rendszerek egymást szorították ki a helyükről, mindegyikkel erősödött és immár szuverén öntudatossággal érvényesítette magát a szkepticizmus szelleme.

Így két, önmagában különböző szférához tartozó folyamat találkozott össze, ezek együttesen azonban megrajzolják a szofisztika korának jellegzetes arculatát.

A nevelés területén szükségessé vált a magasabb műveltség megszerzése. Az irodalmi oktatás gazdagodott ugyan, de még így sem felelt meg az új rétegek által támasztott igényeknek. A nagy fővárosokban erre az időre az ékesszólás művészete lett az az alapvető eszköz, mellyel az emberck kielégíthették legféltelenebb becsvágyukat, vagyona tehettek szert, vagyont gyűjthettek. Szükség volt az ékesszólás művészetére a népgyűléseken, a bírósági tárgyalásokon, sőt még a hadseregben is, mégpedig a parancsnoki posztok betöltéséhez. Így született meg az embereknek egy új csoportja, a *szofistáké*, akik e szükségletek kielégítésére törekedtek. Egyúttal azonban a tudományban is sor került egy ezzel összhangban álló változásra; a természet megismerésére tett eddigi kísérletekkel szemben a tudományon belül a szkeptikus szellem vált úrrá. Megváltozott az érdeklődés iránya. Előtérbe kerültek azok a technikák, melyek összefüggésben álltak a szellemi és az állami élettel. Így alakult ki a grammatika, a logika, a retorika és a politika. E két vonulat találkozásából született meg a szofisztika, mint történeti jelenség.

A „szophisztész” kifejezést először felváltva használták a „szophosz”-szal; a kiemelkedő szellemiségű személyeket nevezték így. Ekkor azonban már az emberck eme új osztályának megjelölésére használták. Ők maguk is szofistának nevezték magukat, városról-városra jártak, és viszonylag magas fizetség ellenében – ami akkoriban igen nagy feltűnést keltett – kínálták magasabb szintű oktatásukat. E honoráriumokkal az emberck megvásárolták maguknak azt a művészetet, melyből – úgy tűnt – csaknem határtalan előnyök származtak. Az ilyen szolgáltatásokat felkínáló képesség egészen szokatlannak számított.

Mivel maguk is kiemelkedő szónokok voltak, a valódi ékesszólás művészetét tudták elterjeszteni. Mivel maguk is elsórangú tudományos elmék és hírességek voltak, képesek voltak arra, hogy biztosítsák az alapokat a politikai hivatáshoz. Így vált el aztán ez a magasabb színvonalú oktatás a szerényebb követelményeket támasztó iskolai tanító, a grammatikosz és az énektanár foglalkozásától.*

A nevelés történetében betöltött szerepük szempontjából a görög oktatásügyben a szofisták természetes előrelépést jelentenek. Szükség volt erre a magasabb szintű oktatásra,

* Így aztán egyfajta egyetemi képzés alakult ki, amelyet a szofisták sajátítottak ki maguknak. Az újkori európai történelemben hasonló fejlődésfokon alakultak ki egyetemek, például a bolognai egyetem, s ez úgy történt, hogy néhány jeles jogtudós köré hallgatók ezrei sereglettek, mégpedig anélkül, hogy az állammal bármiféle viszonyban álltak volna. Ezt az egyetemi képzést a görög tulajdonviszonyok összefüggésében kell értelmezni. A szofisták helyzetüket tekintve voltaképpen pénzkeresők, s ezt a helyzetet a görögöknek a szabadok iparüzéséről kialakított általános gondolkodásmódja szerint ítélték meg. A földtulajdonnal rendelkező felsőbb rétegek ezt nem tartották tisztességes dolognak. A „Prótagorasz”-ban, amikor Szókratész megkérdi Hippokratésztől, hogy vajon azért fordul-e Prótagoraszhoz, mert szofista akar lenni, az ifjú így válaszol: „Zeuszra, bizony szegyenkezném, ha mint szofista állnék majd az egész görög világ színe előtt.” Szókratész pedig azt mondja, hogy Hippokratész ezt az oktatást bizonyára csak gyakorlásnak tekinti, „amint az önálló és szabad férfiúhoz illik.” (312) – Faragó László fordítása.

mely – változatos formákban – azóta is él. Az oktatás körébe azokat a tárgyakat vonta be, – például a logika, a retorika, a politika vagy a természettudományok bizonyos problémáit –, melyek mindaddig csak az egyes felnőtt emberek foglalkozási körébe tartoztak. E tárgyakat pedig a kötetlen képzésnek ama érzékével oktatták, melynek mindenütt következménye lett a tudomány fejlődése. Prótagorasz politikai tekhét oktatott. Gorgiasz a retorikai technikát közvetítve finom érzékkel vizsgálta a nyelv és a beszéd eszközeit. Prodikosz a szinonimikáról elmélkedett. Hippiasz kiterjesztette az oktatást a természettudományokra. Thraszümakhosz továbbfejlesztette a szónoklattan művészetét.

Másrészről azonban ennek az oktatásnak bomlasztó és pusztító volt a hatása. Ezt pedig két körülmény találkozása idézte elő. Egy magánoktatási rendszer találkozott itt össze az éthosznak a görögség körében tapasztalható hanyatlásával. A magánoktatási rendszer ugyanis minden korban annak a nagyközönségnek a kívánságaihoz és igényeihez igazodik, amelyek ezt megfizeti. Így állt elő az a helyzet, hogy az oktatásügy fejlődése csak felgyorsította a görög élet hanyatlását. Ez az egyszerű áttekintés elegendő ahhoz, hogy elutasítsuk azokat a fantasztiákat, akik iskolaügyünket magániskolákban vagy akár a községek intézményeiben szeretnék feloldani.

A szofisták e helyzete azonban csak akkor válik teljes egészében áttekinthetővé, ha két nemzedéküket elkülönítjük egymástól.* A második nemzedék ugyanis egészen új politikai feltételek mellett lépett színre, és csak ekkor viszonyult szélsőségesen az államhoz, a joghoz, a valláshoz.

Az első nemzedékből Prótagorasz, Gorgiasz és Prodikosz emelkednek ki, s Hippiasz jelenti az átmenetet a másodikhoz. A már a peloponnészeszi háború pusztító befolyása alatt álló második nemzedék tipikus képviselője Thraszümakhosz volt, aki kiemelkedőt a filozófiai technikával kapcsolatban alkotott.

Ebből a szofista gyakorlatból nőttek ki az ókori *szónokiskolák*. A görög közélet – a népgyűlések, a bírósági tárgyalások és az ünnepi beszédek – megkívánta az ékesszólást; olyan, az érzéki elevenségben testet öltött törckvés hatotta át az életet, hogy a személyiség jól csengő beszédben, harmonikus mozdulatokban, jóhangzású, ritmikus körmondatokban fejezze ki szépen önmagát. Ezért a szofisták által végzett magasabb szintű oktatás a szónokiskolákban intézményesült. Az oktatás három-négy évig tartott. Később az egész Római Birodalomban elterjedtek ezek az iskolák, és oktatási eszményük – egy Cicero, Seneca vagy Quintilianus közvetítésével – követendő példát jelentett a reneszánsz-kori gimnáziumok első megformálódása számára.

A szofisták által előidézett pedagógiai erjedés – oktatásuk ellenpontjaként – előbb Szókratész zseniális, egyéni pedagógiai teljesítményét hívta életre, s később azután erre alapozódott a platóni iskola szervezete, amely a zseniális, személyes teljesítményt kiváló intézményekben rögzítette.

* Még napjainkban is vita folyik arról, hogy a szofisták milyen szerepet játszottak a görögség államéletének, vallási képzeteinek és erkölcsiségének megváltozásában. Szerepük helyes megítélését – még a legújabb történészek, mint Zeller és Grote esetében is – két tévedés akadályozta. Az egyik az, hogy a szofisztikát filozófiai jelenségnek tartották. Másrészt a szellemi irányultság lényegi és mélyreható egységét tételezték fel mindazoknál, akik Görögországban szofistaként léptek fel. A szofistákat valójában a görög oktatási rendszer összefüggésében kell értelmezni. V. ö. ezzel kapcsolatban: „Bevezetés a szellemtudományokba” c. művem, *Összegyűjtött írások*, I. kötet, Stuttgart-Göttingen, 1973, 219. skk. o.

A görög neveléstudomány alapvonalai.

Áttekintettük a görög paideiát. Ha most visszatekintünk rá, úgy tűnik, hogy a paideia ama görög éthosz gyermeke, melyet nem egyes személyek szándéka hívott életre, forrása az összesség szelleme. Ezen összefüggésben alkalmazhatók rá azok a tételek, melyeket a történeti iskola a nyelvről, a jogról és a vallásról megállapított. E tételeknél azonban közvetlenebb módon ismeri fel itt az ember, hogy az ilyen történelmi produktumokban az emberi lélekben lakozó formálóerő nyilvánul meg. Ez itt a Zeusz tűzhelyéről kipattant szikra az emberi lélekben.

E paideia nem a nevelés általánosan érvényes rendszerének bizonyos korlátozó történeti kötöttségek közepette történő megvalósulása, hanem egy eszmény megvalósulása, amely egy nép éthoszában született meg: a benső birtoklása az érzéki jelenségben, a gondolaté az optikai képben, az akarati aktusé a test mozgásában, a lelki folyamatoké általában a beszédben és a taglejtésben.

Más dolog persze a paideia, a nevelés, és más a pedagógia, a neveléstudomány. Hegel mondta egyszer, hogy egy nép életében Minerva baglya csak a beállókönnyel kezdi meg röptét.² Ez a tétel egy igaz történelmi megfigyelés túlhajtását foglalja magában. Egy nemzet szellemi alkotóerejének összességéből, éthoszából származó szellemi alkotások céljának rögzítése és tudományos megalapozása, és hogy az ebből eredő feladat elméleti bizonyításával segítsük elő a feladat teljesítését, csakis e nem szándékos és reflektálatlan formálóerő kihunyta után következik. Az ember szándékos tetteinek mindegyikét – így nevelőtevékenységét is – természetszerűleg szabályok felállítására kíséri. Azt, hogy az éthoszból rejlő célt hogyan lehetne a nevelési célok számára is kifejezhetővé tenni, olyan gondolkodó államférfiak, mint például Szolón, mindenkor keresték. Ám az a próbálkozás, hogy ezt gondolatilag alapozzák meg, csak akkor vált szükségessé, mikor a nemzeti éthosz bizonyossága szertefoszlott.

Mindez Görögországban erőteljesebben érvényesült. Ahogy az őspolgár látóköre szélesedett, úgy kellett már korán felbomlania a költők által életben tartott, a helyi kultúrszokk, a város istenségei és hősei iránt megnyilvánuló szeretettel és hittel átszótt politeista, mítikus vallásosság. E vallásosság a politikai dilettantizmusban és az esztétikai képzésben oldódott fel. A nevelés ezzel éppen szilárd magvát veszítette el; mert az mindig az élet formálására képes meggyőződésben és az e meggyőződésre támaszkodó jellemzilárdságban rejlik. A szofista oktatás először is fagyos szkepticizmussal zárkózott el a jellemalakítástól és pusztán csak olyan technikai segédeszközöket akart felkínálni, melyekkel szellemi fölényre lehet szert tenni. A szónokiskoláktól sem kapható az ember szilárd tartást. A filozófiai iskolák vállalkoztak azután arra, hogy ehhez a nevelés szempontjából kardinális jelentőségű meggyőződéshez a gondolkodás és a tudomány által jussanak el. E meggyőződésnek meg kellett felelnie azoknak a követelményeknek, hogy egy vallásos bizonyosságot olyan tudományos indokok támasszanak alá, melyek garantálják egyrészt az egyes ember életét az állam érdekében, másrészt a közösség érdekeit.

A tudományos alapzatot *Anaxagoras*, Periklész kortársa és barátja fektette le. Ez a csillogok szabályszerű mozgásának egyszerű összefüggésében állt, feltételezve egy első mozgatót is. Így módon az égitestek látszólagos összefüggésére vonatkozó még tökéletlen asztronómiai megállapításra alapozott egy olyan világszóról szóló tanítást, mely különbözik a kozmikus tömegektől és alapja a kozmosz célszerűségének. Ez a tan később is központi problémája lesz Európában a tudományos metafizikának; ezt vitte tovább és erősítette meg a kereszténység.*

Szókratész és az általa teremtett iskola egy olyan gondolati összefüggés kereteibe próbálta beleilleszteni a kozmogónia ókori formájában megjelenő monoteizmusnak ezt a megalapozását, amely szilárd ismeretalapokból kiindulva tételről-tételre, módszeresen

* Közelebbi bizonyítás végett v. ö. a „Bevezetés a szellemtudományokba” című munkámat, Id. hely 158 skk. o.

törekedett haladni. Szókratész ama meggyőződés jegyében szállt síkra, hogy az új nemzedéknek csakis ilyen jellegű nevelése teszi lehetővé azt, hogy az állammal szemben fennálló kötelességeit teljesítse. Platónnak is az a legfőbb törekvése, hogy egy ilyen gondolati összefüggés révén segítsen megteremteni egy. az állampolgár valódi feladatait szolgáló pedagógiát.

Igy aztán az a különös kép tárul most a szemünk elé, hogy éppen egy metafizika vállalkozik arra, hogy – tudatos ellentétben a fennálló vallásokkal – biztos fogódzót nyújtson és erkölcsi célt adjon az oktatási rendszernek. Ezt – egymást követően és kortársként – Platón és az Akadémia, Arisztotelész és a peripatetikus iskola, Zénón, Khrüszipposz és a sztoikus iskola vitte véghez.

Szókratész pedagógiai zsenialitása és pedagógiai alaptétele.

Szókratész olyan pedagógiai zseni volt, akihez fogható később nem akadt az ókorban. Ezt tanúsítja a kortársak közvetlen benyomása és erre következtethetünk a hatásokból is. Az ő fellépésével egy teljesen új elem jelenik meg a nevelés történetében: az ifjú lélek mélységének megtapasztalása. Ebben felbonthatatlanul összekapcsolódott a platóni érosz – a pedagógiai szeretet – és az a szándék, hogy az ifjak szellemének mélyén rejlő fogalmakat beszélgetések révén napvilágra hozza, valamint az a törekvés, hogy a bennük rejlő tudást, igazságokat tegye cselekvésük vezérlő erejévé. És mily nagy volt mindennek varázsa! Xenophón írja, hogy Szókratész – tetszése szerint – bárkivel szóba elegyedett. Vádlió azt állították, hogy megrontotta az athéni ifjúságot. A Lakoma bemutatja Alkibiadész fölött gyakorolt hatalmát. Ő maga abból indult ki,* hogy éppen a legnemesebb természettel megáldott embercnek van különösen szükségük képzésre. A Platón által megörökített csodálatra méltó ifjak bizonyosságai annak, hogy iskolájában hogy s mint történt a lélek legmélyére való lehatolás.

Az, hogy a Szókratész által ránk hagyományozott alaptétel pedagógiai jellegű, Szókratész pedagógiai zsenialitását tükrözi. Az erény: tudás, tehát tanítható. E tétel negatívum az a radikális gondolatot foglalja magában, hogy a régebbi kor paideiája, mítikus hit, illetve ennek költői ábrázolása elégtelen módon készít fel a közéleti feladatokra. Pozitív tartalma viszont a következő összefüggésbe ágyazódik bele. A tudás révén megállapíthatjuk, hogy a kozmosz rendjét egy eszes lény tartja fenn. Ebből az észből származnak azok az „íratlan törvények”, melyeknek cselekvésünket irányítaniuk kell. Az önvizsgálat és mások vizsgálata teszi lehetővé azt, hogy ezt a bennünk lévő inductív eljárás révén erkölcsi fogalmakban felszínre hozzuk, és hogy az ezekben megnyilvánuló erkölcsi cselekvés célját a számunkra hasznosban, vagyis végeredményben telkünk tökéletesítésében határozzuk meg. A tudomány végül annak lehetőségét is megadja, hogy az erkölcsi végcél ismeretének fényében a különböző cselekvések szabályait megállapítsuk. S csak az lehet államférfi vagy hadvezér, aki ismeri az államvezetés művészetének vagy a hadművészetnek a szabályait. Eszerint létezik olyan nevelés, mely a politikai közszolgálatra nevel. Ez képezi – ellentétben a féktelenül szabados áldemokráciával – az egészséges államszervezet alapját.

Ha összehasonlítjuk ezeket a gondolatokat az addig irányadó nevelési módszerekkel, melyeknek legfőbb célja az volt, hogy mintegy meggyökereztessek az egyénben azokat a nagy erkölcsi-politikai eszményeket, melyek egykoron már megvalósultak a népcélben, az irodalomban vagy az államban, akkor, mondhatjuk, lehetetlen lenne ennél radikálisabb gondolatot felvetni. Hogy mi a jó, miben áll a törvény s mi hárul feladatként az egyénre, ezek után nem az összhagyományra támaszkodó nevelésnek kell az egyénre nézve megállapítania; saját

* Xenophón: Emlékeim Szókratészről. IV. 1. 3.

erkölcsi tudatából kell felszínre hoznia azt, ami számára törvény. Ama szellemi áramlatok összefüggésében, melyek cseppfolyóssá tettek minden szilárd elképzelést és a sofisták közreműködésével meghatározóvá váltak a nevelés szempontjából is, Szókratész, úgy tűnik, egy olyan szellemi áramlat képviselője lett, amely egyedül bizonyult képesnek arra, hogy bizonyos ideig feltartóztassa a görög államok hanyatlását.

Szókratésznek az volt a szándéka, hogy megreformálja az athéni erkölcsi és politikai állapotokat, és pedig úgy, hogy a legmagasabbrendű erkölcsi, illetve politikai fogalmakat tudományosan rögzíti, és – pedagógiai eszközökkel – mind a fiatalokban, mind pedig a felnőttekben ezt a tudományos tudatot alakítja ki. Úgy tűnik, hogy e történelmi pillanatban egybeesnek a nevelés és a tudományos kutatás legfontosabb feladatai. Ezt a feladatot Szókratész éppoly kevésbé tudta megoldani, mint nagy tanítványa, Platón, ők ketten azonban egy olyan tudományos iskolát alapítottak és az emberiség történetében oly módon járultak hozzá a tudományok haladásához, ami aztán – túl a görög államok romjain – befolyást gyakorolt valamennyi nép szellemi életére.

Platón és az államelmélet szerves részét képező nevelélmélet megalapozása.

S ekkor már Platón nagy szervező szelleme érezte hatását. Ő volt az első, aki eljutott odáig, hogy betekintése legyen a kozmoszról szóló tudományok összefüggő rendszerébe. Akadémiáján – ennek megfelelően – az oktatás és a kutatás lenyűgöző kapcsolatát hozta létre, s így Athénben megteremtette a tudományos oktatási rendszert. Az államról szóló írásában egy olyan – saját iskolatervezetét meghaladó – tervet vázolt, melyben a nevelés megszervezése révén akarta az időtálló államot létrehozni.

Pedagógiájának premisszáival kapcsolatban utalnék a „Bevezetés a szellemtudományokba” című munkámra.* Platón úgy látta, hogy mindenütt a korlátlan individualizmus következményeivel találja magát szemben. Ezt aztán az elkorcsosult nevelésügy méginkább megerősítette. A sofisták és a szónokképző iskolák arra törekedtek, hogy a szellemi fölény erejével a pusztá hatalomgyakorlást mozgítsák elő. Az athéni állam a párharcok áldozata lett, s kiutat az akkori görög államok egyike sem kínált.

Az a nemzedék, mely Szókratész után következett, még jobban belebonyolódott az erkölcsi-politikai kérdésekbe. A peloponnészoszi háború során megmutakozott, hogy hol is húzódnak az egyes államok politikai és katonai erejének határai. A magánoktatás rendszerének összes fogyatékosága nyilvánvalóvá válik Athénben. A pedagógiai kérdésekben ilyen körülmények között oly nagy a forrongás, hogy egészen szélsőséges álláspontok jutnak érvényre. A Szókratész utáni nemzedékben mind élénkebbé váló mozgás figyelhető meg, a társadalmi és gyakorlati kérdések összességét tekintve éppúgy, mint az ettől függő nevelési kérdésekben. Iszókratész, mint a konzervatív és történelmi irányzat képviselője, jellegzetes álláspontot képviselt. Iskolája, ahol szónoki és irodalmi tevékenységre készítettek fel, igen látogatott volt. Ő azt várta, hogy a hanyatló nemzedékre a múlt, a múlt nagy íróinak és költőinek tanulmányozása majd hatást gyakorol: vagyis épp a vaskalapos gondolkodásúak reményeitől várta a hatást, holott ezek voltak – ismételt megújulásuk dacára – a legbálgab-bak. Egészen radikális – és Rousseau későbbi álláspontjánál mélyebben átgondolt – magatartást képvisel Antiszthenész és az általa alapított cinikus iskola. A rosszat az ember nem a dialektikus okfejtések segítségével, hanem a szókratészi rendíthetetlenséggel kerüli el. E rendíthetetlenség pedig akkor fog legjobban kialakulni, ha elkerüljük az olvasást, az írást és a kártékony tudományokat. A szellemi fejlődés szemmel láthatóan ártalmas következményei

* Id. hely, 179 skk. o.

végül is odáig juttatták az ión államok legradikálisabb elméit, hogy karikatúrát csináljanak a szókratészi mintaképből.

Platón – összefüggésben politikai alapgondolataival – ilyen körülmények között alkotta meg pedagógiai nézetét, s ezt csakis akkor érthetjük meg helyesen, ha figyelembe vesszük ezeket a körülményeket.

Platón olyan filozófiával rendelkezett, amely Szókratész koncepcióját világos tudássá fejlesztette tovább, s így azután nagyobb volt az esélye arra, hogy a már Szókratész által felfedezett problémát megoldja. Létezik az örök formáknak egy birodalma: ezeket ideáknak nevezzük. A kozmoszt a világ megformálója – kiindulva a Jó legmélyebb alapjából – ezen ideák szerint alkotta meg. Az állam az ember nagyban, és ebben az államban jelennek meg az erények. Főműve, az államról szóló írása erről a kinagyított emberről, a tökéletes államról szóló fejtegetés. A vezető rétegek (örök és államférfiak) vagyon- és nőközössége révén valósul meg e tökéletes állam ama szilárd egysége, melynek meg kell szüntetnie a pártokat.

Eme összefüggésben alkotta meg azután Platón a saját nevelési rendszerét. Elvetette a fennálló magánoktatási rendszert, e tekintetben a krétai és spártai dór berendezkedést követte. Ez szükségszerűen következett a *laissez faire*-rel és azokkal a pártharcokkal való szembenállásából, melyek minden szempontból a közérdek kisajátítása körül folytak. A platóni állameszmény merész nagyságát az adta, hogy mindenfajta magánérdeket alárendelt a közösség érdekeinek. Heroikus gyógykezelést akart. Az individuumnak leáldozott.

Úgy vélik, hogy az úgynevezett liberális rendszer alapdogmaival Platón megcáfolható. De hová vezetett ez már akkoriban is? És hová vezetett aztán minket később az újkori Európában? Ama dogmák igazsága – melyek alapján Platón állampedagógiáját politikailag idomosnak tartják félretolni – évről-évre kétségesebbé válik.

Az a helyzet, melyben Platón fellépett – már ami a korlátlan individualizmust s végzetes következményeit illeti – hasonlítani látszik hazánk múlt század elején kialakult helyzetére. Fichte, akinek idealitása hasonlóan merész volt, mint Platóné, ekkortájt vázolta fel az állami nevelésnek azt a tervét, mely igen közel állt a platónihoz. Fichtének a német nemzethez intézett beszédeit az 1809-es porosz oktatáügyi reform követte. Platónnak az államról szóló nagy műve saját nemzetére semmiféle hatást sem gyakorolt.

Platón pedagógiája egyrészt a politikával való valódi és széles összefüggésben fejlődik – a politika jelöli ki ugyanis a nevelés feladatát és határozza meg annak az államéletben elfoglalt helyét –, másrészt pedig a pszichológiával való összefüggésben, amely a nevelés tárgyát vizsgálja.

A nevelés Platón meghatározásában az ifjúság irányítása és vezetése egy, a törvények által előírt és a legtapasztaltabb, legkiválóbb emberek által helyesnek ítélt életvitel felé; ez az életvitel aztán majd kialakítja az ifjúságban azt a gondolkodásmódot, melyet – ha felnőnek – el tudnak fogadni. Itt van az alapja annak, hogy az egyén fejlődése alárendelődik az állammélnak. Az egyént úgy nevelik, hogy tetteiben az állami törvényeknek megfelelő gondolkodásmódot kövesse. De mivel az állam rendi jellegű, így a nevelés is különbözik a rendek feladatai szerint. Azt a feladatot kell megoldania, hogy olyan nevelési pályákra irányítsa az egyént, melyeken aztán majd tökéletes módon fel tud készülni a neki megfelelő társadalmi helyzetre.

Így határozható meg a nevelés viszonya Platón politikai rendszeréhez, vagyis hogy mi is a nevelés célja. A politika és a pedagógia összefüggésének másik sarkalatos pontja az, hogy az oktatási rendszer milyen helyet foglal el a politika rendszerében.

Az első vonatkozásban Platón konzervatív. Lelki szemei előtt ott lebeg az államról való egykori athéni felfogás, mint nevelési cél. A második vonatkozásban azonban Platón már nem az ión államok útját járja; itt számára már a dór oktatási rendszernek az államban elfoglalt helye mérvadó. A dór szellem az államot mint olyat a nevelés nagy eszközrendszerének tekintti. Egy ilyesfajta állameszmény a kisállamok ama igényeiből keletkezett, hogy erőiket összpontosítva hatalomra tegyenek szert a széles háttérország, a szövetségesek és a gyarmatok

felett. Ez a feladat hívta életre aztán a dór állam rideg szellemét és a platóni állameszményt is. Itt nem arról van szó, hogy Platón a spártai felfogás szócsöve, hanem arról, hogy az azonos feladat párhuzamos vonásokat eredményez a spártai államban és a platóni ideális államban. A görögországi patrióta állameszmékben – már Püthagoraszról kezdve – éppen ezért van valami sajátos – az emberi mértéket meghaladó – feszültség. Platón ily módon nem áll meg a dórok férfias nevelésénél; eljut ahhoz a gondolathoz, hogy a két uralkodó réteg tagjait állami intézményekben kizárólag a nekik szánt állami feladatokra kell nevelni. Az állami intézményekben fizetett tanárok irányítják a fiatalok fejlődését, és a felnövekvő nemzedék gondolkodásmódját a két uralkodó rétegnek a családi életet teljesen mellőző – teljesen közéletivé vált – életében való részvétel határozza meg.

A megformálандó emberi természetet a pszichológia fejleszti ki, amely így a nevelés elméletének másik alapja. Platón először azt vázolta fel, hogy miképpen oszthatók fel a lélek lényegi képességei. Három lélekrészt különböztet meg – manapság ezt a lelki tények három osztályának neveznék. Ezt a megkülönböztetést mármint – igen figyelemre méltó módon – kapcsolatba hozza a társadalom rétegeinek, illetve a Földön elterjedt népcsoportoknak a tagozódásával. E különbségtétel azon a megfigyelésen alapult, hogy úgy tűnik, mintha lelkünk egyik darabkája olykor viszályba kerülne a többivel; s úgy vélem, hogy a tények ilyen természetű taglalásából eredt ez a felosztás. Ő a lélekben lakozó erők mindegyik csoportját olyan lélekrésznek tekintette, mely harcba léphet az emberi lélekben lakozó többi erővel.

E csoportok közül az első a vágyakozó lélekrész. Az ennek megfelelő társadalmi rend a pénzkeresők rendje – esetükben ez a lélekrész az úr –, a népek közül pedig az elpuhult, pénzsóvár és élvhajhász főnóciáknál és egyiptomiáknál gyakorolja hatalmát. Ezzel a lélekrésszel – mint sajátosan megkülönböztetendő tulajdonság – a nemes bátorság tud szembeszállni; ez ugyanis vissza tudja szorítani a szerzésvágyat és el tudja nyomni az élvezetet, hisz itt már maga az élet a tét. A társadalomban e lélekrész abban az osztályban meghatározó, amely valamennyi népnél kialakult – ti. a katonák rendjében; a népek közül pedig az északi barbároknál van túlsúlyban. A lélekben e két lélekrésztől elkülönülve létezik a gondolkodó és cselekvő ész, egy önmagáért való lélekrész, amely hol szembeszáll a többivel, hol pedig felhasználja őket. Hatalma az uralkodók rendjére jellemző; ők váltakozva hol a tanulmányoknak, hol az államvezetésnek szentelik életüket; a népek közül pedig a Föld középső égövének nepeinél, a görögöknél van túlsúlyban. E különbségtétel során Platón természeti adottságként tárgyalja mindazt, ami az északi népek és a görögök történelmi fejlődésében sokkal inkább különböző fejlődési szakaszok következménye volt. A három régió e megkülönböztetését tekinthetjük az első történetfilozófiai próbálkozásnak – vagy ahogy ma mondanánk: néplélektannak.

Alkalmazzuk e különbségtételt a nevelés eddigiekben kifejtett politikai feladatára! Feladata majd az lesz, hogy kialakítsa az egyénben a lelkierők olyan harmóniáját, melyben az ész uralkodik, a bátorság oltalmaz, az államban pedig a rendek ennek megfelelő harmóniáját kell létrehozni.

Ez a nevelélmélet beletagolódik a politikatudományba. Platón legmesteribb módon megkomponált dialógusa – Az állam – a társadalmat a munkamegosztásból eredezteti. Ezen belül támad aztán igény arra, hogy a politikai egész kívülről is megvédje magát; kialakul az örök rendje, Platón pedig megtervezi a nevelésüket. Később e tervet bővíti tovább akkor, amikor a tudományosan képzett hivatalnokok szerepét és nevelését fejti ki. Fanyar paradoxonnal filozófusoknak nevezi őket, s azzal a követelménnyel áll elő, hogy a filozófusoknak királyoknak kellene lenniük.*

* E mondatot nem szabad félreérteni. A filozófia általában véve az ember, az éthosz, a nevelés, a társadalom és az állam természetének tudományos ismeretét jelenti. Ez a megfogalmazás egy olyan rélt foglal magában, amit a fejlődő tudomány és az uralkodó hivatalnokréteg összekapcsolódása révén lehet majd elérni – különben a lázadó közvélemény és a parlamenti képviselőlet kerül uralomra.

Az örök nevelésére vonatkozó elképzelése szöges ellentétben áll az átlagathéni múzsai, illetve gümnasztikai nevelésével. Ami a külső beosztást illeti, abban hasonló ahhoz; vagyis gümnasztikai, amennyiben a test nevelése s múzsai, amennyiben a léleké.

A költők meséire az államnak kell felügyelnie. E történetek némelyike ugyanis erkölcs-telen, így például a Kronoszról és Uránoszról szólók. A gigászok harcai és az istetek többi viszálya – „akár képletes értelemben szerepelnek a költeményekben, akár nem” – ellentétben állnak azzal az erkölccsel, amely egyetértést követel az államban és a családban, és a gyermekeket alárendeli a szülőknek. De mindkét szerző, az is, amelyik a fájdalom adományával van tele, s az is, amelyik a boldogságával, az istenséget valami rossz okává teszi meg. Más történetek a halállélelmet erősítik, és a férfiakat gyávává teszik. Homérosznak a lélek alvilág-beli állapotáról szóló képei e fajtából valók. Hasonlóképpen a hősök panaszkodásai és az istenek sirámai. E nézőpontot az a gondolat vezérli, hogy a vallásból mindazokat az elemeket el kell távolítani, melyek nem felelnek meg a kardinális erényeknek; másszóval a vallást – amennyiben nem cseng egybe az éthosszal – ki kell iktatni az ifjúság neveléséből.

Továbbá, teljes egészében fel kell számolni a színházi előadásokat. „Ha aztán egy olyan ember érkezne államunkba, aki képes volna művészetével mindenféle alakot öltetni, és mindenféle dolgot utánozni, s költeményeit akarná nekünk bemutatni, talán nagy tisztelettel öveznénk, mint egy szent, csodálatra méltó és kedves embert, de azért mégiscsak azt mondanánk neki, hogy ilyen ember a mi államunkban nincs, s ilyennek nem is szabad lennie; s valószínűleg el is küldenénk – ísét mürrhával meghintve és gyapjúszalaggal ékesítve – egy másik államba”. (398 A, Szabó Miklós fordítása)

Hasonló módon a zenét is korlátok közé kell szorítania az érvényben levő nevelésnek. Mellőzni kell a ványadt ión és lúd hangnemet, s csak a phrüg és dór hangnemet szabad az államban megtűrni. Az egyik ugyanis bátorságra készítet, a másik pedig a megfontolt belátást készíti elő. A hangszerek közül pedig csak a líra és a kithara jön számításba.

Platón hasonló módon küzd korának elkorcsosult testnevelése ellen is. A testnevelés valódi alapja a helyes étrend, s ennek eredménye az erős testben lakozó bátor lélek. Ezt az etikai célt pedig mindenütt előnyben kell részesíteni a pusztán atlétikai kiképzéssel szemben – ez olyan polémia, amely az olimpiai játékok népénél a legteljesebb mértékben helyénvaló volt. A gümnasztika legmagasabbrendű feladata nem valamiféle testi kiképzés, hanem a testgyakorlatok révén az indulatok fölött kivándó önuralom és a bátor erkölcsi magatartás. Ennek felel meg az, hogy a gyógyítás mesterségének gyakorlását is korlátozni akarja.* Platón „gyámkodó orvoslási módszernek” (nosothrophia) nevezi az akkoriban divatos gyógykezelést és úgy véli, hogy az az ember, aki tevékenyen részt vesz az állam életében, nem töltheti az idejét azzal, hogy betegeskedik. Ha az orvos nem képes arra, hogy köppöly, hánytatás, izzasztás, égetés vagy purgálás útján rövid időn belül úrrá legyen a betegség fölött, akkor a betegnek az orvost ott kell hagynia és betegségében saját magára kell hagyatkoznia. A dór zenéhez hasonlóan rusztikus gyógyító művészet ez. Platón bizonyára nagyon egészséges lehetett.

Platón tehát nemcsak a régi éthosz elkorcsosulását kritizálja, hanem a múzsai és gümnasztikai nevelés egészét is. A nevelésben sokkal inkább a monoteisztikus meggyőződés lényegét kívánja biztosítani. Midőn a szokratészi-platóni iskola egészen új nézeteket formált az állam, a jó és az istenség természetéről, feloldhatatlan ellentmondásba kellett kerülnie Görögország alapfokú oktatási rendszerével. A mítikus kor nagy költőit mellőzték, mivel hatásuk arra irányult, hogy a városállamokban a törvények helyett az öröm és a fájdalom uralkodjon. Új költészetnek kell kialakulnia; csak az lesz méltó arra, hogy költő legyen, aki maga is valami érdemlegesen tett az államban; alkotásait pedig az államnak kell ellenőriznie.

* Igen szép Schleiermacher akadémiai székfoglalója: „Platón nézete a gyógyítás művészetének gyakorlásáról” (1825).

A magasabb szintű platóni oktatás ugyanolyan ellenségesen viszonyul az addigi szónokképzéshez, mint ahogy az alsósintű oktatás az addigi műzsai képzéshez.

E magasabb szintű képzés vagy filozófia: lélekvezetés.* Ennek kezdetét a Szépnek és a Jónak a kozmoszban található képmásai jelentik, ez aztán felemelkedik a matematikai viszonyokig, s végül eljut a tisztá ideákhöz. Ez a rend teszi egyúttal lehetővé a lélek mélyén nyugvó ideák mind teljesebb látását, míg nem lehull minden lepel. Így aztán egyfajta fokozatos haladás jön létre; a tárgyaktól azoknak a matematikai természettudományban megalapozott elméletéig – ennek részei a geometria, az aritmetika és az asztronómia –, innen pedig e tudomány előfeltételeinek filozófiai ismeretéig. E tudományokban ugyanis még olyan előfeltételek is szerepelnek, melyeknek nem igazolt az érvényessége; így ezektől a megismerés végső alapjaihoz kell eljutni, melyek magukban foglalják ezt az igazolást. A magasabb nevelés záróaktusát tehát a dialektika és a filozófiai tudományok jelentik. E tudományok a gyermekek számára megközelíthetetlenek. E tudományok a világ tudományos felfogását munkálják ki, amely egybecseng az eszményi politikai gondolkodásmóddal.

Így jön létre a tudományoknak egy olyan, belső viszonyuk megszabta szerveződése, amely a pedagógiai fejlődésmenttel is összhangban van.

Harc a pedagógiai irányzatok, különösképp Iszókratész és a platóni iskola között.

A platóni iskolának ez a tisztán tudományos tanmenete azonban élénk ellenállást váltott ki a korabeli Athénben. Hippiasz sokrétű tudományos érdeklődését – az államférfiúi kiválóság büszke tudatában – már Prótagorasz kigúnyolta. Ezekbe az ellentétekbe az arisztotelészi nevelésméлет kezdő része nyújt bepillantást, a Politika VIII. könyvének 2. fejezetében. A pedagógia területén zajló, igen élénk mozgásnak lehetünk itt tanúi: „Napjainkban ugyanis igen vitatottak ezek a feladatok. Mert nem mindenki ért egyet abban, hogy mit kell az ifjúságnak tanulnia”. (Szabó Miklós fordítása). A vita később arra is kiterjed, hogy az oktatásnak vajon inkább az értelemre, vagy pedig az erkölcsi jellemre kell-e hatnia. Végül az oktatás célját illetően három ellentétes álláspont alakul ki: egyesek csak azt akarják felvenni az oktatási tervbe, ami az életben rögvest haszonnal kamatoztatható. Mások viszont gyakorlati-politikai derekasságra akarnak nevelni. Végül ismét mások – vagyis épp a platóni iskola – magáért a tudomány kedvéért akarnak magasabb rendű tanulmányokkal és tudományokkal foglalkozni. Így már akkortájt ugyanazok a pedagógiai csoportosulások állnak egymással szemben, mint manapság.

A legkomolyabb ellentét a magasabb tudományokat merőben tudományos szempontból számba vevő tanítás és a szónokképző iskolák között áll fenn. Elvileg már Szókratész és a szofisták is emiatt álltak harcban egymással. Iszókratész szónokképző iskolája és a platóni iskola között is e harc mutatkozott meg. A harc pedig – a görög szellemi fejlődésnek komoly károkat okozva – a szónokképző iskolák javára dőlt el.

A görög szellemiségben a retorika uralmának hatása legalább annyira pusztító is volt, mint amennyire mélynek bizonyult e hatás. Az okok között éppúgy szerepel az ékesszólás

* A platóni magasabb fokú oktatás jelenik meg abban a híres képben, mellyel Plátón „Az állam”-ban a filozófia és a filozófia oktatásának leírását vezeti be. Megkötozött foglyok élnek egy barlangban. Mindazt, ami kinn a napfényen történik – különböző alakok egymásra következtését – mint falon végigvonuló árnyékképeket észlelik. Ha megszabadulnak kötelekeiktől, szemük csak lassanként szokik hozzá ahhoz, hogy magát a Létezőt lássa. A filozófia ennél fogva „a lélek átvezetése az éjjeli sötétségű nappalról az igaziba, azaz a létezőhöz felvezető útra.” E létezők: az ideák. Az oktatásnak ennél fogva a képmásoktól a létezőhöz kell felvezetnie. Az oktatás ezért az ember irányultságának egészét érinti, a filozófia nem más, mint lélekvezetés.

fontossága a korabeli görög városállamokban – később pedig a római államban –, mint ahogy a technikai jellegű stíluszabályok jelentősége, továbbá a próza-stílusnak csak ekkor beinduló fejlődése is. Az első, művészi hatást keltő szónok Periklész volt. Róla mondja Plutarkhosz, hogy ő mutatta meg: a retorika: – lélekvezetés: εδείξε την ρητορικην ψυχαγωγίαν εἶναι. A szónoklás művészete immáron a politika és diplomácia eszközüvé vált. A leghíresebb szónok Iszókratész lett. Ő Athénben született, 436-ban. Platón Phaidroszának ábrázolása szerint ifjúkorában nagy reményeket keltett a tekintetben, hogy filozófiailag ragadja majd meg a problémákat. E remények azonban meghiúsultak. Szembeszállt a platóni iskola oktatásával, és ezzel egy régimódi, a hazafias és történelmi érzés által átszellemített szónokképző iskolát állított szembe.

Az iszókratészi szónokképző iskola iránya lett a legmérvadóbb példa az ilyen iskolák további fejlődése szempontjából. Iszókratész iskoláját 380 táján nyitotta meg Athénben. Nagyon sokan látogatták, még külföldi tanulók is. A képzés három-négy év volt. Erről azonban, sajnos, csak hiányos képet tudunk alkotni magunknak. A legtöbb támpontot az „Alexandroszi retorika” nyújtja, amely Arisztotelész neve alatt maradt fenn számunkra. Anaximenész állította össze, tartalmának lényege azonban Iszókratészre megy vissza. A gyakorlati útmutatás rövidre fogott sémáját tartalmazza. Az első szakasz osztályok szerint tagolva foglalkozik a beszéd feladataival és megmutatja, hogy miképpen gyűjthető össze az ezeknek megfelelő anyag. A második szakasz szabályokat ad a beszédek mindegyikében előforduló egyes formaelemek kialakításához. Ilyen formaelemek például az enthüméma, a példa (paradeigma), a szentencia (gnómé), a hallgató esetleges kifogásainak megelőzése (prokatalapszisz), az irónia (eirónceia). Az utolsó szakaszban olyan szabályokat találunk, melyek azoknak a különálló részeknek a megformálására vonatkoznak, melyek minden beszédnek alkotórészét képezik. A prooemiummal kezdődik; azután következik a tényállás kifejtése, erre jön a megerősítés, stb. Ez az utolsó szakasz teljes egészében Iszókratészre alapoz.

Minden bizonnyal egy olyan kurzusra gondolhatunk, mely mintamondatokkal tette világosabbá a fenti szabályokat és aztán egyedi példákon gyakorolta be azokat. Valószínű, hogy e technika jelentős részét főleg azok a nyelvi- és stíluszabályok képezték, melyekre itt most csak röviden utalunk, és az is valószínű, hogy a legelső, előkészítő szinten már akkoriban számos olyan gyakorlattal foglalkoztak, mint amilyenek aztán később is keletkeztek és ezek élénken emlékeztetnek saját fiatalunkra. Olyan témák szerepelnek itt, mint „Akhilleusz gondolatai Patroklosz halálakor”, „A földműves gondolatai az első hajó megpillantásakor”. Ilyen elemi gyakorlatokkal zárult a grammatikus tanfolyama, s ilyenekkel kezdődött a rétoré is. De bármilyen hasznosak voltak is a beszédtechnika szabályairól szóló eme észrevételek, bármilyen hasznosnak bizonyultak is ezek az anyaggyűjtések az állam- és jogelmélet területén, sehol sem állnak kapcsolatban a tudományos alapelvekkel. Ez nem is volt lehetséges mindaddig, amíg a retorika nem a logikán alapult, és nem került kapcsolatba a tudományos pszichológiával és a politikával. Ebből adódott az, hogy a retorikának azok a részei kerültek előtérbe, melyek külsőlegesen hatásokat szolgáltak, és ismét jelentkezett a szofisták régi művészete – a rossz beszédet jobbá tenni (τον ηττω ληγον κρειττω ποιειν) –, csakhogy ezúttal kevésbé hivalkodó köntösben.

Iszókratész a körmondatok alkalmazása, a próza formaelemeinek kidolgozása révén hatott Cicero prózájára. Cicero aztán Petrarcatól és Boccacciótól kezdve döntő hatást gyakorolt az európai szépprózára. Így a retorika és a szónokképzők iskolai tanításának messzeterjedő történeti hatása volt.

Iszókratész és iskolája szembefordult a platóni iskola pedagógiájával. A Panathénaikoszban Iszókratész rosszul leplezett keserűséggel beszél a platóni tanítási irányzatról anélkül, hogy megemlítené nagy ellenfele nevét. „Nem helyeslem a mostanság elterjedt paidéiát, vagyis a geometriát, asztronómiát és a vitás kérdésekről való disputát. A fiatalabb nemzedék számára ez több mint kedvtelés. Az idősebbek közül mindenki elviselhetetlenek

tartja". Azon ifjakat, „akik már e tanulmányoknak szentelték magukat”, arra buzdította, hogy szorgalmasan mélyedjenek is el bennük: hisz így legalább ez idő alatt nem csinálnak rosszat. „Az idősebbek és általában a felnőttek számára e tanulmányokat nem tartom megfelelőnek; megfigyelésem szerint egyesek, akik e tudományokban oly jártasságra tettek szert, hogy másokat is ezekre oktatnak, ismereteiknek semmilyen gyakorlati hasznát nem veszik, és a gyakorlati életben egyébként járatlanabbak, mint tanítványaik, hogy a rabszolgákat aztán ne is említsem.” A szemrehányás szándékosan homályos megfogalmazású, de e tudomány oktatói közül Platón volt az, akinek híre legmesszebbre fénylett, hiszen ő e tudományokat egy szervezett iskolai oktatás részévé tette, és éppen Iszókratész mellett tanított Athénben. Vagyis e szurkálódások olyan embertől származnak, akiben nem volt elegendő szellemi erő a komoly küzdelemre.

E vita Iszókratész iskoláján belül folytatódott. Mikor *Arisztotelész* elfogadta a kihívást, az iszókratészi iskola szenvedélyesen támadta. Arisztotelész a platóni iskolán belül egy másféle retorikai irányzatot helyezett szembe az iszókratészi retorikával. Platón elutasította a retorikát, Arisztotelész viszont elismerte szükségességét. Arra törekedett, hogy a logika tudományának új segédesszközcével oldja meg azt a problémát, melyet a már valóban tudományos retorika vet fel. Retorikájának bevezető része híven tükrözi álláspontját: az ékesszólás olyan tény, amely természetes adottságon és gyakorlásra alapul. Arról van szó, hogy az ezt létrehozó okokat tudományosan kell megismerni. És azok, akik a retorikai könyveket és rendszerket összeállították, csak igen kis részben oldják meg ezt a feladatot. A retorikáról Arisztotelész első ízben még mestere életében tartott előadásokat annak iskolájában. 347-ig, Platón haláláig maradt Athénben és eddig volt tagja az Akadémiának; azután elhagyta a várost, ahová újból majd csak 335-ben tért vissza, és ekkor megnyitotta saját iskoláját a Liceumban.

Az akkori Athénben ily módon a szónokképző iskolák lapos retorikai oktatása szembe került a filozófiai iskolákban tartott retorikai tanfolyamokkal. Az egyik iskola a szabályok és műfogások átörökítésén fáradozott, a másik a platóni-arisztotelészi iskola logikai vizsgálódásaira épült, s emellett azt a politikatudományt is hasznosította, amelyet ebben az iskolában műveltek. Így az iskolában elkülönült egy exoterikus retorikai oktatás. Gellius arról tudósít, hogy Arisztotelész kétféle módon oktatott, zártkörű és nyilvános előadásokon. A retorikai előadások nyilvánosak voltak, ezeket az esti órákban tartotta. Ezek tárgya: a retorika, a dialektika és az államelmélet. E tárgyakkal a számunkra fennmaradt *Rétorika* is foglalkozik. Arisztotelésznek két, teljes egészében fennmaradt írása is nyilvánvalóan egy ilyen kurzus részét képezi: a *Topika*, folytatásával, a *περι σοφιστικων ελεγχων*-nal együtt, valamint a *Rétorika*.

Filozófiai iskolák, avagy olyan intézmények alapítása, ahol az oktatók és a tanulók közötti oktatási viszonyok szoros kapcsolatban álltak a tudományos munka megszervezésével.

Az Akadémia szervezetét elsőként Platón teremtette meg. Ennek előképe a püthagoreus iskola szervezete volt. Az utóbbi összekapcsolta az állam által irányított oktatási rendszer dór gondolatát a tudományos kutatás ión lendületével. Nagy hangsúlyt fektetett a matematikára és a zenei hangtanra, ismereteink azonban nem elegendőek ahhoz, hogy világos képet alkossunk róla. Platón a negyvenes éveiben járt, és valamikor az antalkidaszi békekötés (387) idején tért haza utazásairól. Ismereteit a tudományos képzésről a legkülönbözőbb helyeken szerzte. Politikai elképzelése Szürakuzában kudarcot vallott. Úgy látta, hogy erkölcsi eszményeinek megvalósítását illetően a paideiára, azaz a szó legtágabb értelmében vett nevelés útjára van utalva. Az ismert Phaidrosz-hely mutatja,³ hogy a szóbeli tanításban látta a

nevelés lényegét és az írói tevékenységet is csak ezzel összefüggésben értékelte nagyra. Ez a felfogásmód az igazság lényeges magvát foglalja magában. Platón először egy athéni gümnasziont választott ki. A korabeli Athénben három ilyen gümnaszion volt; az Akadémia, a Künoszargész és a Lükaiion. Az Akadémiát, vagyis a várostól északnyugati irányban fekvő gümnasziont választotta; ennek parkja, vízvezetékrendszere, s persze nem utolsósorban árnyat adó, gyönyörű platánjai gyülekezőhelyül szolgálhatott az ifjúságnak. A gümnaszion bejáratánál Érosz szobra és oltára állt, s ez aztán Platón számára a filozófiai átlelkesültség jelképe lett. Később az az igény ébredt benne, hogy zárt helyet biztosítson az összejövetelnek számára. Így az Akadémia tőzsomszédságában, ama kies tájon, melyet Szophoklész gyönyörű éneke örökít meg, Platón egy kertet vásárolt. Itt lakott ő maga is, s e kertet iskolája elidegeníthetetlen tulajdonává nyilvánította. Az idők során aztán e földbirtokhoz számos alapítvány és hagyaték is társult.

Az Akadémia – mint egyesülés (korporáció) – egyúttal egy szilárd szervezetet is kialakított. Ez egy önkéntes vallásos egyesülés (thiaszosz) volt. A klasszikus ókor valamennyi közössége szakrális társaság volt. A vezetőt mindig maga a közösség választotta meg. Az Akadémiának pénzügyi igazgatása volt, amely a tanulók és a tanulók testületeinek segítségére támaszkodott. E platóni iskola – éppen eme anyagi javakkal és szervezéssel történő külső támogatás következtében – csaknem egy évezredig, Justinianus koráig fennállt.

Arisztotelész az Akadémia mintáját követve alkotta meg saját iskolaszervezetét. A Lükaiion, ez a másik gümnaszion, szintén a város falain túl feküdt, Apollón Lükiosz egyik szentélyének közelében. A nagy Arisztotelész – látható nehézségek közepette – nyolc évig dolgozott itt. Az iskola berendezésében jelentős különbségek mutatkoznak. Arisztotelész, mint metoikosz nem vehetett telket, és csak követőjének, Theophraszosznak sikerült olyan kertet vásárolnia, ahol valamiféle sétálócsarnok épült, ezt pedig lakó- és oktatási helyiségként használható épületek vették körül. E kert tulajdona aztán végrendeletileg az idősebb hallgatók egy szűkebb körére szállt. Azokat, akik a közös kutatásra társultak, barátoknak (philoi) vagy társaknak (hetairoi) nevezték, vagy pedig „együtt-filozófálóknak”, azaz együtt kutatóknak.

A Líceum erről a gümnaszionról és az ott letelepült arisztotelészi iskoláról kapta a nevét. Egyes gimnáziumok esetében a líceum nevet Németországban is használták, Franciaországban pedig a napóleoni iskolarendszer óta alkalmazzák.

E két filozófiai iskola mellett létezett még a *sztóikus* és az *epikureus* iskola. A sztóikus iskola a cinikus iskolából fejlődött ki. Antiszthenész a künoszargézi gümnaszionban oktatott; a sztóikus iskola végül is beköltözött a városba, mégpedig egy, a régi agora közelében álló csarnokba, a sztoa poikilibe, s nevét is innen kapta.

Ezek a filozófiai iskolák olyan közösségek voltak, melyek a tudományos fejlődés valamennyi lépcsőfokát végigjárták, kezdve a tudományokkal éppen csak barátkozó ifjú embertől egészen a másokkal együttkutató tudósig. Ennek megfelelően itt találhatjuk a vezető tudóst, kutatótársait, akik emellett még a hallgatók képzésével is foglalkoztak, valamint a tanulókat. Az iskola egészét így a vezető, a kutatótársak szűkebb köre, valamint az egyszerű tanulók tömege képezte.* Ezek az iskolák így egyrészt az oktatás, másrészt pedig a közösen végzett tudományos munka szervezetei voltak.

* S ez a módja annak, hogy a metafizika miképpen terjeszthető el, s milyen módon juttatható uralomra. Annak a vezető szerepnek, amit az ókorban és a középkorban a metafizika élvezett, valamint annak, hogy a pozitív tudományok alárendelődtek a metafizikának, a nagyobb korporációk monarchisztikus vezetési formája felel meg; e korporációk élén egy vezető állt. Mialatt a görög városállamok nagyon is köztársasági formákat és demokratikus intézményeket fejlesztettek ki, addig filozófusai a nevelés és a tudományos munka e monarchisztikus formáit valósítják meg.

Nagy sikerük titka éppen e sajátos mivoltukban rejlik. A 4. században alapozódott meg és alakult ki szinte az összes tudomány. E bámulatra méltó tényt ezzel a különlegesen szerencsés szervezettel lehet magyarázni.

Platón idejében az Akadémia volt a matematikai kutatások, illetve a matematika csilágászatra való alkalmazásának központja. Mikor Platón visszatért utazásairól, teljes birtokában volt a korabeli matematikai tudásanyagnak. Ettől kezdve környezetében ott találjuk a legkiválóbb matematikusokat. Mind meghajoltak Platón szellemének királyi nagysága előtt, és egyszer csak azon vették észre magukat, hogy egy olyan szemléletmód magaslatára jutottak, mely szerint a világösszefüggésben a matematikai alakzatok és az ideák képezik a változatlant, az egyformát, a törvényt.

Arisztotelész iskolája a leíró természettudományoknak, valamint a történelmi és társadalmi jelenségek kutatásainak volt a központja. Alapvető munkáik a baráti közösség együttműködésének eredményei voltak. A munkáknak csak egy kis része zárult le még Arisztotelész életében; Theophrasztosz, Eudémosz és mások csak jóval Arisztotelész halála után fejezték be azokat a nagyszabású munkákat, melyek még az ő életében kezdődtek el. De Platón pszichagógijája, ama pedagógiai lelkesedés, amely meghatározó volt az Akadémián, Arisztotelész számára lehetővé tette azt, hogy a tudományok viszonylatában egy mindinkább tudósi magatartást alakítson ki.

Az enkükliosz paideia, az alexandriai múzeum és a szaktudományok kora.

Az Arisztotelész utáni nemzedékkel a görög paideiában is új szakasz kezdődik. Ez megfelel a tudományos megismerésben bekövetkezett új szakasznak, másrészt pedig az államok életében végbemenő változásoknak. Görögország városállamainak hanyatlása egyet jelentett e városállamok által egykoron képviselt éthosz felbomlásával. A Periklészhez, Szókratészhez vagy Xenophónhoz hasonló emberekben a mítoszokba vetett hit hanyatlása után a filozófiai monoteizmus lett a lelkesítő erő. A nevelés vallásos magva a filozófiai hitben lakozott, és a költők szövegeit, melyeket igen nagy becsben tartottak, e hitnek megfelelően értelmezték. Csakhogy a tudomány ekkorra elveszítette ezt az eszményi célját és kiszélesedéséből az önmagáért való tudás, az öncélú szakismeret úgy következett, mint szükségszerű szellemi állapot; a tudás kiszélesedése többé már nem tette lehetővé azt, hogy az egyén oly fejedelmi módon, mint tette egykor Platón, a tudás egész birodalma fölött alkotó módon és örömet lelve uralkodjék. A tudományok fejlődésében ez korszakalkotó lépést jelentett, amit már az arisztotelészi rendszer szelleme előkészített. Másrésztől azonban ez a hellén törzsek szellemi képzésének, paideiájuknak hanyatlását is jelentette. A filozófia megszűnt a szaktudományok szervezőereje lenni. Önmagáért való szellemi foglalatossággá vált és a szubjektív, személyes szemléletmód mélyébe húzódott vissza. Az oktatás így részek mechanikus együttesévé alakult.

Ezzel egyidőben kialakult egy olyan oktatási forma fogalma is, amely a szaktudományok eredményeit szép sorjában magában olvasztotta, s úgy tűnt, a műveltséget eme oktatási formának kell közvetítenie a szabad emberek számára. Ez az enküklia mathémata és az enkükliosz paideia eszménye. A már Arisztotelész által is használt enkükliosz szó jelentése: a szokásos, az általános. Az enkükliosz paideia tehát az a tudás, melyet minden művelt embernek el kell sajátítania. Összevont alakja az enküklipaideia. S mivel igényt kell ébreszteni arra, hogy minden szabad ember szert tegyen bizonyos műveltségre, használták az eleutherosz paideia kifejezést is. Továbbá, mivel ezeket az elképzeléseket a középkor is átvette, idekapcsolódott az „artes liberales” kifejezés is, és ennek révén jött létre aztán a mai „enciklopédia” szavunk. Ez az enkükliosz paideia hét tudományt foglalt magába; a grammatikát, retorikát, filozófiát vagy dialektikát, aritmetikát, zenét, geometriát és asztronómiát.

E felfogásmódot képviselte Quintilianus éppúgy, mint Seneca, azzal a különbséggel, hogy legvégső célnak a retorikát tekintik, mégpedig a szónokképző iskolákban uralkodó felfogásmódnak megfelelően. Martianus Cappella szintúgy ezt a hét fokozatot vagy tantárgyat veszi alapul és ismert dolog, hogy az európai egyetemek bölcsészettudományi karán (facultas artium) az egész középkoron át ezt a hét artes-t oktatták, mégpedig rendszerint két szakaszban: a trívium a grammatikát, retorikát és a dialektikát foglalta magában, a quadrívium pedig az aritmetikát, zenét, geometriát és asztronómiát. Éspedig azért kerültek át ezek a tantárgyak a facultas artiumra, amely több volt, mint szaktanulmányra előkészítő intézmény, mivel még hiányoztak a különálló gimnáziumok. Találunk itt olyan tanulmányokat, melyek a gyermekkoruknak feleltek meg.

Erre az enklükiosz paideiára épült aztán a tudományos képzés, mint szabályszerűen következő olyan tanulmány, amely nem a tudás iránt érzett személyes lelkesültségre épült. A szaktudományok központjává – nyilvános intézményei révén – *Alexandria* vált. Ezek az alexandriai intézmények voltak a tudományos megismerés átadásának és fejlődésének soron következő jelentős intézményei. A Ptolemaiosz-dinasztia tagjai alapították őket. A legelső ezek közül az intézmények közül a hatalmas *könyvtár*. Az ott felhalmozott könyvtömegek kritikai feldolgozásának, rendszerezésének és katalogizálásának feladata lehetővé tette, hogy a könyvtárosok a szó modern értelmében vett filológusokká váljanak. Ilyen tevékenységet folytatott Zénodotosz, Kallimakhosz, Eratoszthenész, rhódoszi Apollóniosz, bizánci Arisztophanész és Arisztarkhosz. A második intézmény, amely aztán közelebbi kapcsolatba került a neveléssel, a *múzeum* volt, melyet 322-ben az első Ptolemaiosz alapított, második Ptolemaiosz pedig kibővített. Tágas és díszes termeiben száz tudós dolgozott gondot nem ismerő lét-feltételek között. A közösen végzett tudományos kutatás kötötte őket egymáshoz. Tudományos eszközök, orvosi és természettudományos intézetek, egy fűvészkert és állatgyűjtemény állt a rendelkezésükre. Kétségtelen, hogy e tekintetben a tudományos kutatásokat folytató egyiptomi papi kollégiumok intézménye volt irányadó. Úgy tűnik, hogy az oktatás kötelezettsége a múzeum tudósaira nem vonatkozott. De mégis tanítványok gyűltek köréjük. Előadásait az udvarok oszlopcsarnokaiban tartották. A Római Birodalomban később ez a múzeum szolgált mintául más tanintézetek számára. Hasonló létesítmény először Pergamonban jött létre, ama pergamóni uralkodók idején, akik vetélkedtek Alexandriával. Különösen a sztoikus iskolának sikerült az, hogy e létesítmény által hatást gyakoroljon a grammatikára, a filozófiára, valamint az állam- és jogelméletre. Más helyeken, például Szíriában, ugyancsak az uralkodók hoztak létre ilyen intézményeket. Mindez alapját képezte a későbbi római létesítményeknek.

Ezen új intézmények mellett fennmaradtak a filozófiai iskolák is.

A filozófiai reakció a pozitív tudományok eme oktatási rendszerével szemben válaszképpen a sztoikusok, az epikureusok és a szkeptikusok filozófiai iskoláiban alakult ki.

A *sztoikus* iskola először Athénben létesült. Fő nevelési gondolatuk abban összegződött, hogy nincs szükség az enciklopédikus képzésre. Csakis a filozófia formálja a jellemet, és e jellemformálás a nevelés fő célja. Módszerük a leegyszerűsítés, melynek révén mindenképp a logika öltött olyan alakzatot, amely az elemektől az összetett képződmények felé halad. Ezen előrehaladó út során a grammatikát és a retorikát is magába olvasztotta. Ennek az alap-tudománynak a sztoikusoknál fellelhető szerkezetét oktatási céljukból kell megérteni. A logika azért került uralkodó helyzetbe, mert pedagógiai szempontból egyszerű volt. Ugyanígy dolgozták fel emellett az etikát és a fizikát is.

Az *epikureus* iskola szintén magáévá tette az enciklopédikus oktatási rendszerrel szembeni negatív álláspontot. Az epikureus nevelés célja, hogy a nevelés révén az *egyén* fejlődése egy olyan nyugodt kedélyállapotot érjen el, mely a legmagasabb fokú elégedettséget biztosítja.

E kedélyállapot kialakulásának alapja kizárólag a tudományos megismerés, amely mindenekelőtt a természet megismerésével azonos.

E kor nevelésének elméleti szakembere Galénosz volt, aki az uralkodó empirizmus radikális álláspontját képviselte. Úgy tűnik, hogy ezt Arisztotelész gondolataival kapcsolta össze. Különösen a nevelés orvosi oldala érdekelte.

Második fejezet: A római nevelés és pedagógia.

A római nevelés a köztársasági kor idején.

Cicero mondja: „A görögöknél némelyek lelkük egészével a költők felé fordulnak, mások a geometerekhez, megint mások a zenészekhez, ismét mások pedig, mint például a dialektikusok, újfajta tevékenységekort fedeznek fel, s minden idejüket, egész életüket az ars-ok művelésének szentelik, amelyekre azért van szükség, hogy fogékonyvá tegyék az ifjúság szellemét az emberség és az erény iránt.” „A rómaiak viszont úgy nevelik gyermekeiket, hogy egykoron hazájuk javára váljanak majd, ennél fogva az állam szokásait követve kell oktatni őket és az elődök rendelkezései szerint. A haza minket azzal a feltétellel hozott a világra, hogy szellemünk, tehetségünk, értelmünk legjavát, legígéretesebb képességeinket egykor majd az ő felvirágoztatásának szenteljük”.

Cicero itt mindenekelőtt egy, a római és a görög nép társadalmi fejlettségi szintjében megmutatózó különbséget jelez. De e két nép nevelésügyében – legyenek bármily közeli rokonságban is – akkor is jelentős különbségek vannak, ha a két nép esetében ugyanazt a fejlődési stádiumot vesszük szemügyre. A föníciaikkal vetélkedő görög népek, kiket fejlett kultúrájú országok termékeny földjeinek tengerpartjaira vetett a sors, a megformálás, a szabad alakítás és az alkotó költői képzelőerő szellemével rendelkeztek; ezt az érzéket később Közép-Görögországba is magukkal vitték. A szokásnak, a jogfolytonosságnak és a családi kapcsolatoknak viszont nem volt olyan ereje. Rómában viszont e formáló szellemmel szemben a fegyelemre szoktatott akarat dominál, amely csak közhasznú tevékenységben leli meg a maga értékét.

1. Nevelés a hősi korban.

Ami a hősi kor nevelését illeti, a különböző népek között szoros kapcsolat áll fenn, s e kapcsolat az azonos életfeltételeken és az ezekből származó életeszményeken alapul. A különbségek okainak megragadása viszont azt jelentené, hogy a népek eredendő természetét lényegi jellemzőik szerint fogjuk fel, hiszen e különbségek éppen ebből származnak. Az első alapviszonyt az itt meghatározó kapcsolatok vizsgálata szempontjából az jelenti, hogy a nevelés nem tekinthető elsődleges ténynek, hanem egy meghatározott kultúr szerkezet előzi meg a felnövekvő nemzedékre gyakorolt tudatos ráhatások mindegyikét. Vagyis az elsődleges egy meghatározott alkatú néplélek, s ebből majd feltételek, igények és eszmények származnak; e három tényezőtől jön létre a meghatározott nevelés. A nevelés azután visszahat a nemzeti élet jellegére, s csak ekkor jön létre az a forma, melyben kölcsönösen hat egymásra a nemzeti élet jellege és a nevelés, s ez egészen addig tart, míg más népek módosító hatása nem jelentkezik. E szerint a neveléstörténet filozófiai megközelítésmódjának második fő problémáját e kölcsönhatás formája képezi. E formát ama három tényező természetéből kiindulva kell megérteni, melyek mint a népleletből származó mozgatóerők fejtenek ki hatást a nevelésre. E viszony analóg azzal a kapcsolattal, amely a népkarakter és az alkotmány között áll fenn. Jóllehet az alkotmány eredete a népkarakterre megy vissza, bizonyos részei – elmozdító vagy akadályozó módon – visszahatnak a népkarakter fejlődésére. Azzal a különbséggel persze, hogy a nevelés története tanulságosabb – Arisztotelész azt mondaná, hogy filozófikusabb –, mivel a viszony itt egyszerűbb. A feltételek, illetve az eszmények és a feladatok között

ugyanis egy többé-kevésbé ösztönző és harmónikus kapcsolat áll fenn. Azt, hogy a nevelés milyen hatást gyakorol a nemzetre, végső fokon ez dönti el. Ezen alapviszony mellett egy másikat is szem előtt kell tartani. E három tényező mindegyike további részekre bontható, s e tényezőket egyrészt ismét összekapcsolja egy olyan oksági viszony, amely ösztönöz vagy gátol; másrészt viszont – mivel a történelem természete mindig ugyanaz – még a legrégebbi korok esetében is fel kell tételnie egy mindvégig egyoldalú fejlődést, minek következtében a nevelés egyetlen korban sem alapszik egyforma módon az összfeltételek foglatán, és feladatainak összességét sem egyformán oldja meg.

Ezek után arra teszek kísérletet, hogy megvizsgáljam a hősi kor római nevelésének természetét és ennek viszonyát a görögéhez. *A görög városállamokban az életfeltételek s a nevelés feladatainak viszonya között aránytalanság áll fenn. Ez részét képezi annak a nagyobb aránytalanságnak, amely e városállamoknak együtt juttatta osztályrészüül a túlságosan élénk élettévékenységet, a természet akaratlagos átalakítására és megváltoztatására irányuló hajlamot, valamint a gyors ütemű hanyatlást. A városállamok területének behatároltságából eredt az, hogy nem képviselői testületek révén alakítottak ki tartósabb alkotmányos viszonyokat; másrészt pedig a rabszolgaságból, amely a pénzkereső munkát kirekesztette, az következett, hogy a politikában vagy a háborúban a szerzésvágy rabszolgáivá váltak. A nevelés azonban egy más területen is ugyanazt az aránytalanságot mutatja.*

A nevelés feladata az is, hogy a polgárok kellő számú hányadában olyan – valamennyiüknél azonos szintű – teljesítőképeséget alakítson ki, hogy a háborús időkben és a politikai cselekvés során olyan egységet képezhessenek, amely más, hasonló nagyságú, vagy még nagyobb államok közepette nemcsak hogy fennmarad, hanem hatalma még növekedik is. Az egyes görög államok hatalmának növelésére a görög politika semmilyen más eszközt nem tudott kitalálni, mint a minden vonatkozásban rendkívül tökéletlen szövetségi társulást. A görög szövetségi társulás mibenlétének megértése egyúttal azt is jelenti, hogy tisztában vagyunk a görög államok egész külpolitikájával. Ez egy olyan viszony volt, melyben a saját ügyekben önállóan döntő városállamok a külpolitikai és katonai irányítást átruházták egy olyan vezető államra, amely a hatalmat egy szövetséges tanács segítségével gyakorolta. E viszonyrendszernek mármost jelentős fogyatékoságai vannak. Ezen államok katonai szervezete békeidőkben önálló volt, s e szervezet csak háború esetén került a vezető állami irányítása alá. A későbbi fejlődés folyamán ebből eredt a vezető államok ama szándéka, hogy e viszonyt aztán teljes álvétettségig alakítsák át, egészen addig a pontig, hogy a katonai szolgálat helyett pusztán csak adókat vessenek ki és pénzbeli hozzájárulást kapjanak. Ebből az államszövetségből tehát nem alakult ki semmiféle életerős katonai egység. Hasonlóképp hiányzott a parlamenti képviselő is. Így az egymással szövetségben álló államok egyáltalában nem olvadhattak össze valamiféle életerős és egyazon gondolkodásmódtól áthatott egységgé. Görögország szerencsétlensége az volt, hogy már földrajzi helyzetéből következően is két központtal rendelkezett: Athénnel és Spártával. S habár Spárta elpusztíthatta ugyan Athént, az egységes görög államot azonban mégsem tudta létrehozni. Általánosan érvényes – és később Rómára nézve is terhes következményekkel járó – törvény ugyanis az, hogy a tudományoknak híján levő államokban a szerzésvágy, csalárdság és az igazságérzet tökéletes hiánya uralkodik el akkor, mihelyt a gazdagság vagy magasan fejlett kultúrákkal való találkozás kikezdi és tönkreteszi az egyszerűbb, korábbi jogviszonyokat és gondolatokat.

Athén – már ami a nevelés feltételeit illeti – még egy további, alapvető fogyatékoságban szenvedett. Itt a nő jogilag függő helyzetben volt; a férfinak megvolt az a joga, hogy az asszonyt – hozományával együtt – bármikor visszaküldje családjához. A házasság köteleke szigorú volt, és az erkölcs a nő megható eszményképét alakította ki. A felnövekvő gyermekekkel kapcsolatban azonban nem érvényesült a nő irányító befolyása, ami pedig később Rómában oly erőteljes és fejlesztő hatást gyakorolt a nevelésre. A gyermeket hetedik életévétől kezdve elválasztották a dajkától s ama pedagogosz felügyelete alá került, aki rabszolgá volt. A rabszolgatartó rendszer bomlasztó hatása itt is szembeötlő. Ez a rabszolga

többnyire nem tanított, hanem állandóan felügyelt a gyermekre és a grammatizstészhez, a tanítóhoz, illetve a paidotribészhez, a tornatanárhoz kísérte. Egy jó neveltetésű athéni gyermeknek sohasem volt szabad a paidagogosz nélkül, egyedül elhagynia a házat. A paidagogoszból viszont természetszerűleg hiányzott a tekintély, ami a gyermek lelkében elültette volna az engedelmesség és a fegyelem magvait. A nő helyzete pedig más vonatkozásban is károsan hatott a felnövekvő gyermek erkölcsiségére és a férfiakhoz való viszonyára.

A másik alapvető fogyatékossgát a szabályozatlan oktatásügy jelentette, amely teljességgel alkalmatlan volt arra, hogy pótolja az otthoni nevelés hiányosságait. Ezért a nevelés valamennyi teoretikusa változtatást követelt ezen a téren. Amikor kialakult a magasabb szintű oktatás, ez sem emelkedett a közvélemény egoisztikus kívánalmai fölé, hanem csak megerősítette azokat.

Ilyen körülmények között Athénben szükségképpen különösen kellemetlen következményei voltak annak a politikai viszonyokból eredő, általános alapfogyatékossgának, hogy nem alakult ki szilárd jogi alapzat és nem fejlődött ki biztos jogérzék. A jogi fogalmak mindegyike bomlani kezdett.

Továbbá, a városállamok egyike sem rendelkezett szilárd, kiegyensúlyozottan fejlődő vallási tudattal, amely támpontként tudott volna szolgálni. Így a jogtudat összeomlása minden ellenállás nélkül, akadálytalanul hatott vissza a kizárólag politikailag-állampolgárilag motivált erkölcsi tudatra. A tudományos fejlődés pedig még messze nem volt elég erős ahhoz, hogy e tekintetben támaszt nyújtson, még ha erre rá is szánta volna magát. Ez magyarázza meg egyrészt az oktatásügy menetét, másrészt pedig a nevelés-teoretikusoknak azt a töretlen akarátát, amely – minden lehetséges eszköz igénybe vételével – a szilárd, teista hit megalapozására, a jogi fogalmak megszilárdítására és az általános, nyilvános, kötelező iskolai oktatás bevezetésére irányult. Platónnak nevelési rendszere, melyet a nagy athéni válságok közepette vázolt fel, sokkal radikálisabb annál, semhogy átfogó gyógmódot találjon. Mivel Platón számára a család semmiféle alapot sem biztosított, ezt az alapot a nyilvános nevelésben kereste.

Most pedig mindezt a *római* oktatási rendszer eredeti felépítésével vetem egybe. A római oktatási rendszer feladatai először is szerényebbek voltak. Napólcontól származik az a kijelentés, hogy Itáliának nincs természetes középpontja. De a sors úgy hozta, hogy Róma mellett Itáliában nem volt egyetlen Rómával politikailag azonos jelentőségű városállam sem. Így aztán egyenes úton következett be Itália politikai központosítása szilárd jogi viszonyok által megszabott módon. Az az alapvető hiba, hogy e jogi viszony a Róma városának való alárendelődést jelentette, csak később bizonyult végzetesnek. A háborúkat és a politikát egy földbirtokos, földművelő nemesség irányította.

A család azt az eleven életegységet képezte, amelyen belül a római gyermek nevelése folyt. A *confratio* (ez a házasságkötés hagyományos formája, melyet a pontifex maximus és a flamen⁴ jelentésében patricius családok tagjai kötöttek s amely áldozatokkal stb. zárult) csakis az ilyen házasságkötésből származó fiúknak adta meg azt a jogot, hogy papi tisztséget töltsenek be, az asszony viszont a férfi joghatósága alá került. Emellett a házasságkötésnek egy kevésbé kötött formája is létezett. A házasságot a férfi nem bonthatta fel tetszése szerint. Jogi szempontból az asszony nem számított teljes jogúnak, nem rendelkezhetett vagyonával fölött, nem végrendelkezhetett szabadon. A családban azonban nagy tisztelet övezte. A monda szerint a királyi család elűzésének alapja az asszonyi méltóság megsértése volt. Az első válás i.e. 231-ben, általános nemtetszés közepette folyt le. Az asszony tehát itt a szó legteljesebb értelmében véve nevelő volt. Így a házasság kezdettől fogva jogi alapon nyugvó, tudatosan megalkotott jogi intézmény volt. Ugyanezt mutatja a Vesta szent tűzét őrző Vestaszűz jogi helyzete. A vele találkozó elítéli megmenekült a halálbüntetéstől stb. S hasonlóképpen a gyermek sem a megszületéssel válik a család tagjává, hanem a *statuebatur in terra*⁵ jogi aktusa révén.

A pater familias Rómában jogilag korlátlan hatalommal rendelkezik, az asszony uralmát azonban a gyermekevelés terén szigorú szokásrend biztosította. A de claris oratoribus című párbeszéd (28. fejezet) bemutatja, hogy a tisztességes anya szülötte nem fizetett gondozónénél, hanem már kezdetől fogva az anyaöl és az anyamell oltalma alatt nevelkedett. Az anyák legnagyobb dicsősége a házvezetés és a gyermekek ellátása volt. Együttal kiválasztottak egy rokon matrónát is, kinek sok próbát kiállt és makulátlan erkölcsösségére a család valamennyi sarját rá lehetett bízni és akinek jelenlétében bűnnek számított illetlenségeket beszélni vagy közönségesen viselkedni. E matróna szinte vallásos és istenfélő tisztelettel felügyelt nemcsak a fiúk komoly elfoglaltsággal járó munkájára hanem nyugalmukra és játékaikra is. A valódi római családnak büszkesége maradt az in gremio matris educari.⁶ A maxima debetur puero reverentia⁷ a valódi római családi érzés figyelmeztető jele. Athéntől eltérően itt nem volt pedagógosz, akinek rabszolgalelkülete tönkretette a jellemet. Az anyai felügyelet alól csak akkor került ki a gyerek, ha apját – ügyeket intézni – elkísérte. A fiú, miközben apjától tanult, lassanként belenőtt későbbi kötelességeibe. Jelen volt, mikor apja mint patrónus klienseinek jogi ügyekben felvilágosítást adott, sőt régebben az apának még azt is megengedték, hogy a fiút – amíg a toga praetextát⁸ viselte – magával vigye a szenátusba. Dicsőítő és emlékbeszédekben örökítette meg elődei hírnevét. Szigorú családi élet, jogérzék, a jog, a hadművészet ápolása és tudományos művelése és harci szellem – ezek voltak a római élet általános és nyilvános tényei, melyekbe a fiú ily módon mintegy belenőtt.

Új korszak kezdődött aztán akkor, amikor az ifjú – rendszerint 15 éves korában – letette a toga praetextá-t és a toga virilis-t⁹ kezdte viselni. Tagja lett a hadseregnek, látogatta a Fórumot és csatlakozott egy híres jogtudóshoz, részt vett a politikai gyűléseken, míg végül vállalkozott arra, hogy maga is részt vegyen az államügyek intézésében.

Ily módon neveltek a római élet fő tényezői maguk is. E neveltetés azonban nem merült ki abban, hogy az ifjak gyakorlatiasan alkalmazkodtak meghatározott társadalmi tevékenységformákhoz. Ez egyúttal magában foglalta azt is, hogy beleélték magukat abba a történelmi tudatba, ami a családi szellemben, a család történelmében, a jogrendben és az államigazgatásban öltött testet. Mindenütt élt annak tudata, hogy a jelen kötődik a múlthoz, és hogy a kegyelet, a folytonosság és a jogérzék révén hálát kell érezni a múlt iránt.

Ennek a görögökhöz oly közelálló itáliai népnek a nevelési rendszere – mely éppannyira árnyalt, mint amennyire határozott és erős vonásokkal rendelkezik – jelentősen különbözik más, ugyanazon fejlődési fokon álló népek nevelésrendszerétől is. A nemzeti élet melyén ez esetben is egy olyan formálóerő munkálkodik, melynek forrásait nem ismerjük; belőle származik a nevelés eszménye és erkölcsisége.

De, akárcsak Görögországban, itt is szükségét érezték egy olyan *oktatásnak*, amelyet csak a család adhatott meg. A római élet alaptényezőire támaszkodó neveléshez képest ugyanis kezdetben igen csekély volt a tanító által kifejtett oktatás szerepe. Az iskolák a Város történetének 4. évszázadában jelennek meg; itt a fiúkat közösen oktatják az alapismeretekre. Ezek az iskolák – akárcsak az athéniek – magánvállalkozások voltak. A görög oktatást mintául véve Rómában is szétváltak a ludi magister, illetve a grammaticus iskolái. A ludi magister a görög grammatodidaszkalosznak felelt meg és alapismereteket oktatott. A görög grammatisztésznek a literator a megfelelője. Később a görög nyelvtanár került mellé. A görög minta alapján őt Rómában grammaticusnak nevezték, de a philologus elnevezés is előfordul. A görög műveltség és tudomány Rómába való benyomulása hamarosan ezt az oktatást is befolyása alá vonta.

2. A római nevelés görög hatásra történő átalakulása a 2. század első felében.

Rómában a hősi kor nevelése hosszú időn át tökéletesen összhangban volt a nemzet igényeivel és életeszeményeivel. S mivel a nemzeti életben kedvezőbb előfeltételekre talált, minden korábbi oktatási rendszernél jobban oldotta meg azt a feladatot, hogy a római férfiből

politikai és katonai tevékenysége szempontjából derék embert faragjon. A nő otthoni vezető szerepe és a jogérzék a közéletben volt az a két tényező, mely biztosította a római nevelés fölényét bármelyik görög városállam nevelésével szemben.

Ez így volt egészen addig, amíg a rómaiak világban elfoglalt helyzete meg nem változott. A három vezető földközi-tengeri állam, a görög-makedón, a föníciai-karthágói és a most megformálódó itáliai hosszan tartó háborúiból az utóbbi került ki győztesen. A földközi-tengeri uralom kivívásával az emberek közötti vagyonmegosztás hirtelen megváltozott. A római nemesek parasztházaiból paloták lettek, s létrejött a határtalanul gazdagok és a nincstelenek osztálya közötti végzetes ellentét. Így változtak meg az életfeltételek Rómában.

De egyúttal megváltoztak az államigazgatásnak a vezetőkkel szemben támasztott követelményei is. A háború és a politika erre az időre már bonyolult művészetté lett, a jog pedig olyan tudománnyá nőtte ki magát, melyet már nem lehetett a Fórumon hozott döntések meghallgatásával elsajátítani. Az ékesszólás művészetében most már benne rejlett az a lehetőség, hogy a provinciákon olyan állami tisztségekbe kerülhessenek, amelyekben mérhetetlen gazdagságra lehetett szert tenni. A megnövekedett igényeket csakis az oktatási rendszer fejlesztésével lehetett kielégíteni.

Az a kor, melyben e változásnak be kellett következnie, természetesen az volt, melyben Karthágó megsemmisítésével kezdetét vette a rómaiak földközi-tengeri uralma. Ugyanaz az ember, aki Karthágót legyőzte, Scipio Africanus lett az új korszak és egyúttal az új nevelés szószólója is. Az előkelőbb rétegek nevelésének új célja Rómában teljes egészében eltávolodott az egyszerű nemzeti képzés céljaitól. Egy alacsonyabb- és egy magasabb szintű oktatási rendszer jött létre, akárcsak Görögországban a szofisztika korában. Ez mindenkor a gazdasági és politikai viszonyok változásának hatására alakul így. A nemzetben ekkor különül el a művelt emberek rétege a néptől. A felső szintű képzés célja (humanitas) – éppúgy, mint Görögországban – a politikai uralom volt, melyet az ékesszólás és a politikai-katonai fölény révén gyakoroltak. A megváltozott igény csak fokozatosan talált rá a megfelelő formára.

Lehet, hogy az iskolamesteri történelemfelfogást siránkozásra indítja e változás, ám a spártaiak példája – akik erőszakos módon elutasították az ilyen jellegű változást, noha ezzel mit sem értek el, legfeljebb fényűzést és erkölcsi hanyatlást kultúra, illetve ravaszsgot jogérzék és bölcsesség nélkül – mégis azt mutatja, hogy a felnövő szellemi kultúra erőszakos intézkedésekkel való akadályoztatása ilyen történelmi helyzetben csak károkat okoz a nemzetnek; és az a tény is, hogy az előkelő nemzetségek közül a legnemesebbek és a legmesszebbre tekintők, a Scipiók és a Flaminiusok a haladás zászlóvivői lettek, ugyanezt bizonyítja. A történetíróknak óvakodniuk kellene attól, hogy okosabbak akarjanak lenni ama nemzet legderékabb férfiainál, mely nemzetnek cselekednie kell.

Ehhez jön még egy másik dolog; az emberi nem folytonos előrehaladása – ami a filológusok számára természetesen mindig is titok marad, mivel az egzakt tudományok fejlődésére nincs semmiféle rálátásuk – egyesegyedül a tudomány folytonos előrehaladásán alapszik. Nincs ugyanis egyetlen olyan más terület sem – mint ahogy azt a Bevezetésben pszichológiailag bebizonyítottam –, ahol ilyen folytonos növekedés menne végbe. A képzeteket, fogalmakat és belátásokat át lehet örökíteni egyik nemzedékről a másikra, az akaratot és az érzéseket azonban soha. Így az a jelenség, hogy a görögség csodálatra méltó intellektuális kultúrája ellenállhatatlan vonzerőt gyakorolt a római szellemre, az emberi természet lehető legtermékenyebb irányulásának megnyilvánulása volt. S a római nép legnemesebb elméi érzékelték a legerőteljesebben e vonzerőt. Az ő érdemük volt, hogy Görögország eredményeit átvitték Rómába, s csak ennek köszönhető az a töretlen haladás, melynek gyümölcseit ma is élvezzük.

Attól kezdve aztán, hogy a római hatalom Itália határain kívül keleti és nyugati irányban terjeszkedni kezdett, a görög kultúra úgy jelent meg, mint az egyetemes és egységesítő kultúra alapanyaga. A 2. század elején ment végbe Görögország állítólagos felszabadítása a makedón uralom alól, s végül (i.e. 146-ban) Görögországot meghódították és római provinciává tették.



I. e. 167-ben ezer akhajt hurcoltak át Itáliába – közöttük Polübioszt is –, akik 17 évig tartó ott-tartózkodásuk alatt széles körben ültették el a görög műveltség magvait. A pergamóni király, II. Attalosz követeként i. e. 159-ben érkezett Rómába a hírneves malloszi Kratész. Egy baleset következtében arra kényszerült, hogy hosszabb ideig maradjon a Városban, s így aztán ott előadásokat tartott. A pergamóni grammatikai iskola így közvetítette és honosította meg első ízben Rómában is a görög grammatika tudományos tanulmányozását. Alig néhány év múlva, 155-ben, egy athéni küldöttség tagjaiként tűntek fel Rómában – sok társukkal együtt – az akkori három legtekintélyesebb athéni filozófiai iskola, vagyis a sztoikus, a platóni és a peripatetikus iskola vezetői, köztük Karneádész, az Akadémia hírneves filozófusa. A legelőkelőbb rómaiak tisztelettel fogadták őket. Így Görögország meghódítása és Konstantinápoly bevétele a középkor alkonyán hatását tekintve szerfölött hasonlít egymáshoz. S e hatás ellenállhatatlannak bizonyult. A rómaiakat e magasabbrendű civilizáció iránt érzett lelkesedés ragadta magával, valamint az a sóvár vágy, hogy ennek ők is részesei legyenek. A görög gondolkodás és költészet ragyogása valósággal elkápráztatta azt a társadalmat, amely szegényes volt a teremtő művészi és tudományos képesség dolgában, és mindaddig csak a politikai, jogi és katonai értelem irányítása alatt állt.

A meghódított városokból rengeteg műalkotás gyűlt össze – melyeknek kezdetben, egészen póriás módon, csakis az anyagi értéke számított, akárcsak az ócskavasnak –, hatalmas latifundiumok jöttek létre, úgyhogy jónéhány családnak tízezer rabszolgája is volt – az az ember pl. kinek vagyona 1 millió tallerra rúgott, a szenátorok között nem is számított igazán tehető embernek. Kialakult egy vagyonos arisztokrácia, a nép pedig nincstelen tömeggé züllött, megnőtt a felszabadított rabszolgák és idegenek száma, a szabad paraszti réteg pedig eképpen lesüllyedt, kialakult a katonaság, csökkent a vallás egykori ellensúlyozó ereje, mivel a régi, egyszerű hitet maga a papság alakította át olyan szertartásos és dogmatikus rendszerré, amely elfojtotta egyszerű szívélyességét. Ilyen körülmények között az erkölcsi züllés valamennyi eleme már akkor jelen volt, mielőtt a görög filozófia valamely magasabbrendű szellemi mozgalom kialakulását ösztönözhetne volna. Ugyanaz a helyzet alakult ki, mint Görögországban a szofisták idején. A második pun háború után a nők szabályos felkelést szerveztek az appiusi törvény eltörlése érdekében, amely korlátok közé szorította a fényűzést, s Cato ugyancsak hiába fáradozott; a nők erősebbnek bizonyultak nála. A helyzet ugyanaz volt, mint a spártai államban; minden szellemi képzést megelőzve – a gazdasági viszonyok megváltozása nyomán – a nők az elindító annak az ellenállhatatlan erejű törekvésnek, mely az erkölcsök megváltoztatására irányul.

Ugyanez a viszony negatíve az alábbi módon fogalmazható meg; nem igaz az, hogy egy magasabbrendű kultúrával való megismerkedés az illető népre nézve minden körülmények között pusztítólag hat. A görög-római tudomány átvétele a reformáció időszakában nálunk csak előmozdította a fejlődést. Egyetlen amerikai sem gondolja, hogy az európai tudomány odaát pusztító hatást fejtene ki. Egy ósalkatában egészséges nemzet befogadta volna Platón, Arisztotelész és a sztoa nézeteit is, s a heterogén elemeket magából kivette lenyűgöző fejlődést produkált volna.

A régi kor képviselői azonban, akik földbirtokosnak, katonának, jogtudósnak és államtisztviselőnek érezték magukat, tökéletesen tisztában voltak azzal, hogy mit jelent a görög műveltség térnyerése. Az, amit az ember maga körül látott, bizony nem is volt a régi görög alkotások színaránya, hanem a legújabb keletű romlottság fertője, valamint az erről szóló irodalom. Így heves küzdelem kezdődött. E küzdelem szenvedélyes vezetője – mint censor – az idősebb Cato volt. Még a rabszolgákat is saját kezűleg fegyelmezte, fiát ő maga tanította, mi több, épp a fia kedvéért lett belőle író, és még a gyűlöletes görög műveltségből is elsajátította mindazt, ami a fia számára nélkülözhetetlennek tűni. De mindhiába! A görög civilizáció diadalújtját semmi sem tudta feltartóztatni. A görög hatás hozott létre most először római irodalmat. E római irodalmat egyrészt a színház, másrészt pedig az iskola szükséglete teremtette meg. A színműíró és a tanár a római irodalmat görög elemekből alkotta meg. E továbblépés

nemcsak hogy elkerülhetetlen volt; európai civilizációnk összefüggése is ezen az átvételen, vagyis az ősi római gondolkodásmódnak az egyetemleges görög civilizáció által való felbomlásán alapszik.

E folyamatban az iskola így fontos emeltyű volt. Felvállalta a görög műveltség közvetítésének feladatát, s így jött létre Európában az első olyan iskola, amely az oktatásban egy idegen nyelvet, annak nyelvtanát és példamutató íróit vette alapul. Azon intézményeknek, melyeket később gimnáziumoknak neveznek, alap gondolata is ebben foglaltatik.

A római kereskedők és hivatalnokok – gyakorlati okokból – már hamarabb elsajátították a görög nyelvet. Az itáliai rabszolgák és libertinusok nagyrészt született görögök avagy félgörögök voltak, így a kereskedőknek és a hivatalnokoknak szükségük volt e nyelv ismeretére. A szenátori családok férfitagjai is képesek voltak görögök jelenlétében azok anyanyelvén beszélni. Krónikákat írtak görögül, és értettek ahhoz is, hogy ivászatok alkalmával görög költeményeket adjanak elő. Tehát már oktatták a görög nyelvet. Az empirikus nyelvtanulás ezidőtájt magasabbfokú irodalmi oktatássá alakult át. Ez egyúttal azt is jelentette, hogy a római nyelvre és irodalomra is alkalmazták a görög nyelv- és irodalom-oktatás teljes módszertanát. Ily módon aztán kirajzolódott egy új nevelési forma, amely később a 16. századi gimnáziumok alapelvévé vált. Ez a nevelés két nyelven folyik és a görög műveltség és irodalom hatását tekinti eszménynek. Megformálódik a humanitas eszménye, amely független a nemzeti műveltségtől.

3. A köztársasági kor iskolái a 2. század közepétől.

A második század közepén ennek megfelelően létrejött Rómában egy olyan iskolarendszer, amely ezen új feltételek között a görög mintájára épül fel. Azok az iskolák alakultak ki először – az alapfokú oktatás után –, melyekben görög nyelvet és irodalmat oktattak. Ezek már i. e. 161-ben működtek. Később azzal próbálkoztak, hogy a római nyelv és irodalom feldolgozására is ugyanezt a rendszert vegyék át. A latin nyelv tudományos feldolgozását Aelius Praeconius kezdte, aki a *Suilo* (palavesszős ember) csúfnevet kapta. Baráti közösségben oktatott, s ennek – többek között – Cicero és Varro is tagja volt. Hamarosan iskolákat alapítottak, melyekben a görög grammatikoszok példáját követve bevezetést adtak a latin nyelvbe és irodalomba. Ezt láthatjuk a 2. és az 1. század fordulóján.

A nevelés új területe: a görög logika és retorika. Mind jobban terjed a nyelvlemezés, vagyis a különféle nyelvi formák és a szellemi tartalom kapcsolatának vizsgálata. A nyelvészeti tanulmányok iránti érdeklődés igen élénk volt; a legműveltebbeket főleg a latin nyelv világgosságának és szigorú kidolgozásának célja foglalkoztatta. Varro, aki korának legnagyobb tudósa volt, 24 könyvet írt a latin nyelvről. Julius Caesar a galliai háborúban, „miközben sziszegő nyilvesszők zajában főnévragozással és az igehasználattal törvényeivel foglalkozott”, egy, az analógiáról szóló munkán dolgozott. Ebben a hatodik esetben az ablativus nevet adta. Ez a nyelvészeti igyekezet persze nem mentes a divattól. De megmutatkozik benne az ősök nyelve iránti hazafias érzület is. A nyelvben a törvényt és a szabályt keresik. E tanulmányoknak köszönhető, hogy a latin nyelvben a hangtan nem hanyatlott tovább, korlátozták a grécizmusokat, s a nyelv világgossága úgyszintén ezeknek köszönhető. Ettől kezdve rendelkeztek egy igen alaposan kidolgozott nyelvtani rendszerrel mint a szellemi fegyelem felbecsülhetetlen eszközével.

S ahogy aztán Görögországban a grammatikai tanítás elvált a szónoklattani oktatástól, hasonlóképp történt ez Rómában is. Az emberek ez esetben is a görög anyagon kezdték iskolázni magukat. A szónokképző iskolák görögök voltak. Később, i. e. 90 körül Lucius Plotius Gallus latin szónokképzőt nyitott, hiába tiltakozott ellene Lucius Licinius Crassus, korának legkiválóbb törvényszéki szónoka. Itt is ugyanolyan kiagyalt témákról szóló retorikai gyakorlatokkal foglalkoztak, mint Görögországban. Odüsszeusz, akire Ajax teteme mellett találnak rá, egyvalaki gyilkossággal vádolja, másvalaki pedig a védő szerepét vállalja magára.

Oresztészt anyagvilkossággal vádolják, de védője is fellép. Vagy vitás kérdéseket tárgyalnak meg; Agamemnón azon tópreng, hogy fel kell-e áldoznia Iphigéniát, Hannibál pedig azt fontolgatja, hogy csapataival Róma ellen vonuljon-e.

A rétoriskolában később megtalálták azt a formát, melyben a legjobb módon valósult meg a római oktatási cél. E formák mindegyike ugyanazon szervezeti fogatékosságban szenved; a magasabbfokú oktatás Athénhez hasonlóan Rómában is mint magánintézmény jött létre, ezért nem haladja meg a nagyközönség egoisztikus szükségleteit, hanem kiszolgálja azokat. A magasabbfokú római oktatás – éppúgy, mint a görög – éppen ezért sokkal kedvezőtlenebb hatással van a nemzeti kultúrára, mint az újkori népek oktatása, s ez is hozzájárul ahhoz, hogy felgyorsuljon a nemzeti hanyatlás.

Így kezdenek különbözni egymástól az iskolák. Az első az elemi iskola volt, ezt követte a grammaticus iskolája; ennek befejeztével az ifjú egy hírneves ügyvéd mellé került, s ezen kívül szónokképző tanfolyamra járt. Ez képezte a három lépcsőfokot.

A *grammatistánál* hét éves korban kezdődött a tanulás, amely egy *ludus publicusban*¹⁰ folyt. A fiú először olvasni és írni tanult; az előbbinél a szótagolás módszerét követte, az írásnál pedig azokat a vonalakat másolta le, melyeket a tanító a viasztáblára rajzolt. Majd különféle történeteket és bölcs mondásokat elemeztek és tanultak meg kívülről, s gyakorolták a hangsúlyozást és a kiejtést. Emellett számolni is tanultak, fejből, táblán és számológövekkel; ezeket egy tokban hordták magukkal és segítségükkel valószínűleg a négy alapműveletet gyakorolták. A korai római köztársaság idejéből származó tizenkét-táblás törvények megtanulása jelentette az első tananyagot. E törvényeket a gyermekek jogi-politikai katekizmusának tekintették. Ehhez társult egy másik, a maga nemében páratlan tankönyv – Homérosz, mégpedig latin fordításban. A görög Andronikosz 272-ben fogolyként érkezett Rómába. A tanár vagy a másoló foglalkozása rabszolga-foglalkozásnak számított. Ő fordította le Homéroszt latinra, hogy oktatása során éppúgy alaphoz tekintse, ahogy ezt a görög oktatásban tenni szokták. Az iskolákban tankönyvét egészen Augustus koráig használták, csak ekkor avult el stílusa és formája. Az iskolai oktatásban Ennius évkönyveit is felhasználták, melyek a római történelmet hexameterben adták elő.

A fiúk ezután a grammatikosznál tanultak, 12 éves koruktól kezdve egészen a gyermekkor végéig. A latin és a görög nyelvet itt – nyelvtani elemzés felhasználásával – tudományosan sajátították el. Ezzel végbemegy az oktatásügynek és a fejlődése, amely a tudomány fejlődésén alapszik. A nyelvészet és a filológia Alexandriában alakult ki; az oktatásban kamatoztatható gyakorlati eredményüket ezek a mi gimnáziumainkhoz hasonló intézmények hasznosították. A nyelvészeti elemzéshez kapcsolódott a görög és római szerzők olvasása. Ezt egészítették még ki a történelem, a filozófia, a költészet- és szónoklattan elemei is. A művelt rómainak mindenképpen képesnek kellett lennie arra is, hogy latin és görög verseket írjon; ezeket az ismereteket pedig igen szigorú iskolai fegyelem révén gyakorolták be, s ennek során előszeretettel alkalmazták a botot és a pálcát is.

A római nevelés azonban még egy ponton megőrizte a maga sajátos jellegét, amiben különbözik minden korábbi és későbbi néptől. Az a római, aki befejezte iskoláit s kinőtt a gyermekkorból, először mindenképpen eljövendő hivatásának gyakorlati szokásaiba tanult bele. Tagja lett a hadseregnek, s azután – mindenki későbbi foglalkozásának megfelelően – vagy lekerült egy vidéki gazdaságba, s ezt irányította a villicus-sal¹¹ együtt, vagy különös figyelmébe ajánlották valamelyik parancsnoknak, kinek vezetése alatt katonai pályára lépett, de a szónoklattani gyakorlatok még a táborban sem maradtak el. Esetleg a politikai és jogi pálya mellett döntött, s ekkor egy kiváló ügyvéd vagy jogtudós gondjaira bízta, akit aztán a Fórumra vagy a gyűlésekre kísérgetett. Így pl. Cicerót Mucius Scaevola ügyvéd gondjaira bízta, s miután Rómában elsőrangú ügyvéd és kiemelkedő politikus lett, ő oktatta Aulus Hir-tiust¹² és Dolabellát¹³.

Ez utóbbi csoport azonban a korábban már említettekén kívül jogtudományból és szónoklattanból is meghatározott elméleti oktatást kapott. Az így kialakult oktatási in-

tézmények bizonyos értelemben az eljövendő jogászok és politikusok szakegyetemei voltak. Tanulmányaik azon tananyag előadásorozatával kezdődtek, melyekre egy jövődöbeli politikusnak szüksége van. A középpontban a filozófia és a politika állt. E politikusképző szakiskolák és a pozitív tudományok fejlődésének korlátozottsága között törvényszerű kölcsönhatás áll fenn. Csak a jogtudomány fejlődött alkotó módon tovább; a politikában Scipio körében - Polübiosz révén - előrelépés tapasztalható, ezt aztán Cicero fejlesztette még tovább, a történelemben pedig a pszichológiai megalapozás, és a politikai megítélés hasonlóképpen figyelemre méltó előrehaladást mutat. Ellentétben ezzel a természettudományok és az egyetemes tudomány egyetlen részterülete sem gyarapodott. Ez az a törvényszerű viszony, amely a tudományok kultúrtényezői, valamint a magasabb szintű - a tudományokból eredő s azokra visszaható - oktatási intézmények fejlődése között áll fenn.

A köztársasági kor pedagógiai teoretikusai.

Egy pedagógiai elmélet nemcsak a nevelés technikájára vonatkozó reflexiókból, illetve szabályok megállapításából áll, hanem voltaképpen akkor alakul ki, amikor megkísérlik, hogy a nevelés célját gondolatilag rögzítsék, vagyis akkor, amikor megrendül az e célról való tudat. Ez Rómában az imént ábrázolt folyamat nyomán ment végbe. A görög életgazdagság elcsúszására irányuló nevelési törekvés ellenállásba ütközött és vitákat váltott ki. Ily módon keletkezett Rómában a pedagógia, az i. e. 2. század közepén.

A római nevelés első teoretikusa az i. e. 234-ben született Porcius Cato Maior (az idősebbik Cato) volt. Munkálkodásának egésze pedagógiai jellegű. Szerepe nem korlátozódott a pusztán ellenállásra, hanem azon fáradozott, hogy fiaiban megfelelő nemzeti-római műveltséget alakítson ki, s hogy írásai révén ehhez gondolati fogódzót nyújtson. Így keletkeztek kompendiumai. Ezek közül a legfontosabb az, melyet a szónokról írt fiának, Marcusnak; e tárgyban ez az első római szakmai jellegű írás. Cato számára az a döntő, amit a szofisták annakidején teljes egészében mellőztek; az embernek mint szónoknak jónak (bonus) kell lennie; a szónoknak nem az előadás jelenti a boldogságot - a jellem tesz valakit szónokká. Az ősi római érzület fogalmazódik meg ebben, szemben a görög romlottsággal.

A többi kompendium valóságos enciklopédiája a tananyagának, amennyiben magukban foglalják az erkölcsant, a mezőgazdaságot, a jogtudományt, a hadtudományt és az orvostudományt. Az eredeti római éthosz itt ismét megmutatkozik. Az alap a földművelés - erről tanúskodnak a szobrászati műzeumokban a római férfiak és nők mellszobrainak markáns, szinte durva vonásai.

A következő szakaszt, a köztársaság-kori Róma nevelésének csúcspontját Marcus Terentius Varro és Marcus Tullius Cicero képviselik. Varro i. e. 116 és 27 között élt és kilenc libri disciplinarum-ot - vagyis egyfajta enciklopédiát - állított össze. A latin nyelvről mint grammatikáról, illetve az isteni és emberi dolgok régiségeiről (antiquitates rerum divinarum et humanorum) mint reálfilológiáról szóló nagy munkáiban a latin filológia tudományos alapon ekkor épült ki. Ily módon Varro a latin nyelvről és irodalommal való tudományos foglalkozás csúcspontját jelenti. A filozófiai, retorikai és politikai nevelésre Marcus Tullius Cicero gyakorolt hatást, aki i. e. 106-ban született és i. e. 43-ban gyilkosság áldozata lett. Ő a kor nevelését annak céljából és csúcspontjának tekintett eszményéből kiindulva vizsgálta. E csúcspont viszont a szónok és az államférfi volt; ő jelentette a korabeli Róma életideálját. Ily módon írsaiban Cicero mintaszerűen ábrázolta a római fejlődés eme csúcspontjának nevelési eszményét. Seneca azt mondja, (controv. I. praef.) hogy a római nép szelleme azonos Ciceroéval.

Cicero nagysága abban rejlik, hogy ellentétben mindazokkal, akik a korabeli hanyatló görögység irodalmával kereskedtek, ő Görögország nagy, klasszikus gondolkodóihoz nyúlt

vissza, s e gondolkodókat a római kultúrának az általa klasszikus módon felfogott szervezetével hozta kapcsolatba. Ehhez fennkölt szellemre, a vezetésben való nagy jártasságra és átfogó tudományos képzettségre volt szükség. Mivel ő mindezt egyesítette magában, az újkori európai népek egyik legnagyobb tanítómestere lett.

Itt nem térek ki Cicero pszichológiai alapvetésére, melynek forrása Platon és Arisztotelész volt. Csak ott eredeti, ahol az élethivatás megválasztásáról és az ifjú fejlődésének teljes ívéről beszél. Ehelyt azt az alapgondolatot bontja ki, hogy az egyes ember célja egyrészt az általános emberi természet kifejezésében, másrészt viszont saját individualitásában rejlik; az egyénhez az illik a legjobban, ami a legsajátabb módon az övé. Az államban a hivatás megválasztásának e saját mivolt tanulmányozásából kell kiindulnia. Ízig-vérig itáliai akkor is, amikor a nevelést serkentő legfontosabb indítéknak a dicsőségvágyat tekinti.

Az emberi individualitás elé állítható legmagasabbrendű feladat: a szónok-államférfi feladata. Nincs ennél kivételesebb dolog. Egyesítenie kell magában a dialektikus metsző élességét, a filozófus eszméit, a költői kifejezésmódot, a jogász emlékezőképességet, a tragikus színész hangját és a tragédiát alakító színész mozdulatait. Cicero ama elméletét, hogy miképp lehet megvalósítani a szónok-államférfi eme feladatát, de *oratore* című írásában fejti ki. Ehhez kapcsolódik aztán a *Brutus* és más kisebb írások.

A nevelési eszmény függvénye valamely magasabb szintű életfelfogásnak. A pedagógiai elméletre – Cicero politikai főművének Platón követő terve szerint – úgy kell tekinteni, mint a politika alkotórészére. Államfilozófiáját, akárcsak Platon, ő is két dialógusban fejtette ki; az egyikben az államról, a másikban a törvényekről szolt. Az első dialógus az államszerkezetet taglalja, a második pedig az ehhez szükséges törvényeket vázolta. Mindkettő csak töredékesen maradt fenn. A görögökből kiindulva egy új világba lépünk. A görög politikai neveléstől eltérően, amely – nem minden önkénytől mentesen – az államférfit szembeállította az államszervezettel, Cicero alaként megköveteli a római történelem, a római állam-szervezet és jog pontos ismeretét.

A tökéletes állam Cicero véleménye szerint nem valamely filozófus találmánya, hanem a történelem műve. A mintaállamot, az eszményi államot – amely az ő szemében több államforma ötvözete – a római állam elemzéséből vezeti le. Ez az első explicit példája annak a módszernek, amely a legmagasabbrendű történelmi adottságból fejleszt ki egy ideálfogalmat. Az államról szóló dialógusában ennek megfelelően államférfiak körébe vezet minket. A beszélgetést a kiváló ifjabb Scipio Africanus és társaságában más jeles államférfiak vezetik. Cicero törvényekről szóló dialógusában szintén a római jog képezi az alapot. Vagyis ama felfogás tulajdonképpeni magvát, melyet Cicero közölni akar, a történelmileg és társadalmilag adott (Gegebene) jelenti.

E jogi és történelmi tudatot azonban teljesen átítatják a Göröghonból származó filozófiai meggyőződések. Az államról szóló dialógusának kezdő soraiban azt fejtegeti, hogy az állam elemzéséhez szükséges igazi szempontot az államtudományok elsősorban a fizikából' merítették. Ez ugyanis azt mutatja, hogy a mérhetetlen, az egyféle törvény által meghatározott világ-egyetemben a Föld egy apró pont csupán. Mindaz, ami az emberi nagyságban maradandó, ennél fogva csak a benső szellemi életben található. A dialógus Scipio híressé vált álmával zárul. Az álomban a világmindenség mérhetetlen térségei között a földgolyó oly kicsinek tűnik, hogy szinte szégyelli a Római Birodalomnak nevezett apró foltocskát. E látásmód a földi dolgok megvetésére és az eljövendő élet szeretetére tanít.

A gondolkodás ezen alapszerkezete egészen új módon viszonyul a társadalomhoz. A rómaiak történelmi tudata és jogérzéke a görög spekulációval egy magasabb egészben egyesül. A szellemtudományok legmélyebb problematikája, vagyis az, hogy a történelmi szemléletmód hogyan viszonyul a spekulációhoz, elvileg ugyan nem oldódik meg, de az élet férfias tudatosságában már kezd érvényre jutni a megoldás.

Ebből az álláspontból kiindulva a nevelélméletnek úgyszintén fejlődnie kell. Cicero ezen elméletét az államról szóló műve éppúgy tartalmazta, mint az, amelyikben a törvényekről

ír, az elmélet azonban nem őrződött meg számunkra. Így egyes kitételek kombinációjára vagyunk utalva; különösen a *de oratore* című írás tartalmaz utalásokat a neveléssel kapcsolatban. E teljes egészében rómainak mondható nevelés eszménye a *humanitas*. Gellius ezt az alábbi módon határozza meg (*Noctes Atticae* XIII,16): „Azok, akik a latin szavakat megalkoták és helyesen használták, humanitason olyasvalamit értek, amit a görögök *paideiának* neveznek. Ez az, amire az *eruditio* és az *institutio in bonas artes*¹⁴ kifejezéseket is szoktuk használni. Mindazok, akik e jó tudományoknak szívvel-lélekkel odaadják magukat, a legfinomabb műveltségűek. S mert az ilyen szellemiségre való törekvés az élőlények közül csakis az embernek adatott meg, ezért *humanitasnak* nevezzük”. Cicero az alábbiakat mondja (*de oratore* V, 16, 71): „in omni genere sermonis, in omni parte humanitatis dicerim oratorem perfectum esse debere.”¹⁵ E szavakban így módon a műveltség és nevelés római eszményében rejlő etikai és kozmopolita jelleg is kifejeződik.

A nevelés céljában a római polgárnak a humanitástól átszellemült derékassága az új világpolgári öntudatot jelenti. A nevelés tartalmi eszközeiben most már a római történelem, Róma ősi múltja, a latin nyelv és a római jog éppoly fontos, mint a görögöknek köszönhető filozófia, melynek látóköre az egész világegyetemre kiterjed. A nevelésnek olyan tudatot kell kialakítania, amelyben az emberi lélek földi világunkon túlterjedő céljának egyetemes és fizikális szempontja és ismerete kisugározza átszellemesítő és megtisztító fényét az egyén történelmileg kialakult és politikailag adott felfogására. Az emberiség általunk eddig ismert történelmében nem volt még soha olyan időszak, amelyben ily büszke embercsoport, ily mértékben szabad s ugyanakkor királyi módon hatalmas társadalom létezett volna, mint amelyen a Karthágó fölött aratott győzelem után a római társadalom volt, mikor a köztársaságot áthatotta a világhuralom tudata. A szónok-államférfiak hasonlatosak voltak a királyokhoz. Ahol az akarat sikereinek ilyen színpadával rendelkezik és lehetséges hatókörének nincs határa, ott kétszeresen szüksége van az újfajta magatartásmódra, másfelől viszont azok az idők, mikor ezt a mítikus hit tudná felkínálni, már a múlté. A jellem formálásához ilyen alapot kizárólag a római államiság tudata és az ennek zordságát enyhítő, tudatosságát elmélyítő, de azt mindenekelőtt megerősítő és megalapozó – s ilyenformán a kultúra fejlődése során nélkülözhetetlen –, a világ alapjául szolgáló észbe vetett filozófiai-monoteisztikus hit és a halhatatlan egyéni lélek nyújt. E hit azonban – a sztoa vívmányait felhasználva – római módon vonja le a benne rejlő következtetéseket a különböző népek egyedeinek egymáshoz való viszonyára vonatkozóan. Ezek az emberek az egyetlen istenség azonos törvénye szerint élnek s a feladatuk is ugyanaz. Így alakul ki a *humanitas* fogalma. A *humanitas* összkapcsolódik a római államiság tudatával a rómaiak ama küldetésűdata révén, hogy a különböző népeknek egy olyan birodalomban történő egyesítését hozzák létre, amely a görög műveltség üdvét és a római közigazgatás valamint jogrend áldását élvezi.

Ily módon az új római műveltségben már a köztársaság időszakában elterjedt annak a feladatnak az eszméje, melyet az Imperiumnak kellett kiteljesítenie.

A császárkori nevelés.

Az antik nevelés legszilárdabb és legtagoltabb külső szervezethez a császárkor időszakában jutott el. Görög és római eredetű intézmények épültek ki ekkor. Az oktatás tartalmi eszközeiként számbajövő szaktudományok végleges beérésének időszaka ez. Rögzültek az államigazgatás feladatai, s a Római Birodalomban Julius Caesartól kezdve nekiláttak annak, hogy állami oktatási rendszert hozzanak létre.

1. A korszak megítélése.

A Római Birodalom világtörténelmi fejlődése alapján véve politikai és társadalmi jellegű volt. A Római Birodalom provinciáinak vezetői korábban az itáliai állam alattvalói voltak, ők nem számítottak egyenlő jogú polgároknak. Az alattvalói viszony ekkor ért véget, és a provinciák csak ezután léptek az önálló fejlődés útjára, mivel nem voltak többé az arisztokrata kizsákmányolás vadászterületei. A latin nyelv birodalmi nyelvvé vált, és keveredni kezdett a helyi nyelvekkel. A császári közigazgatás viszonylatában – akárcsak a provinciák különbségei – az egyes rétegek eltérő helyzete is kiegyenlítődik. A császári tisztviselők között ott találjuk a Birodalom valamennyi provinciájának és rétegének képviselőit, a szenátus pedig, melyben ezután is – csakúgy mint eddig – a vezető római nemesi családok tagjai foglaltak helyet, egy meddő opposzició színterévé süllyedt. A nagy világbirodalom népei nem a szenátustól várhatják bármilyen előrelépést, hiszen ez reménytelenül foglya volt azoknak a régi, római-városlami, nemesi igényeknek, melyek – e hatalmas Birodalomban – a civilizáció nagy feladataival feloldhatatlan ellentmondásba kerültek. Az oktatásügy szempontjából is döntő volt az, hogy miképpen foglalkozott vele a császári politika.

A császárság oktatásügye által képviselt kultúra ezen a politikai és társadalmi alapon fejlődött. E kultúra először is természetes növekménye az előző korszakban lefektetett alapoknak. Az a kultúreszmény, amely egy Cicero előtt lebegett, minden viszonylatban továbbfejlődött. De egyúttal olyan figyelemre méltó változások is végbementek, melyeket a legkülönbözőbb módon ítélt meg, s ezek közül a leginkább dicsért változások alig jártak haszonnal, míg más, ritkábban hangsúlyozott változások jelentősége messzehatónak bizonyult.

Ha a római irodalom aranykoráról beszélünk, akkor az augustusi udvar költőire, Horatiusra, Vergiliusra és Ovidiusra gondolunk. A római költészetnek ez a virágkora azonban nemigen hozott érzékelhető hasznot a civilizációs haladás szempontjából. Ezeket az udvari műköltőket, még ha a költők lelkiéletének emelkedettségét magát vesszük is szemügyre, a köztársaságkori költők – köztük főleg a megkapóan férfias Lucretius – jócskán felülműlják. A valóságos fejlődés ahhoz a folyamathoz hasonlatos, amely mindenütt észlelhető, ahol a szabad nemzeti viszonyokat felváltja az abszolutizmus és az abszolutista udvari élet. Hasonlítsuk össze a makedón dinasztia kialakulását kísérő jelenségeket azokkal, mikor XIV. Lajos megszilárdította a francia abszolutizmust vagy II. Károly hasonló angliai, illetve Lorenzo Medici firenzei próbálkozásaival; a változások mindenütt azonosak. A szellemi mozgás a politika területéről visszaszorult az irodalomba, s ezért került előtérbe az irodalmi érdeklődés. De az irodalomnak csak azon területei fejlődnek, melyeknél nem kell tartani attól, hogy hatással lesznek a politikára. Így a leggyorsabbban és a legmesterségesebb módon az virágzik fel, ami megfelelt az udvari igényeknek és az előkelők ízlésének: a játékos vagy pedig az új fejedelmi eszményeket megszólaltató költészet. Emellett támogatnak olyan tanulmányokat is, melyeket udvari műkedvelők művelhetnek, vagy amelyek ragyogást és hírnevet ígérnek az előkelőknek. A különbségek tehát abból adódnak, hogy milyen irányt vesz a tudományok fejlődése egy ilyen ún. augustusi korban, vagyis a tudományoknak a fejedelmi politikához való viszonyából. A költészetben és a művészetekben viszont csak alig érzékelhető különbségek vannak. A tudományoknak a fejedelemhez és a politikához való megváltozott viszonya az összehasonlító kultúrtörténet egyik legérdekesebb részét képezi. E változás egyrészt függvénye az abszolutista államok hatalmi eszközceiben végbemenő módosulásoknak, másrészt pedig a tudományok fejlődésének, s ez utóbbi eredményezi aztán a tudományoknak a kultúrára való új visszahatását. Így a görög zsarnokok udvaraiban, a makedón dinasztia és mindazok esetében, akik mellettük felemelkedtek, az imperátorok, a Mediciek stb. uralma alatt a már létező egyházat, a nemzetet és a fejedelmi hatalmat semmilyen összefüggés sem kapcsolta össze; ennél fogva ezek nem akadályozták a vallással szembenálló vizsgálódásokat. Még inkább figyelemre méltó a II. Károly uralkodása alatt kialakult helyzet; II. Károly ugyanis a vallásos csoportosulásokban ellenfeleket látott, ezért előmozdította a vallásos csoportosulások uralmát aláásó

természettudományok fejlődését. XIV. Lajos viszont – és utána valamennyi abszolutisztikus kormányzat – az egyházat tette az egyik legfontosabb hatalmi eszközzé és az egyház ennek megfelelően megkísérelte, hogy akadályokat állítson a szabadabb viszonyok között elkezdett, az egyház szempontjából ártalmas tudományos vizsgálódások elé.

Mely tudományok voltak mármost azok, melyek fejlődését az abszolutisztikus berendezkedések mindenütt megakadályozták, és melyek voltak azok, melyekhez változó módon viszonyultak? A politikai tudományok művelését – s ez mindig is így volt – az abszolutista berendezkedések, melyeknek ehhez kellő hatalmuk volt, vagy teljesen megakadályozták, vagy pedig – mint pl. a görög zsarnokok udvarában, a Mediciek alatt, valamint II. Károly uralkodása idején, amikor e tudományok elindultak a fellendülés útján – tönkretették és az abszolutizmus védelmezőjévé degradálták. A történettudományokhoz az abszolutizmus minden korban kissé másként viszonyult. Ama személyes hírnév miatt, melyre valamennyi nagy uralkodó igényt tartott, az abszolutizmusnak szüksége volt e tudományokra. Az uralkodók szívesen tartottak pl. udvari történetírót, másrészt a tudományos történeti-filológiai kutatás ellen sem volt kifogásuk. A filozófia egészében véve osztozik a politikai tudományok sorsában. Minden fejedelmi udvar gyűlölte a valódi filozófiát, legfőképpen ama hatás miatt, melyet a politikai tudományokra gyakorolt, hisz ezeknek a filozófia volt a lelke, s kétszeresen gyűlölték azok, akik hatalmi eszközül használták fel az egyházat, mégpedig a filozófiának a pozitív vallásokra gyakorolt romboló hatása miatt. Ugyanakkor megtűrték, sőt meg is követelték azt a fajta filozófiát, amely vagy merőben esztétikai, szemlélődő jellegű volt – mint például a Mediciek által pártfogolt platonizmus –, vagy pedig közvetlenül támogatta az abszolutizmust, mint ahogy a szofisták természetjogi tanítása a görög zsarnokok uralmát, az epikureusoké az imperátorokét, Hobbes természetjogi tana pedig II. Károly uralmát.

Ezek azok a tudományok, melyeknek természetes és saját léptékű fejlődését az abszolút uralkodók minden korban akadályozták. Van azonban a tudományoknak egy másik csoportja is – a természettudományok –, mellyel szemben a viszony hol ilyen, hol olyan volt. Ezek sorsa egyrészt attól függött, hogy az abszolút uralkodók milyen álláspontot fogadtak el a valást illetően, másrészt pedig és nem csekély mértékben a közvélemény és az udvar érdekétől is ezekben az abszolutisztikus korszakokban. Ha az egyház az abszolút uralkodó hatalmi eszköztárának lényegi eleme volt, akkor ez hátrányosan hatott a természettudományokra, de csak abban a mértékben, amennyiben negatív következménye a vallási tényeket illetően érzékelhető volt a kormányzat számára. Így Nagy Sándornak és követőinek dinasztiai, az imperátorok, az itáliai fejedelmek, II. Károly, sőt egy ideig maguk a pápák is előmozdították a természettudományok fejlődését, ezzel szemben más abszolutista kormányzatok többségükben akadályozták ezt. Valamennyi kormányzat természetesen teljes közömbösséggel viseltetett a filológiai és a grammatikai tanulmányok iránt, hisz ezek a politikai berendezkedések hatalmi eszközeivel semmiféle kapcsolatban sem álltak.

E vizsgálatból kiderül az, hogy az imperátorok a római tudományok fejlődésével milyen okok miatt kerülnek meghatározott viszonyba. Az imperátorok először is csírájában fojtották el a politikai tudományok fejlődését. Minden területen, még a pedagógia politikai nézőpontjában is megmutatkozik az, hogy Platón, Arisztotelész, Polübiosz és Cicero nagyformátumú történeti-politikai szemléletmódja immáron elenyészett. A politika most már nem a szabad, nyilvános vitaközlés ügye, hanem kormányítók. A monarchia hivatalos lapjában rendszeresen tudósított a szenátusban és a bíróságokon elhangzó fontos beszédekről.

A politikával oly szoros összefüggésben álló filozófia életszükséglete volt a monarchia valamennyi felvilágosult szellemének, ennél fogva nem lehetett teljesen elnyomni. A monarchia első korszakában valamennyi ellenzéki erő a sztoa zászlaja alatt gyülekezett. Az Imperium ezen első korszakában viszont már természetesen vonzódtak az epikureus elméletekhez. Midőn azonban a szenátusi ellenzék nem jelentett többé veszélyt, s a monarchia lett az Imperium minden kétség felett álló berendezkedése, ez a viszony is megváltozott. Most már az volt a feladat, hogy minden erkölcsi erőtényezőt az államigazgatás és a hadsereg

kötélékén belül vonjanak össze annak érdekében, hogy a hatalmas nehézségek és harcok közepette is lehetővé tegyék a jó és a tartós kormányzást. Ekkor fonódott szorosra a kapcsolat a nagy császárok és a sztoikus államfilozófia között. Azt, amire Görögországban a platóni filozófia még eredménytelenül törekedett, az Imperiumban a sztoa nagymértékben megvalósította.

A történeti tudományokat az Imperium első korszakában, amikor a császárságnak még meg kellett küzdenie az arisztokrata családokkal a hatalomért vívott harcban, korlátok közé szorították a pártok ellentétei. Azzal, hogy pszichológiailag mind mélyebb meglátásaik vannak a történelmi egyéniségekről, e tudományok ugyanakkor mégis fejlődnek s ez az elmélyülés jelenti az egyik legdöntőbb előrelépést a köztársaság legutolsó korszakában, illetve a császárcor kezdetén. E fejlődés összhangban áll az individualitás ama filozófiai méltánylásával, melyet e korszakban Cicero és Seneca – az itáliai nép két legjelentősebb filozófus elméje – képvisel. E fejlődésre egyrészt a politikai szintér és a történeti horizont kitágulása hatottak, másrészt pedig a római gondolkodás és élet sajátos vonásai, mindenekelőtt e nép elmélyült politikai gondolkodásának creje. A cselekvő személy politikai indítékainak alaposabb mérlegelése már Polübiosznál döntő szerepet játszik. Sallustius és Tacitus még nagyobb pszichológiai elmélyülésről tesznek tanúbizonyságot. Ez utóbbinál hozzájárult ehhez a pszichológiai érdeklődés megnövekedése is, ami abból eredt, hogy minden tekintet egyetlen császárra szegeződött, kinek jellemétől egy egész birodalom sorsa függött, ennél fogva valamennyi szemlélő s mindenki, aki együtt ténykedett a császárral, folyvást az ő jellemét tanulmányozta. Ekkor lett döntő tényező a politikában – az államberendezkedéseknek azelőtt újból és újból elemzett természete helyett – az uralkodói jellem. Hátterbe szorult viszont a politikai nézőpontok jelentősége, mely csak a politikai tudományokkal való összefüggésében őrződik meg. Ez az összefüggés egészen Polübioszig fennállt. Az, hogy őutána a történelem mellőzte ezt, mindaddig hátráltatta a történelmet, amíg a nagy Machiavelli ismét helyre nem állította ezt az összefüggést.

A tudományoknak aztán van egy olyan csoportja is, mely ugyanúgy összhangban áll a római szellemmel, mint az imént említettek, de – eltérően emezektől – a császárokkal nem kerül semmiféle konfliktusba. Idetartozik a jogtudomány, a grammatika és a retorika.*

A pedagógia elméletét ily körülmények között már nem annak nagy politikai összefüggésében fogták fel, vagyis most már nem tagolódott úgy be a politikatudományba, mint Platón, Arisztotelész vagy Cicero esetében. Másfelől hiányzott belőle egy olyan elv, amely az individuum egyedi fejlődésével szemben támasztott követelményeket kielégítően meg tudta volna fogalmazni. Így aztán maga a nevelés is elveszítette az alapját képező egységes meggyőződés központi magvát, továbbá azt az eszményi célt, melyet a szónok-államférfi testesített meg.

2. A tananyag felosztása és az oktatásügy módszerei.

A korabeli oktatás összefüggését először is úgy ábrázolom, ahogy ezzel Quintilianus ismertette meg bennünket. Quintilianus valamikor i. sz. 38-42 között született; először ügyvéd volt, később pedig szónokképző iskolát nyitott; ő volt a retorikának első rendszeres állami fizetésben részesülő tanára. Húsz évi ténykedés után vonult vissza és ekkor vetette papírra az institutio oratoria-t, amit i. sz. 95 táján adott ki. Ezen institutio első könyve a nevelés szabályait vázolja fel, egészen addig a pontig, amikor már a szónokképző iskola fogadja be az ifjút. A második könyvtől kezdve aztán a szónokoktatás elméletét fejti ki.

* Az első nyilvános jogi oktatót Tiberius Coruncariusnak nevezik; ő az első pontifex maximus, akit a plebs soraiból választottak. Julius Caesar írt egy latin grammatikát.

A római ifjú nevelésének fokozatai: az alsófokú oktatás, a grammatikai iskola és a magasabbfokú oktatás; ez utóbbin belül középponti helyet foglal el az eljövendő államférfiak és hivatalnokok szónokképző iskolája.

Quintilianusnál az *alapsokú* oktatás a görög és a latin nyelvet foglalja magában; bár Quintilianus véleménye az, hogy helyesebb, ha az ifjú először görögül tanul meg olvasni és írni, s csak ezután következnek a latin. A betűkkel való ismerkedést és az írást már célszerűen összekapcsolta. Játékszerűen elefántcsontból készült betűket adtak; először csak szótagokat raktak ki. Azután hírneves emberektől származó szavakat és költői idézeteket írtak le, hogy azokat alaposan emlékezetükbe véssék.

„Mihelyt a fiú gyakorlatra tett szert az olvasásban és az írásban, a *grammatikus*hoz kerül”. Az, hogy mire terjed ki a grammatikai iskola, nyilvánvalóan szintén nem volt pontosan meghatározva. Tantervük nem volt, mindent az igények szerint tanítottak. A római grammatikai iskolákra azonban általában jellemző az, hogy az alexandriaiak által kidolgozott enciklopédikus műveltség fogalmát a rómaiak – gyakorlatias és politikai szelleműeknek, valamint az államigazgatásra történő felkészülésüknek megfelelően – rendkívüli módon beszűkítették.

A középpontban a nyelv szabályainak és használatának megtanítása áll, valamint az írók – különösképp a költők – műveinek olvasása, illetve értelmezése. Ez a beosztás megfelelt a grammatika és a reális filológia különválasztásának, úgy, ahogyan az Varronak a latin nyelvről, illetve a régiségekről szóló írásaiból kitűnik. Az oktatás azonban – már ami a terjedelmet illeti – e két ágon belül igen különböző. A görög és a latin nyelvtant a humánus ember kiművelése szempontjából mindenütt lényegesen tartották. A nyelvhelyesség miatt elsősorban az alaktan tűnt szükségesnek. „A gyermekek mindenképp főneveket és igéket tudjanak ragozni”. Megkülönböztették egymástól a beszédrészeket, melyek számáról a nyelvészek között még mindig éles vita folyt. A nyelvszabályokat részben a használat, részben pedig az analógia alapján állapították meg, és az iskolák vitája ezen a téren is továbbfolytatódott. Quintilianus a nyelvtanításban sehol sem mutat megértést a logikai formálóerő iránt; a nyelvtanítás célját mindenképp a kifejezés tökéletes biztonságában, világosságában és nyelvi szépségében látja.

Az írók olvasása Homérosszal és Vergiliussal kezdődött. „A szellemet a hősköltemények fennköltségének kell elsősorban felmagasztosítani, és a gondolat erejének lelkesítenie”. Görög és római tragédiákat, illetve komédiákat kellett olvasni. „A komédia nagy mértékben hozzájárulhat a beszédkészség fejlesztéséhez, mert megjelenít minden jellemet és hangulatot”. Quintilianus különösen Menandroszt ajánlotta olvasásra, de a régebbi római komédia „finomságát és benne a beszéd bizonyos attikai eleganciáját”, éppúgy mint „az újakhoz képest gondosabb beszédfelépítését” is dicsérte. Végezetül pedig a lírikusokat kell olvasni. Az, hogy miképp viszonyuljanak a sikamlós kiszólásokhoz, a grammatikusoknak már akkor is gondot okozott. Itt azonban már a szófordulatokat, szóképeket, röviden szólva a beszéd formai alkotórészeit, mint a retorika egyik lényegi részét kellett megvilágítani; de különbség volt abban, hogy ez milyen terjedelemben történt meg. A szónokképző iskolák feladatkörébe gyakran belevágtak. Éppígy különböző módon vélekedtek arról is, hogy mekkora helyet kapjanak az ékesszólás ama előgyakorlati, melyekkel a nyelvtan és az olvasmányok alapján már a grammatikai iskolában foglalkoztak. Emlékezetből történő meséltetéssel kezdték – főleg az aiszóposzi mesékből merítették. Az olvasmányokhoz kapcsolódott aztán a szentenciák, vagyis az egyes tételek, a chriák, vagyis egy tételnek az előzmények összefüggéseivel való összekapcsolása –, valamint az ethológiák, vagyis a jellemábrázolások írásban történő kidolgozása. Ezt követte az indoklás és a kifejtés; e gyakorlatokhoz mindenütt történeti magyarázat is kapcsolódott.

Eme oktatás mellett azonban oktatni kellett a többi tudományokat is; „ezzel zárul az a kör, amit a görögök enciklopédiának, enküklisz paideiának neveznek”. Azt mondhatjuk, hogy az ókorban az arról folytatott vitának, hogy a kiművelt emberfő nevelésében milyen

mértékben van szükség geometriai, asztronómiai, aritmetikai, zenei és filozófiai ismeretekre, ugyanaz volt a szerepe, mint manapság a gimnáziumi, illetve reálképzésről szóló vitának. Ez a vita főképpen a szónokképző iskolák és a platóni filozófiai iskola között feszülő ellentétben érhető tetten. Ez az ellentét minden bizonnyal még Quintilianus korában is fennállt. Quintilianus szükségesnek tartotta annak bebizonyítását, hogy ezek a tantárgyak még a jövődöbéli ügyvédek és hivatalnokok feladatai számára is haszonnal járnak. Az emberek azonban azt kérdezték: „Miért kell egy per lefolytatásához tudni azt, hogy egy adott szakaszra hogyan szerkeszthető egy egyenlő oldalú háromszög.” A természetismeret akkortájt még semmiféle közvetlen kapcsolatban nem állt azoknak a gyakorlati feladatoknak a megoldásával, amelyek a művelt emberek hatáskörébe tartoztak. A spekuláció és az alacsonyabb rendű, kézművesjellegű praxis végzetes ellentéte – amely a rabszolgatartó gazdaság gyászos következménye volt – még ebben a korban is éreztette hatását. A reál-oktatás ily módon főként az általa nyújtott formális képzéssel támasztható alá.

A matematika oktatását „értelemcsiszoló jótékony hatása” miatt különösen tisztelték. Némely teoretikus ennél fogva a matematikát összekapcsolta a dialektikával. A legmeggyőzőbb bizonyítás már akkoriban is a matematikai bizonyítás volt; mutatja ezt az is, hogy a gyakorlati célt és a történelem valamennyi bizonyítási eljárása – kiváltképp a szónokoké – a matematikai evidencia elérésére törekedett. Arra a gyakorlati haszonra, amellyel a geometria és az asztronómia a földbirtokos, az ügyvéd, a hivatalnok és a szónok számára is jár, csak másodsorban gondoltak.

Az asztronómiával, ami a szigorú görög tudomány rendszerében oly fontos helyet foglalt el, s ami a metafizikának szükségszerű előfeltételét képezte, Quintilianus egyáltalában nem foglalkozik.

Figyelemre méltó előrelépésnek tűnik az, hogy a hazafias érzés felébresztésének igénye egy jól megalapozott történelem-oktatást hívott életre. Ezen intézmények gyenge pontjára Petronius mutat rá; a szülői becsvágy ugyanis a gyermekeket gyorsan hajszolja ezeken az iskolákon keresztül a rétorok iskoláiba. Az a sorrend, melyet követve a grammatikai iskolákban a különböző tantárgyakat elsajátították, szintén más és más volt, s egymással vitázó pedagógiai elméletek alakultak ki. Voltak olyan teoretikusok, akik mindenkor csak egyetlen tantárggyal akartak foglalkozni. Quintilianus a fennálló rendszert védelmezi, vagyis azt, hogy egyszerre több tantárgyat tanítsanak.

A római ifjú a grammatikai iskola után a felsőfokú oktatás kapujába érkezett. A felsőoktatás kapcsán Quintilianus csak a *szónokképző iskolákkal* foglalkozott. Valójában ezek voltak a magasabb fokú oktatási intézmények leginkább látogatott formái, és a nevelés folyamatát ezek aztán a maguk sajátos módján zárták le. De léteztek másféle intézmények is. A Római Birodalom szónokképző iskoláinak működéséről képet alkothatunk, mivel Quintilianus *Institutioit* – a második könyvtől egészen a tizedikig – e feladatnak szenteli. Az, hogy a tanuló hány éves korában került a rétoriskolába, attól függött, hogy a grammatikai iskola meddig terjesztette ki, és hogy a retorikai iskola hol kezdte el a maga feladatát. Voltak grammatikusok, akik behatóbban foglalkoztak a szónoklás tanba való bevezetéssel, s akadtak olyan retorikaoktatók, akik túl előkelőnek érezték és tartották magukat ahhoz, hogy a vitatkozó és a törvényszéki beszédbé való bevezetésen kívül még valami mást is oktassanak. Quintilianus helyteleníti ezt. Ő azt akarja, hogy a szónokképző iskolák esetében az előgyakorlatok köre széles legyen. Rómában is az a szokás járta, hogy az emberek gyermekeiket először egy kevésbé híres tanárhoz küldték, s csak utána valamelyik híres oktatóhoz. Quintilianus törekvése arra irányul, hogy az előgyakorlatoktól kezdve az egész felkészítő folyamat egyetlen kézbe, az ékészölés tanárának a kezébe kerüljön.

Az ilyen szervezet esetében a szónokképző iskolának két lépcsőfoka volt: az előgyakorlatok tanfolyama és a vitabeszédbé, illetve a törvényszéki beszédbé bevezető tanfolyam. Az előgyakorlatok tanfolyamára a grammatikai iskolából iskolázták be a fiúkat. E tanfolyam az

elbeszélő előadás gyakorlásával kezdődött, mert ez kapcsolódott leginkább a költői művek olvasásához. Az elbeszéléseket azután dicsőítő és vádbeszéddek, illetve személyeket értékelő összehasonlítások követték. Az előgyakorlatoknak ezzel a témakörével, amelyben a tantárgyak bizonyos köre csak alárendelten és kizárólag a gyakorlást szolgálva szerepelt, párhuzamosan folyt a szónokok és a történetírók olvasása. Quintilianus érdeme e téren kiemelkedő, hisz ő volt az, aki a római szónokképző iskolákban elsőként vezette be a szónokok és történetírók olvasását mint tantárgyat. A görög iskolákban e tantárgyak széles körben elterjedtek, oktatásukat azonban többnyire segédtanítókra bízta. A római szónokképzőben előkelőbbnek tartották, ha az oktatás a törvényszéki és vitabeszédre korlátozódott. A kordivattal ellentétben Quintilianus nem a régi szerzőket részesíti előnyben; Cicero már nála klasszikusnak számít, sőt ő lesz minden klasszicitás mértéke: egy szerző felhasználásánál az a mérvadó, hogy az illető milyen mértékben közelíti meg Cicero.

A felsőbb szintű tanfolyam a foglalkozás középpontjába a vitakozó és a törvényszéki beszédet állította. A leendő ügyvéd, hivatalnok és államférfi tulajdonképpeni célja éppen ennek elsajátítása volt. A tanulónak először a már vázolt alapelemekben kellett jártasságot szereznie, hiszen ezek voltak a nagyobb feladatok összetevői és részelemei. Miután ezeket begyakorolták, megérett az idő arra, hogy a törvényszéki és vitakozó beszéd műfajának tananyagához fogjanak hozzá. E magasabb szintű tanfolyam egyrészt az ékesszólás elméletéből, másrészt pedig az új feladat szolgáltatásban álló gyakorlatokból áll. Cicero és Arisztotelész műveivel, illetve az „Alexandroszi retoriká”-val együtt ez az elmélet képezte minden szónoki foglalkozás alapját, mindaddig, amíg e foglalkozás részét képezte az oktatásnak.

E szónokképző iskolák külső dicsfénye ugyan nőttön nőtt, de ami a tartalmukat illeti, e téren hanyatlásnak indultak, mert az ékesszólás nélkülözni kényszerül a közélet színterét, s az iskolai gyakorlatokból is kivestek már a nagyívű, szabad, történelmi témák. A jelentős városok mindegyike arra törekedett, hogy megszerezzen magának egy vagy több ügyes szónokot. Görögországban a szofisták gyakran a város legfontosabb személyiségeinek számítottak. A szónokképzők először magánintézményként működtek, később a városok igazgatták őket, végül pedig az állam is gondjukat viselte.

E tanfolyam azonban kiegészítést igényelt; az ifjúi szellemet ugyanis nem volt szabad a jog és az állam valós ismeretétől eltéríteni és az üres szakmai virtuozitás felé terelni. Az oktatásügy területén e kiegészítés először is a római szellem legsajátabb alkotásában – a *jogi iskolák* létrehozásában – mutatkozott meg. Régmúlt időkben egy-egy hírneves jogászt tevékenységének gyakorlása közben hallgatók kísérték, így egyúttal a nyilvános oktató szerepét is betöltötte. A császárkorban kialakult az oktatóknak egy külön rétege, a *iuris civilis professores*.¹⁶ A Római Birodalomban három jogi iskola működött, egy Rómában, ahol a jogi oktatás latin nyelven folyt, valamint Konstantinápolyban és Berütoszban (Beirut), ahol görögül tanítottak. Justinianus egyik rendeletében határozottan kinyilvánította, hogy jogot csak ezen a három helyen szabad oktatni. Ebből világosan kitűnik az, hogy a jövődobeli jogász szakmai előkészítésének leggyakoribb útja még mindig a szakmai gyakorlat volt. A harmadik század közepén a jogi oktatás kizárólagos székhelye Róma volt. A tanulás öt évig tartott, és a justinianusi kodifikációtól kezdve az Institúciók, illetve a Pandekták képezték az alapot.

E jogi iskolák mellett – attól az időtől kezdve, hogy a görög tudomány virágzása teljébe lépett – léteztek még más, e tudományból kiinduló iskolák is, így filozófiai iskolák és egészen kiemelkedő görög szónokképző iskolák.

A kifinomultabb műveltségre vágyó embereknek már a Köztársaság késői korszakában sem feleltek meg azok a tanfolyamok, melyeket Rómában görög tanárok vezettek. A görög filozófiát annak forrásánál, Athénben kellett hallgatni, görög retorikát pedig Rhodoszon. Ama kisszámú érdeklődő, kik az ezzel tudományok akkori helyzetét akarták megismerni,

Alexandriába mentek. A császárkorban ezek az intézmények továbbfejlődtek, azáltal, hogy kapcsolatba kerültek az állammal.

3. Az oktatásügy szervezete. Állami iskolák alapítása.

Ily módon specializálódott az oktatásügy, miközben különböző formái mindinkább megszilárdultak. Ezt az is előmozdította, hogy a császári berendezkedés fokozatosan – és részlegesen – nyilvános oktatási rendszerré vált.

Az alapfokú oktatás magánkézben maradt. Ez csaknem általánossá vált, mivel alig akadtak szülők, akik hagyták volna, hogy gyermekeik alapfokú oktatás nélkül nőjenek fel. Rómában és Konstantinápolyban eközben valóságossá lett az a veszély, hogy a tömegében mind jobban duzzadó proletariátus gyermekei mindenféle oktatásból kimaradva nőnek fel. A Nerva után következő nagy római császárok ezen olyképpen változtattak, hogy állami költségen elcni iskolák rendszerét hozták létre, melyek azonban bizonyos mértékig az ágrólszakadt gyermekek gondozóhelyei voltak. Nerva volt az, aki először azt a rendeletet hozta, hogy azokat a fiúkat és lánykákat, kiknek szülei szegények, Itália városaiban közkiötségen tartsák el. Úgy tűnik – az egyik önálló jogkörű itáliai városban talált felirat tanúsága szerint –, hogy Traianus nagyvonalúbban vállalta magára a szegény gyermekek nevelésének és eltartásának gondját. A lányok nevelésére jótékonyasági alapítványokat akkoriban mindcnekelőtt a császári ház asszonyai tettek. A gyermekek nevelésével azonban mindenütt kevesebbet törődtek, mint ellátásukkal és eltartásukkal. Megjegyezhető, hogy ezzel még nem jött létre az állami alapfokú oktatás általános szervezete; eldurvult időkben az állam ily módon formált polgárokat és katonákat a proletárokból.

Azt, hogy mily kevésbé voltak hajlandóak a szegények nevelését állami kötelességnek elismerni, Pseudo-Plutarkhosz „Nevelésről” című írása mutatja. Felróható neki, hogy javaslatai teljesen figyelmen kívül hagyják a szegény és elesett sorsú gyermekek nevelését. Válasza erre az, hogy csakis a kisorsot okolják, s ne őt. Ha a szegényeknek nincs elegendő eszközük ahhoz, hogy gyermekeik számára jó nevelést biztosítsanak, akkor be kell érniök azzal, amivel rendelkeznek.

Caesar azzal, hogy a tanároknak megadta a római polgárjogot, igencsak megváltoztatta korábbi helyzetüket. Augustus egy Verrius Flaccus nevű grammatikusnak, unokája nevelőjének – kinek iskolája a Palatinus területén működött – évi tiszteletdíjat biztosított. Vespasianus volt az első, aki az ékeesszólás tanárait már mint professzorokat alkalmazta és őket az államkincstárból fizette. A városok is kezdtek egy grammatikai és egy szónokképző iskolát saját költségükön fenntartani. A császári kormányzat pedig törekedett arra, hogy ez a birodalom valamennyi városában megvalósuljon és hogy a tanárok megfelelő fizetést kapjanak.

Miközben Hadrianus Athénben világhírű tanintézményeket alapított, továbbá a capitoliumi dombon megalapította az Athenaeumot, mint a szabad művészetek oktatási intézményét, Antonius az állami oktatásügyet vitte előbbre; azoknak, akik nyilvános tanári állásba akartak kerülni, állami vizsgákat írt elő, továbbá valamennyi provinciában rétorokat és filozófusokat alkalmazott, biztos fizetéssel.

Commodus és Heliogabalus uralkodása némi visszafejlődést jelentett; utóbbi pl. egy hajdani színészt tett meg a Római Birodalom oktatásügyének igazgatójává.

Constantinus idején az oktatásügy a városi hatóságok fennhatósága alá került. Az állam a maga részéről – akárcsak az orvosokat – a nyilvános tanárokat is felmentette a katonai szolgálat és a költséges hivatalviselés kötelezettségci alól. Julianus viszont ismét állami felügyelet alá helyezte a nevelésügyet és elrendelte, hogy a tanárok lakhelyét és hatáskörét a legfőbb hatóságok jelöljék ki, mégpedig mindenkinek a vizsgák kimenetelétől függően. Azonban az oly kiváló Julianus eme utolsó rendelkezése is – mely összhangban állt uralkodása

szellemének egészével s uralkodásának talán legáldásosabb intézkedése volt – Theodosius és Arcadius idején ismét megingott.

A nevelésügy területén a császárok által megtett leghatékonyabb előrelépés az volt, hogy megvalósították az egységes oktatásügyet, ami kiterjedt az akkori kultúra egészét magába foglaló császárságra. Ez természetes kifejeződése a császárságban bekövetkező lényegi politikai változásnak, amelynek a kultúrára és a nevelésügyre is szükségképpen áldásos módon kellett visszahatnia.

4. Az egyetemek kiépülése.

A görögöknek Athénben, Alexandriában és más városokban már voltak olyan oktatási intézmények, melyekben még kiválóbb tudományos képzés folyt. Hadrianustól kezdve a császári kormányzat figyelme ezekre is kiterjedt. Hadrianus Rómában megalapította az Athenaeumot. Midőn Marcus Aurelius ellátogatott Athénbe, tanárokat nevezett ki minden tudományterületre, akik fix fizetést kaptak. Nyolc filozófia tanszéket hozott létre – a négy főirányzat mind-egyikének két-két tanszék jutott –, és több státusz az ékesszólás professzorai számára. Az oktatás másik központja az 5. században alapított konstantinápolyi iskola lett. A Birodalom két fővárosában, Rómában és Konstantinápolyban található felsőfokú iskolák mellett valamennyi tartományi főváros tanulmányi központtá vált.

Róma, Athén és Konstantinápoly tanulmányi központjait egyetemeknek nevezték; ezek az intézmények bizonyos mértékig megfeleltethetők a mi egyetemeinknek. Az egyetem első alapvonása már itt megjelenik; egymás mellett létezik külön-külön a szaktárgyakat képviselő, alkalmazott és fizetett professzorok sokasága, kikhez a hallgatók a lehető leghatékonyabban viszonyulnak. Athéni hallgatókról tudjuk, hogy odaadó párhívei lettek egyes oktatóknak. A hallgatók olyan szövetségeket hoztak létre, melyek hitet tettek egyik vagy másik oktató mellett. Libanius például Athénbe érkezvén már a kikötőben egy ilyen szövetség hálójába került; a csoport tagjai megakadályozták abban, hogy annak a tanárnak a hallgatója legyen, akinek kedvéért Athénbe jött. S mindjárt megérkezésének másnapján egy ilyen szövetség tagjai egy másik tanárhoz hurcolták. A diákok teljes szabadságot élveztek, és szövetségekbe tömörültek. Az athéni kikötőben e szövetségek szeniorai – a szövetség felfegyverzett tagjainak élén és a többi szövetséggel harcban állva – így fogdosták össze az érkező „golyákat”. E szövetségeknek saját gyülekezőhelyeik és Bacchus-ünnepeik is voltak. Attól kezdve, hogy az oktatókat az állam fizette, a szegényebbeknek is lehetősége nyílt arra, hogy tanulmányokat folytassanak ezeken az egyetemeken. Tudunk két olyan athéni diákról, kiknek csak egy közös felső-, illetve alsóruhája volt, így amikor az egyik elment hazulról, a másiknak otthon kellett maradnia. Rómában szigorúbb rend uralkodott. Annak, aki valamelyik provinciából jött ide tanulni, magával kellett hoznia a helyi előjáróság által kiadott igazolást arról, hogy hová való és kik a szülei, valamint nyilatkoznia kellett arról, hogy mely tudományban kíván elmélyülni. A censor vagy annak hivatalnokai felügyeltek rá és nyomoztak az éjszakai dorbézolások után. Az öregdiákokat nem túrték, a 20. életév betöltése után senki sem maradhatott az egyetemen. Az előmenetelről még egyfajta bizonyítványt is kiállítottak. A császárnak évenként minősítési rangsort küldtek. A mi egyetemi szervezetünkkel különösen az a törvény áll közeli rokonságban, melyet i. sz. 370-ben Valentinus, Valens és Gratianus császárok adtak ki a római felsőfokú iskola számára.

Ha ilyesfajta intézmények számunkra ismerősnek is tűnnek, mégis ki kell emelni azt, hogy a mi egyetemeinket elsődlegesen jellemző *universitas litterarum*⁷ fogalma ekkor még nem alakult ki. Ezeket az intézményeket, mivel a grammatikai és a retorikai oktatás itt is szerepelt, egyrészt jobban össze lehet hasonlítani a középkori egyetemekkel, mint a mi egyetemeinkkel. Így a római vagy hasonlóképpen a konstantinápolyi egyetem oktatóinak legnagyobb része grammatikus volt; nem kevesebb, mint 70 tanár oktatta a görög és 10 a latin nyelvet. Ehhez jött még a görög retorika öt, a latin retorikának pedig három oktatója. Másrészt az itt

oktatott tudományok tárgyköre nem esett teljesen egybe a kor tudományos ismeretkörével. Rómában és Konstantinápolyban a grammatikusok és a rétorok mellett még filozófiai, jogtudományi és orvostudományi oktatókat is alkalmaztak. A többi tudománynak soha nem volt képviselője. A jogi karnak két professzora volt, a filozófiaiak egy, az orvosi karét nem lehet megállapítani.

A magánvállalkozás, az állami támogatás és a közösségi aktivitás együttműködése révén az oktatási intézményeknek olyan rendszere jött létre, mely mindinkább állami felügyelet alá került. Ezek az intézmények ugyanis a provinciák romanizálása szempontjából éppoly fontosak voltak, mint a katonai táborok vagy a bíróságok. Ezek az intézmények teremtették meg azt az egységes görög-római műveltséget, amely éppoly jól összetartotta a Birodalmat, mint a hadsereg. Ezekből az intézményekből kerültek ki a hivatalnokok. 301-ben Diocletianus császár ezért rendeleteket adott ki az oktatás drágulásának megakadályozására. Hasonlóképpen az a kívánalom is érvényesült, hogy azoknak a felkészültségét, akik tanári állást akartak betölteni, vizsgálat alá vessék. A legkorábbi erről szóló, s ránk maradt rendelet Julianus császártól származik: „A tanulmányok vezetőinek és a tanároknak legelőször is életvitelükkel, azután pedig ékesszólásukkal kell kitűnniök. Mivel valamennyi tanórán személyesen nem lehetek jelen, elrendelem, hogy az, aki tanári állás betöltésére törekszik, állást csak akkor kaphasson, ha a hatóság megítélés alapján erre megfelelőnek találhatik és megszerezte a szóban forgó tantárgy elsőrangú szakértőinek egyöntetű jóváhagyását.”

Roppant nagyjelentőségű dolog volt az, hogy a provinciákon híres iskolák jöttek létre – főleg grammatikai és szónokképző iskolák –, melyek aztán az egész birodalomban hírnévre tettek szert. Ezek voltak azok az intézmények, melyek a betörő barbársággal szemben nagyon sokáig ellenállást tanúsítottak. A legkiemelkedőbb egyházatyák közül többen ezekben az iskolákban tanítottak. Az itt képviselt tudományos műveltséget alkalmazva a formálódóban levő dogmatika problémakörére teológusokká lettek. Tanári működésük közvetlen mintaképpül szolgált a később ezen iskolák helyébe lépő kolostori és a székesegyházi iskolák számára. Milánóban például grammatikai és retorikai iskola működött, amely fontos szerepet játszott Észak-Itáliában. Később épp az észak-itáliai városok töltötték be fontos szerepet a meglévő kultúra és a keleti gót meg a lombardiai művelődési törekvések egybeolvadási folyamatában. Juvencalis különösen azt hangsúlyozza, hogy az ékesszólás művészete az ő idejében – vagyis Traianus és Hadrianus uralkodása alatt – Itáliából Galliába, onnan pedig Angliába, vagyis főképp északra tevődött át. Bordeaux, Lyon és Besançon iskolái elsőrangúak voltak, de Gallia oktatási intézményei közül Massilia (Marseille) foglalt el különösen kiemelkedő helyet. A „háromnyelvű” Massilia felfrissítette a gall, a görög és a római élet elemeit, tudományos törekvéseit illetően pedig már Cicero is valamennyi település közül az első helyre sorolta. A spanyol iskolák már az i.sz. 1. században azzal dicsekedhettek, hogy ők nevelték fel a világnak Annacus Senecát, „a filozófia atyját” és Quintilianust. Africa provincia a 2. században vált irodalmi központtá.

A római császárkor nevelési teoretikusai.

A császárkor nevelési teoretikusai annak a jelentős változásnak a megjelenítői, melynek hatása felettébb károsan érvényesült.

A nevelésemélet egyfelől függ a politikai-filozófiai tudományok fejlettségi szintjétől – ezeknek részét képezi –, másfelől pedig függ az oktatásügy helyzetétől; az oktatásügy a nevelésemélet alapja, melyre ez visszahat. A császári államban tiltott dolognak számított a politika tudománya, s ily módon vele együtt veszendőbe ment az a fontos politikai nézőpont is, melynek talaján Platón, Arisztotelész és Cicero foglalkozott a neveléssel. Így a pedagógia sem teljesítette az előtte levő feladatot, azt ti., hogy elméletileg igazolja – s czáltal

megerősítse, illetve általánosítsa – a kormányzat ama szándékát, amely egy nyilvános oktatási rendszer megteremtésére irányult. Az új Római Birodalom állameszméje valamennyi tartományban egyforma oktatást követelt meg, és azt, hogy az oktatásügy szerves részét képezze a kormányzati rendnek. Az államigazgatás is ebbe az irányba hatott. A nevelésről értekezők között azonban egy olyan sem akadt, aki e kérdéssel a lényeges politikai nézőpontokból kiindulva foglalkozott volna. Egy ilyesfajta elmélet egészen más hatást gyakorolt volna a nagy császárok neveléspolitikájára, mint amelyet Platón és Arisztotelész volt képes elérni saját politikai hatalmasságainál.

Itt bosszulta meg magát az, hogy a császári államberendezkedés hogyan foglalt állást a történelmi-politikai tudományokkal kapcsolatban. A pedagógiai kérdések ilyesfajta feldolgozása helyett a nevelés technikai kérdéseivel foglalkozók léptek színre, kik Rómában nagy tekintélyre tettek szert, és az ún. „műveltek”, akik élénken érdeklődtek a nevelésről folyó viták iránt. Ilyen „technikus” volt Seneca és Quintilianus – s egy másfajta értelemben Galenus –, a szélesebb nyilvánosság sorai közül kikerülő műveltekre pedig példa Plinius, Tacitus, Pseudo-Plutarkhosz, „A nevelésről” című írás szerzője és mások. Nem a nevelés céljára vonatkozó kérdésekkel foglalkoznak, hanem a nevelés ökonómiájával, azzal, hogy mi az egyes tantárgyak jelentősége a későbbi életvitel szempontjából. E teoretikusok nem az oktatási rendszerrel foglalkoznak, hanem a pedagógusoknak adnak nevelési szabályokat.

A pedagógia tárgyának mellékvágányra kerülése ettől az időtől kezdve mondhatni folytonos volt, s még ma sem sikerült innen elrugaszkodni. A pedagógiának ma az a feladata, hogy Platón és Arisztotelész magas politikai nézőpontját követve a fejlettebb tudomány csökeivel vázolja fel az oktatásügy elméletét.

A politikai-filozófiai tudományok hanyatlása aztán további végzetes hatással járt az oktatási módszerek mélyebb pszichológiai megalapozása szempontjából. A teoretikusok ennél fogva még a saját maguk által kitűzött, leszűkített feladatot sem oldották meg. Seneca csak egy ponton mutat fel mélyebb pszichológiai ismeretet: a szenvedélyek és az akarat elméletének terén. A pedagógiában is csak e területen alkotott valamí eredetit. Egy pont van csupán, ahol termékeny pedagógiai gondolat fejlődik tovább. E gondolat már Ciceronál jelentkezett: s ez pedig az individualitás figyelembe vétele a nevelés során.

Seneca, Krisztus kortársa, Néró nevelője volt, és Piso összeesküvésben való állítólagos részvétele miatt halálra ítélték. Az ítéletet i. sz. 65-ben ő hajtotta végre saját magán. Szívesen foglalkozott nevelési kérdésekkel. Nevelélméletének alapját az uralkodó stoikus eszmék képezték; ezeket nagy kifejezőerővel, de a szisztematikus összefüggés iránti érzék nélkül ábrázolta; szól az emberi élet színterét jelentő két államról; a nagyobbik maga a világ, vagy a természet; a kisebbik pedig az, ahol az ember világra jön, szól az egyedüli szabadságról, ami abban van, hogy az ember nem rabszolgája önmagának és szól az emberben rejlő istenről.

Cicero már korábban felhívta a figyelmet arra, hogy a nevelés során tiszteletben kell tartani és tekintetbe kell venni az individualitást. Seneca abból indul ki, hogy a nevelőnek először az individualitást kell megismernie és ezt kell vizsgálnia. Az individualitást mindenütt szem előtt kell tartani. Azt, hogy mennyire törekény, összetett és bonyolult képződmény is ez, már Seneca is igen mély pszichológiai megfigyelőerővel fejtette ki.

Második alapgondolata az, hogy a cél nem az iskolázottságban, hanem az életben rejlik. Seneca ennek megfelelően az oktatás koncentrálása mellett foglal állást. Csakis a filozófia tesz képessé arra, hogy megformálódjon az életvitelhez szükséges szilárd meggyőződés. Az enciklopédikus műveltségnek nem szabad túl szélesre duzzadnia, a retorikától mérsékelt eredmény várható csupán. Kevés az olyan író, akit újról és újból el kell olvasni.

A nevelés ugyanakkor – s ez harmadik alaptétele – rendkívül nagy hatást gyakorol az individuumnak az erényes életre való felkészítésére. Az erényes élet kiváltképp igényli a nevelést. Az ember – hajlamait tekintve – természetből fogva nagyon ingatag lény. Ebben a császárkor pesszimista irányultsága fejeződik ki. Nincs törekvés, amely csökkönyösebb lenne,

mint az emberé, egyik sem igényli annyira, hogy oly nagy műgonddal bánjanak vele, mint az emberé. A nevelés ennél fogva művészet, mely éppoly hatalmas, mint amilyen nehéz.

E sztoikus nevelési eszmékkel áll bizonyos kapcsolatban Tacitus Agricóláról szóló híres életrajza; ez az egyik kortárs nemes római eszményi nevelését ábrázolja.

A nevelés technikájából indult ki a kor másik nevelési teoretikusa, *Quintilianus* is. Kiindulópontja azonban ezúttal nem a császári, hanem a szónokképző iskolában folyó nevelés. Quintilianus, akárcsak Seneca, Spanyolországban született (i.sz. 42-ben), szónoki műveltségre Rómában tett szert. Először jogi gyakorlatot folytatott, majd szónokképző iskolát alapított; ő volt a retorika első tanára, aki állami alkalmazásban állt és állami fizetést kapott. Öregkorára aztán visszavonult e tevékenységétől, s megírta *De institutione oratoria* című munkáját.

Az újkori népeknél az antik nevelési hagyomány folytonosságának szempontjából ez lett az egyik legfontosabb írás. E mű közvetítette számunkra azt a nevelési formát, amely a grammatikusnál, illetve a szónokképző iskolában folyt. Eszményképe az orator, aki természetesen *vir bonus* és aki minden állami-, illetve magánügyben járatos. Nevelési tanácsait mindig nemes szándék mozgatja, de mégis csak a formális cél a meghatározó.

Nagy jelentőségűek azok a fejtegetései, melyek a nyilvános iskolák előnyeit ecsetelik a magánoktatással szemben. A probléma tárgyalásának platóni és arisztotelészi módja már a múlté. Quintilianus egyszerűen ezt kérdezi: a tanulók szempontjából vajon a nyilvános, vagy pedig a magánoktatás kell-e előnyben részesíteni? Amikor a nyilvános oktatás mellett foglal állást, akkor persze a régi törvényhozókra és a filozófusok állításaira hivatkozik. A maga részéről fontosnak tartja azt, hogy a leendő szónoknak le kell vetkőznie mások előtti elfogódottságát, s ki kell fejleszteni magában a *sensus communis*¹⁸, hasonlóképpen az is fontos, hogy a tanuló a versengés révén fejlődjék s hogy a tanári ékesszólás színvonala a hallgatóság létszámának növekedésével emelkedjék.

Nevelési kérdésekben ezután jeles írók nyilvánítottak véleményt a legszélesebb nyilvánosság előtt. Így pl. a 62-ben született ifjabb *Plinius* is érdeklődött nevelési kérdések iránt, leveleiben sokrétűen foglalkozik e kérdésekkel. *Tacitus* (szül. 54-ben) *De oratore* című dialógusában a nagy, klasszikus kori, régi szónokképzést állítja szembe a mostanival, *Germania* című művében pedig a germán nevelési formát veti egybe a rómaival. *Suetonius* (szül. 75 táján) *De illustribus grammaticis* című írásában értékes ismereteket közöl a grammatika-oktatóról és a grammatika tanításáról. *Plutarkhosz* neve alatt egy gyermeknevelésről szóló írás maradt fenn. Nem az oktatás technikájáról van benne szó, hanem az apáknak adott jótanácsokról. A nevelés legfőbb célja szerinte: a filozófus és az államférfi egyesítése; az enciklopédikus tudományok ugyanis nála a jellemformálás, az erkölcsök tisztasága és a filozófiai meggyőződés mögé szorulnak vissza.

Samosatai Lucianus (élt az i.sz. 2. században) születése és tehetsége alapján szintén görögnek számít. Szónoklattanot tanított és az foglalkoztatta, hogy milyen szerepet játszottak a nevelés kérdései a régi népek hanyatlásában. Visszafelé tekint. Eszménye a régi athéni nevelés. „*Anacharsis*” című művében egy idegen kívánja megtanulni azt, hogy melyik a legjobb államszervezet. Szólón mint döntő elemet hangsúlyozza a nevelést, és felvázol egy képet a régi, gymnasztikai nevelésről. Másik írása – az előzőn kívül – a „Szónokiskola”. Ebben az ékesszólás művészetének régi, rögzös útját – melyet Démoszthenész és Platón járt végig – állítja szembe az újjal, amelyen egy finomkodó, a szavakat kicirkalmazó ékesszólást szinte játszva lehet elsajátítani.

De még e nevelésről szóló írásoknál is fontosabbak voltak az olvasmányanyag *összefoglalásai*; ezeket a középkorban részben a tanárok használták, mint szöveggyűjteményt, részben pedig oktatási segédanyagok voltak. A római szellem azt igényelte, hogy az elsajátítandó tudományokat már igen korán röviden összefoglalják, s az enciklopédikus oktatás is ilyen irányban hatott. *Terentius Varro* „9 libri disciplinarum” című műve valóságos kincsesbányáját képezte az összes későbbi enciklopédiának. A hét tudomány helyett nála már kilenc szerepel,

amennyiben az orvostudományt és az építészetet is az előzőekhez kapcsolja, mégpedig azon az alapon, hogy a művelt ember számára szükséges ismeretekhez ezek is hozzátartoznak.

A keresztény enciklopédiák közül először *Augustinus* tervével találkozunk. Csak a *De grammatica*, a *De musica* és a *De dialectica* című írásait fejezte be, valamint a *De rhetorica* egy részét. A *septem artes* tulajdonképpeni megalapítóját *Martianus Capellán*ban kell keresnünk. Enciklopédiáját 410 és 427 között írta, s ez lett a középkor tankönyve. Noha az 525-ben kivégzett *Boethius* ilyesfajta enciklopédiát ugyan nem írt, de igen nagy hatást értek el a dialektikáról, retorikáról és matematikáról szóló tankönyvei.

Harmadik fejezet: A keresztény nevelés kezdetei a pusztulófélben levő antik világban.

A monoteisztikus nevelés térhódítása a kereszténységben.

A Római Birodalomban a kereszténység úgy fejlődött ki, mint példátlan fontosságú nevelési tényező. A nevelésügy történetének egyik legalapvetőbb nehézsége az, hogy a nevelés anyagát, a lényegi nevelési eszközöket – akár ezek kialakulását, akár belső értékét vesszük szemügyre – lehetetlen a neveléstörténetből kifejezni; ezeket úgy kell tekinteni, mint előfeltételeket. Ilyen tényező volt a görög kultúra, s ilyen most a kereszténység is. A kereszténység fejlődése és hatalmának mozgatórugói az emberiség történelmének legmélyebb és legnehézebb problémáját képezik. De itt el kell osztani egy alapvető tévedést; ez ugyanis eddig minden történelemfelfogásba beszüremkedett, s a görög-római kultúra valódi hatásainak és ezért az oktatási rendszerek tényleges fejlődésének megértését szükségképpen megakadályozta. Miután a kritika a kereszténység természetfeletti eredetére vonatkozó elképzeléseket felbomlasztotta, a teológiát a keresztény monoteizmus egyedülálló mivoltáról szóló feltevésével kívánta kárpótolni. Ezen elképzelés minden részletében hamis, s ez az orthodoxia káros maradványa. A monoteizmus és annak fejlődése Anaxagoraszról kezdve egészen Marcus Aureliusig és Epiktétoszig a görög tudomány és kultúra legszebb hajtása. Egy elképzelésnek, amely úgyszólván iránymutató fogalom a természet és a történelem valamennyi fogalma számára, szükségképpen sajátossága az, hogy mind világosságában, mind pedig mélységében függvénye az intellektuális összfejlődésnek. Ennek megfelelően az istenség tiszta fogalmát csak a filozófia alakíthatta ki, a vallásos érzelmű megindultság erre soha nem lett volna képes. A mi monoteizmusunk a tudomány terméke, nem pedig Krisztus vagy az őt megelőző zsidó próféták találománya. Platón és Arisztotelész monoteista nevelést akartak és a nagy, nemes római császárok e monoteisztikus filozófiai hit lelkes követői voltak. Gondolatban feltehetjük, hogy soha, egyetlen palesztinai apostol sem kelt át a Földközi-tengeren; mindez azonban mit sem változtatott volna azon a tényen, hogy a monoteizmus az újkori európai népek uralkodó meggyőződésévé vált.

A kérdés most az, milyen történelmi okok játszottak szerepet abban, hogy a monoteizmus filozófiai formája oly sok évszázadon át háttérbe szorult, míg nem kb. a 15. századtól kezdve ismét uralomra jutott, és elnyomta a keresztény hitet. Itt az okok közül az alábbi kettő a legfontosabb. A kereszténység először is abban a formában, ahogy Nyugaton uralkodóvá vált, egyáltalában nem volt monoteizmus; Krisztus, a Szentlélek és a szentek önálló, a régiek isteneihez hasonló isteni erők; és mivel a monoteizmus csakis a fogalmak tudományos magyarázatából alakul ki, a még hősi korszakukat élő nyugati népek semmiképpen sem voltak alkalmasak arra, hogy magukévá tegyék a filozófiai monoteizmust. Kultúrsvonaluknak inkább a keresztény hit felelt meg. A számukra érthető monoteizmus a kereszténység volt. Azután a nemzeteknek a maguk összességében kultuszra és papokra volt szükségük, a filozófiai hit pedig nem ismerte az áldozatot, a vallási cselekményeket és a papságot. A későbbi történelmi fejlődés során a filozófiai monoteizmus helyébe eme okok miatt került ez a még nem tökéletes keresztény monoteizmus, az előkészítő tudomány helyébe pedig szent történetek és érzelmi indokok léptek, és a papok lettek az európai oktatásügy vezetői.

Mindezt mérlegelve érthetjük meg immár Platón, Arisztotelész és a sztoa nevelési eszményének a későbbi korokkal való igazi összefüggését. E nevelési eszmény legbensőbb magvát az új európai monoteizmus képezte; az imént említett filozófusok – az egyházatyák némelyikéhez hasonlóan – szintén erre, valamint ennek morális konzekvenciáira kívánták alapozni a nevelést. Platón éppannyira gyűlölte a politeista mondavilágot, és káros voltát is legalább oly mélyen megértette, mint akármelyik egyházatyja. Arisztotelész e mondákban már csak a költészet nyersanyagát látta. A kereszténység képzetvilága és egyházszervezete rendelkezett mindazon eszközökkel, melyek révén a nyugati népek valamennyi társadalmi rendben ki tudtak fejleszteni egy progresszív, a nevelés magvát alkotó etikai monoteizmust. E monoteizmus egyúttal képes volt arra, hogy fejlettségének megfelelően a nagy görög és római költők és írók monoteista fogalom- és képzetvilágával összeolvadva egységes, emelkedett kultúrát alkosson; viszont ennek megfelelően arra is képesnek bizonyult, hogy a nevelési eszközök egységévé ötvöződjön.

A kereszténység lényege a neveléshez való viszonyában.

1. A nemzeti korlátok megszűnése. 2. Az isteni akarat nem maradhat külső törvény, hanem a viselkedés hajtóerejévé kell hogy váljon.

Görögországban is van szabad monoteizmus. E fogalom a világ egységének egyetlen magyarázata. A görög vallás azonban nem volt képes ezt az utat követni. A kereszténységben birtokoljuk az istenséget: „Fogadjátok be az istenséget akaratotokba.” Ez a nagy gondolat: a kedélyben való birtoklás – amit Schleiernacher vallásként határozott meg –: ez a kereszténység. Amikor a hegeli filozófia a kereszténység lényegének Istennek a tudatban való immanenciáját tekinti, akkor ezzel a mindent átalakító kedélyállapotot a neki megfelelő formában fejezi ki. Ezzel a vallás az ember átformálásának valódi irányító ereje lett. A kereszténység szélesebb társadalmi elterjedése során mindazt, ami szembe került vele, mint bűnt utasította el. A jellemformálás ezáltal új alapzatra tett szert.

Új alapzata pedig: a közösségi tudat. A vallás kialakítja Istennek az érzés közösségére épülő birodalmát. Ez a közösség – Isten akaratán keresztül – a megszentelődés princípiuma. Ekkortájt alakul ki a világgal való éles szembenállás érzése, s ez az érzés rendkívül erős volt mindaddig, míg a kereszténység elterjedőben volt a görögök és a rómaiak között. Így volt ezzel pl. Ciprianus és Justinus. Semmivel sem foglalkoztak oly behatóan, mint éppen a nemek egymáshoz való viszonyával, s ennek függvényeként a házassággal. A házasságot a házastársak közös áldozása a magasabb isteni rend világába emelte. Az anyai fennköltség. Augustinus anyja. Hasonlóképpen a keresztény nevelés talapzata. Azután a gyermek megkeresztelése, mely elterjedésekor – az első évszázadokban – nem volt teljesen független a mágikus elképzelésektől; az a gondolat, hogy a gyermeket világra jövetelkor egy magasabb rendbe fogadják be. A nevelés eddigi alapgondolata gyökeresen átalakult; korábban azt a rendet, melybe a gyermek beleszületett, az állam jelentette, s életeszményét is az államban találta meg; most azonban az állam helyébe Isten országa, valamint a személyes életeszmény lép.

I. Isten úgy viszonyul az emberhez, mint az atya gyermekeihez. Máté 7, 9: „Avagy ki az az ember közületek, a ki, ha az ő fia kenyeret kér tőle, követ ad néki?”

Az egyben rejtlő etikai alapelv feltétlen értéke. Máté 16,26: „Mert mit használ az embernek, ha az egész világot megnyeri, de az ő lelkében kárt van?”

Az újjászületés nevelési gondolata. János 3,5: „Felele János (Nikodémusnak, ki éjjel jöve hozzá): Bizony, bizony mondom néked: Ha valaki nem születik víztől és Lélektől, nem mehet be az Isten országába.”

II. Krisztus szeretete a gyermeki természetben rejtlő isteni és tiszta iránt. Máté 18,1. A tanítványok: „Vajjon ki nagyobb a mennyeknek országában? És előhíván Jézus egy kis gyermeket, közéjük állítja vala azt.” A gyermeki lélek egyszerű alázatához való visszatérést követelte. „És a ki egy ilyen kis gyermeket befogad az én nevemben, engem fogad be. Aki

pedig megbotránkoztatja, az örök kárhozatra van ítélve.” 19,14: „Hagyjatok békét e kis gyermekeknek, és ne tiltsátok meg nekik, hogy hozzám jöjjenek; mert ilyeneké a mennyeknek országa.”

Egy... természet vágyódása az ártatlanság után, vágyódás egy eljövendő nemzedék után.

III. A Mester úgy viszonyul tanítványaihoz, mint a pásztor juhaihoz; v.ö. a híres hasonlatot (Ján.10).

Ezzel a formáló erejű erkölcsiség princípiuma az individualitás, ennek következtében itt jelenik meg először az egyéniség megformálásának pedagógiai feladata – egészen tisztán, nemzeti korlátok nélkül –, még a nemzeti tartalmi elemet is figyelmen kívül hagyva.

Ehhez járul a személyiségnek a családi, a közösségi élethez és a neveléshez való joga, valamint a személyiséggel szemben támasztott legmagasabb szintű, eszményi követelmények. Ez roppant hajtóerő az oktatásügy további fejlődése során.

A személyiség mint alapelv a kereszténységgel lép színre. Ezzel egy társadalmon túli szféra tűnik fel, ahol az egyén egyedül, mint személyiség kerül szembe az istenséggel.

Az államhoz való viszonyulás ezáltal sokkal mélyebb problémává válik, s ez mindmáig megoldatlan probléma.

A középpont immáron: az akarat.

A római világbirodalom oktatási intézményei és az ókeresztény nevelés.

A Római Birodalom keretein belül a kereszténység az első időkben nem hozott létre újfajta nevelést, s az új hívők számára sem létesített új oktatási intézményt. Kezdetben a keresztényeknek is a grammatikai, illetve a szónokképző iskolákban kellett megszerezniök a műveltséget. Látjuk, amint az i.sz. 4. században Augustinus egy keresztény anya gyermekként arra készül, hogy katekumenként (hitjelölt) csatlakozzon a keresztény egyházhoz, de mégis a grammatikai iskolát keresi fel, ahol Vergilius és Homérosz műveit olvassa. Elmeséli, hogy Homérosz édes történeteinek olvasását hogyan keserítette meg a nyelv nehézsége; de Vergiliusban, különösen Dido szerelmében, nagy örömet lel. Hevesen panaszkodik amiatt, hogy a gyermekek még hosszú ideig olyan olvasmányokon nőnek fel, melyek az istenek féltelenségéről és az emberek rossz cselekedeteiről szólnak. Való igaz, hogy a keresztények grammatikai-történeti műveltségüket egészen a 6. századig olyan iskolákban szerzték, melyek az antik hagyományt vitték tovább és kifejezetten pogány jellegűek voltak.

A jövőbeni keresztények számára ezen oktatás mellett még rendelkezésre állt a *katekumenátus oktatás*, amely bevezetést adott a keresztény történelembe és dogmatikába, s így előkészítette a keresztelésre. A kereszténységbe való teljes beavatást megelőzte egy kézrátétellel és a kereszt jelével történő előzetes beavatás. Az így beavatottak tanulók lettek, és katekumeneknek nevezték őket. Az új tanulási időt több zsinati határozat 2-3 esztendőben rögzítette. Csak ezután vették fel a keresztséget. Azok pedig, akiket gyermekkorukban kereszteltek meg, ugyanilyen oktatásban részesültek, mihelyt érettek lettek rá. Az oktatás középpontjában a katekizmus állt.

A gyermekek esetében ez a katekumenátus oktatás könnyen összekapcsolódott az alapfokú oktatással. E presbiter-iskolák intézménye az 5. században Itália-szerte elterjedt, hiszen a vaisonai zsinat 443-ban elrendelte, hogy a gall presbitereknek – követve az Itáliában érvényben levő szokásokat – fiúgyermekeket kell a házukba fogadni, a zsolnárok és a Szentírás olvasására, valamint Krisztus törvényeire kell őket tanítani. A harmadik konstantinápolyi zsinat 681-ben arról rendelkezik, hogy a papoknak a plébánia körzetében per villas et vicos¹⁹ iskolát kell fenntartani.

Másrésről azonban felébredt az az igény, hogy gondoskodjanak az ilyen iskolákban oktató tanárok, a katekéták felkészítéséről. Ez az oktatásforma később a *katekéta-iskolákat* je-

lentette. Az első és legjelentősebb katekéta iskola Alexandriában volt. Eredetileg katekumen iskola volt, s még Origenész idejében is fennállt. Éppen Origenész idején választották el itt a kezdők számára való hittant a már haladók teológiai oktatásától. Ez a haladók számára való kurzus éppolyan jól tudta a művelt pogányokat felkészíteni a kereszttség felvételére, mint ahogyan eljövendő katekétákat képzett. E tanfolyam az enciklopédikus műveltséget összekapcsolta a teológiai tanulmányokkal. Tulajdonképpen megalapítójának Pantaenoszt tartották. Őt követte Kelemen 189-ben. A görög-római szellemi kultúrában a modern vallás, a kereszténység problematikáját ő rendelte alá a pedagógiai szempontnak. A mózesi Törvényt és a görög filozófusokat a Logosz adta, amely a tökéletes kinyilatkoztatáshoz Krisztusban jut el. Így a kereszténység azidőtájt még az emberi nemből ható istenséget magát is alárendelte a nevelési, pedagógiai szempontnak. Az oktatás a dialektikából, a geometriából, az asztronómiából és az etikából indult ki, s a régi filozófusok és költők olvasásához jutott el, innen pedig a Szentírás értelmezéséhez, végül pedig a keresztény gnóziához. Ezzel az oktatásnak egy új rangsora alakult ki, amely a keresztény tananyagban követte az érzékítőit az ideák szemléléséhez vezető platóni rangsort. E rangsor aztán abban az oktatási formában is megőrződik, amelyet majd Hrabanus Maurusnál és Gerbertnél is megtalálhatunk. Hasonló katekéta iskolák jöttek létre Caesareában, Antiochiában és Edesszában. Ily módon szakiskolák épülnek ki a keresztény papi hivatás gyakorlására és ezek aztán a már meglévő jogi szakiskolák mellé kerülnek.

Nyugaton – összefüggésben az uralomra irányuló római szellem politikai jellegével – azt látjuk, hogy a jövőbeni lelkészek nevelése is szorosabban kapcsolódik a *püspöki templomok* adminisztrációs hálózatához. Augustinus az ő hippói püspöki épületében konviktot létesített, melyben körzetének részben még növendéksorban levő, részben pedig már működő fiatal klerikusai nevelkedtek. Papképző szeminárium volt ez; Augustinus iskolájából tíz kiemelkedő püspök került ki. Augustinus tanítványai saját püspöki székhelyükön hasonló intézményeket hoztak létre. Innen eredeztethetők a még ma is létező püspöki szemináriumok, melyek a püspökök és az állam között dülő vita egyik sarkalatos pontját képezik.

Végezetül megemlíthető, hogy a *kolostorok* még a Birodalom és a birodalmi iskolák fennállásának idején középpontjai lettek egyfajta nevelési tevékenységnek. Nagy Bazileosz, aki 370 óta ténykedett mint püspök, szerzetesi Regulájában a kolostorok kötelességévé tette, hogy árvákat fogadjanak be és őket istenhitben neveljék, de ez olyan gyermekekre is vonatkozik, akiket maguk a szülők hoznak ide. Emögött az a szándék munkált, hogy e gyermekek egykor majd szerzetesek legyenek, s az utóbbi feltétel csak azt célozza, hogy „elhallgattassa azokat, akik bennünket káromolni szeretnének”. „A testvéri közösség közös gyermekeiként kell nevelni őket.” Egy idősebb, tapasztalt és kegyes embert kell a vezetőjüké tenni. Az oktatásnak a célhoz kell idomulnia. Ennélfogva a pogány oktatás meséi helyett „csodálatra méltó szentek történeteit” kell nekik elbeszélni.

Aranyszájú Szent János, aki 386-tól volt pap Antiochiában és 407-ben száműzetésben halt meg, ezt a kolostori nevelést szembeállítja a pogány iskolákban folyó neveléssel. Vezélve: „Egyetlen rossz van csupán, a bűn. Minden egyéb por és füst.”

A keresztény vallási oktatás Szent Ágoston meghatározó hatása nyomán lényegesen megváltozott. A római hivatalnokállam talajából sarjadó alaptétele, mely a gyermekek vallási oktatásáról szóló írásában található, a következőképpen hangzik: „A gyermekeknél nem szabad a belátásra várni, s először nem a belátást kell célul kitűzni, hanem objektíve a kényszerítés és a fegyelem az elsődleges, szubjektíve pedig az engedelmesség.” S ugyanilyen értelemben akarja az oktatást is a nevelés szolgálatába állítani. Az egyház már felkészül arra, hogy a kereszténységet mint fegyelmezési eszközt vegye számításba.

A pogány iskolák mellett ily módon jöttek létre új, keresztény intézmények.

A görög császárság és az arabok oktatási rendszere.

Konstantinus (325-337) államvallássá tette a kereszténységet. A hun betöréssel kezdetét vette a népvándorlás. A Római Birodalom Nagy Theodosius halála után két részre oszlott.

A vallások küzdelmének a kereszténység uralomra jutása vet véget. A népvándorlással pedig elkezdődik a népek küzdelme, melynek során keleten fennmarad a Bizánci Birodalom, kiépül az arab birodalom, a román-germán népek pedig – a német császárság, mint kereszténység ((Christenheit) uralma alatt – egy homogén kultúrát hoznak létre. Így három kultúrkör különül el:

1. A *görög császárságban* fennmaradtak a görög kéziratok, ezekből gyűjteményeket készítettek és megőrizték a jogtudomány örökségét. Konstantinápolyban továbbra is fennállt egy főiskola.

A teológia azt állítja, hogy a kereszténység rendelkezik olyan erővel, mely képes a népek megújítására. De a valóságban mindazok a népek hanyatlásnak indultak, melyek nem kaptak friss vért az északi néparadattól; azok a népek, ahol ez végbement, fejlődésnek indultak, teljesen függetlenül attól, hogy a kereszténység hatást gyakorolt-e rájuk, avagy sem. A görög császárságban a kereszténység semmivel sem volt rosszabb, mint Nyugaton. De amíg az utóbbinak az egyház tanító mestere lett, az előbbinek csak a széthullását gyorsította.

A kultúra szempontjából a görög császárság jelentősége abban állt, hogy életben tartotta a haladó jogtudományt és megőrizte a görög kéziratokat, vagy pedig – átfogó gyűjteményekben – azok kivonatait. A filológia székhelye a 7. század első felétől kezdve Alexandria helyett Konstantinápoly lett. Ezzel úgyszólván természetszerűleg jár együtt az, hogy a keleti császárság a néptömegeket érintő iskolaügyet lezüllesztette, ugyanakkor a felsőoktatásnak még a Római Birodalomban kiépült szervezetét nagy pénzáldozatok árán fenntartotta. A konstantinápolyi egyetem teljes egészében független volt az egyháztól. Ily módon őrződött meg itt a görög ókor ismerete, amelyre az a feladat várt, hogy Konstantinápoly bukása után nagy tudományos fejlődés elindítója legyen Európában.

2. Az *arab* oktatásügy a görög tudomány, és a régiók által létrehozott iskolarendszer hatására fejlődött.

Az arab uralom – amennyiben ez egy sor rendkívül termékeny déli országot egyesített igen szilárd közigazgatás keretében – az intellektuális fejlődésnek egészen új feltételeit teremtette meg. A teológiai szemléletmód itt is félretolta a valódi történeti szemléletet. A monoteizmus új formája mellett a kultúra tulajdonképpen mozgatórugójaként egy, a gazdag déli országokat összekapcsoló, alkotó jellegű igazgatási rendszer működött.

A monoteizmus – szemita eredetéből következően – először itt is ellenségesen viszonult a kultúrához, de a fejlődésben felfelé ívelő monarchiát nagyszabású politikai feladata rákényszerítette a tudományok támogatására, s így az arab birodalom a 8. és a 11. század között Európa szellemi vezetője lett. Az oktatási rendszer fejlődésére a görögök és a rómaiak által létrehozott intézmények voltak hatással. Az elemi iskolák a mecsetekhez kapcsolódtak, s a középpontban a Korán olvasása állt. Az egyetemek ezzel szemben függetlenek voltak az egyháztól. Egymás mellett tartottak előadásokat zsidó, mohamedán és keresztény tanárok. Nyugat-Európa valamennyi részéből jöttek ide előadásokat hallgatni: a görög filozófia és természettudomány itt fejlődött tovább és innen került át Nyugatra.

Európában a tudományok folytonosságának alapja e két, most ábrázolt kultúrkör. Az arabok a filozófiai, matematikai és természettudományos kutatásokat Spanyolországban attól a ponttól kezdve fejlesztették önállóan tovább, ahol azokat az alexandriai tudósok abba hagyták. Itt alapozódott meg a kémia, s az aritmetika itt olyan jelrendszerrel bővült, amely lehetővé tette annak magasabb szintű művelését. Kiszélesedtek az orvostudomány alapjai. Mindezt – a latin fordítások révén – áadták a Nyugatnak is, s ott is kezdetét vette a természettudományos fejlődés. A firenzei zsinat és Konstantinápoly cleste után pedig – a görög

menekültek révén – e mozgalmat segítették maguk a görög kéziratok, a nyelv eleven hagyománya, valamint a régebbi filológia is.

Az arab oktatásügy e fejlett színvonalát fejezi ki a Sevilleben 1185-ben meghalt Ibn Tophail pedagógiai regénye. Címe: „A természetes ember”. Ez egy kislányról szól, akit az Indiai-óceán egyik lakatlan szigetén egy őz táplál, és aki az emberi társadalom bármiféle közreműködése nélkül, állatok között cseperedik fel. Az író e fikció alapján fejti ki a természetes ember nevelését, és kimutatja azt, hogy ez az ember – anélkül, hogy bármilyen közvetített vallási ismeretet kapna – a pusztá gondolkodás révén hogyan alakítja ki magában a monoteizmust. Az ember természetes – s mint ilyen, igazi – fejlődése kerül itt szembe a pozitív vallások révén megvalósuló fejlődéssel. Tophail az arab Rousseau, természetes embere pedig az Emilhez hasonlítható.

3. A középkor harmadik és legfontosabb kultúrkörét a *román-germán népek* teremtik meg. Ennek oktatási rendszere a Római Birodalom oktatási rendszerének továbbfejlesztett változata, melynek létrehozásában tevékenyen közreműködött a kereszténység is.

MÁSODIK RÉSZ:

A MODERN EURÓPAI NÉPEK NEVELÉSI RENDSZEREI ÉS PEDAGÓGIAI ELMÉLETEI

Első fejezet: Nevelés és pedagógia a középkorban.

Bevezetés.

Azt a nagy vázszerű képződményt, melynek védelmet nyújtó keretében évszázadok hosszú során át valamennyi későbbi képzési forma fejlődött, a Római Birodalom és annak oktatási rendszere képezi. Azok az okok, melyek a római világban a kultúra fejlődését belülről bágyasztották el, politikai és társadalmi természetűek. Kívülről azonban e világbirodalom szervezetét két hatalom zúzta szét; az egyik viharosan támadt és harcias szellemű volt: ezek a germánok; a másik lassú, látszólag békés, de hatásában halálos: ez pedig a kereszténység. Aból a kapcsolatból, amely a római kultúra, a germánság és a kereszténység között szövődött, később egy új kultúrvilág alakult ki: a nyugati népek közössége. Nagy Károly, a római császárok örököse és utóda, aki noha frank származású és a frankok által lett királlyá, s aki, bár a pápa koronázta meg, mégis ura lett az egyháznak is, a fejlődés útjára lépő nyugati népek tipikus nagy alakja.

Ezeken a konstantinápolyi öböltől az Északi-tengerig nyúló tágas területeken, melyeket akkor már a politika és a kultúra kölcsönhatása egyesített, három olyan nagy szerveződés jön létre, melyek kulturális és oktatási rendszerei élesen elkülönülnek egymástól. A nemzeti ellentétek, melyeket annakidején a Római Birodalom egységbe fogott, most újból fellángolnak. A kelet-római császárságban a valóban görög s nem romanizált kultúra maradványait a görög faj védelmezte. Nyugaton létrejött az arab monarchia új világhatalma, mely Galliáig nyomult előre és amely a középkor első felében a matematika, a természettudományok, a filozófia és a költészet továbbfejődése révén a legfejlettebb oktatási rendszer hordozójává vált. A kultúra kisugárzása a Római Birodalom nagy kultúrközpontjaiból az arab egyetemekre tevődött át. E két monarchia között vannak azon országoknak a területei, amelyeket Nagy Károly uralkodása idején a Római Birodalom gondolata egyesített; e területek feletti uralomra a német császárok tartottak igényt; itt található a jövő népei, akik – akárcsak az arabok – akkoriban élték hősi korszakukat. E hősi kor csúcspontját a kereszties hadjáratok jelentik, vagyis azok a harcok, melyekben a lovagság kipróbálta önmagát s erejében örömét is lelte, s ahol nyomát sem látjuk a nélkülözés vagy szerzésvágy mozgatórugóinak, melyek a szokványos háborút uralják. E küzdelmek hasonlatosak a Homérosz által ábrázolt hősi korszak harcaihoz; jellemző rájuk az a tiszta harci öröm, amit az ellenfél ereje ébreszt bennük, sőt még lovagi módon vonzódnak is az ellenfélhez. E korszakot összességükben azok a hőstörténetek sejezik ki, amelyek a középkori eposzokat alkotják. Günther és hősei, Nagy Károly és lovagjai, Arthusz király és kerekasztala jelentik e hősi korszak életeszeményeit, és a róluk szóló eposzok

pedig a felnövekvő nemzedékek mérvadó nevelési eszközei. S ahogy a magát dárdavetésben gyakorló görög arisztokrata Homéroszon nevelkedett, oly módon nőtt fel az eposzokon Franciaországban, Angliában, Németországban és Itáliában a középkori lovag. Így válnak értetetővé azok az eposzokat úgyszólván teljesen kitöltő leírások, melyek igen részletesen ábrázolják a csatákat s a lovagi tornákat. A felcseperedő nemesifjú benne élte át jövőbeni életének feladatait és örömeit, a kész lovag pedig létezésének szépségét és erejét élvezte bennük.

A román-germán népek hősi korszakának oktatási rendszere.

A régi germán nevelést a nemek szerinti szerveződés határozta meg. E nevelést a heroikus életeszmény jellemezte és a görög hősi korszakhoz hasonlóan testi és zenei nevelésből állt.

S ott, a várfalak mögött,
megemberesedett hát a nemes úrfi.
S megtanulá immáron azt is,
hogy hársfából hántott pajzsát
mint hintáztassa maga előtt.
Tudá az íjnak húrját illeszteni,
majd magát az íjat megfeszíteni,
és készíteni hozzá íjas-vesszőket,
s röpíteni, röpíteni nyilakat.
Tudott lándzsával bánni
s paripát megülni immár,
és tudása voít a kutya nyomraterelése,
a kardsuhogású halál,
s tudása lett néki: az úszás.

S nőnek-felnővének hát
a nemesúr sarjai.
A paripákra gyeplőt vetének,
a pajzsokat ívesebbé tették,
s tompíták élet a nyílnak.
Szökellt a lándzsa el kezükből,
de az ifjú Konr
a rovások titkait is kitanulta,
s értette azt, hogy'
gyámolítson másokat és
messe gyengébbre fegyverek kemény erejét
s uralja a tengernek vad rohanását.
Tanulja ő énekét a madárnak,
csitítását a tűznek,
s hogy mint kell békében élni
lelkes önmagunkkal,
Föld alá úzni a gondot,
egyesíteni nyolc ember
erejét s feszes szívósságát.

Bár a Birodalom egészén belül e germán nevelési forma hanyatlásnak indult, lényegi vonásai azonban továbbra is hatást gyakoroltak a lovagi életeszmény megformálására.

Az ókori iskolarendszer a népvándorlás idején tovább élt az egykori Birodalom keretei között. Az egykori oktatási rendszer mindenképp Itáliában, a keleti gót királyságban maradt fenn. Akárcsak a jogi berendezkedés és az állam, az iskolarendszer is zavartalanul működött tovább a leigázott római lakosság körében. E műveltség Nagy Theodorichra és családjára számos vonatkozásban vonzólag hatott, sajátjukká vált az irodalmi műveltség. A gótok viszont igyekeztek távol tartani magukat e műveltségtől; úgy vélték, hogy ellentétben van a háborús vitézséggel. Mídön Athalerichet, Theodorich unokáját anyja római módon akarta neveltetni, a főnökök Nagy Theodorich útmutatásaira hivatkozva elragadták őt tőle. Később azonban ugyanő – mármint Athalerich – egy ediktumot bocsátott ki, mely állami fizetést biztosított a grammatika, a retorika és a jogtudomány oktatóinak. E római műveltség képviselői – és egyben központi figurái – Boethius, valamint Cassiodorus voltak.

A régi oktatási intézmények hasonlóképpen fennmaradtak a longobárd uralom alatt is, Paulus Diaconus neveltetése legalábbis erre enged következtetni. Az oktatásügy ekkor is tartó virágzása Észak-Afrikában még a vandál uralom alatt sem sorvadt el egészen. Ott, Karthágóban, a régi oktatási központban nevelkedett Martianus Capella.

A rómaiak a frankok által meghódított Galliában germán urakkal szembeni fölényük maradandó alapját abban látták, hogy ragaszkodtak műveltségükhöz. A szenátori nemzetségek még a 6. században is őrzik régi fényüket. A régi grammatikai iskolák még a 7. században is fennmaradtak.

Az igen lényeges szerepet betöltő frank *udvari iskolák* is a római császárság egy intézményét utánozva épültek ki. Általános szokás volt, hogy az előkelők fiait – *commendatio* útján – az udvarba küldték; kb. II. Chlodwig uralkodása óta itt működött a *schola palatii*, amely igen nagy szerepet játszott abban, hogy a rómaiak és a germánok összeolvadjanak, és ez lett Nagy Károly idején a császárság kulturális központja. Itt grammatikával, retorikával és dialektikával, később pedig jogtudománnyal és teológiával foglalkoztak.

Az oktatásügy harmadik összetevője a *kolostorokban* alakult ki. A Rómából irányított nyugati egyházban megvolt a nyugati, a germánok által felrisszített népek aktív ereje, valamint a Római Birodalom kormányzati bölcsessége és államrezonja. Ennek révén teljes egészében, minden mozzanatában különbözött a görög kultúrkör egyházától. S ez a különbség most a szerzetesség intézményét is átalakította. A kolostorok itt olyan tevékeny közösségekké szerveződtek, melyek az egyház civilizatórikus feladatának szolgálatában állottak. Olyan szilárd pontot képeztek, mely révén az egyház új területeken vethette meg a lábát. A kolostorok a nyugati népek oktatási rendszerének hordozóivá váltak.

A nyugati népek társadalmának és oktatási rendszerének összetétele a következőképpen néz ki: Az egész *négy rendre* tagolódik, e rendek pedig sorban egymás után egyre nagyobb hatalomra tesznek szert. Először az arisztokrácia és a papság van uralmon. Alattuk a városok és a parasztság képezik az elnyomott rendeket. A városok a későbbiek folyamán kivívják szabadságukat, meggazdagodnak; ők jelentik a harmadik rendet, és egy harmadik oktatási rendszert fejlesztenek ki. A paraszti rendre továbbra is társadalmi, politikai és szellemi elnyomás nehezedik.

A nagy germán királyok és az új népek oktatási rendszere.

1. Az egyedi alapítások kora a központosított államberendezkedések kialakulása előtt.

A Római Birodalomban germán népek telepednek le, az egyház pedig igyekszik teret nyerni magának. Ebben az időben – Theodorich uralkodása alatt – a keleti gótok Itáliában arra törekszenek, hogy megőrizték a római kultúra maradványait. Cassiodorus és Boethius megalapítóivá válnak a pedagógiai buzgalomnak és a pedagógiai segédeszközöknek. Cas-

siodorus teológiai tanintézetet alapított, amely először szolgáltatott mintát a Nyugatnak, Boethius pedig különféle sajátos tankönyvekben foglalta össze az iskolai tudományokat. Benedek a keleti gót uralom idején, 529-ben alapította meg Montecassinón kolostorát, a bencés kolostorok mintaintézményét, s nyugaton aztán e kolostorok irányították az oktatásügyet. Az elkövetkező évszázadok során e kolostorok váltak a kultúra hordozóivá. Montecassinóból származott a 799-ben elhunyt Paulus Diaconus. Bobbióban Gerbert működött (10. század). Beda (megh. 735-ben) az egyik angliai bencés kolostorban tevékenykedett. Alkuin a yorki bencés kolostorból származott és Tours bencés kolostorában tevékenykedett; a 9. században Corbie-ben ténykedett Paschasius Radbertus és Ratrammus, St. Gallenben pedig Notker Balbulus, Ratpert, Eckehard, Notker Labeo; a 9., 10. és 11. században Reichenauban tevékenykedett Walfried Strabo, Fuldában Hrabanus Maurus, Weissenbergben pedig Otfried. – A második kultúrközpont a gót birodalmak után Britanniában jött létre a keresztény és a germán elem egyesüléséből. Ágoston apát a kereszténységgel együtt fejlettebb írást, kézműves-mesterségeket és szellemi műveltséget vitt Angliába – mennyire magukkal ragadhatták az ilyen vallásos varázslók az angolokat! Ágoston megalapította Canterburyt, ahol aztán tarsoszi Theodorosz a latin mellett a görög nyelvet és irodalmat is elterjesztette, Khrisztosztomosz mellett Homéroszt olvastak. A canterbury-i iskola mellett aztán megalapították a rivális yorki iskolát is; ez az iskola adta nekünk Alkuint. Az angolszászok legnagyobb tudósa a yarrow-i kolostor-béli Beda (673-735), egy igazi, mindent átfogó tudós alkat és tanító, amíg csak élt.

Galliában a 4. században jutott túlsúlyba a kereszténység; az 5. század első felében építették Dél-Franciaország kolostorait, melyek aztán a kereszténység filozófiai iskoláiként működtek. Itálián kívül a római kultúrának itt voltak ugyanis a legmélyebb gyökerei. Tours-i Márton kolostorában 410-ben alapított iskolákat. A klérus vidéken előkészítő iskolákat hozott létre jövőre papok számára. Metz Chrodegang alapította meg a dóm-, a székesegyházi és a káptalani iskolákat, melyek felzárkóztak a kolostori iskolák mellé és működésüket egészen Észak-Németorszáig terjesztve virágzásnak indultak, mígnem a 11. század közepén felbomlottak.

A 8. században Németalföld északi részén Utrecht volt jelentős oktatási központ, ahol azok a frízek is nevelkedtek, akik különösen alkalmasak voltak az északnémet püspöki székhelyek későbbi irányítására. A tudományok egyik központját, a St. galleni bencés apátságot 614-ben Írországból kiindulva alapították, s később, 744-ben pedig Bonifác kedvenc tanítványa, Sturm létrehozta a fuldai kolostort; 814-től kezdve itt tevékenykedett Alkuin kiváló tanítványa, Hrabanus Maurus. Ő Németország első tulajdonképpeni tanítója, s kolostori iskolájába éppúgy tódultak előkelő világiak, mint jövőbeni klerikusok, akik alaposabb képzésben kívántak részesülni.

2. Az oktatásügy Nagy Károly központosított államberendezkedése idején.

Kulturális szempontból Franciaország először is azért volt kedvező helyzetben, mert át tudta venni a brit kultúr- és iskolarendszert, másodsor pedig azért, mert a longobárd királyoknak az a gondolata, hogy egységes Itáliát hozzanak létre, veszélyes volt a pápára, s őt arra kényszerítette, hogy szövetségre lépjen a román-germán királysággal. Ilyen körülmények közepette Pipin és Nagy Károly politikája nem céltudatos terveken alapult; ellenkezőleg, a minduntalan változó helyzet lépett fel új politikai követelményekkel eme igen erőteljes, a nagy szervezeteket tisztességes módon igazgató emberekkel szemben. Nagy Károly, ez a kivételes fizikai és szellemi adottságokkal rendelkező ember, eleget tett a kedvező helyzet valamennyi igényének, s így módon ő lett az egész 8. és 9. század uralkodó személyisége. Ő alakította ki a császárszermét s az írástudatlan népet olvasó néppé tette.

Németországban már az is soknak számított, ha valaki a „Hittan”-t és a „Keresztelési formulá”-t²⁰ tudta, vagy esetleg a „Liturgikus imákat”. Emellett elevenen hatott a pogányság

is. A vadászterületeken még papok is fel-feltűntek. Igen jelentős volt az ellentét Franciaország déli részének kultúrája, a brit kultúra, illetve Károly germán országainak kultúrája között.

Nagy Károlyra a döntő hatást valószínűleg itáliai tartózkodása gyakorolta. Itáliából tudósokat hozott magával. Maga köré gyűjtötte aquileiai Paulinust, orleans-i Theodulfot, Paulus Diaconust, pisai Petrust és az angolszász Alkuint. Valóságos Akadémia jött így létre, bár az irodalmi, tudományos és művészi alkotások területén nem alkot semmi eredetit. Ily módon kezdeményezéseiket sem követte semmi. Ennek oka pedig abban keresendő, hogy az, amit ők nyújtottak, kimerült a formális tudományokban, illetve a már egyáltalán nem érthető pozitív tudományok maradványaiban. Aztán pedig, ami még ennél is feltűnőbb: a germánok a kereszténységet annak teljes mélységében még nem értették meg. Ez természetes is, hiszen a római köntösben megjelenő kereszténységtől elkülönülve még élt a germán népi lelkület (Volksgemüt) a maga hősi mondáival, isteneibe vetett hitével (Götterglaube) és legmélyebb lényegéig sajátos nyelvvel, s e lelkület az egészen más talajon keletkezett, széteső s nyomorúságos formákban átörökített dél-európai tudománytól is idegen volt. Ennek alapján érthetjük meg az oktatás jellegét a korabeli kolostori tanulótól kezdve egészen a németek jeles, tanulásban igen szorgalmas császáráig; vagyis a saját nyelvéhez és atyái hitéhez híven ragaszkodó lelkületet, s azt a határtalan tudásszomjat, amely egy, az akkori formájában kevésbé termékeny tananyag elsajátításával emészti erejét. E tisztességes munkáról vallanak St. Gallen és Reichenau kolostortörténeteinek életképei. A korabeli német ember az oktatás során csak egyetlen szükséges technikát sajátított el. További képzettségre aztán már úgy tett szert, mint katoná, tisztviselő s jószágainak gazdája, vagyis otthon, az udvarban és a hadjáratok során.

A korszak egészének alaphangulatát mintegy kitölti az ismeretlen, nagy szellemi múlt tisztelete, melyet csak megismerni lehet, de ahhoz hasonlóan gondolkodni vagy vizsgálódni már nem. Pontosan érezték azt is, hogy a nagy kultúrtényezők mily hallatlan fölényben vannak e fejlődő népekhez képest.

A műveltség iránti igényt és az alkotó állameszmét első ízben Nagy Károly oktatási szervezete kapcsolja össze.

Nagy Károly ismét felkarolta az általános, alapfokú oktatás gondolatát, melyet az ókori filozófusok alkottak meg, a Római Birodalomban pedig nagyjából meg is valósítottak, s ennek keresztülvitelét a fennálló egyházi szervezetre ruházta át. Ezek az iskolák a római kor iskoláitól abban különböztek, hogy a középpontban a vallásérkölc állt, s ennek megfelelően valóban nevelő jellegűek voltak.

Egy 789-ből származó rendelet azt mondja ki, hogy kolostori és káptalani iskolákat kell alapítani. A tanítóknak az önként adott ajándékokon túlmenően nem volt szabad semmit sem elfogadniuk. A tantárgyak: olvasás, írás, számtan és ének – mégpedig zsoltárecéklés –, s ehhez jött még a Hitvallás valamint a Miatyánk. Ezzel létrejöttek az első népiskolák; a világiak fiait ehhez nehéz volt megnyerni.

E törekvések azonban a legteljesebb mértékben függtek a magasabb fokú iskolarendszer követelményétől. Ezek az iskolák nemcsak egyházi szolgálatra készítettek fel, hanem állami hivatalok betöltésére is alkalmassá tettek, hiszen az állami hivatalnokok főként a papok sorából kerültek ki.

Így Nagy Károly mindenekelőtt azt a már a Merovingok idején megszületett intézkedést hasznosította, hogy a palotában létesítsenek iskolát a nemesifjak számára; itt készültek fel azoknak a magasabb állami hivataloknak a betöltésére, melyek literátori műveltséget követeltek meg. Ennek élére pedig Alkuint helyezte, aki 735-ben York városában született, ott tanított, s Nagy Károlyval Rómában került kapcsolatba; 782-től mint Nagy Károly monarchiája oktatásügyének újjászervezője tevékenykedett, és a fejlettebb angol oktatási módszereket a nagykárolyi monarchia oktatásügyének megfelelően formálta át.

Ahhoz, hogy a kereszténység a lélekben mélyebb gyökereket eresszen, döntő lökést adott az, hogy a keresztény oktatásban áttértek a nemzeti nyelvek használatára. Károly parancsára

elkezdtek összeállítani egy grammatikát, a szakkifejezéseket németesítették és gyűjtötték a német hősi énekeket. A tours-i zsinat arról rendelkezett, hogy a keresztény prédikáció az illető ország nyelvén folyjék, a mainzi zsinat pedig engedélyezte, hogy a Hitvallást és a Miatyánkot az anyanyelven tanulják meg.

3. Új fejlődési szakasz Németországban az Ottók – Itáliával összekapcsolt – birodalmának korában; önálló filozófiai kultúra felé tett előrelépés Franciaországban és Angliában a 10. és a 11. század folyamán.

A németországi szellemi mozgalom vezetője I. Ottó testvére, a császári kancellária élén álló Brúnó volt. Brúnó kéziratokat vásároltatott, ő maga pedig ókori történetírókat, költőket és szónokokat olvasott. Terentius, Vergilius, Horatius és Sallustius hatása érződni kezdett a németországi szellemi mozgalomban és irodalomban. Ennek a tudományok iránti új, termékeny viszonyulásnak egyik képviselője Gerbert volt, aki Franciaországban nevelkedett, s itáliai és spanyol irodalmon iskolázta magát.

A tudós rendek nevelése a román-görög népeknél a kolostori és dómiskolákban.

A kolostori iskolákat főként nursiai Benedek (480-543) terjesztette el. Az ő nevéhez fűződik a kolostorok intézményének nemzeti, sajátosan római reformja; „szigetszerűen elzárkózva működtek, először a hegyek magányában, majd később a városokban”. Olyan közösségek voltak ezek, melyeknek a munkamegosztás társadalmi elve szerint kellett működniök, s így lettek ők a földművelés, a kézművesség és a tudományok tanítói a Nyugat számos országában.

A pueri oblati²¹ hétéves koruktól kezdve egészen 15 éves korukig szigorú fegyelemben nevelkedtek. Az érintkezés nyelve a latin volt; a költők olvasása a verseléshez vezetett, ahonnan a kolostor történetírója az annaliztikáig jutott el; így lettek a bencések a történelemnek atyái. Mivel a nem szerzetesi életre készülők odaseregélése is egyre nagyobb lett, elválasztották egymástól a scholae interiores (papi pályára készülőknek) és exteriores (világiaknak).

A bencés apáca kolostorok elemi iskolákat hoztak létre a fiúk részére és nevelési intézmények voltak a lányok részére; utóbbiak közül a leghíresebb Bischofsheimben működött, ez volt Frankföldön az első apáca kolostor.

Az egyház második alapítványaként az előzőek mellett megjelentek a scholae episcopales, cathedrales. Ezek metzi Chrodegang (megh. 766-ban) munkálkodása nyomán jöttek létre, aki egyházkerületének papjait egy, a kolostorra emlékeztető konviktusban egyesítette, melyre az iskolafenntartás kötelezettségét is ráírta, az iskola legfőbb vezetőjéül pedig egy canonicust (kanonokot) nevezett ki. A harmadik lateráni zsinat arról rendelkezett, hogy valamennyi székesegyházban alkalmazni kell egy theologust. Olyan intézmények jöttek létre, melyek a legmagasabb rendű oktatási célokat tűzték ki maguk elé. Ilyenek pl. Paderborn, Lütich, Magdeburg és Hildesheim káptalani iskolái. Mikoron azonban már mint jól jövedelmező javadalmat monopóliumként lehetett birtokolni a scholasticus és a kántortanító tisztségét, ezek az iskolák is hanyatlásnak indultak. Most már a scholasticus egy rector scholae-t fogadott fel, aki segítőkkel (locati) tartotta fenn a legjobb esetben tríviumként, quadríviumként és sacra paginaként megszerveződő iskolát. A hanyatlás olyan méreteket öltött, hogy 1291-ben St. Gallenben sem az apát, sem a szerzetesek nem tudtak írni.

A plébániai iskolákban az oktatás az egyházi szertartásokra való felkészítés szolgálatában állt. A fő segédcszökhöz a katekizmus volt. Ez először csak a Szimbólumot²² és a Miatyánkot foglalta magában. Ehhez társul még később a Tízparancsolat és a vallásgyakorlatnak más

lényegi részei is. Olvasást, írást, éneket és legfőképp számtant tanítottak. A tankönyvek hiányából következett az, hogy kifejlesztik az emlékezetbe vésés képességét.

Trivium (artes triviales) és Quadrivium (artes reales) a kolostori-, dóm-, és káptalani iskolákban. Elsődleges céljuk az egyházi személyek képzése volt, az a fejlődés azonban, amely a kolostori iskolákban belső és külső iskolák (scholae interiores és exteriores) kialakulását vonta maga után, más dóm- és káptalani iskolákban hasonló intézmények létrejöttéhez vezetett, melyek lehetővé tették a másféle hivatásokra való felkészülést is. A teljes iskolák (scholae ad plenum) a hét artes liberales vagy saeculares foglalták magukba – tríviumra és quadríviumra osztva –, valamint a sacra paginát vagy scripturát, azaz a teológiát.

Tankönyvek. A grammatikához Donatus művét használták, a haladók Priscianust és Diomédést, s ehhez jött még az újabbak közül Alkuin és Beda. A többi tudomány esetében főként enciklopédiákat használtak, melyekben összekapcsolódott a hanyatló ókor és a középkor tudománya valamint iskolai gyakorlata; ilyen Martianus Capella szatirikus munkája – ez kilenc könyvből áll, versben és prózában megírva, amely egy allegorikus bevezető után sorra veszi a grammatikát, dialektikát, retorikát, geometriát, aritmetikát, asztronómiát és a zenét; Boethius De liberis artibus c. művét, amely aritmetikával, zenével és geometriával foglalkozik. Cassiodorus De septem disciplinis c. munkáját, az újabbak közül pedig Beda, Izidor, Alkuin és Hrabanus Maurus enciklopédikus műveit. A középkor későbbi szakaszában megpróbálták könnyíteni a grammatikai oktatást és a 13. század kezdetétől – „Doctrinae” cím alatt – megjelentek a versebe szedett grammatikák. A retorikához Quintilianus művét is használták, a dialektikához pedig a Kategóriák és a De interpretatione című Arisztotelész-fordításokat, valamint Porphüriosz Isagogéjának fordításait is. Ami a latin írókat illeti, az, hogy az egyházatyák szembenálltak a pogány műveltséggel, nem maradt következmények nélkül. Az ókoriak mellé új, keresztény szerzők kerültek. Sokan olvasták Vergiliust és Senecát; az előbbire úgy tekintettek, mint a kereszténység prófétájára, az utóbbira pedig úgy, mint Krisztusra; ugyanakkor olvasták Horatius és Ovidius műveit is. A középkor későbbi szakaszában a római szerzők egyre inkább háttérbe szorultak. Az uralkodó iskolai oktatásból ily módon kihalt a görög és latin grammatikai iskolák mélyebb szellemisége. A görög nyelv egyáltalában nem tartozott a kötelező tananyaghoz. A retorika általában külsődleges módon hagyományozódott tovább, részben stílustanná zsugorodott, részben pedig – a trópusoknak és a szóképtannak a Szentírásra való alkalmazása révén – a teológiával került kapcsolatba. A dialektikából még hiányzott az arisztotelészi Analitikák ismerete. A quadrívium sohasem volt olyan általános érvényű, mint a trívium. A zene az egyházi ének művelésével került kapcsolatba, az asztronómia pedig a naptárkészítés feladataival, egyúttal azonban egy teista metafizika megalapozásának legmagasabb rendű szempontjaival is. A középkor vallásos bensőségessége és papírizú tudása akadályozta a természeti ismeretek oktatását. Nagyobb jelentősége volt viszont a történelemoktatásnak; a történelmet – mint világtörténelmet – egységes összefüggésben oktatták.

Teológia. Abban a mértékben, ahogy a dogmatikai anyag dialektikus kidolgozása mindjobban előrehaladt, úgy váltak a kolostori iskolák keretei egyre szűkebbé. Korszakalkotó jelentősége volt annak, hogy megismerték a teljes arisztotelészi életművet. A tríviumban még korlátok közé szorított dialektika művelését most, az új egyetemeken egy szabadabb, a teológia alapját képező filozófiai stúdium váltotta fel.

Az iskolai fegyelem szigorú volt, éppúgy, mint a rómaiaknál, sőt – a szerzetesi szellemből következően – még sokkal szigorúbb. Böjtölés, önsanyargatás és megvesszőzés: ezek voltak a büntetési eszközök, de a kolostorok tanulói mégis féltelenek és nyersegek maradtak. St. Gallenben, a szigorú Thielo idején az egyik diák, akinek néhány csínytevő megfenyítéséhez vesszőket kellett hoznia, tüzes üszköt vetett a kolostorra, úgyhogy az csaknem teljesen leégett.

A tudós rendeknek ez a fajta nevelése – egészen a 11. századig – voltaképpen nem más, mint egy nagy egyházi életrend nevelési eszményének kifejeződése, amely – mint az élet alkotóelemét – az egész ókori kultúrát magába olvasztotta. Ebből következik először is a

szigorú fegyelem és az engedelmisség. Ez az engedelmisség, másodszor, az értelemre is vonatkozik, ami azt jelenti, hogy tudományos alapok nélkül került sor egy fogalommennyeség áthagyományozására és elsajátítására. Ez adja a hagyomány és a hagyományos tudás ama sajátos formájának alapját, amely jellemző a középkori tudományra.

Így fest a helyzet, ha a nevelő oldaláról nézzük; másképp fest a dolog – jóllehet a cél ugyanaz – a művelődés útjára lépett népek szemszögéből. A tudományos nevelés attól függ, hogy azok a nemzetek, melyek hősi korszakukat átélték, miképp viszonyulnak ahhoz a lenyűgöző műveltséghez, amely ötvözte az ókori kultúrvilágnak és az egyházatyák kereszténységének. Amikor Rómában a görög kultúra befolyásra tett szert, akkor ez igazodott az itáliai élet akkori politikai és társadalmi színvonalához; ezzel szemben a germán-román népek fejlettségi szintje és az oktatás tárgyát képező tudományos hagyomány egésze között semmiféle kapcsolat nem áll fenn. Ez a hagyomány, mint érett egész, az alexandriai korszakban zárult le. Ezt a fogalmat, mint olyat már a rómaiak sem ragadták meg a maga teljes mélységében; most pedig azokat a stádiumokat járta végig, melyekben egyrészt mindig újabb enciklopédikus munkákban foglalták össze, másrészt összeolvasztották az egyházatyák mindentől teljes mértékben különböző, orthodox tantételeivel. A tudomány holttá dermedt és az intellektuálisan termékeny testületek felbomlási folyamatával teljesen elsovadt; így az oktatás már a legkevésbé sem volt képes arra, hogy saját élesen kirajzolódó alapzatához hatoljon le. A megalapozás és a pontos megértés már azokból a művekből is hiányzott, melyek a tudományos tényanyagot közvetítették, és melyeket a görögök és rómaiak a szellemi hanyatlás korszakában állítottak össze. A görög tudósok kéziratait nyugaton már senki sem értette, a római tudósok kéziratai pedig nehézkességük és terjengősségük miatt többségükben szintén kimentek a használatból. A legnagyobb baj az volt, hogy az egzak tudományok állományát már a rómaiak sem értették meg és adták tovább pontosan, az egyház pedig még azt is rossz szemmel nézte, ami a római irodalomban megőrződött. A kozmosz tudományos ismerete és ama népek műveltségi szintje között, melyre most az antik műveltség ráépült, semmiféle kapcsolat sem állt fenn.

Ez a fajta viszonyulás még inkább meghatározóvá vált a további áthagyományozódás során, melyet a középkor enciklopédikus művei közvetítettek. A tudományos tényállásokat megalapozó okok veszendőbe mentek; s főleg az egyház dogmatikus szelleme volt az, ami minden tényállást dogmatikus módon fogadtatott el. Az egyház, ahelyett, hogy a magasabbfokú iskolákban bátorította volna a kutatószellemet, ezt azzal a tudásvágygal cserélte fel, amely a dogmatikus módon feltálat tényállások pusztá vázára irányult csupán. Úgy tűnt, hogy a tudomány és a hit – már ami eredményeket illeti – formálisan egynemű. Az életkörülményekben sem lehet találni olyan mozgatórugókat, melyek a görög tudományok szabad művelésére ösztönöztek volna. Mi szüksége lenne a prédikációnak a retorika szubtilis kifejtésére, a gondolkodásnak az arisztotelészi tudománytanra és a természethez való viszonyulásnak a matematikai természettudományokra? Ily módon e hősi korszakukat élő, és egy egyházi szervezet uralma alatt álló népek életfeltételei és életeszményei, valamint a görögség által kifejlesztett szellemi világ között minden vonatkozásban diszharmónia feszült. A legcsekélyebb mértékben sem illettek egymáshoz.

E kultúra átörökítésének ily módon már csak egy mechanikus és szándékosan eltorzított formája létezett. Mindenekelőtt azzal az elképzeléssel kell szakitani, hogy a papi rend, a fölünyes tudás birtokában, a népeket mintegy a maga szintjére emelte volna fel. Ebből egy szó sem igaz. A papi rend akadályokat gördített a tudományok fejlődése elé; ami pedig a tudományok eleven megértését illeti, e tekintetben még a tudományos hevület által fűtött egyházfejedelmek is messze az arabok mögött maradtak. E rend a tudományokat csak mechanikus módon volt képes továbbadni, hisz maga is csak mechanikus módon birtokolta azokat.

A tanulók oktatása ennek megfelelően nem épülhetett az intellektuális kezdeményezőkézségre és lelkesedésre, hanem csak az engedelmességre, a büntetésre és a fiatalság becsavágyára, valamint arra a kivételes tudásszomjra, ami nem ismer akadályt. Így elsősorban az emlékezőképességet fejlesztették, ezenkívül az analitikus gondolkodást, valamint, kismértékben, a nyelvérzéket. Valódi műveltségről azonban csak azon személyek esetében lehetett beszélni, akik mint kiemelkedő tehetségek, saját útjukat járták, vagy kiknek más segédeszközök is rendelkezésükre álltak, pl. az, hogy Rómában időzhettek, vagy hasznát látták a görög, arab oktatásnak stb. E nevelés ellenpólusaként a germán jellem minden derűje és az e népekben felgyülemelő energia a gyerekjátékokban, ünnepségekben és ünnepi felvonulásokban fejeződött ki. Mert hiszen egyazon néptörzshöz tartoztak azokkal, akik a tőzsomszédságukban földet műveltek, hadjáratokat vezettek, várakban laktak, s szükség esetén a csatákba is együtt vonultak és – mint Benedek-rendi szerzetesek – e törzsekkel együtt művelték meg a földet.

E nevelés nemegyszer még a papok és szerzetesek tudós rendjével szemben támasztott igényeknek és követelményeknek sem tett eleget. E nevelésre jellemző, hogy minden olyan területen, ahol jelentősebb kultúrfejlődés ment végbe, e fejlődés eredményei mögött kullogott. Átengedte a szellemi elsőbbséget az araboknak, az egyes országokban pedig, mindahányszor egy központosított és felvilágosult monarchia jutott hatalomra, ez – az egyházat bíráló éles kritika jeleként – a maga kezébe vette az oktatási rendszer irányítását. E folyamat végül is odavezetett, hogy valamennyi kultúrországhban az egyháztól független oktatás és tudomány jutott túlsúlyra. Mindez elégséges bizonyíték arra, hogy e nevelés alatta maradt azoknak a követelményeknek, melyeket a felnövekvő germán-román népek vele szemben támasztottak.

A lovagságnak mint elsődleges politikai-katonai rendnek a nevelése a román-germán népeknél.

A lovagság társadalompolitikai megformálódása igen híven fejezte ki a román-germán népek hősi korszakának életeszmenyét. Ez az életeszmeny olyannyira becsben részesült – függetlenül a mindenkori történelmi feltételektől – hogy valamennyi nép történelmi és költői szemlélete – lásd görögök, rómaiak, szaracénok – a lovagokban a magasabbrendű, harcban járatos rendet látta. Ezt a fejlődést a görögök és rómaiak hősi korszakának fejlődésével kell összehasonlítani, és pedig azért, hogy a hasonlóságon belül felfedezzük azokat a megkülönböztető vonásokat, melyek majd megvilágítják ezen újabb, román-germán népek természetét.

Azokból az alapvonásokból indulok itt ki, melyek közösek e korszakokban. A társadalom alapviszonya egyrészt az, hogy a fizikai munka és a munkát végző réteg elkülönül a vezető osztályoktól, másrészt pedig az, hogy az előbbi osztályok – már ami a földbirtoklást és a családi vonatkozásokat illeti – alávetettei lesznek az utóbbiaknak, álljon bár a dolgozó osztály jogi szempontból rabszolgákból, jobbágyokból, vagy alávetett parasztokból. Ily módon tehát létezik egy rend, mely fölötté áll a kereső foglalkozásoknak, s az államért kizárólag a háborúban, valamint a politikai funkciók gyakorlásában vállal tevékeny szerepet, mégpedig egy olyan történelmi korszakban, mikor a nemzet épp a háború és a politika által teremti meg a kereskedelem, az ipar s a tudományok későbbi felvirágoztatásának életfeltételeit. Ezek az életkörülmények hasonló módon vannak jelen a görög városállamokban, az itáliai egységállamot megalapító Rómában és az újabb európai népek felfelé ívelő korszakában. A három nép hősi korszakának életeszmenyeciben a hasonló feltételek hasonló vonásokat hívnak életre. Ezen életeszmenyecikből mindenféle kereső foglalkozással kapcsolatos munkát kirekesztenek, s ennek következtében e rend tagjaiban kialakul a személyes méltóságnak az az érzése, amelynek alapja a kenyérkereső munka szokásos feltételeitől való függetlenség. A személyes

méltóság ezen érzésének azonban semmi köze sincs az elfajzott korszakok individualizmusához; sőt pozitív tartalma sokkal inkább az állam iránti odaadásban rejlik. Mármost bármilyen különbözőek legyenek is egyébként a körülmények, minthogy e rendek az államért végzett elsődleges teljesítménye a háborúskodás, így a személyes életeszemély legfőbb vonása a testi képességek tökéletes kifejlődése és a férfias harcratermettség.

A második, mindenütt azonos alapvonást az államtestet törvényei és feladatai iránti odaadás jelenti, a harmadikat pedig az, hogy az egyén nem függ a haszonszerző kenyérkereső étlettől.

A hősi korokat élő spártaiak, athéniak és rómaiak, valamint a későbbi korok lovagjai közötti különbségek gyökere az, hogy az említett országok népszelleme mélyrehatóan különbözik egymástól.

Az új népek kialakulásának *politikai-társadalmi feltételei* néhány lényegi ponton eltérnek az ókori államokétól. Ezek ugyanis nem város-köztársaságok voltak, hanem monarchikus berendezkedésű országok. Ennek következménye pedig az volt, hogy a politikai kormányzás helyébe az a viszony került, hogy a nemesi rend a fejedelmeknek tett hűbércsküt. Vagyis a férfieszményhez nem a kiemelkedő politikai tulajdonságok összessége tartozott hozzá, hanem a hősi korszak életeszemélyének már kialakult általános vonásai mellé a *hűbéreskü* lépett, mint a lovagi életeszemély első és megkülönböztető alapvonása. Ehhez pedig szükségszerűen kapcsolódik egy második megkülönböztető alapvonás. Attól kezdve, hogy az ókori népeknél a nemzeti fejedelmi hatalom megszűnt, a városállamok fennmaradása szempontjából a politikai erények fontosabbá váltak, mint a katonaiak, s ez jelentette az életeszemély legfontosabb vonását. Mivel azonban a későbbi monarchiákban a politikai erények teljességgel háttérbe szorultak, így szükségszerű, hogy a lovagság intézményében egyoldalúan a hősi korszak harci eszménye formálódott meg. Így aztán a lovagi kor legszebb virágának a harc és a párviadal keltette öröm tűnik, erejüket a lovagok a harcokban mérik össze. Kedvező hatást gyakorol erre a lovagi kor hadszervezete is. A kereszties hadjáratokról szóló történetekből és a korszak eposzaiból érezhetően ez az alaphang csendül ki: az ellenfelet aligha nézték túl ellenségesen, viszont az egy táborhoz tartozó lovagok között könnyen lábra kap a vad gyűlölködés és az indulatos vetélkedés. Az egyén, kit a harc szellemében neveltek, örömmel éli ki magát a viadalokban és csatákban, függetlenül attól, hogy voltaképpen miért is folyik a harc. A patriarchális fejedelemségek, illetve a trójai párviadatok korának letűnése után ez az érzés a görögöket és rómaiakat csak megvetéssel töltötte volna el; de a germán fajnak sajátossága az is, hogy nagyobb örömet lel a bátorságban, a háborúban és a kalandban, mint a déli országok népei. Ezt az életérzést a lovagi torna fejezi ki a legtökéletesebben. A görögök az ünnepi játékokon versenyfutásban és dalköltésben mérték össze erejüket, a lovag viszont nehéz-fegyverzetbe öltözve párviadalban.

A lovagi életeszemélyek egy másik vonását az határozza meg, hogy *a nő milyen helyzetet foglal el* a középkorban, ami szoros összefüggésben van a vallásos eszmék fejlődésével. Ez a két dolog más oldalról is alapvetően megváltoztatja a középkori életeszemélyt. Az itt lejtárszó fordulathoz a román népek élete döntő mértékben járul hozzá. Ők ugyanis kezdettől fogva megkülönböztetik egymástól a házasság prózáját és a szerelem poézisét. Az egyház magáévá tette a nőkultusz bizarr hangulatát (Stimmung), és kialakította Szűz Mária képzetét, hogy aztán az eszményi nő teljesen tartalmatlan és elvont képzetében a saját körén belül alkossa meg a rendkívülit. A nőkultusz mint az alapvonások közül az utolsó, így lesz része a lovagi kor életeszemélyének.

A nevelés módját az életfeltételek és az előttük lebegő eszmény együttesen határozzák meg. Ez esetben egyáltalán nincs szó arról, hogy tudatos célok szolgálatába állítva minden erőt megfeszítsenek – ez ugyanis alapvetően az antik városállamokra jellemző, amelyből nevelésük oly sok különös vonása magyarázható, kezdve a gyermeknek magukra hagyásától egészen addig a gondolatig, hogy a család befolyását a nevelésből teljesen ki kell iktatni. A nevelés ezekben az önmagukon nyugvó, nagy államokban az emberi erő hatalmas tömegének

felhasználásával el tudta érni a szükséges eredményeket. A nevelés első alapjellegzetessége a lovagi rend esetében ennél fogva az életvidám gondtalanság volt; ez időt hagy az egyénnek arra, hogy hosszú ideig az ifjak álomvilágát élje, miként ezt a Parsifal oly megindítóan ábrázolja. Miután nem voltak politikai feladatok, ebből az következett, hogy igen alacsony szintűek voltak a neveléssel szembeni intellektuális igények, az egyszáz uralma következtében pedig kedvezőtlenül alakultak az intellektuális fejlődés életfeltételei. A második alapjellegzetesség tehát az, hogy amikor a nevelés elkezdődik, akkor ennek szinte kizárólagosan a testgyakorlás, az erős és kitartó akarat megformálása, valamint mindenekelőtt az érzések és a képzelőerő szabad játéka képezi tárgyát. Valamennyi hősi korban a harcokra fokozatosan éretté váló nemzedékek legfontosabb művelődési eszköze: a zene, az ének és az eposzok világa. A lovagi korban azonban a lovag egyúttal dalmok is, és a lovagi rend lesz a költészet hordozója az egész középkor során.

A nevelés hétéves korban vette kezdetét, célja a courtoisie, a finom udvari viselkedés kialakítása volt. Ugyanakkor a legnagyobb szégyennek az számított, ha valaki faragatlan – villain – maradt. A 13. század vége felé egy francia regényíró már nyíltan kimondta azt, hogy csakis a nemesi származású emberek becsületesek s hűségesek és készek arra, hogy urukért akár életüket is kockára tegyék; ezzel szemben a faragatlan fickók félnek a haláltól és pénzkérésessel foglalkoznak.

Ezen udvari műveltség részei: 1. az illő viselkedés, 2. a zene, a nyelvek és a játékok. Már a 12. században kialakult az a szokás, hogy a beszélt francia nyelv elsajátítása végett az udvarokban franciákat alkalmaztak.

Ily módon már az ifjakat is – egy udvari nevelő (Hofmeister) vezetésével – azokba az országokba küldték el, melyeknek nyelvét el kellett sajátítaniuk. A fiúk nevelését egy udvari nevelőre bízta, a lányokét pedig egy nevelőnőre (Meisterin), aki általában az esküvőig az udvarban maradt. Ez egészül még ki a hittan oktatásával. Olvasni és írni vagy otthon tanultak meg, vagy pedig a kolostori iskolában. Nem ritka ugyanakkor az sem, hogy még a művelt emberek is másokkal íratják vagy olvastatják fel a leveleket. Mivel a pergamen túlságosan drága volt, ezért úgy tanultak meg írni, hogy a betűket palavesszővel viasztablácskára másolták le. Egy leendő vitéz persze nem engedelmeskedett mindig készségesen. Tudjuk pl., hogy Wolf Dietrichet szigorú nevelőjének minduntalan meg kellett köztöztetni. A testgyakorlatok futással, mászással, távolugrással, nyíllövésessel és dárdavetéssel kezdődtek. Ezután következett a vívás karddal és pajzsral. Aki megengedhetett magának, az vívómestert fogadott fia mellett, mások pedig valamely tapasztalt lovag gondjaira bízta őket. A fegyverek tényleges használatával a vadászaton ismerkedtek meg. A lovagregények hősei voltak valamennyi lovagi erény példaképei. A fiút ezután elküldték valamelyik fejedelmi udvarba, hogy ott továbbképezze magát és megcsinálja a szerencséjét.

A különböző népek hősi korának eltérő voltára leginkább az jellemző, hogy a román-germán népeknél a lovagi rend a költői tevékenység letéteményese, s a verselés terén tett kísérletező szárnypróbálgatások kísérték a fiatal nemzedék felcseperedését.

A fiúkat már egészen fiatalon az udvarba küldték. Így például Spanyolország nyugati gót előkelőségei Toledóba küldték fiaikat, a frank előkelők fiai pedig Nagy Károly udvari iskolájában gyűltek össze. Előfordult az is, hogy a fiúkat jeles lovaghoz küldték. A lovagi nevelésnek ilyen központja volt a Hohenstaufok udvara Svábföldön, a Babenbergerek Ausztriában és a thüringiai tartománygrófoké Eisenachban. S dalmokok is összejöttek itt kiemelkedő katonai és politikai egyéniségekkel.

Az udvarban a fiút nemesúrfinak, apródnak (Garçon, page) nevezték. Tanításában a gyermekfelügyelő (Bubenzuchtmeister) játszotta a főszerepet, aki a lovagi művészeteket (Künste) oktatta. Szellemét ugyanazokban az intézményekben pallérozták, ahol egyúttal a papokat is oktatták – persze az élet feladataihoz igazodó módosulásokkal együtt. Ezt egészítette ki a francia nyelv oktatása; ennek oktatására a 13. századtól kezdve az udvarokban fran-

ciákat tartottak. A magasabb műveltséghez akkoriban hozzátartozott az angol nyelv el-sajátítása is. Ehhez jött még a zene, a hárfázás, a dal és a költészet. Mindez az oktatásnak olyan eleven köre volt, mely meghatározott hatást váltott ki, és amely teljes mértékben összhangban volt a lovagi kor feladataival. Minden más területen – akárcsak a római hősi korban – maga az élet nevelt.

A hét szabad művészettel a lovag hétféle tökéletességét állították szembe. Petrus Alphonsus felsorolásában ez így hangzik: „A nevezett erények: a lovaglás, az úszás, a nyíl-lövés, a vívás, a vadászat, az ostáblázás és a verselés.”

Tizennegyedik életévének betöltése után a fiú a fegyverhordozó apródok és nemesifjak csoportjába került. Csatlakoznia kellett valamelyik lovag kíséretéhez. Ha ezen az időszakon is túljutott, lovaggá ütötték.

A dolgozó osztályok és nevelésük.

A római politika értett ahhoz, hogy a leigázott népeket és a szövetségeseket, a rabszolgákat és a libertinusokat alárendelje az uralkodó osztályoknak. A jogi és politikai berendezkedésből pedig társadalmi kizsákmányolás következett. Ez robbantotta ki a szövetségesek háborúját és a rabszorgalázadásokat, illetve a provinciákon a zendüléseket. E harcokban az uralkodó osztály csak a katonai uralom feláldozásával tudta kicsikarni a győzelmet. Egy szabadabb gazdasági berendezkedés alakult ki.

A germán-keresztény népek már kezdettől fogva békésebb társadalmi jövőnek néztek elébe, mivel nemesebb és tisztább erkölcsi és jogi fogalmakkal közelítették a gazdasági ren-dhez. A kereszténység erkölcsjobbító szándékkal avatkozott be a kereskedő tevékenységet folytatató műhelyek és a népi intézmények életébe. A régi kultúrából ugyanakkor az újba is átültet-ték a tulajdonmegosztás súlyos igazságtalanságait, valamint – igaz, enyhítve rajta – a szemé-lyi függőségi formákat. Íme, ezek azok az alapviszonyok, melyek föllobbantották a középkor társadalmi küzdelmeit.

A középkori arisztokratikus társadalmi szervezet nyomasztó hatással volt a *falura*. Ily módon itt egy olyan társadalmi helyzet és oktatási rendszer alakult ki, amely a falusi lakosság dolgozó rétegeit minden olyan oktatásból kizárta, amely nem pusztán arra idomította őket, hogy képesek legyenek részt venni az egyház kegyelmi eszközeinek kiszolgáltatásán. A tényleges hatalom jogi viszonyokká alakult át. A szabad parasztokat a nincstelen napszá-moséletbe való visszasüllyedés veszélye fenyegette. Mindez a 13. századtól a 16. századig terjedő időszakban Európa szinte minden országában parasztmozgalmakat indított el, amelyek Németországban nagyszabású politikai, egyházi és társadalmi reformtervek széles társadalmi háttérrel szolgáltak. Mivel a reformok megfeneklettek, ezért a parasztháborúk teljes tár-sadalmi felforduláshoz vezettek; ezek leverése után pedig a paraszti rétegre elmondhatatlan nyomorúság szakadt, mígnem a porosz királyok széles látókörű politikája megváltoztatta a vidéki dolgozó osztályok társadalmi helyzetét s ezzel igen szoros összefüggésben egyúttal a munkára való nevelést is megreformálta.

Ez az a háttér, melyből a dolgozó rétegek oktatásügyének alakulása megvilágítható. Az oktatási rendszernek a falusi lakossághoz való viszonyában csak Pestalozzi nagyszabású re-formtevékenysége nyomán ment végbe alapvető változás, Franciaországban pedig a for-radalom nyomán. Ezzel szemben a *városokban* kialakult egy olyan társadalmi tényező, amely az arisztokráciával és a többi, az államot és az egyházat irányító renddel szemben önálló értéket és független nevelést igényelt önmagának. A középkori gazdaság bázisán persze itt is kialakult egy patrícius réteg; vagyis azon a bázison, hogy a városban a kizárólagos földtulaj-donosok a későbbi patríciusok és a nagykereskedők voltak. Ezáltal valamennyi városlakó függő viszonyba került tőlük. A személyi szabadságot aztán fokozatosan kivívták a

kézművesek is. A városlakó szabad, független, többé már nem röghöz kötött és képes arra, hogy a művelődés által jobbbá tegye életét.

A városi létmód új életeszmenyének alapja a *munka*.

Azok a városi iskolák, melyek a középkori oktatási rendszert szétfeszítették, a polgárság szakiskolái voltak, mivel oktatáspolitikai szempontból a városoktól függtek, tartalmi változásként pedig bevezették a német nyelvű olvasás és írás, valamint a történelmi és földrajzi ismeretek oktatását.

Amikor a papság és nemesség mellett a polgárság lakta helyeken létrejött egy harmadik rend, ez azzal a következménnyel járt, hogy Európában – s különösképpen nálunk, Németországban – a tanítással foglalkozóknak egy új, harmadik osztálya alakult ki. A városok iskoláit alapították. Ezek az iskolák azonban ott, ahol székesegyházi iskola is működött, konfliktusba kerültek a scholasticus²³ kiváltságával. Ezek a városi iskolák csak szívós harcok után és a legkülönbélebb változatokban megfogalmazott szerződésekben érték el azt, hogy teljes egészében vagy részben függetlenek legyenek a papságtól. Az új oktatási rendszer épenséggel a polgár ama érzésére épült, hogy ezek a káptalani iskolák a kor követelményeinek már nem feleltek meg. A városi iskolákat egy céhszerű alapszabállyal tagolták be a városi igazgatási rendszerbe. A magisztrátus szerződést kötött a rector scholae-val, aki kiválogatta segédtanítóit és javadalmazta őket, felügyelt az iskola épületeinek karbantartására, valamint kezelte a tandíjat. Ezekben az iskolákban az oktatási cél is rendkívül különböző volt. Az eluralkodó céhszerű szellem azonban ezekben az iskolákban kártékony hatással járt. A rektorok az iskolákat mint monopolisztikus vállalkozásokat vezették, úgy ténykedtek, mint azok a céhmesterek, akik a céhlegényeket kényük-kedvük szerint fogadták fel és bocsátották el. Az elbocsátott segédtanítók mint vágáns diákok vándoréltre adták fejüket, iskoláról-iskolára jártak s védelemként mindjárt tanulókat is magukkal vittek. E városi iskolák mellett több polgári érdekelttségű alapfokú intézmény létesült, melyeket továbbra is a scholasticus irányított. Ezekben az írni-olvasni tanító iskolákban csak a német nyelvet oktatták. A tanács által javasolt tanítókat posztjukban a scholasticus erősítette meg, s ő kapta meg az őket illető tandíj egyharmadát.

A tudományok újjáéledésének *következő szakasza* az a stádium, melyben a hősi korszak lezárul és Európa új népeinek hatalmas területén fejlődésnek indul az ipar és a polgárság. Az ipar, melynek fejlődését serkenti a tudományos képzés, saját szerveként városi iskolákat, egyetemeket és gimnáziumokat hoz létre. Ez voltaképpen a társadalmi viszonyok olyan fokozatos megváltozásának a következménye, mely egyik évszázadhoz sem köthető hozzá.

Természetes az, hogy a kultúrában egy új összeolvadási folyamat megy végbe. Ez a kor analóg a szofisztika időszakával, valamint a görög műveltségnek Rómába való benyomulásával. Eképpen itt is egy új oktatási rendszer jön létre. Mivel e folyamat fokozatosan játszódott le és tudományos műveltség már korábban is létezett, e műveltség most már jelentőset is alkotott: az *egyetemeket*. E létesítményeket – kapcsolódván az ókori, illetve arab intézményekhez – az újabb népek ama törekvése hozta létre, mely önálló filozófiai műveltség megszerzésére irányult. A filozófia és a teológia meghatározó jelentőségű. E vonatkozásban a helyzet ugyanaz Itáliában és Franciaországban. A második jelentős alkotás: a *gimnáziumok* létrejötte. A gimnáziumot a humanista mozgalom teremtette meg, ez a mozgalom aztán Németországban – a gimnáziumok vonatkozásában – tevékeny és hatalmas szervezetté nőtte ki magát. A harmadik nagy elmozdulás: a demokratikus polgári réteg és a szabad alkotmányok kialakulása az újabb európai népeknél; e mozgalom záróaktusát Pestalozzi, Fichte és mások fellépése, illetve az európai *népoktatásügy* megalapítása jelenti. A negyedik nagy kultúrmozgalom; a gyakorlati életet átalakító természettudományok fejlődése. Ezek hatása szintén ugyanabban az évszázadban jelentkezett, eredménye pedig a szakiskolák valamennyi válfajának – tehát a *reálisiskolák*nak, *politechnikumok*nak, mezőgazdasági iskolákknak stb. –

továbbfejlődése volt, s ennek alapvető következménye volt aztán a természetnek a tudományok általi meghódítása. Így épül ki lépésről-lépésre az újabb európai népek oktatási rendszere, s e folyamat korunkban egyre közelebb kerül a szisztematikus lezáráshoz.

Az egyetemek.

Az újabb európai népek szellemi élete a kultúrnemzetek együttműködésében realizálódik. Ez nemcsak a tőlük kiinduló alkotó teljesítményeket, hanem egyúttal az általuk létrehozott szellemi javakat és értékeket is magában foglalja. E szellemi élet minősége és formája egy szerszám e javak terjesztésétől is függ. Mondhatni ez képezi valamely nép művelődésügyét. Ha a gazdasági javak ára függ az előállítási költségektől és a kínálattól, itt más a helyzet; az eszmék, művészi alkotások és tudományos eredmények szabadon terjednek, s csak azok az intézmények emésztenek fel pénzt, melyek kifejezetten arra hivatottak, hogy az eszméket, művészeti alkotásokat, tudományos eredményeket az egyén felé közvetítsék; így pl. a könyvek, újságok, folyóiratok, színházak, múzeumok, elsősorban azonban az oktatási intézmények. Ennek alapján a szellemi javak terjesztésének törvénye azt mondja ki, hogy az a szükséglet, mely eme javakra irányul, intézményeket hoz létre, melyek e terjesztés módjának, hatókörének és gyorsaságának eszközei.

A középkorban a tudományos eszmék elterjesztésének korlátot szabott az, hogy a kéziratok ritkák és költségesek voltak. Éppen ez az oka annak, hogy az emberek az iskolákba és az egyetemekre tödültek, hiszen itt szóban közvetítették az ismereteket. Az eszmék terjesztését illetően a kor legjelentősebb eseménye az volt, amikor Bolognában, Salernóban és Párizsban létrejöttek a gondolatcsere színhelyeül szolgáló egyetemek. A középkor magasabbszintű tudományos életének egésze e központoktól függött. Éppen ezért egyetlen későbbi korban sem volt annyira jelentős szerepe az egyetemeknek, s nem volt olyan viszonylag nagy látogatottságuk, nem váltottak ki oly nagymérvű lelkesedést, s nem vonzották oly tartósan magukhoz a hallgatókat, mint akkoriban.

Az eszmék terjesztésének történetében a következő nagy horderejű esemény az volt, amikor elterjedt a könyvnyomtatás. Ettől az időtől kezdve az eszmék már nem voltak meghatározott helyhez kötve, mindenki előtt megnyílt az út hozzájuk, egyre könnyebbé vált a könyvek beszerzése és cseréje, olvasásuk is egyre kényelmesebbé vált, s gyorsan megteremtődött annak lehetősége is, hogy az írásból pénzkereső foglalkozást csináljanak. S már önmagában ez is módfelett ösztönzően hatott az eszmék és a szellemi alkotások terjedésére, sőt azok létrehozására is. Mondhatni ettől az időtől veszi kezdetét a szellemi műveltség demokratizálódása.

S lám, milyen egymásra következése a dolgoknak az, hogy épp akkor terjedhetett gyorsan és szabadon az új, a helyhez már nem kötött gondolkodás, amikor a modern nemzetek a katolikus egyház gyámkodó eszmei irányítása alól függetlenedni kezdtek, ti. a reneszánsz és a reformáció korában! Enélkül maga a reformáció is legalábbis sokkal nehezebben tudott volna kibontakozni. Luther és Zwingli írásai hirtelen, villámcsapásszerű hatást csak így érthettek el. A sok példányban elterjedő, rövid, olcsó írásoknak nem lehetett megálljt parancsolni vagy gátat vetni. Szinte egyszerre gyakoroltak hatást a népesség egészére. S ez időtől kezdve a nyomtatott közlés eszközei állandóan differenciálódtak, egészen napjaink újságjainig é folyóirataiig.

A személyes gondolatcserének, a disputációknak valamennyi középkori eszköze gyorsan elavult. A reformáció idején a disputációk még egyszer feléledtek. De röviddel ezután eltűntek, s már csak az egyetemek falai között tengődtek egy darabig, mígnem aztán rövidesen innen is kihaltak.

Az egyetemeket az erőviszonyok nagy összefüggésében kell elhelyezni:

- a) Az egyetemek létrejötte egy olyan pillanatra tehető, mikor az iszlám és a kereszténység között feszülő ellentét és egymással való érintkezésük, valamint az iszlám, a bizánci és zsidó kultúra a nyugati kereszténység számára már veszélyforrássá lett. Felmerült annak szüksége, hogy a racionális rendszert beépítsék a keresztény kultúrába.
- b) De mindez egy új igényt hívott életre. Az egyházban mindig is ott élt az ösztön, hogy magába olvassza a már meglévő műveltséget. Most tudatosan vállalta fel azt a feladatot, hogy a szisztematikus stb. illetve racionális megalapozás révén szilárd alapokat teremtsen világalmának, és szellemi síkon valósítsa meg azt (a szervezet mindig egy jelentős szellemi mozgalom kifejeződése).
- c) Ez mármost összetalálkozott azzal a folyamattal, hogy a pápai állam közben megszilárdult és arra törekedett, hogy Rómát a világ központjává tegye. Ily módon készen állt arra, hogy a világot befogadja önmagába.
- d) Ebben az összefüggésben mármost egy olyan magasrendű ábrándkép (Phantasiékonzepcion), illetve tudászmény alakult ki, melybe a román és germán népek tudományos igyekezetük minden energiáját befektették. Meg kellett találni azt a pontot, melyben az antik és a keresztény kultúrát, a racionális és a pozitív ismereteket egyesíteni lehetne. Ez pedig egy olyan szellemi munka kezdete volt, amely egészen a 18. századig tartott, s a haladó katolicizmust még napjainkban is meghatározza.

Az egyetemek ezen felfelé ívelő, erőteljes mozgalom új, nyugati formái.

Az egyes korszakokat nem választják el merev határvonalak. A középkor nem egyfajta közbülső időszak vagy interregnum. A középkor a nyugati népeket arra a szintre emeli fel, hogy ők ott tudnak részt vállalni a kultúrából, ahol annak művelését az ókori népek abba hagyták. Az első lépés jobbra a külsődleges tanulás volt. A latin nyelv feltétlen uralma is ezzel állt összhangban. Most viszont kezdetét veszi egy olyan felfelé ívelő folyamat, melynek még a reneszánsz is csak részelemét képezi. E folyamat középkori részelemének képviselői – s egyúttal az oktatási rendszer élintézményei – az egyetemek. S ettől kezdve azok is maradnak.

A tanulási vágy – mely már a Karolingok és Ottók korszakában is érvényre jut, de itt még szűk keretek közé szorítva – most fokozatosan megnövekszik. Az alapviszonyok közül az első a déli országokhoz kötődik, melyek a népeket összekötő kapcsolatokban, az állambőlcsességekben és a hadjáratokban egy tartósan összefüggő és magasabbrendű kultúra képét közvetítik. A szemléletmód kiszélesítése valamennyi nép ifjúkorának szüksége. Eképp teremtnének meg a feltételek egy olyan kettős elmélyülés számára, ami a 11. században megy végbe.

A kereszténység titkaiban való elmélyülés legelső feltételeit – egészen az érzélemvilágot teljesen átható világlátás megformálódásáig – az teremtette meg, hogy a kereszténység valóban igen mélyen áthatotta a népek képzeletvilágának és érzéseinek minden rétegét. Ezen elmélyülés első alapjait aztán Augustinus írásai teremtik meg, melyekben Augustinus – a latin egyházatyák között egyedülállóan – önmaga számára kialakít egy, a lelkiületet is teljesen átható gondolatvilágot. Ezért van az, hogy kezdetben Anselmus is csaknem kizárólag ezekből merített. Ez az elmélyülés még tovább erősödött aztán ama egyházpolitikai viszály során, amibe az egyház több vonatkozásban minden országban belebonyolódott. Németországban viszont Hildebrandt kiváló politikája kihasználta azt a kedvező pillanatot, amit III. Henrik halála kínált fel 1056-ban. E világtörténelmi harc arra kényszerítette az egyházat, hogy egyesítse a hívők fölött gyakorolt hatalom összes eszközét, és engedje ezeket szabadon érvényesülni. E fejlődés képviselője Anselm (szül. 1033-ban a piemonti Aostában, s 1109-ben canterbury-i érsekként hunyt el).

A gondolati és tudományos elmélyülés azzal kezdődött, hogy a rendelkezésre álló anyagból – Arisztotelész Peri hermeneias illetve a kategóriákról szóló írásai alapján – kiemelték a fogalmak valóságára vonatkozó kérdést.

Még Abelard (megh. 1142-ben) ifjúkorában is ez volt a helyzet. De Abelard későbbi éveitől kezdve úgy a 12. század közepéig már teljes egészében ismertté vált az arisztotelészi Analitika. Majd, először a 12. század végétől, arab és zsidó közvetítéssel ismertté vált Arisztotelész metafizikája, fizikája, pszichológiája és etikája és egyúttal az is, hogy az arabok milyen termékeny módon használták fel Arisztotelészt. Ily módon teremtődik meg az új, széles tényanyagra épülő európai tudomány. E kor ama jelentős gondolata, amely a görög, arab és zsidó filozófusok találkozásából születik, a theologia naturalis, vagyis a tisztán tudományosan megalapozandó monoteizmus. A Svábföldről származó bollstedti Albert (szül. 1193-ban), és Landulf aquinoi gróf fia, Tamás (szül. 1225-ben) jelentik az e talajból kisarjadó s felfelé ívelő folyamat csúcspontját.

Ilyen tudományos előfeltételek mellett fejlődnek ki tehát a dialektikus és teológiai szellemi munka központjai: az egyetemek. A tudományos szellem hozza létre ezeket, teljesen függetlenül az egyháztól és az államhatalomtól. Kialakulásuk hasonlít a magasabbrendű stúdiumok közvetítésének ókori formáihoz, vagyis az egyetemek a legkiválóbb oktatók és a körükük tömörülő hallgatók szabad egyesülései voltak. Először Itáliában és Franciaországban alakultak ki, ahol még élt az ókori tudományok hagyománya, és ismerték az arabok hasonló intézményeit is.

Salerno – egy kikeresztelkedett zsidó, Constantinus Africanus révén – már a 11. század vége körül az orvostudományok központja lett. Constantinus keletről érkezett, ahol az arab orvosi iskolákban tanult. A *bolognai* egyetem, amely később, az egyház római központjával való szoros kapcsolata révén a kánonjog művelésének fő színhelye lett, hasonló módon jött létre. A 12. század végén 12000 hallgatója volt. A nyugat valamennyi egyetemének azonban *Párizs* lett a követendő példája. A középkori Európában Párizs városa ugyanazt a szerepet töltötte be, amit Athén és Róma az ókorban. A párizsi püspöki iskola, a Notre Dame-nak, a püspöki rezidenciának székesegyházi iskolája hatalmas hírnévre tett szert. A 11. és 12. században emellett más szabadabb intézményeket is találunk, melyek fölött az egyház gyakorolt felügyeletet.

Mint ahogy ezen egyetemek hatósugara átlépte a nemzeti határokat, céljuk pedig túlnőtt az egyházi célkitűzéseken, szervezeti felépítésükben csakis a testületi jogra, valamint a céhek és szerzetesrendek szervezeti felépítésére támaszkodhattak. Ily módon egy olyan intézmény alakult ki, amely a testületi eszményt és az ilyesfajta berendezkedések jogait az elkövetkezendő időkben is mindig megőrizte. A valóságban persze mégis alárendelődött az egyháznak és az államnak, így pl. az egyház biztosította számára a lakóhelyiségeket, a javadalmakat, az egyházi személyeket stb.

Mikor aztán Abelard racionális rendszere vonzani kezdte az embereket, ezek az intézmények már szűknek bizonyultak. A tanárok és hallgatóik immáron e régi iskolák környékén telepedtek le. A székeskáptalan kancellárját illette meg az a jogkör, hogy licenciát, azaz oktatási engedélyt adjon az egyházmegyéjében működő összes tanárnak, s ő gyakorolta a felügyeleti jogot is. Kialakult az a szokás, hogy a kancellár az állásra pályázó tanártól bizonyítványának felmutatását kérhette. Mindez persze nem minden igazságtalanság és bosszúság nélkül játszódott le. A tanárok a kancellárral szemben érvényesítették közös érdekeiket. Így szövetségre léptek, és kérelmekkel fordultak a pápához. Testületet képeztek. Egy 1213-ból származó szerződésben ott van egyfelől az *universitas magistrorum et scholarium*, másfelől pedig a kancellár mint pápai döntőbíró. Rögzítették, hogy a kancellár a *licentia docendi* meghatározott tárgyak esetében nem tagadhatja meg akkor, ha egy hat magiszterből álló bizottság – melyet a magiszterek közül az *universitas* és a kancellár választ ki – többségében a pályázó alkalmassága mellett foglal állást.

Az *universitas* új szervezete a 13. században alakult ki. Elősegítette ezt a vizsgáztatás és az igazságszolgáltatás közös gyakorlása is. Az *universitas* hét autonóm testületre tagolódott. A művészetek fakultása (*facultas artium*) nemzetek szerint négy ilyen testületre oszlott. Ezeket

egy közösen megválasztott rektor fogta össze. Ezekhez jött még a teológiai, a jogi és az orvosi fakultás. A művészetek fakultásán belül ment végbe az a folyamat, melynek során létrejöttek a kollégiumok – vagyis a francia gimnáziumok. A szegény diákok részére alapítványokat hoztak létre, hogy tanulmányaik során legyen hol lakniok; majd később az alapítvány oktatást is biztosított számukra. Így alakultak ki az internátusok. Az oktatás színtere mindinkább ide tevődött át. A művészetek fakultása valamennyi hallgatótól megkövetelte – kivéve, ha ennek valamilyen különleges körülmény nem mondott ellent –, hogy ezekben az internátusokban lakjanak és ott oktatásban részesüljenek. Azoktól a magiszterektől, akik az internátusokon kívül laktak, megvonták a szavazati jogot.

Az oktatásügy továbbfejlődése szempontjából fontos különbség, hogy Franciaországban a párizsi egyetem az abszolút központ. A fokozatokat, melyek alapján oktatni lehetett, ez adományozza. Ez az egyetem ismerte el azokat a kollégiumokat, melyek a magasabb stúdiумok előkészítése céljából az egyetem körül épültek ki. Ennélfogva Franciaországban egy központosított oktatási rendszer fejlődött ki, melyet a párizsi egyetem irányított. Így alakult ki az a különbség, amely a francia civilizációt elkülöníti az összes többi országtól, s ez abban nyilvánul meg, hogy Párizs és a párizsi egyetem a francia oktatásügy egészének szervezeti központja lett. A királyság fokozatosan szekularizálta az egyetemeket – mindenekelőtt a párizsi egyetemet. A folyamat Szép Fülöppel kezdődött, aki aztán – VIII. Bonifáccal szemben – az egyetem is támogatója. Mindkét párt versengett az egyetemért: egy olyan pozícióért, amilyennel Németországban a pártok közül egyedül a birodalmi hercegek rendelkeztek. XI. Lajos tiltotta meg, hogy az egyetem bármelyik oktatóját vagy hallgatóját valamilyen vétség miatt Rómába lehessen idézni.

Az egyetem hatalma csúcspontján úgy fejlesztette tovább a saját hatókörén belül kialakított kollégiumi rendszert, hogy kibővítette ennek tevékenységkörét. Egyúttal megakadályozott minden olyan nyilvános oktatást, melyet a kollégiumok keretein kívül folytattak volna. A pusztán szállásadó és tananyagismétlő intézményként működő kollégiumok valódi iskolákká alakultak át, mégpedig úgy, hogy már rendes előadásokat is tartottak bennük. Itt a magyarázata annak, hogy a francia kollégiumokban (collèges) az oktatás még napjainkban is inkább előadások formájában folyik, és a tanulók előmenetelét a tananyaggal való egyéni foglalkozásuk határozza meg.

XIV. Lajos uralkodása alatt már egyetlen nyilvános iskola sem működhetett állami felügyelet nélkül. A szerzetesi intézményeket államilag ellenőrizték és még maga a teológiai oktatás is kifejezetten állami ellenőrzés alá került a párizsi egyetemen.

Az egyetemek fejlődése Németországban – de Angliában is – egészen más utat futott be. Ezek az egyetemek pápai jóváhagyás alapján jöttek létre. Sem az államnak, sem a pápaságnak nem sikerült megszereznie az uralmat felettük. De éppen ennek révén lettek aztán a szabad tudományos fejlődés központjai. Így történhetett meg az, hogy Oxfordban Wiclif, Prágában Husz, Wittenbergben pedig Luther és Melanchthon más irányt szabott a közszellemnek. Az *italiai* viszonyok ennél még egyszerűbbek és kedvezőbbek voltak. Az egyetemek alapítását többnyire a városok kezdeményezték, a városok alkotmánya pedig többnyire republikánus szellemben fogant, így egy teljes mértékben világi szellem érvényesült bennük.

Németországban az egyetemek alapításának két időszakát lehet megkülönböztetni. Az első szakaszt a 14. század második fele jelenti. Addig a klerikusképzésről a székesegyházi és káptalani iskolák gondoskodtak. Ez nem volt kielégítő, így sok fiatal papnövendék Párizsba, illetve más külföldi egyetemekre ment. Ez a szükséglet hívta életre először is a prágai egyetemet, melyet 1348-ban IV. Károly alapított. A második német egyetemet 1365-ben Bécsben alapították, de itt is csak akkor indult meg a tudományos élet, midőn 1383-ban számos német magiszter és hallgató elhagyta Párizst. Nyugaton a heidelbergi egyetemet 1385-ben, a kölnit pedig 1389-ben alapították. Kölnben korábban székesegyházi és káptalani iskola

működött, ahol is a Párizsból érkező új filozófiai-teológiai tudományt igen hatásosan oktatták. Itt tanított Albertus Magnus, Aquinói Szt. Tamás és Duns Scotus. A következő lépés az erfurti egyetem megalapítása volt.

Majd hetven évig tartó nyugalom következik; nyilvánvaló tehát, hogy Németországban eleget tettek a jelentkező igényeknek. A prágai egyetemről ez idő alatt különült el a lipcsei egyetem, és megalapították a rostocki egyetemet is. A cseheknek 1409-ben sikerült a Husz János vezetése alatt álló prágai egyetemen túlsúlyba kerülniük, így aztán a másik három nemzet elhagyta az egyetemet; ők képezték aztán a gerincét a Lipcsében megalakuló új egyetemnek.

A 15. század harmadik negyedében egymás után hét új egyetemet alapítottak a hét régi mellé. Németországban terjedni kezdett a humanizmus. Az egyre nagyobb számú városi latin iskoláknak tanárookra volt szüksége; másrészt kialakult a római jogtudósok szakmája is, mivel a fejedelmek és a városok szolgálatukba fogadták az új jogban járatos szakembereket. A greifswaldi egyetem 1456-ban, a freiburgi 1460-ban, a bázeli szintén 1460-ban, az ingolstadti 1472-ben, a trieri 1473-ban, a mainzi és a tübingeni pedig 1477-ben nyílt meg, s harmincévnyi szünet után 1502-ben a wittenbergi, 1506-ban pedig a frankfurti egyetem is megnyitotta kapuit.

De ami a teológia és a filozófia oktatását illeti, ez idő alatt is Párizsé volt az elsőség, a klasszikus irodalom és a római jog oktatásában pedig Bolognáé és Padováé (Pávia), ahol továbbra is tanultak külföldiek.

Ezek az egyetemek mind az egyházból nőttek ki. Némelyik épp a már korábban is létező székesegyházi és kolostori iskolákból, másokat az egyház alapított s látott el egyházi javadalmakkal. Az állandó jelleggel alkalmazott tanárok szinte valamennyien kanonokok voltak, a tanulmányi rendre pedig az volt jellemző, hogy a művészetek fakultása előkészítő jellegű, a magasabb rendű fakultások diákjai pedig többnyire klerikusok. Fejlettebbnek csak a káptalani iskolák tanulmányi rendje mondható.²⁴

Második fejezet: Humanizmus és reformáció.

Az itáliai humanizmus.

A humanizmus mint *név* a humanitas római fogalmához kapcsolódik, melyet ezidőtájt újítanak fel. Újabbankább a reneszánsz kifejezés jött használatba, de ez elsősorban a művészet fejlődésére vonatkozik és az antikvitás újjáéledését állítja előtérbe, viszont ugyanakkor háttérbe szorítja a nemzetek belső mozgását.

A humanizmus *kiindulópontja* Itália volt, ahol továbbra is eleven volt a latin nyelvvel és irodalommal való nemzeti kapcsolat. E mozgalom kiterjedt aztán a többi országra is, és mélyreható folyamatokat indított el. Ilyen 1. a reformáció, vagyis a keresztény bensőségesség emancipálódása; 2. az irodalmi élet nagy alakjainak a megjelenése, Angliában Shakespeare, Spanyolországban Calderón és Cervantes, Itáliában Ariosto és Tasso, Franciaországban pedig Corneille, Boileau, Molière és Racine; 3. a tapasztalati tudományok Galilei fellépésével önállósulnak; 4. az antik világ tanulmányozása életre hívja a történeti kutatást, ami megteremti a kultúrvilág természetes rendszerét.

A folyamatot magát az indította be, hogy az újabb népek társadalmi, politikai és szellemi szempontból új fejlődési szakaszba léptek. Az európai népek második nemzedéke olyan átalakuláson megy keresztül, amely hasonlít ahhoz a folyamathoz, amit Görögországban a régi nemzeti rend felbomlása hívott életre. Meglazulnak a császár és a pápa közötti erős középkori kötelékek, a városok és a fejedelmi udvarok nem állják útját az individuum szabad kibontakozásának. A kereskedelem és az ipar megteremti az egyháztól független szellemi élet előfeltételeit. A nominalizmus felbomlasztotta a középkori metafizikai teológiát. Elementáris erejű formákban tör utat magának a szabad, egyéni, erkölcsi-vallási élet, a tapasztalati tudás, az érzellem lírai kifejezése, az egyéni megragadása. A középkor és az újkor közötti átmeneti időszakban ezek az elementáris formák kötetlenül és szabadon jutnak érvényre.

Azt, hogy e mozgalom az ekkor jelentkező sajátos viszonyegyettes nélkül Európában milyen formát öltött volna, nem tudjuk. Egy társadalom ezen a fejlődési fokon *új viszonyba került az ókorral*. Kezdetét vette a reneszánsz. Ez nem azt jelentette, hogy most kezdenek újból foglalkozni az antikvitással, hanem azt, hogy az ember újfajta módon viszonyul e fontos tárgykörhöz. A középkornak sajátja volt egy olyan történeti konstrukció, amely az emberiség történeti pályafutását két birodalomban képzelel el. Az ókort már Ágoston beillesztette ebbe az összefüggésbe. Ugyanez a középkori ember számára egy racionális rendszer kialakulását jelentette a kozmoszról. Ez azt mutatta meg, hogy meddig juthat az ember az ész „természetes fényének” eszközeit használva. Éltek is valamennyi segédeszközzel, hogy segítségükkel egy metafizikai-teológiai világ- és életösszefüggést rögzítsenek. Ebben az összefüggésbe az antikvitás elemei már a középkori ember szükségletének megfelelően átalakítva, azaz önállóságukat elvesztve kerültek be; csak a racionális összefüggésről való tudatot fogták fel és őrizték meg úgy, mint antik alapelveket. A latin nyelv átalakult, a Római Birodalom Németországban továbbra is megőrződött. A római jogot részelemként felhasználták, hasonlóképpen Arisztotelész filozófiáját is, stb.

Ahogy ez az összefüggés fokozatosan felbomlott, úgy lett az ókori világ egyre inkább történeti jelenség. Ennek külsőlegesen az is kedvezett, hogy a görög kultúra, amely az újabb európai népektől még idegen volt, most megjelent a látómezőben. Most az egész antikvitás

vonatkozásában ismétlődik meg az a viszony, amely egykoron a rómaiakat a görögökhöz fűzte. Az antikvitás eszményképpé és követendő mintává vált.

E felfogást bizonyítja az, hogy az antikvitáshoz való viszonyulás bensőleg már akkor megváltozott, mielőtt még a külső események a forrásanyag kibővüléséhez és a görögség megismeréséhez vezettek volna. E változás legfőbb képviselője Petrarca.

A firenzei születésű *Petrarca* (1304-1374) az ókori írók iránt érzett szeretet bűvöletében élt. Ő egy személyben volt költő és tudós, és oly közvetlen viszonyban állt a latin klasszikusokkal, mintha azok saját honfitársai lennének.

A minta szeretete és az utánzás hajlama nála szoros egységet képez. Szenvedélyesen gyűjtötte a kéziratokat is. Egy, az egyházi élet kötöttségétől mentes életérzés formálódik meg benne. Eképpen gyűlölte a dialektikát, s a skolasztikának semmiféle értékét sem tulajdonított. Ezzel szemben viszont felújította az eleven benső világ művészi kifejezését. Ugyanezt mélyítette el benne a kereszténység és az újabb népek fejlődése is. Különösképp Augustinus Vallomásait szerette. Gondolkodásában az élet filozófiája körvonalazódik. Némely értekezésében ezt az ókoriak módján dolgozza fel. Gyűjtötte a feliratokat is.

Boccaccio (szül. 1313-ban) arra törekedett, hogy tanulmányozzák az ókoriakat. Gyűjtötte a platonikusok kódexeit, gondozta a másolatokat és összeállította az istenek genealógiáját. Görögül is tanult. Egyúttal azonban az olasz próza megformálására használta fel az antik nyelvnek a grammatikában és a retorikában kialakult tárgyalásmódját éppúgy, mint az így kialakított klasszikus stílust. Hozzáfogott ahhoz, hogy egy adott mű különböző kéziratait egymással összehasonlítsa és aztán a jó kéziratok alapján javítsa ki a rosszakat.

E honi indíttatású mozgalmat tovább erősítette a görögök Itáliába való beáramlása. Az első olyan görög, aki mint a görög nyelv és irodalom tanára tűnt fel Itáliában, Emánuel *Khrüszolorasz* volt. Ő mondhatni azt a munkát folytatta, melyet egykoron a görög grammatikusok és rétorok műveltek Itáliában. Tanítványa, Aretino is a következőt mondja: „Itáliában 700 év telt el úgy, hogy senki sem ismerte a görög irodalmat, mi viszont tudjuk, hogy minden bölcsesség kútfeje a görögség volt.” Régebben *Khrüszolorasz* Konstantinápolyban volt a görög irodalom tanára. A császár 1391-től kezdve többször is nyugatra küldte, hogy segítséget kérjen a törökök ellen, s 1396-ban, mint a görög irodalom tanárát Firenzébe hívták. Petrarca egyik tanítványának, Ravennai Jánosnak Firenze városa professzori állást adományozott, hogy a latin nyelvet és ékesszólást oktassa. Így egy ideig Firenzében egymás mellett dolgoztak. A régi korok görög, illetve latin nyelvet és irodalmat oktató tanára – a humanitas szellemében – ily módon tért vissza.

A görög bevándorlók száma azonban – a török veszély megnövekedése miatt – megszorodott. Az 1438-as ferrarai zsinat, melynek színhelyét még ugyanabban az esztendőben Firenzébe helyezték át, a görög császárságot fenyegető igen nagy veszély miatt arra törekedett, hogy helyreállítsa a nyugati és a görög egyház egységét. Ferrarában a görög császár személyesen is megjelent, kíséretében kiváló görög tudósokkal. Közöttük volt a platonikus *Gemiszihosz Pléihón* is. Cosimo de Medici felkérte arra, hogy tartson előadásokat a platóni filozófiáról. Itáliában így kezdtek el újból megértést mutatni a filozófia iránt, s ez – akárcsak a 17.-18. századi Németországban – kulcsot adott a görög szellem mélyebb megértéséhez, mivel az ideák intellektuális szemlélete mint esztétikai kontempláció egyúttal a görög szellem megragadásának eszköze is lehet. A platóni Akadémiát Firenzében alapították meg. *Marsilius Ficinus* teljes egészében Platón és a neoplatonikusok tanulmányozásának szentelte életét; Platón-fordításának ugyanolyan rangja volt saját korában, mint amilyen Schleiermacherének a miénkben.

Konstantinápoly 1453-ban bekövetkező meghódításának az lett a következménye, hogy Itáliában még több görög tudós keresett megélhetést és munkát. Miután az új törekvések egybeestek a görögök beáramlásával, egy igen erőteljes szellemi mozgalom jött ekkor létre. E mozgalom először is a segédeszközök körét gazdagította. A tudósok egymással versengve kutatták fel a klasszikusok kódexeit („a tudósok mint vadászkutyák kutattak és szimatoltak min-

denfelé"). A Mediciek felhasználták kereskedelmi kapcsolataikat és hatalmas vagyonukat, s így aztán 1444-ben az általuk épített könyvtárban elhelyezték az első kéziratgyűjteményt. A vatikáni könyvtár alapállományát az az 50000 kézirat képezi, amit Miklós pápa gyűjtött össze. A kéziratmásolás tudománnyá vált.

S milyen hatást gyakorolt aztán e tevékenységre a könyvnyomtatás művészete! Összehasonlították a kódexeket, és aztán azt vették alapul, amelyiket a legjobbnak tartották. A nyomdász, a gyűjtő, a tudós felfedező és a korrektor feladatköre még nem különült el egymástól. 1472-ben Firenzében kinyomtatták Vergilius műveit. A 16. században Velencében 2833 nyomdaterméket állítottak elő.

S mindaz, ami a 15. században az itáliai humanisták eme ténykedése nyomán létrejön, olyannak mutatkozik, mint valami szabad és virtuóz felújítás. A filológiának ez a kezdetleges formája készítette elő a fejlett filológiai tudományt.

Francesco *Filelfo* (szül. 1398-ban) korábban megfordult Görögországban és Konstantinápolyban, ezidőtájt pedig Firenzében és Rómában oktatott. Számos görög szerző művét lefordította. *Convivia* című műve az antik irodalomról szóló társalgásokat tartalmazza; írói ténykedése egyébként fölöttébb polemikus és személyes jellegű.

Poggius (szül. 1380-ban) különösen a kéziratok felkutatásában jeleskedett. Így pl. St. Gallenben rábukkant a teljes Quintilianusra. A beszédek, dialógusok és gúnyiratok módot adtak neki arra, hogy gyakorolja magát a nyelvi virtuozításban, ami gyakran a gúnyolódás virtuozításába csapott át. *Facetiae* című munkája, egy költeményekből álló gyűjtemény, a kor legrágárabb és legközkedveltebb könyveinek egyike volt, 1470 és 1500 között húsz kiadást ért meg.

Az a folytatás, melyet *Laurentius Valla* (szül. 1407-ben) és *Politianus* (szül. 1454-ben) neve fémjelez, további lépést jelent a fejlődés útján. A humanizmus ugyanis most Laurentius Vallánál a nyelvre és a stílusra vonatkozó módszeres megfigyeléssé és általánosítássá, továbbá kritikává alakult át. Filológia lett belőle. Főműve – mely ezt az irányzatot elsőként képviseli – a hat kötetből álló *Elegantiarum Latini sermonis* (1444). Ezzel az írással indul a latin filológia egyik korszaka. Minden korábbi grammatikai hagyománytól függetlenedik. Megválaszolja azt a kérdést, hogy mi a jó klasszikus latin a későközépkori szerzők megrontott nyelvezetéhez képest. E kérdés megválaszolásakor mint példaképeket Cicerot és Quintilianust veszi alapul, s csak másodsorban támaszkodik Donatusra, Priscianusra és más grammatikusokra. A humanizmust *Angelus Politianus* a klasszikusok legragyogóbb értelmezésévé és a leghatározottabb, természetesen felújításává fejlesztette tovább. Ő a görög és latin irodalom nyilvános tanára volt. *Miscellaneae* című munkája, amely a nehéz szöveghelyek értelmezéseit tartalmazta, éppen e tevékenységből nőtt ki. Filológus volt, a szó legátfogóbb értelmében. Egyik kortársa azt mondta róla, hogy egy feje és három nyelve van. Egyúttal az olasz és latin nyelv, illetve költészet mestere is volt. Barátja, Pico della Mirandola, a humanizmus határait átlépve arra törekedett, hogy a skolasztikus filozófia és a keresztény teológia létjogosultságát egyesítse az ókori tanulmányozásával és költői utánzásával.

Az itáliai humanizmus és az oktatásügy.

Az itáliai humanizmus meghódította az ottani művelt osztályokat. Nemcsak a fejedelmeket, hanem még magukat a pápákat is szolgálta, kiknek a diplomáciai sikerek, valamint a könyvtáraik és irodalmi céljaik végett szükségük volt a humanizmusra. Az egyház csak a tridentin zsinattól kezdve fordult szembe a humanisták egyházellenes gúnyolódásaival. Az itáliai humanisták az oktatásügytől – mint valami fáradsággal járó és alantas tevékenységtől – távol tartották magukat.

Itáliában, ahol az ókor szellemisége elsősorban és különösen erősen hatott, a széttagotság, az alkotmányok és az államok fölött gyakorolt uralom állandó váltakozása miatt sehol sem alakult ki egy töretlenül fejlődő, egységes oktatásügy. Az egyházi nevelés uralma a népesség alsóbb osztályait illetően – férfiak és nők vonatkozásában egyaránt – mindenütt fennmaradt. A humanisták hatása azokra a társadalmi körökre korlátozódott, kik a pénz és az öröklött-tulajdon alapján uralkodtak, így pl. a velencei, firenzei arisztokráciára stb. Ez az egyik lényeges oka annak, hogy később az ellenreformáció a humanista kultúra e vékony rétegét mindenütt félresöpörhette. E kultúra nem eresztett gyökeret a népetlet masszív közegében.

Az ókori klasszikusok újjáéledésének egyúttal az antik oktatási eszményt is újból életre kellett keltenie. Ezt az eszményt csak Quintilianus és Cicero műveiből lehetett megismerni. Vagyis a klasszikus tudomány újjáéledése nemcsak az antikvitás segédeszközeinek, hanem egyszerűen az antik oktatási eszménynek az újjáéledése is volt. Ez az oktatási eszmény azonban továbbfejlődik, mégpedig azért, hogy – akárcsak az antik oktatási eszmény esetében, vagyis függetlenül a foglalkozástól – az összes emberi erőnek saját clevenysége és tettvégya javára történő kiművelése most a szónoki mivolttól, mint céltől is eloldódik.

A humanizmus Itáliában – éppúgy, miként a későbbiek folyamán Németországban – csak ott tudott pedagógiailag alkotó hatást elérni, ahol pozitív kapcsolatba került a kereszténységgel. Iskolapéldája ennek egy nagy pedagógus, *Vittorio da Feltre* (szül. 1378-ban) gyakorlati tenykedése. Vittorio a klasszikus latin ismeretét, Cicero iránti csodálatát, alapos matematikai felkészültségét és a görög nyelv bizonyos fokú ismeretét a humanista mozgalomból merítette. Padovában először a filozófia és a szónoklás tantervét kapta meg. Egyúttal azonban létrehozott ott egy előkészítő intézményt (Pedagogium) is. Mint a hercegek nevelője, Mantovában is alapított egy pedagógiumot. Az ókoriak példáját követve a testi és szellemi nevelést egyformán figyelembe vette. A test fejlesztéséhez hozzátartozott a helyes táplálkozás, a korai kelés és mindenféle testgyakorlat. A kereszténységben szilárd alapok alakultak ki a szellem művelésére, s Vittorio ezt – a maga gyakorlati mélységében megragadva – a humanista stúdiumokkal kapcsolta össze. Ez az ekkoriban formálódó új intézmények mintapéldája.

A humanizmusból merítette azt az alapelvet is, hogy a tanuláshoz örömet kell ébresztenie az emberben. Mantovai iskoláját a polgárok „az öröm házának” (*casa iocosa*) nevezték. A fenyítés háttérbe szorult. A középpontban az olvasmányok álltak: Vergilius, Cicero, valamint Homérosz görög nyelven. De olvasták Pindarost és Aiszkhüloszt is. A módszeres oktatási rend hangos és érthető olvasással kezdődött, ezt követte a könyv nélküli tanulás és a szép szövegrészletek értelmezése. A tanulás görögölről latinra fordítással, az ókori rétoriskolák mintáját követő szónoki gyakorlatokkal, valamint latin nyelven írt értekezésekkel és költeményekkel zárult.

Az itáliai reneszánsz Németalföld közvetítésével meghonosodik a német tudományos oktatásügyben.

A németek az oktatásügy jeles szervezői voltak s e téren már akkoriban is túlszárnyalták az összes többi népet. A német humanisták valamennyi teljesítménye mögött nagy erőfeszítés munkált – belcélrtve a komoly grammatikai alapokat is –, de mily nagymértékben különböztek ők az antik módon képzett itáliaiaktól vagy a lánglelkű művelt franciáktól! De épp az, hogy oly hosszadalmasan és pedáns módon tették magukévá az antikvitást, tette nálunk lehetővé azt, hogy a fennálló iskolarendszer egésze átalakuljon. E rendszer alapja: az antikvitás és a kereszténység. Ily módon itt kezdetét vette az a hosszú asszimilációs folyamat, amely majd csak Winckelmann, Wolf, Humboldt és Goethe munkásságával zárul. A magasabb szintű oktatás. A didaktikának mint az oktatás művészetének eszméje Németországban.

Ama folyamat szakaszai, melynek során a humanizmusból létrejött tudományos oktatásügyünk.

I.

Az első láncszem. A termékeny kiindulópont: Németalföld. A németalföldi irodalom létrejött a 12. század végére tehető. Amikor a ragyogó észak-francia műveltség érett formát öltött, szívélyes fogadtatásra talált a tehetsős németalföldi középrétegek körében, de kudarccal zárult az a fogadtatás a németség hasonló társadalmi rétegeinél. Eme egybeolvadásnak kiemelkedő emléke a „Reinaert”.²⁵

A németalföldi jelleg kialakulásában döntő fontosságú összetevők: a Német-Római Birodalom peremén fekvő terület kétnyelvűsége; az észak-francia és az alnémet kultúra között sokféle sajátos alakulat jön létre, többnyelvű, apró városok, mind megannyi közvetítő kapocs a német és a francia jelleg között. A brüsszeli várossal közepén húzódik a két népet elválasztó vonal.

Európa egyetlen más pontján sem volt radikálisabb a középkori nyugati társadalomban lejátszódó nagy átalakulás, mint itt. A kikötővárosok polgárai már a 13. században szabadságlevelek kiadására kényszerítették grófjaikat és hercegeiket. A világereskedelmi központként működő Gent és Brügge, szövetségben más, kisebb városi kommunákkal, megalapította a flamand Hanzát. A városokban önállósult a harmadik rend. Németalföldön a 13.-14. században a rend helyzete és új körülményei jelentették a költők számára a legfőbb témát.

A 13. század folyamán a legkülönbözőbb országokban uralkodó pozícióba került az illető területen beszélt nyelv, amennyiben a törvényhozás e nyelveken folyt. Ilyen pl. a szász jogtükör (Sachsenspiegel) 1215-18 között. Sváb jogtükör. Kasztiliában Alfonz király e században gyűjtötte össze az országos törvényeket. Ugyanezt tette Aragóniában Jakab király. Franciaországban Szt. Lajos szokásjoggyűjteménye (Établissements) ilyen, Angliában pedig I. Edward törvénygyűjteménye.

Az európai kontinens Alpokon inneni részén a szabad, városi életet és a növekvő polgári gyarapodást sehol máshol sem támogatta oly sok tényező, mint Északnyugat-Németországban és Németalföldön. A flandriai városok iparúzó-szorgalma, mely a római időkre megy vissza, töretlenül élt. Az itt született állateposz éppúgy tükörképe a polgári nevelésnek, mint ahogy a Trisztán a lovagi nevelésnek.

Az oktatás újjászervezését a 14. században alapított *Közös Élet testvéreinek* társasága kezdeményezte. A szervezet egészének születési helye Deventer. Itt született 1340-ben *Gerhard Groot*e, aki Párizsban tanult, és három évig tartó vezeklés után Kölnben tanított, ezt követően pedig flamand nyelvű prédikátor lett. Mivel megtiltották neki a prédikálást, ugyanakkor lelkes barátok és tanítványok vették körül, megalapította a fratres bonae voluntatis-t, a Közös Élet testvéreinek társaságát.

Iskoláik mindenekelőtt a kolostori iskolákkal mutattak közeli hasonlóságot. Külön iskolákat létesítettek a szegények számára. A deventeri anyaház rektorát – az összes többi intézménytől eltérően – „atyá”-nak nevezték. Iskoláik innen kiindulva terjedtek el az összes többi városban. Az oktatás fejlődésének központja ennél fogva itt volt, éppúgy, ahogy a reneszánsz központja Itáliában. Ehhez az alap adva volt a nagy ipari városok szükségleteiben és a városok által élvezett szabadságban.

II.

Az a kiváló személy, aki e szervezetet az itáliai reneszánszsal összekapcsolta, *Agricola* volt (1443-1485). Északon ő hintette el az itáliai reneszánsz magvait. Elsőként ugyanis ő alakított ki az Alpokon túl is állandó műhelyt a görög nyelv tanulmányozásának céljából.

S bár Antwerpen különösen élénken érdeklődött utána, ő mégsem tudta rászáni magát arra, hogy átvegye valamelyik iskola irányítását. Hatalmas szabadságvágy lakozott benne. Iskoláját (schola) egy görög „Pihenőhely”-nek nevezte volna, egy latin pedig ludus litterariusnak²⁶, noha mi sem állt ettől az iskolától távolabb, mint épp a pihenés, és semmihez sem viszonyult oly elutasítón, mint a játékhöz. Arisztophanész nyomán méltán kaphatná a „phrontisztérion” nevet, ami annyit jelent mint „töprengésnek szentelt hely”. S ez az ember, aki az iskoláról így gondolkodott, volt a továbbiakban az oktatásügy irányító személyisége Németországban és Németalföldön. E két országban ugyanis ő fejlesztette ki elsőként azt az itáliai reneszánsztól erősen különböző filológiai irányzatot, mely az ókoriak szellemében újítja meg a grammatikát, a dialektikát és a retorikát, s ezt teszi meg aztán az ifjúság oktatásának alapjává.

A reneszánsz nevelési eszménye – midőn teret hódít az északi népeknél – megváltozik. Már Agricola, Erasmus és Reuchlin is különbözik az itáliai reneszánsztól – melyet egyébként ők ültetnek át Németországba –, mégpedig abban, hogy etikai módon fogják fel a filozófiát, s ezzel összefüggésben a vallásban pillantják meg a végső célt. A későbbi egyoldalúságtól azonban még igen távol vannak.

Az oktatásügyben is végbemegy a reneszánsz. Nemcsak arról van szó, hogy tananyagként az ókori szerzők szerepeltek; a műveltség eszményt és a magasabb szintű iskolák tantervét is Arisztotelésztől, Cicerótól és Quintilianustól vették át. Ily módon jöttek létre a modern gimnáziumok.

Agricola nagy dialektikai-retorikai alkotása a *De inventione dialectica* három könyve. Azt, hogy lényegében miképp kell ezt alkalmazni a pedagógiára, fiatal barátjához, Barbirianushoz 1484-ben írott részletes levelében mondja el (*A tanulmányozás módjáról, De formando studio*). A valódi filozófia az a képesség, hogy helyesen gondolkodjunk és e gondolkodásnak megfelelően fejezzük ki magunkat. *Recte de rebus omnibus sentire et quae sentis commode eloqui*. Ez voltaképp a prudentia és az eloquentia quintilianusi összekapcsolása. E célt akkor érjük el, ha tanulmányozzuk az ókori szerzőket, mivel ők mindazt, ami érdemes a tudásra, kellő ékesszólással fejtették ki. Ez az élet eszmény egy római élet eszménye, mégpedig oly korban kimondva, mikor Németországban csak a katedrán és a szószéken adatott meg ékesszólóan beszélni.

III.

A harmadik láncszemet két kiemelkedő pedagógus jelenti. Agricola szellemét követve ők maguk is az oktatás reformerei; azt építik tovább, amit a Közös Élet testvérei kezdtek el. Egyikük Alexander Hegius, deventeri rektor, aki negyvenéves korában került Agricola irányítása alá; a másik Rudolf Langen, az előbbinek barátja Münsterből, aki münsteri tanterületét Agricola tanítványaiából állította össze.

Alexander Hegius 1420-ban született, a westfáliai Heckben. Magas kort elérve 1498-ban hunyt el Deventerben, ahol hosszú időn át ő irányította az iskolát. Az ő iskolájából került ki Erasmus, Hermann Busch, Johannes Murmellius, aki Münsterben lett tanár, Johannes Caesarius, Konrad Goclenius és mások.

Rudolf Langen és Hermann Busch Münsterben dolgozott. *Rudolf Langen* 1439-ben született és hosszú ideig Itáliában élt; miután visszatért Münsterbe, egész életét az iskolák ügyének szentelte. Szellemében rokon volt vele unokaöccse, *Hermann Busch*, aki szintén westfáliai volt, 1468-ban született. Harcias természet. Itáliában a legkiválóbb humanistákkal ismerkedett meg, aztán pedig az ő példájukat követve Németországban zaklatott vándorléletet élve küzdött a humanizmusért, szembeszállva az iskolák hagyományával, a „Doktrinálé”²⁷-vel, amit még ekkor is grammatikai tankönyvként használtak, valamint a humanizmust elítélő szerzetesekkel. Megreformálta a weseli iskolát, később azonban, mikor Lutherhez csatlako-

zott, otthagya hivatalát; 1534-ben, az újrakeresztelőkkel folytatott vita izgalmi okozták halálát.

IV.

Agricola és Hegius környezetéből származott *Erasmus* és *Melanchthon*, kik továbbfejlesztve átalakították Agricola műveltségisményét; ők jelentik a negyedik láncszemet.

Erasmus, mint mondtuk, Deventerben Hegius tanítványa volt, akihez kilencéves korában került. Tizenhárom éves korában a herzogbuschi rendházba ment, de kitért az elől, hogy szerzetes legyen. A későbbiek során nyomorúsága arra készítette, hogy az egyik ágostonrendi kolostorba vonuljon. Mivel azonban a kolostorok és a szerzetesek igen ellenszenvesek voltak neki, egy évvel később II. Gyula pápa felmentette a kolostori élet kötelezettségei alól. Ezután – mint magántanár és magántudós – hol Franciaországban, hol pedig Angliában és Itáliában élt. Társadalomkritikája „A balgaság dicsérete” (1509) címet viseli; latin fordításban kiadja a görög újtestamentumot (1516); további művei a *Colloquia familiaria* (1518), vitairatok Luther, Hutten és mások ellen, levélgűjtemények, utalással a *De conscribendis epistolis* című művére (1520).

Erasmus irodalmi eszménye eltér az Agricola szemé előtt lebegő tudományosság szigorúságától és inkább a könnyebb, a szórakoztatóbb formák követése felé hajlik. Pedagógiai elmélete is ezzel áll összhangban. Ő is arra törekszik, hogy – az antik pedagógia nyomán – valódi tudósképző iskolákat alakítson ki. Pedagógiai útmutatásai közül a legfontosabb a *De ratione studii et instituendi pueros commentarii* című levele. Alaptétele: *Omnis fere rerum scientia a Gracis autoribus petenda est.*²⁸

Agricola azokat az írókat akarta kiválasztani, kiknél a tárgyi ismeret és a tökéletes latin forma egyaránt jelen volt. Erasmus – a trívium és a quadrívium szokását követve – első helyre a nyelvi forma kifejlesztését tette, s csak ezután a tárgyi ismereteket. Elsőként a nyelvet kell elsajátítani, mint a dolgok értelmezésének és az ábrázolásnak segédeszközét (*cum res non nisi per voce nota cognoscantur*).²⁹ A pszichológiai sorrend e végzetes tévedését a régi intézményektől így aztán a későbbi gimnáziumok is átvesszik. *Rerum cognitio potior, verborum prior.*³⁰ E felfogás egybevág azzal, amely szerint az a legcélszerűbb, ha a tárgyi ismereteket az ókoriaktól vesszük át.

A nyelvtanulás módszerében ebbe az irányba tesznek döntő lépéseket. Az alapelemek rövid ideig tartó oktatása után a latin nyelv eleven használata és a latin szerzők olvasása következtében a latinnak szinte anyanyelvűvé kellett válnia. Ezzel cseng egybe, hogy Erasmus maga is dicskedett azzal, hogy hosszú időn át élt Itáliában és Angliában anélkül, hogy ezeket a nyelveket valaha is elsajátította volna, mivel teljes egészében latin nyelvi közegben tartózkodott. Erasmus azért ajánlotta elsősorban Terentiuszt, mert a nyelv mellett a gyermekek számára a tartalomban való *delectatio*-t tartotta legfontosabbnak.

A nyelvek elsajátítását követően most a dolgokat kellett megtanulni, mégpedig az ókori szerzők alapján, mivel a dolgok ismeretét az ő műveik foglalják magukba a legalaposabban és ily módon az oktatás is a régiek *imitatio*-jában éri el célját.

Mint a *delectatio*-hoz szorosan kapcsolódó gyermekolvasmányt írta Erasmus sokak által olvasott *Colloquia* című művét, melynek rendeltetése az volt, hogy az iskolákban az ő eszményét képviselje és a mű hatása óriási volt. A mű kellemesen vonzó köznyelven kíván gyönyörködtetni.

Erasmus formaeszményét a Ciceronianus című dialógusában fejt ki, melyben különösen hevesen fordul szembe Cicero szolgálai utánpótlással, kikről e vitairat szól. Egy másfajta korhoz másfajta kifejezési forma illik.

Ezt az alnémet iskolát egészíti ki a *délnémet* iskola, melynek középpontja először az alsó-elzászi Schlettstadt volt. Innen származott az a Heidelbergben oktató Wimpfeling, ki egy

mértéktartó pedagógiai-humanista író volt, s ki a latinsággal szemben a tartalomra helyezte a nagyobb hangsúlyt.

Konrad Celtis, a 15. század legkiemelkedőbb német humanistája. Heidelbergben ő alapította a Rajnai Társaságot, a humanista tanulmányok egyik központját. Az északnémetekkel szemben e területnek megvolt az az előnye, hogy élénk kapcsolatban álltak a déli vidékekkel, kiváltképp Itáliával és Franciaországgal, amit a kereskedelmi kapcsolatok is támogattak. A patrícius Pirkheimer mintaszerű életmódja az itáliai műveltség és az ottani patríciusság szemlélete alapján alakult ki. Celtisben akkor fogalmazódott meg először a Rajnai Társaság terve, mikor megtekintette az itáliai Akadémiákat. Ferrarában tanult Johannes von Dalberg; ő alapította meg a nagy heidelbergi könyvtárat, mint a humanista kéziratok és könyvek központját. Heidelberg egyébként rövid felvirágzás után a német humanizmus központja lett. Ott ténykedett Agricola is, akit Dalberg hívott meg magához. Badenből származott az a két tudós, kik valamennyi német humanista közül a legkiemelkedőbbet nyújtották; Johann Reuchlin és Melanchthon.

Reuchlin 1455-ben született Pforzheimben; jogtudós volt és humanista – igen előkelő körülmények között élt. Mután Eberhard im Bart herceg társaságában több ízben is járt Itáliában, 1497-től hosszabb időt töltött el Heidelbergben Dalbergnél; azután 1498-ban római követ, ezt követően pedig a Sváb Szövetség három szövetségi bírójának egyike volt, mígnem az 1519-es év zavargásai miatt elveszítette állását; ezután professzorként Tübingenben élt. 1522 nyarán halt meg. Egyik kortársa úgy írja le, mint szenátori tekintéllyel bíró férfit.

A humanizmus története szempontjából Reuchlin jelentősége az, hogy ő alapozta meg a héber nyelv grammatikáját. E műve *Rudimenta linguae Hebraicae* címmel 1506-ban jelent meg. Művét az alábbi szavakkal zárja: *exegi monumentum aere perennius*³¹. A mű jelentősége továbbá abban áll, hogy a dominikánusok roppant erős oppozíciójával szemben – kiket a hírhedt Hoogstraeten vezetett – biztosította e nyelv irodalmának és tanulmányozásának fennmaradását. Ulrich von Hutten, Sickingen és Dalberg a tudomány ügyét védelmezték. 1517-ben jelent meg az *Epistolae obscurorum virorum*. A vitának Sickingen 1517-ben a maga módján vetett véget. Döntőnek az bizonyult, hogy Wittenbergben ekkor már fellángolt egy még hatalmasabb küzdelem. Agricola és Reuchlin Heidelbergben és Tübingenben kifejtett tevékenysége képezte az alapját egy másik badeni illető tudományos megformálódásának, aki 1497-ben született Brettenben: e férfit Melanchthonnak hívták.

Melanchthon, Praeceptor Germaniae, mint a gimnáziumok műveltségeszmenyének képviselője, azok megalapításának időszakában.*

Melanchthon az, kinek személyében az egyházi reformáció ötvöződik Agricola és Reuchlin német humanizmusával. A tudományos oktatásügy ezáltal kapta meg azt a karakterét, melyet egészen napjainkig megőrzött. Melanchthon mint kisgyermek gyakran látta Pforzheimben Reuchlint, aki könyveket ajándékozott neki – egyszer, tréfából pedig egy kis, piros doktori kalapot is –, később tőle kapta görög nevét. Alig 12 esztendő csodagyerek volt, mikor beiratkozott a heidelbergi egyetemre, ahol akkoriban még elevenen élt Agricola és Reuchlin szelleme, de az új nemzedék mégis kevésbé volt alkalmas arra, hogy támogassa őt. Mivel fiatal kora miatt nem akarták magiszterré tenni, Tübingenbe ment, ahol Reuchlin követői szenvedélyes harcban álltak a régi iskolával; ő szívvel-lélekkel a Reuchlin-hívókhöz csatlakozott. Agricola Dialektikája arra ösztönözte, hogy alaposan tanulmányozza a szónokokat. A művészetek fakultásán 1514-től kezdve – mint magiszter – klasszikus szerzőket interpretált.

* F. fejezethez v.ö. a *Gesammelte Schriften II.* kötetének 162-202. oldalát; Melanchthon és a szellemtudományok természetes rendszerének első megformálódása Németországban.

21 éves volt, mikor 1518-ban – tizenkét esztendővel Reuchlin alapvető grammatikai művének megjelenése után – kiadta görög grammatikáját. Agricola Dialektikája nagy ösztönzést adott számára Arisztotelész műveinek kiadásához, illetve a dialektika és a retorika kidolgozásához.

Ilyen tervekkel jelent meg 1518-ban Wittenbergben, ahol Luther lenyűgöző szelleme ezt a szellemi haladás iránt csodálatosan érzékeny „eszközt” meghódította. Augustus 29-én tartott székfoglaló beszédében ama nagy feladat tudatosulása kap szót, ami a 16. század tenivalójából reá hárul: de corrigendis adolescentiae studiis.³² E műben ábrázolja a tanulmányok hanyatlását a középkorban, a dialektika semmisségét, mely képtelen akárcsak egyetlen problémáját is megoldani. A tudományok csak akkor szülehetnek újjá, ha visszatérünk a forrásokhoz. Ez az út azonban a latintól a görögökhöz vezet vissza. Agricola és Reuchlin tanítványa abban különbözik az itáliai humanizmustól, hogy nála a humanista tanulmányok egy szisztematikus oktatási összefüggésbe illeszkednek bele. Jellemző rá, hogy ezt az eredeti Arisztotelészre támaszkodva kívánja kimunkálni. Luther barátja mindenütt a tanításban érvényesítendő keresztény meggyőződés és e születőfélben levő tudományos rendszer közötti kapcsolatot keresi. Ily módon aztán egy keresztény arisztotelianizmus jött létre, amely az emberi nemesség mintáit kutatja fel a klasszikus irodalomban, és amely meg volt győződve arról, hogy bonorum scriptorum cogitatione non os tantum ad linguam sed pectus etiam formari,³³ s ily módon kapcsolatot alakított ki a humanitas s a keresztény istenhit között. Melanchthon számára már a gimnázium a humanitas iskolája. Ama követelésében, hogy az ítéletalkotást és a formát az ókoriak imitatio-já révén alakítsák ki, már annak tudata is benne foglaltatik, hogy ők példaadó erővel bírnak. E beszéd végén Melanchthon Wittenbergben azonmód vezető helyre került. „Amíg ő velünk marad, semmiféle más görög tanításra nincs szükségem” – mondotta Luther.

Tervét – korlátozott mértékben – tankönyvei által valósította meg; ezek gimnáziumi képzésünk középpontjába Arisztotelész tanulmányozását állították és azt az eszményt illetően, amely a dolgok ismeretét az ókoriakra alapozza, továbbá a beszédforma kialakulását illetően újabb fejlődési szakaszt jelentettek.

Minden tudományos stúdium alapja a *grammatika*. A latin iskolai grammatika alapja Melanchthon latin grammatikája lett, teljes kiadásban ez először 1532-ben jelen meg. Mint döntő fontosságú tankönyv két kiadásban maradt fenn. 1550-ben Camerarius bővített kiadásában jelent meg, aki ezt Melanchthon felügyelete alatt állította össze. Michael Neander, ilfeldi hercegi rektor 1582-ben egy pedagógiai kompendiumot állított össze belőle, amely 1582 és 1737 között 51 kiadást ért meg. Melanchthon grammatikáját – egy fejlettebb grammatikai oktatás szellemében – Erasmus Schmidt fejlesztette tovább és a nagy brandenburgi grammatika középső részének közvetítésével hatása egészen napjainkig érezhető volt. Mindenekelőtt a latin nyelvet, mint egész Európában a művelt osztályok egymás közti érintkezésének nyelvét kell a skolasztikus barbárságtól mentesen, a lehető legökéletesebb formában használni. Sine Graecis Latina tractari recte nequeunt.³⁴ Ezt Melanchthon azzal a tanúságtétellel igazolta, mellyel a római írók a görögöktől való függőségükről vallottak. Helyesen ismerte fel a lényegét, azt ti., hogy az antik tudományt annak tiszta és teljes tartalmában a görögöknél kell tanulmányozni.

Így aztán az ókori nyelvek és az irodalom Melanchthon számára egyfajta bevezetést jelentett egy általános, humánjellegű, valamennyi szaktudomány alapját képező tudásba és a kifejezés művészetébe. Ezt a tudást pedig számára – a metafizikai fokozat szellemének megfelelően – a filozófia jelentette. Arisztotelész azonban methodi artifex³⁵, s a iusta ratio docendi et discendi³⁶ az ő stúdiumához kapcsolódik. Melanchthon értelmezi az „Organon”-t s ebből születik részletes *Dialektikája*. Továbbfolytatja Agricola munkáját, és az eredeti Arisztotelészt szabad szellemben kívánja felhasználni „a művészetek művészetének” továbbfejlesztéséhez. Az első feldolgozás a Compendiaria dialectices ratio volt (1520), ez tíz kiadást ért meg; a második a Dialectica (1527), szintén tízet, a harmadik pedig az Erotemata dialectices (1541), melyből egy éven belül három kiadás jelent meg, az első 3000 példányban. Ezen

alapult egyrészt a metafizika, asztronómia és fiziológia alapkérdéseit taglaló Fizikája; ebben saját, igen nagy kedvvel végzett – Arisztotelész, Galénosz és Ptolemaiosz nyomdokain járó – és főleg asztronómiai jellegű természetbúvárkodásra támaszkodott. Az Arisztotelésznél philosophia naturalisként fellelhető monoteizmus nála is összeolvad a kereszténység monoteizmusával. Másrészt a fizika bevezetés volt az *etikához*. Először írt egy rövid összegzést a morálfilozófiáról, s 1550-ben ennek átalakításából született meg Elementa ethicae doctrinae című munkája. Ebben Arisztotelész etikája, az erények platóni felosztása, valamint a keresztény erkölcsiség kapcsolódik össze. Az egyetemes történelemtől szóló középkori áttekintés nyomán ő is írt egy hasonló művet. A tudás eme összefüggő rendszeréhez járul aztán a kifejtés művészi megformálása. Az Elementa rhetoricae 1519-től kezdve több átdolgozásban jelent meg.

Ezek adják az alapokat ama műveltségsmény megértéséhez, amely hatékony szerepet játszott gimnáziumaink létrejöttében, s melynek klasszikus képviselője, a praceptor Germaniae, Melanchthon volt.

A humanista pedagógia a hagyományként kapott tríviumból indul ki, s erre építi rá a szaktudományt megelőző formális előképzést az e célból létrehozott tanintézetekben. Ebből ered az a negatív beállítódás, mely a reáltudományok korai művelésével szemben alakult ki. Ha megengedjük azt, hogy velük iskolázatlan gyerekek foglalkozzanak, akkor Melanchthon szerint ez annyit tesz, mintha disznókat engednék rózsák közé. A humanisták is ezt a formális képzést fejlesztik ki – a grammatika, a dialektika és a retorika emelkedő sorrendjében – ennek felépítése pedig a következő; az első lépés a nyelv elsajátítása, ezt követi a gondolatfejlődés szabályainak megismerése, s mindez végül a tökéletes nyelvhasználatban megnyilvánuló művészi kifejezéssel zárul. E képzési menet alkalmazása során azonban lényegi átalakuláson megy keresztül. Már Erasmus felállította azt a jelentős módszertani szabályt – miként Melanchthon is –, hogy a grammatikáról minél gyorsabban át kell térni az auctorokra. A középkori trívium ily módon a valódi klasszikusok olvasásán alapul. „Mintapéldák nélkül a művészetek oktatása (Kunstlehre) terméketlen”. (Melanchthon).

E formális képzés – melynek eszközeül a három technika és az ókori szerzők ismerete szolgált – megvalósítása során háttérként mindig maga mögött érezte az antikvitás magasabb rendű világát és az antikvitásban szokásos képzési mód hagyományát. A gimnáziumi műveltségsmény ennek révén lett fogékony az intellektuális haladás iránt. Az általános, mindenütt elérendő célt a grammatikai-retorikai szándék képezi, de végső, a magasabb rendű, az előretörő szellemnek inkább megfelelő lezárulását egy magasabb gondolatban találja meg.

Ez az oktatási cél azonban a kor gimnáziumában még nem valamely következetes eszközrendszer révén alakul ki. Arról van inkább szó, hogy ez az eszközrendszer még egy jóval alacsonyabb szintű feladat – t. i. a gondolkodóképeség és beszédkészség formális kifejlesztése feladatának – szolgálatában áll. Melanchthon ugyan a dialektikus és a gondolkodást elősegítő képzést helyezi előtérbe, mellette és őt követően azonban mások – mint pl. Sturm – a retorikai képzést részesítik előnyben.

A fejlődés a humanitas haladó gondolatának irányába tart. Ez a cél úgy jelentkezik, mint *imitatio*. Alapelv az olvasmány és az imitatio összekapcsolása. Ez még a szónokképző iskolákból eredt és a kolostori iskolákban is megőrződött. Ez az alapelv is – csakúgy mint a másik, hogy a szerzőket magukat is rögzvet olvasni kezdik – indokolja azt az előnyt, melyet a pedagógia – megalakulásának eme nagy korszakában – a jelenkori pedagógiával szemben élvezett. A klasszikus példa Cicero: nemo ignorat optimum dicendi magistrum esse Ciceronem.³⁷

Melanchthon mindenekelőtt tanárnak érezte magát, s oktatói tevékenységével – mely páratlanul széleskörű volt, és a gyerekek és fiatalok iránt érzett szereteten alapult – kiérdemelte a praceptor Germaniae nevet. Egycs kollégiumokban 2000 hallgató is volt. Ilyen tevékeny életet élt 42 esztendőn át. A 16. század legünnepeltebb iskolavezetői – Strass-

burgban Sturm, Goldbergben Trotzendorf, Ilfeldben Neander, Augsburgban pedig Wolf – az ő tanítványai voltak.

E ténykedéseit azonban kiegészítette még egy schola privataval is, mivel az egyetemi hallgatók grammatikai előképzettsége nem volt kielégítő. Célja hasonlított a francia egyetemek kollégiumainak céljához: mivel a legtöbb fiatal klasszikus műveltség nélkül érkezett az egyetemre, e kollégiumoknak előkészítő intézményekké kellett válniuk. E schola privata 1519-től 1529-ig állt fenn, amikor is Melanchthon – a közügyek terhei miatt – megszüntette. Ez az iskola nagy hatást gyakorolt a nyilvános iskolák reformjára.

Luther, Melanchthon és az oktatásügy megszervezése.

A humanisták ama tevékenysége, hogy Németországban tudós iskolákat hozzanak létre, összekapcsolódott a reformációval, de mindenestre ezáltal más irányt is vett. A humanistáknak és a reformátoroknak közös ellensége volt a skolasztika és a skolasztika kolostorokban élő barbár képviselői. A reformátorok leghatásosabb segédeszköze a héber és a görög nyelv tanulmányozása volt. Közös életelemük: önnön bensőségességük és ennek ábrázolása. Ennélfogva a reformáció vonzó volt a legtöbb humanista számára; Luther és Melanchthon a humanizmus eszköztárával dolgozott, és tudós iskolák létrehozásáért fáradozott.

Ez *Luthernál* a nagyobbszabású összefüggéssel állt kapcsolatban, hogy az egész népnek el kell sajátítania a keresztény tanok tartalmát. Pótolni kellett a pusztulófélben levő egyházi intézményeket és az egyházi felügyeletet is, a fejedelmek és a városok hivatalnok-szükségletét pedig ki kellett elégíteni. A kolostori iskolák kiürültek, a kolostorokat megszüntették; ez hozza létre azt a szükségletet, hogy támogassák a városi iskolák megalapítását, s hogy bizonyos alapkérdésekben egyúttal megvalósítsák az állam legfőbb felügyeletét.

Ezekben a szükségképpen zűrzavaros esztendőkből Luther – csalhatatlan tisztánlátással és érzékkel – 1524-ben megjelenteti „A német föld összes városának tanácsurainak, abban az ügyben, hogy keresztény iskolákat hozzanak létre és működtessenek” című írását. Ebben az írásában – amely az ókoriak fennkölt szellemében fogant – úgy szól a nemzet tudós oktatásáról, mint államügyről. Luther hozzálát, hogy protestáns területeken a tudós oktatásügy új szervezetét hozza létre. Abból indul ki, hogy a humanisták helyben vannak és egy fiút 15 éves koráig többre meg tudnak tanítani, mint az összes korábbi felsőbb iskola és kolostor. A humanisták mindenképpen kellene ahhoz, hogy éppúgy legyenek világi vezetésre alkalmas személyek, mint olyanok, kik az igehirdetésre alkalmasak. Luther ily módon azt a követelményt újítja fel, melyet először Platón hangsúlyozott, vagyis hogy a község és az állam által felállított nyilvános iskolákra van szükség. A humanisták szellemében felismeri a nyelvek jelentőségét, ugyanakkor – tudatos ellentétben Erasmussal – örömmel tölti el az, hogy „Isten féltésem művét és csodáját már egy apró virágból is kezdjük felismerni”; dicséri a történelmet, amely a minták és példák által tanít.

Iskolaalapításokra először csak szórványosan került sor. Magdeburgban 1524-ben a régebbi plébánia-iskolákat egy városi iskolává vonták össze; az iskola első rektorai Melanchthon iskolájából kerültek ki, és a megnyitáson maga Melanchthon is részt vett. 1525-ben Luther és Melanchthon Eisleben városa számára készített egy tantervet, mely a német iskolák eddig ismert tantervei közül a legrégebbinek tekinthető. Az iskolát osztályokra osztották; első osztály: az elemi iskolai tanulók járnak ide, kik olvasni tanulnak; a második a grammatikai osztály, ahol Terentius és Vergilius alapján tanulják meg a szókincset és a nyelvtani szabályokat; a harmadik a dialektikai és retorikai osztály, ahol Livius, Sallustius, Horatius és Cicerot olvassák, valamint a próza- és versírásban gyakorolják magukat. Akik már kellően biztos latin nyelvismerettel rendelkeznek, azoknak el kell kezdeniök a görög tanulmányokat, s itt használják majd Lukianoszt, Hésziodoszt és Homéroszt. Egynéhányan elkezdhetik a héber

nyelvet is. Kívánatosnak tűnik némi matematikai ismeret is, noha oktatásának kivitelezhetősége kérdéses. Ezután, 1526-ban, Melanchthon a nürnbergi Aegidius-kolostorban levő iskolát személyesen nyitotta meg. Ennek az iskolának a régi plébánia-iskolákban folyó oktatást a humanista oktatással kellett kiegészítenie, s így az egyetemi fakultásokra való felkészítést végezte el. Melanchthon hatása – közvetlen vagy közvetett módon – a 16. század első felének valamennyi gimnázium-alapításánál érezhető.

A reformáció és a magasabb szintű oktatásügy szervezetének kölcsönhatása.

Az ókori nyelvek – különösen a görög – most már egészen új módon viszonyultak a teológusképzéshez. A középkori filozófiától ebben a vonatkozásban is a tudomány valódi görög forrásaihoz tértek vissza. Ezen általános tendencia és a reformáció között kölcsönhatás állt fenn.

Azáltal, hogy a városok többsége korán a reformáció mellé állt, az állami iskolák is fejlődésnek indultak, mivel a jövőndő teológusok oktatását ezek vették át. A kolostori- és dómiskolák jövedelmei – csakúgy, mint helyiségei – nem ritkán átkerültek a városi iskolák szolgálatába. A városi iskolák szokványos típusában az oktatás a latin nyelvre és a keresztény tanokra terjedt ki. Azok a magasabb fokú iskolák, melyeket ekkortájt Nürnbergben, Hamburgban (akadémiai gimnázium), Brémában stb. hoztak létre, ezt az oktatást még görög, héber, matematikai és filozófiai stúdiumokkal egészítették ki. E magasabb fokú tárgyak tanításában az összefüggő akadémiai előadást vették igénybe s az elért eredmények így ennek megfelelően hiányosak voltak. S mielőtt valaki befejezte volna a latin iskolát, mint auditor publicus ezekben az iskolákba is járhatott. Nürnbergben e magasabb szintű iskolákba elsősorban a patríciusok gyermekei jártak. Ezeket scholae patriciorum-nak nevezték.

A kolostorokat és más kegyes alapítványokat e magasabb iskolák javára használták fel. Így pl. Gothában egyesítették a dómiskolát és a Margaretenkirche-beli iskolát, s ezt aztán az Agoston-rendi kolostorba helyezték át (1524). Maga Melanchthon is megjelent itt, és visitatiót tartott, 1529-ben pedig a választófejedelem, Johann der Standhafte a kolostort – valamennyi épületével és jövedelmével együtt – a gothai városi tanácsnak ajándékozta. Az intézmény továbbfejlődött, míg nem 1572 körül hat osztállyal (hét évig tartó tanulási idővel) a gymnasium illustre szintjére emelkedett. Hasonlóképpen Württembergben az 1556-os esztendőben 13 kolostor alakult át tudós iskolává (köztük Maulbronn, Bebenhausen, Blaubeuren és Denkendorf). A „gimnázium” név a 16. század közepén jelent meg, s azokra a latin iskolákat meghaladó intézményekre vonatkozott, melyek mindenképp a teológusokat készítették fel az egyetemi tanulmányokra. Elkezdődött a városi latin iskolák igen gyors kibővülése ilyen intézményekké, melyeket hamarosan pártikuláknak, paedagogiumoknak vagy gimnáziumoknak neveztek. Más iskolák a gymnasium academicum szintjére emelkedtek, ismét mások pedig egyetemekké alakultak; az Akadémiából így jön létre egy bajor egyetem Erlangenben. Altonában 1739-től a paedagogiummal egy akadémiai gimnáziumot kapcsolak össze, amely 1845-ig állt fenn.

Az új oktatásügy. A reformáció egy új, korszakalkotó változás elindítója lett. A reformációból szükségképpen következett aztán az, hogy a protestáns területeken a német társadalom egész szerkezete átalakult. Létrejött egy olyan állam, melyet az egyházi autoritás semmiféle jogrend révén sem kényszerített függő helyzetbe. A teljes állami szuverenitás első ízben most jött létre. A szuverenitás fogalmának Hobbes is azzal adta meg a végső jelentését, hogy a valási élet maradéktalanul alárendelődik az államakaratnak. A protestáns állam történelmében ez szerencsére sohasem valósult meg. A protestáns vallásosságnak a lélek fölött gyakorolt hatalma arra alapozódott, hogy a fejedelmi hatalom e vallásosságához bensőleg kötődött, és ez a fejedelmi hatalom a vallásfelekezeteket és az egyházi rendszabályokat illetően külsődlegesen, jogilag is korlátozott volt.

Azáltal, hogy ez megtörtént, a protestáns államok egymással benső kapcsolatba léptek; e hitvallás révén bensőleg kapcsolódtak egymáshoz. Ellentétbe kerültek a katolikus rendszerrel, amely jogaikat csak a westfáliai békében ismerte el. E viszony igen erősen hozzájárult ahhoz, hogy ezen államokban megerősödjék a vallásos elem jelentősége. A protestáns német államokért és hittudósaiért folytatott küzdelemben benne rejlik az a törekvés, hogy a nemzeti egyházakat a Biblia értelmezésére alapozzák és háttérbe szorítsák a benső tapasztalás szabad momentumát. Ugyanakkor azonban a megvetésre méltó pápista babonával s annak kívánalmaival szemben érzett közös gyűlölet és ellenérzés a legmakacsabb koponyákban megerősítette a vallásos tudat tetterejét.

Miután a vallásosság – mint lelkesítő energia – része lett az egyes államok életének, ebből az állami szervezet oly mérvű szabadsága és ereje származott, melyet az ókori népek óta nem látott a világ. Sőt, mivel vallásosságukat a hitnek semmiféle összefüggése sem szabályozta, az új protestáns államok ebből a szempontból még az ókoriakat is felülmúlták. A vallási, tudományos, erkölcsi és nevelési erők olyan összefogását jelentette ez, melyhez fogható sohasem volt a világon. Ama külső szervezet, mely ezeket az erőket egyik nemzedékről a másikra áthagyományozva továbbfejlesztette, s melynek hatása a szoktatás, a tanulás, illetve a szellemi tevékenység révén érvényesült, olyan szervezetek kapcsolatrendszerébe ágyazódott bele, melyeket a felsőbbség irányított.

Az az első momentum tehát, amely Németország protestáns államaiban az oktatásügy lényegét jellemzi, abban áll, hogy az oktatási intézmények függő viszonyba kerültek a városi vagy állami felsőbbsegektől. S ebben különbözik az ókori és a középkori oktatásügytől. Az európai történelemben a jövőbeni nemzedékek nevelésével kapcsolatos jogok a szülőket, a világi hatóságokat és az egyházi intézményeket illetik meg. S ahogy a gyermek a szülőknek köszönheti világra jövetelének és felcseperedésének lehetőségét, ugyanúgy köszönheti ezt ama politikai egésznek is, amely biztosítja számára a fejlődés lehetőségét, így aztán nevelésére mindkét fél jogot formálhat. Mindkettő érdekelve van abban, hogy milyen irányt vesz ez a fejlődés. Ám egyúttal mindkettőnek kötelessége is az, hogy ehhez a fejlődéshez a megfelelő eszközöket biztosítsa. Az oktatásügy egész történelme azon nyugszik, hogy e két erő miképpen viszonyul egymáshoz. A keresztény népek nevelésének sajátos vonását voltaképpen az adja, ahogyan a katolikus egyház, mint egy eszközökben bővelkedő, kolostorokkal és egyházi közösségekkel rendelkező, független és hatalmas szervezet, az oktatást az egyházi célösszefüggésbe beágyazta és vállalkozott arra, hogy az iskola révén vezesse a lelkeket. Az ugyanczen vezetésnek alárendelt szülők pedig egyetértettek ezzel. A politikai közösségek az oktatás jó részét átengedték nekik. Az oktatási szervezetnek ily módon – szinte természetesen – három összetevője különül el. A görög és római iskolák magánintézmények voltak, s ezen intézményekre a szülők saját belátásuk szerint bízták rá gyermekeiket, az oktatás módját illetően pedig a szülők igénye volt a mérvadó. Az állami oktatásügy csak a császárkorban alakult ki. A középkori oktatásügy arra a hitre épült, hogy az egyház a vallási igazság birtokában van, s ez az igazság képezi minden tudás mércéjét és alapját. Az az uralom, melyet az egyház a lelkek fölött gyakorolt, az oktatásügyet is maga alá kellett hogy rendelje.

A második momentum: az antikvitáshoz való viszony megváltozása. Az ismeretanyag nagy részét még mindig a múltból merítették. Már a rómaiak is visszanyúltak ahhoz a görög irodalomhoz, filozófiához és művészethez, amit a görögök egykoron önerőből hoztak létre. Így már a római oktatásügy is kétnyelvű volt. A középkorban, a román és germán népek művelődéstörténetének hosszú korszaka alatt aztán a latin nyelvben összegződött mindaz, amit Európa a görögöktől kezdve kultúráként magáénak tudhatott – világi és szellemi ismeretek, költészet, filozófia és tudományos kutatás. Csakis ennek a nyelvnek az ismerete és használata nyitotta meg az utat a felhalmozott tudáshoz. Csak általa lehetett bejutni a nemzetközi tudományos érintkezés világába. A világról való reális tudás a hagyomány átvételén volt. A fiatalabb népek friss és hatalmas tudásvágya felőrlődött abban a terméketlen munkában, hogy felfedezzenek egy olyan fogalomrendszert, amely a klasszikus népek világi

kultúráját egységbe fogná a kereszténység alapdogmájával. Így aztán a középkori oktatásügy legfőbb munkája az volt, hogy elsajátítsanak egy már letűnt kultúrát és nyelvet, s ez volt a helyzet a protestáns oktatási intézményekben is, egészen a 17. századig. Azáltal azonban, hogy a reneszánsz – a középkor barbár latinságával ellentétben – felújította a klasszikus római írók stílusát és szellemét, valamint a maga teljességében feltárta a görög világot, kitágult a 16. század emberének világképe, hiszen már az egész klasszikus kultúrát magába foglalta. Ugyanakkor azzal, hogy a reformáció a keresztény vallásosság forrásaihoz tért vissza, a múlt felé forduló tekintet itt is új területekre hatolt be. Eképpen a következő jó másfél évszázad oktatásügyének eszménye is az volt, hogy a sajátjává tegye az ókori és bibliai írások nyelvét, ábrázolóművészetét, valamint gondolat tartalmát. Ilyen alapokon aztán a felsőbb szintű tanulmányok is csak fokozatosan szabadulhattak meg a skolasztikus gondolkodás terméketlenségétől. Az a nagy, szintetizáló tendencia, amely a középkori stúdiumokban éppoly mélyreható volt, mint amennyire terméketlen maradt, teremtett helyet egy olyan józan és ésszerű felfogás számára, mely megtanulta, hogy a kultúra valamennyi zónáját s a tudás valamennyi területét a maga helyén, elfogulatlanul értékelje.

A 16. századi gimnázium. A 16. századi német gimnázium kétségtelenül jelentős pedagógiai alkotás volt. Ennek elismerése független oktatásügyünk mai helyzetének megítélésétől. Ahogy a világban minden a munkára épül, a kitartó, szerény és makacs munkára, úgy tudták az irányító hatóságok is a pedagógiai munka eredményét fokozatosan belefoglalni az egyházi és iskolai rendtartásokba. Az volt a szerencse, hogy ezek a rendtartások a haladást képviselő pedagógiai tevékenységgel összhangba tudtak kerülni; ennek a pedagógiai korszaknak a szerencsésjét éppen az a kölcsönhatás jelentette, mely az egyházi hatóságok és iskolaigazgatóságok, reformátorok és humanisták, egyetemek és gimnáziumok közötti élénk kapcsolatokban gyökerezett; a haladást clórevivő tevékenység azonban akkoriban is – mint minden időben – magukban a tantermekben folyt. A század nagy impulzusai itt formálódtak szerényen a tanórákon, osztályokban folyó iskolamesteri tevékenység, a módszerek felfedezése és tankönyvek szerkesztése révén. Ám mindez végül is csak azért lehetett így, mert az istenáldotta tehetségű pedagógusok szabad teret kaptak a saját, önálló céljaikat követő, önállóan elgondolt és kipróbált technika kidolgozásához.

A pedagógus tehetsége vagy zsenialitása éppoly eredeti, mint a költőé, a képzőművészé vagy a matematikusé. A pedagógus minden adottságán túl képes arra, hogy a szeretet művészetével férkőzzön közel a gyermekhez. Képes arra, hogy kifejlett lelkének kiművelt, gazdag képességeit olyan szintre csökkentse, egyszerűsítse, amely összhangban van a gyermeki, fejletlen, naív lélekkel. Az emberi megértésének különös fajtája lakozik benne: a benérező töretlen naivitás vonzerőt gyakorol a gyermeki szívekre, a fiatalosan friss lendületre. Így alakulnak ki a tantermekben a nevelés és az oktatás mesterfogásai; a találékonyság, mely gyakran tépelődik, s a lelkesedés áthatotta célokhoz új eszközöket fedez fel a gondolkodó mérlegelés, a kísérletezés és a kipróbálás során. Ha pedig az ilyen tehetségek gondolataik kipróbálásához nem rendelkeznek szabad mozgástérrel, és arra sincs lehetőségük, hogy kísérletezni kezdjenek, s gondolataikat a kísérletezés során továbbfejlesszék, akkor e tehetségek a rutinnal és a szabályzatokkal folytatott küzdelemben haszontalanul szétforgácsolódnak.

A kipróbáláshoz szükséges játéktér akkoriban megfelelő mértékben megvolt. Az előkelők és a művelt emberek kedvező véleményének hatására először az itáliai humanisták számára vált lehetővé az, hogy mint hercegi nevelők és házitanárok oktassanak az előkelők otthonaiban – majd az iskolákban is. E próbálkozások eredményét a kor számos híres pedagógiai írásában és a tankönyvekben rögzítették. Németországban – miután a humanista irányzat iránt érzett lelkesedés egyszer már gyökeret eresztett – a városok, valamint az egyes egyházi és világi államok színes sokfélesége a tehetséges humanista tanárok számára a legszélesebb játéktérrel kínálta fel. Az új protestáns-humanista iskolák alapítása a nagyobb városokban a valódi és kitartó pedagógiai tehetségnek a legvonzóbb szabadságot kínálta a

legszerencésebb feltételek mellett. Tanterveik, pedagógiai írásaik és tankönyveik a pedagógiai tevékenység eredményének megszilárdult termékei voltak. Az egységes, szerény és szilárd jellem számára e fejlődésben nagy értéket jelentett, hogy Melanchthon – aki házában maga is egy bentlakásos humanista iskolát hozott létre, s ezt sok éven át ő maga vezette, s kinek sokoldalúsága akkoriban páratlan volt – olyan tanítványokat nevelt, akik mesterük tehetségét kamatoztatni tudták, és tovább tudtak lépni a mester által követett úton. A területek sokféleségéből következően az elért eredmények kodifikálása az egyházi és iskolai rendtartásokban szintén rugalmas és a fejlődésre nyitott maradt; ugyanakkor e protestáns területek tanárai és az iskolai szabályzatok között is megvolt a kapcsolat, az érintkezés és mindennek kölcsönös hasznosítása. Ezek azok az alapok, amelyekből kiindulva eme gimnáziumok oly rövid idő alatt a pedagógiai szakszerűségnek arra a magaslatára juthattak, amelyen az a 16. század második felében és ama kor jeles iskolaigazgatóinak pedagógiai technikájában kétségkívül megvolt. Ez mutatkozik meg a kiteljesedett pedagógiai képességek szabad működésében, a pedagógiai gondolatoknak a tantermekben való örömteljes kipróbálásában és további alakításában, az iskolai szabályzat formáiban, melyek lehetővé tették azt is, hogy a tapasztalat eredményét egy adott időre rögzítsék és máshol is elterjesszék; jóllehet az intézményekben és az emberekben akkortájt tapasztalni lehetett bizonyos túlzott prelátusi és konzisztoriális jelleget, ennek ellenére ezekben a formákban magasabb fokú oktatásügyünk átfogó reformját sikerült megvalósítani, az első erőteljes impulzusoktól kezdve egészen a humanista gimnázium pedagógiaiilag következetes szakszerűségéig eljutva. E történeti tényyszerűség pedig minden magyarázatnál jobban mutatja azt, hogy egy valódi reform továbbfejlődésének – vagyis egy olyan reformnak, melyet nem felülről nyilvánítanak ki – milyen feltételei vannak.

Melanchthon iskolájából kikerülő igazgatók, akik a gimnáziumok szervezetének kiépítésében kiváltképpen jeleskedtek.

Valentin Trotzendorf, született 1490-ben, hét esztendővel Luther után, héttel Melanchthon előtt, egy paraszt fia volt, a Görlitz melletti Trotzendorf faluból származott. Már Luther wittenbergi fellépése idején tanár volt, majd feladta állását, és Wittenbergben Melanchthon legkövetlenebb követője lett, öt éven át nála folytatott tanulmányokat. 1531-ben átvette a hanyatlásnak indult goldbergi iskola irányítását, és itt olyan iskolaszervezetet épített ki, amely világhírű lett, olyannyira, hogy még Magyarországról is tódultak hozzá a diákok.

Az intézményt a római köztársaság mintájára szervezte meg. Dictator perpetuus a ő maga volt. Vezetésméje így hangzott: „A törvényeknek megfelelően csak azokat lehet kormányozni, akik gyermekkorukban megtanultak engedelmessé válni a törvényeknek”. Hat osztálya volt. Ezek tribusokra oszlottak, és mindegyik tribusnak volt egy questora, kit hetente választottak meg. Ő felügyelt az iskolába járásra, ellenőrizte a szorgalmat és ő vezette az asztali beszélgetéseket. Az egészet egy iskolai magisztrátus irányította, ennek élén egy konzul állt, kit e testület maga választott meg; a tárgyalásokon – mint dictator perpetuus – maga Trotzendorf is jelen volt.

Népiünk e nagy pedagógusai közül *Johannes Sturm* volt a legkiemelkedőbb koponya. Pedagógiai zsenialitásával megtette a következő lépést a gimnáziumi tantervek átalakításának és a gimnázium megszervezésének útján. E lépéshez az addig kifejlődött humanista pedagógia minden eszközét felhasználta. Intézkedéseinek célját az alábbi formula fejezi ki: sapiens atque eloquens pietas.³⁸ Tervezetében szigorú egység uralkodik, amely – helyesen – a nyelvek megtanulásának a mindennapi élet által diktált menetét, és a tapasztalatoktól az elvont szabályokig vezető fejlődés útját követi. Sturm azáltal is ezt az egységet segítette elő, hogy igyekezett szigorú együttműködést kialakítani tanárai törekvései között. „Valamennyiöknek egy és ugyanazon módszer szerint kell tanítaniok és szemük előtt ugyanazon cél kell hogy

lebegjen ahhoz, hogy kezük munkája egyáltalán kiaknázható legyen". Terve az összes korábinál konokabb következetességgel a képesség formális fejlesztésére irányul, pontosabban arra, hogy latin nyelven – a régiek mércéje szerint – a művészet valamennyi eszközét felhasználva tudjanak beszélni és írni. Ennek az egyébként mintaszerű tervnek az alapvető hibája abban rejlik, hogy a szókincs és a következtetési képesség, valamint a szónoki fogalomgazdagság között egy olyan lényeges elem található, melyet Sturm teljes egészében elhanyagolt; ti. a dolgok, azaz a külső természet és a történelmi élet alapviszonyainak tartalmi megértése, hiszen csakis ez adhat a következtetési képességek számára anyagot, az ékesszólásnak pedig tartalmat.

A formális képzésre alapozó módszere abból az új – és egészében véve racionális – előfeltevésekből indul ki, hogy a gyermekek fejlődésének útja a lehető legteljesebb mértékben hasonlítson a római gyermek által megtett úthoz. Innen van az, hogy az oktatás kilenc évig tart.

Hétéves korban kezdik összekapcsolni a gyermekek az őket körülvevő tárgyak latin nevét a tárgyról kialakított képzetekkel. Különböző szövegeket osztanak szét közöttük azért, hogy kívülről megtanulják, s ily módon a gyermek a latin kifejezések értelmét ahhoz hasonló módon teszi magáévá, ahogy a felnőttek beszédéből tanul. Sturm joggal fektet nagy hangsúlyt e módszerre, mivel ez a módszer egy római gyermek esetében a szókincsnek természetszerű kialakulását analóg eszközökkel helyettesítette.

Nyelvtani vonatkozásban sem követte a korábban általánosan elterjedt módszert, legalábbis abban a vonatkozásban nem, hogy az absztrakt sémák a deklináció és a konjugáció érdekében az olvasás és az írás során előbbre kerüljenek. A sémák megértése a legkülönbélebb szavak főnév- és igeragozásának gyakorlása során, fokozatosan alakult ki.

Ezen egyoldalú erőnyével Sturmnak sikerült döntő befolyást gyakorolnia a református Franciaország oktatásügyére; németországi hatását keresztezi Melanchthon szigorúbb iskolája. Sturm református volt. Kálvin és Beza az 1559-es genfi iskolai rendtartásban Sturm alaptervét fogadja el, és a református oktatásügy egész fejlődésére ez gyakorol erőteljes hatást. Ezen a területen is tanulmányozható az oktatásügy és az irodalom közötti kapcsolat. Sturm oktatási rendszere megfelelőnek bizonyult Kálvin és francia honfitársai logikailag világos, retorikai szempontból pedig erőteljes hatású alapirányzatának. Később aztán újabb erőteljes és felvillanyozó hatást gyakorolt a református gimnáziumok szellemi irányára, és Franciaország, illetve a francia-Svájc református irodalmának egész karaktere – beleértve ebbe olyan jelenségeket is, mint Guizot – ezen oktatási módszer befolyása alá került.

Sturm-németországi hatása egyáltalán nem volt olyan meghatározó. Azt a haladást, mely itt a nagy pedagógusok iskolaalapításainak köszönhető, világosan fel lehet ismerni, ha az első reformátorok iskolai rendtartását egybevetjük az 1559-es és 1580-as württembergi illetve szászországi iskolai rendtartással. Az 1559-es württembergi iskolai rendtartás gimnáziumokról szóló szakasza Sturm iskolájából származik. A württembergi oktatásügyet az elemi iskoláktól egészen az egyetem befejezéséig egységes módon szervezték meg, és ez adta a mintát a német oktatásügy számára. E rendtartás világosan leszögezi: „A legkisebb falvakban és helyiségekben is legyen német iskola”. Akkoriban hozták létre a tübingeni alapítványt, amely a német tudományt jelentősebben befolyásolta, mint bármely más német oktatási szervezet, s a lelkészek, valamint a gimnáziumi tanárok révén Württemberg egész intellektuális fejlődésének magas színvonalára szintén hasonló hatást gyakorolt.

A württembergi iskolai rendtartás példáját követve reformálták meg később a szászországi iskolai rendtartást is, amely a württembergi rendtartás nagy részét szó szerint átvette. Megalkotója Szászországi Móric, a három fejedelmi iskolában, Meissenben, Grimmában és Pfortában.

Hieronymus Wolf 1516-ban született; írt egy önéletrajzot, ami az 1570-es esztendővel zárult. Miután szegény diákként kalandos életet élt, Wittenbergbe került Melanchthonhoz és Lutherhez. Elsőrangú filológus volt, és a kor szellemének megfelelően a szónokok tanul-

mányozásának szentelte magát. Fugger közvetítése révén – akinek Augsburgban titkára volt – megbízást kapott az augsburgi Szt. Anna gimnázium megreformálására. Hivatalba lépésekor bevezetett tanterve a *Deliberatio de institutione Augustanae scholae ad St. Annam*. „Elismerem, hogy a megírás során segítségemre voltak azok az oktatásügyről szóló könyvek, melyeket Michael Toxites (Württembergi iskolai rendtartás Sturm elképzelései szerint), kiváltképpen azonban Johann Sturm adott ki, jóllehet ezeket célkitűzésemhez csak igen csekély mértékben tudtam hozzáigazítani”. A használatban levő tantervben néhány fontos változtatást vezetett be, melyek közül kettő valódi előrelépésnek bizonyult. Wolf amellett van, hogy kötelező legyen olvasni Caesar, Cicero és Vergilius összes művét, Arisztotelésztől pedig legalább az Etika bizonyos részeit kívülről kell tudni. Ez összefügg azzal, hogy ő tartalmuk miatt is tanulmányozásra érdemesnek tartja az ókori moráltudományokat. Ezenkívül, fakultatív módon, az aritmetika alaposabb tanulmányozását is be akarja vezetetni. Ezzel az intézkedésével a matematikai tudományok gimnáziumi tárgyalásmódjának olyan útjára lépett, melyről később sajnos letértek. A magasabb matematikai természettudományoknak a gimnáziumokba való fakultatív bevezetésében az egyik legfontosabb gimnáziumi kérdés megoldásának kulcsa rejlik.

Michael Neander (szül. 1525-ben) hasonlóképpen Württembergtől és Melanchthontól kap indítást. 1550-ben átvette az Ilfeld am Harz-i kolostori iskola irányítását, melyet Melanchthon az ország legjobb iskolájának tartott. Azokat a bátortalan kezdeményezéseket, melyekkel a reáltudományok bevezetése terén Hieronymus Wolf jelentkezett, Michael Neander teljesítette ki, s ily módon előfutára lett a gimnáziumi oktatás megváltoztatásának. Kidolgozza „Gondolatok a gyermek irányításáról és oktatásáról” című írását és tantervét. Kedvenc elfoglaltságának, a természettudománnyal és a történelemmel való foglalkozásnak ez utóbbiban kellő helyet biztosít. A dialektikát és a retorikát egy negyedév felére kell összevonni, s ily módon kell helyet biztosítani a fizika, etika, történelem és kozmográfia számára. A Melanchthon által ösztönzést kapó realizmus Neander személyében hozta meg gyümölcsét. Úgy általában, Melanchthontól indítva egy olyan irányzatnak tört utat, amely az ókoriak tanulmányozásához hozzákapcsolta a pozitív tudományok tartalmát (verbális realizmus).

Az oktatás külső rendje ekkorra szilárdult meg. Ez elsősorban az oktatás lépcsőzetességének megszilárdulását jelenti. A legfontosabb tartományi iskolarendtartásokban az oktatás lépcsőfokáiként öt osztályt különítettek el: 1. elemisták, 2. donatisták, 3. grammaticai,³⁹ 4. metrici,⁴⁰ 5. historici vel dialectici⁴¹. Az első osztályban olvasni és írni tanulnak, ehhez egy szótárból latin szavakat használnak. A második osztály donatistái az elemi grammatikából kívülről megtanulják az alaktant, s ezt néhány rövid versen gyakorolják be. A harmadik osztály grammatikusai megtanulják a teljes grammatikát, s ezt Terentius, Cicero, Vergilius stb. szemelvényein gyakorolják be. A tulajdonképpeni gimnázium a negyedik osztályban kezdődik. Itt, negyedikben, retorikai-poétikai gyakorlatokat végeznek, s elkezdődik a görög nyelv tanulása. Az ötödik osztályban ehhez jön még a dialektika. Megjegyzendő, hogy ezt a lépcsőzetes sort oly módon alakították ki, hogy különösen a harmadik osztály befejezése után sok tanuló abbahagyta tanulmányait, akik ily módon egyfajta formális képzésben részesültek. Ezek az osztályok alosztályokra tagolódtak, melyek élén diákok – a decuriók – álltak.

Ez a rendszer a középkorban mindenütt elterjedt. Segítségül segédtanítók – loci vagy locati – álltak rendelkezésre, akik a rektor tanítványai is voltak. Az ilyenfajta szervezeteket aztán – Sturm révén éppúgy, mint Trotzendorf révén – az újabb iskolák is átvesszik, és aztán átkerültek a württembergi, valamint szársországi iskolai rendtartásba is. Ehhez az osztályrendhez nyilvános promóciós-vizsgák kapcsolódtak. Az iskolaigazgatók szakértelmének köszönhetően az oktatás színvonala jelentős mértékben emelkedett. A klasszikus latin uralkodó pozíciót foglalt el, a görög nyelvet valamennyi gimnáziumban tanították, s ennek el-sajátítása alapot adott aztán a görög filozófiáról szóló egyetemi előadásokhoz. A gimnáziumban a legmagasabb szintet a tudományos filozófiai oktatás jelentette. Itt Arisztotelész volt az

alap. Túlnyomórészt Melanchthon kompediumait használták, a dialektikát, matematikát és asztronómiát az elemek keretén belül oktatták. A protestantizmus bevezette a gimnáziumba a hitoktatást.

Az oktatás egész irányát a kor felsőbb társadalmi osztályainak igénye szabta meg. Az akkori lelkész, aki egyúttal tanár is volt, csakúgy, mint az államtisztviselő és a bíró, funkciói gyakorlásának legfőbb eszközét a latin nyelv tökéletes elsajátításában és az ékesszólás művészetében kellett hogy lássa.

A tananyag alapbocsztását az határozta meg, hogy az igényelte-e a res-t és a verba-t, a reáliákat és a szóbeli kifejezéseket. A tananyagok e megkülönböztetése – reáliák egyfelől, grammatikai képzés másfelől – e kortól kezdve egészen a mi századunkig megtalálható. A tudomány helyzetének azonban abban az időben az felelt meg, hogy a reáliákat éppúgy az ókoriaktól vették át, mint a formális nyelvi képzést. Következésképpen az iskolai gyakorlat ama legfőbb szabályt követte, hogy az ókoriakkal való foglalkozásnak e kettős haszonnal kell járnia. Melanchthon mondta a következőket: „Folyvást azon fázadozom, hogy olyan írókat mutassak be nektek, akik gyarapítják a dolgokról való ismeretet, és gazdagítják a beszédet. Ez a két dolog ugyanis összetartozik. Ismeretek nélkül ti. senki sem tud helyesen beszélni, az ismeret pedig béna a beszéd fénye nélkül. Miként a hajóskapitány a csillagok állása alapján szabja meg a hajó útját, az összes többi tudományt is annak az alapelvnek kell kormányoznia, hogy egyrészt bepillantást nyerjünk a szellem- és természettudományokba, másrészt pedig legalábbis bizonyos jártasságra tegyünk szert a tekintetben, hogy komoly dolgokban ki tudjuk magunkat fejezni.” A dolgok ismeretéhez tartozik az is, hogy Homérosz az Iliászban a háború, az Odüsszeiában pedig a béke „művészeit” ábrázolja. Szophoklész hasonlóképpen fontos morális tanítást foglal magában. Egyáltalában, a tudományos anyag a legtökéletesebb módon a görög íróknál van meg. Thuküdidész politikára tanít sokatmondó beszédeiben és azt példákkal illusztrálja. Uralkodó volt az a gondolat, hogy a görögök a tudományos megismerést egészében elvitték a végpontig.

Az ékesszólás művészetének elsajátítása azért volt oly fontos cél, mert az egyetemi oktatás egész célját a lelkeszi szolgálat és a világi kormányzás, a teológia és a jogtudomány tette ki. Az orvosok száma még csekély volt, a tanári hivatás még közbülső fokozatot jelentett a lelkeszi hivatáshoz vezető úton, a latin nyelv ismeretét pedig mindenütt megkövetelték. A latin nyelvű beszédeknek és verseknek roppant nagy volt a keletje. Az egyetemi ünnepek éppúgy, mint az iskolai rendezvények, a házasságok éppúgy, mint a születések és a halálesetek ünnepélyességüket e nyelv méltósága révén érték el. Mivel e tudományok tartalmára már az ókoriak ráleltek, már csak a formáról volt szó. E kortól oly mértékben megrészesgítette a forma, hogy még maga a józan Melanchthon is azt mondta, hogy a belátás úgy követi az ékesszólást, ahogy a testet annak árnyéka.

A protestáns népiskolák.

Luther bevezette a katekizmus-oktatást, ami vasárnap délutánonként folyt, ennek oktatását pedig a templomszolgákra⁴² bízta. E templomszolgából – aki az istentisztelet alkalmával a lelkeszt kellett hogy segítse – alakult ki a népiskolák iskolamestere. Az 1580-as század választófejedelmi iskolai rendtartás az alábbiakat szögezi le: „Valamennyi kusztosz, vagyis falusi templomszolga tartson fenn iskolát; ezt nap mint nap lankadatlan szorgalommal tartsa rendben, itt a gyermekeket olvasásra, írásra tanítsa, illetve keresztyén énekekre, úgy hogy a templomban majd tudjanak énekelni; a lelkesznek állandó felügyeletet kell e felett gyakorolnia, és komolyan kell a népet intenie erre”. E feladat ily módon az egyházi rendtartás és az egyházi szervezet integráns része, a templomszolga pedig egyszerre egyházi személyiség és a prédikátor kiszolgálója.

Az intézmény további fejlődésének feltételei a következők: 1. a gyermekek iskolakötelezettsége, 2. előkészítő intézmények a tanítók számára. E feltételek a 16. században hiányoznak. E szervezet csak ott volt működőképes, ahol a templomszolgák írni és olvasni tudtak, és ahol a helybeliek hajlottak arra, hogy a gyermekeket iskolába küldjék és anyagi ellenszolgáltatást adjanak a nagy fáradtsággal járó ténykedésért. Az 1598-as strassburgi egyházi rendtartásban (III. rész, 9. fejezet) van egy rendelet az egyházi személyek képzéséről – itt a templomszolgákról is szó van –, valamint a gyermekek törvényben rögzített tankötelezettségéről. Mindez a reformárius egyház haladó szellemét tükrözi.

Csak az egyházszakadás és a benső viszályok során, az üldözés szelleméből eredően alakult ki az a szokás, hogy – büntetések kilátásba helyezésével – kötelezővé teszik az iskolába járást. Erre azért volt szükség, mert felébredt az a gyanú, hogy az iskolakerülők a törvényes egyházi rendtartástól és tanoktól eltérnek. Az üldözés szelleme, amely az akkori pasztorális egyházban eluralkodott, így vitte végbe a tankötelezettség bevezetését.

Az oktatás tartalmát a katekizmus, egyházi énekek, olvasás, írás, illetve szórványosan számtani gyakorlatok tették ki.

Az angol és a francia oktatásügy.

Míg a protestáns Németországban a humanisták tevékenysége összefonódott a reformátorokéval, *Nagy-Britanniában* a fejlődés menete nem volt hasonlóan kedvező. Az itáliai és franciaországi egyetemi intézmények elterjedtek Angliában is, és a 13. században mind Cambridge, mind Oxford virágzó egyetemként működik. Roger Bacon és Duns Scotus révén Oxford – mint a skolasztika egyik fő székhelye – az európai egyetemek ranglétráján előkelő helyre került. Ezek az egyetemek részben a középfokú tudós iskolákat is helyettesítik. Az egyetemeken – nagy anyagi ráfordítással – főként a 14. században hozták létre kollégiumokat (colleges). Mellettük a kolostori iskolák is virágkorukat élték. A reformáció korában azonban a kolostorok és egyházi intézmények elkobzásából befolyó pénz a királyi kincstárba vándorolt. Itt is a közös nemzeti érzés megnyilvánulása volt az, hogy alapítványokat hoztak létre a tudós iskolák számára.

Ily módon az angliai iskolák helyzetüket tekintve épp olyan önállóak voltak, mint az egyetemek. Csak az állam felügyelt rájuk. Az összes új, nagy, nyilvános iskola alapítvány, illetve alumnátus. Arra az alaptételre építenek, hogy valamennyi foglalkozás számára a klasszikus nyelvekben való jártasság a legjobb előkészítő. E stúdiumot azonban nagyon szabad szellemben folytatták. A szellem pallérozását – a felsőbb osztályok későbbi életfeladataihoz – az írókkal való foglalkozással, latin versírással és angol nyelvű dolgozatokkal érik el. Büszkén mutatják azokat a falakat és iskolapadokat, melyekre Anglia leghíresebb államférfiai és költői még mint gyermekek írták fel a nevüket. A játék, az evezés, a labdázás, a kriket, az iskolák közötti vetélkedés a testi ügyesség dolgában az angoloknál – éppúgy, mint a görögöknél – nemcsak a pusztán köteleességszerű testgyakorlást szolgálja, hanem a diákok körében hozzájárul a derű, a derékasság, valamint a nyilvános élet okozta öröm kialakításához is. Ezután jött létre – az angol polgári osztályok számára – az alumnátus intézménye. Ugyanakkor az angliai tudós iskolák e régies jellegét – szükségszerűen és fokozatosan – úgy változtatták meg, hogy czekek az iskolákat az arisztokratikus és szellemi életpálya szolgálatára rendezték be. VI. Edward csak a 16. században alapította meg a Christ's Hospitalt, egy hatalmas alumnátust a középső és alsóbb osztályok részére. Innen kiváló tudósok és államférfiak éppúgy kikerültek, miként kereskedők és tengerésztisztek. A lehetőséget ehhez a felsőbb osztályok szabad tagolódása adja meg. Ezután alakultak ki az újabb alumnátusok és iskolák, melyek inkább az alsóbbrendű igényekhez alkalmazkodtak. Fokozatos változást idéz elő azonban részben az, hogy a hadseregben és a flottánál való szolgálatot, valamint a hi-

varatviselést kezdik vizsgák letételéhez kötni, részben pedig az a radikális mozgalom, amely a gazdaság primátusát jelölte ki megvalósítandó célnak.

A franciaországi oktatásügy megint csak más jellegű. Először is, a központosítás – mint a francia képzés alapvonása – a 12. századtól kezdve az oktatásügyben is megerősödött. A szellemi élet központja Párizs volt. Az ottani egyetemből kollégiumok (Collegès) váltak ki, melyek, mint tudós iskolák, kapcsolatban álltak vele. A középkorban a szellemi fejlődést illetően Franciaország volt az élenjáró nemzet. Ha a középkor a különböző népek között megosztotta a különféle feladatokat, akkor Németországnak az impérium, a franciáknak pedig a stúdium jutott. Amikor azonban a humanista mozgalom felváltotta a skolasztikát, Franciaországban hiányzott ennek a reformációval való összekapcsolódása. Jóllehet a reneszánsz hatására felvirágzott a művészet, és akadtak jeles tudósok is, de a romanizmus az iskolákban fenntartotta a skolasztikát. I. Ferenc 1529-ben, Párizsban, az egyetem keretein kívül megalapította a Collège de France-ot, ami a humanista oktatás állami intézménye volt; a régi egyetem azonban eretnekséggel vádolta meg a Collège-t. Az egyetem egyúttal kizárta saját kebeléből a szabadgondolkodású oktatókat és önmagába fordulva megmerevedett. A régi egyetemet ugyancbben az időben alárendelték az állami hatóságoknak, és állami oktatási intézménnyé vált.

Ilyen körülmények közepette jelent meg 1564-től kezdődően az állami oktatásügy mellett a jezsuita rend, s az ezzel való konkurenciaharcban kivívta a győzelmet.

A jezsuiták nevelési rendszere.

A katolikus nevelés újjászervezését – összefüggésben az ellenreformációval – a jezsuiták vállalták magukra. Az egyházi nézőpont ugyanis éppen a 16. században – s még a 17. század jó részében is – egyaránt uralkodik mind a katolikus, mind pedig a protestáns államokban. Az egyház még egyszer megkísérelte, hogy a kolostori iskolákból kiindulva – úgymond – birtokba vegye az oktatást. Ez a jezsuita kollégiumokat jelentette. A rend megalapítását a pápa 1540-ben hagyta jóvá. A teljes oktatási és tanulmányi tervet 1588-ban hat páter készítette el, majd 1599-ben adták ki. E tanterv azóta is alapját képezi az oktatásnak.

A jezsuiták Itáliában, Spanyolországban és Franciaországban egyaránt szellemi fölényre tettek szert az oktatásügy területén, mégpedig azáltal, hogy kamatoztatták saját irányzatuk számára az újabb pedagógia gondolatait. A jezsuita kollégiumok mindegyikéhez először is kapcsolódott egy szeminárium – a rend számára nevelt fiúk és ifjak részére –, másrészt pedig egy általános tanintézet. Valamennyi jezsuita intézmény két szakaszra oszlott: 1. alsóbbfokú tanulmányokra (studia inferiora), 2. felsőbbfokú tanulmányokra (studia superiora). Jellemző az ingyenes oktatás, a rendszeretet és a szelíd bánásmód. Fő mozgatórugó az aemulatio (versengés) volt.

A jezsuita iskolák és Sturm iskolái annyiban közösek, hogy a latin nyelvet világnyelvnek fogták fel és az oktatás középpontjának tekintették. Ez esetükben a latin nyelvnek az egyházhoz való viszonyából eredt. Ennek megfelelően minden alkalmas eszközt felhasználtak, hogy a latint mint köznyelvet megtanítsák. Ezért a jezsuiták Erasmus és Sturm pedagógiáját is felhasználták. Noha ezzel az újabb időkhöz alkalmazkodtak, végső céljuk mégis a skolasztikus metafizika és teológia maradt. E külső alkalmazkodás tehát semmiféle valóban termékeny szellemi mozgalmat nem tudott életrehozni.

Ily módon Franciaországban a szellemtudományok rangja – a nemzeti nevelést és művelődést illetően – nem az ókor tanulmányozásából fejlődött ki. A kartezianizmus felépésével az általános francia képzés szakított az ókor és a kereszténység szellemi életével. XIV. Lajos lerombolta Port Royalt, szétzúzta a protestantizmust, s ezáltal megvetette az

alapját annak, hogy ez a természettudományos szellem szakítson a történetiség mélyebb megértésével. Miután e megértés semmivé foszlott, a konzervatív elv iránti tisztelet is semmivé vált. Az államok ugyanis csak akkor tarthatók fenn, ha létük folyamatában az emberi élet folytonosságának biztosítása megőrzi a szellem teljesítményi és egyáltalában a történetileg kialakult valóság iránti tiszteletet.*

* Dilthey szelvényzete: E második fejezet újraátdolgozásánál helyet kell kapnia annak, hogy a tudós oktatásügy megalapozása valamennyi vezető nép esetében összefügg e népek szellemi struktúrájával. Hasonlóképpen az ókori oktatási eszménnyel való kapcsolatot a forrásokból kiindulva alaposabban ki kell dolgozni; tulajdonképpen ez a legszebb fejezet, mivel magában foglalja a kialakulófélben levő nemzeti művelődés sarkpontját.

Harmadik fejezet: A 17. század és a didaktika megalapozása.

A 17. század jelentősége a nevelés szempontjából. A nemzeti vonások fokozatos megformálódása a poétikában, a tudományban és a nevelés területén. A didaktika tudományának megalapítása.

Három évszázadot – vagyis a 14., a 15. és a 16. évszázadot – a humanizmus és a reformáció mozgalma tölti ki. A 16. és 17. század fordulóján megy végbe a reneszánszból a *költészet nagy korszakába* való átmenet, melyben a költészet egy önálló, a metafizikai teológiától és a társadalom feudális rendjétől egyaránt független világábrázolás szintjére jut el. Az új költészetnek ugyanis ez a sajátossága. Eloldódik minden összefüggéstől, és tiszta hangon megszólalva azt szeretné kimondani, ami az emberi bensőben történik és zajlik.

E folyamatnak a humanizmussal való összefüggése akkor válik érthetővé, ha nyomon követjük azt, hogy a humanizmus hogyan is terjedt tovább egyik néptől a másikig. Petrarca létrehozta a művészi, lírai stílust, Boccaccio pedig a novellairódmalmat, ami művek sokaságában öltött testet. A Mediciek udvara a színtere a népdráma művészi átalakításának, s éppúgy a művészi eposz megszületésének is. E folyamat csúcspontja Ariosto (szül. 1474-ben). Orlando furioso című műve 1516-tól jelent meg.

A költészet először Spanyolországban bontakozott ki. Itáliai stílusban írt pásztorregények itt is születtek. Ezután következett az alacsonyabb rendű formáknak a humanista műveltség által való átszellemítése, ami a 15. században kezdődött el. A csúcspontot itt Cervantes (szül. 1547-ben), Lope de Vega (szül. 1562-ben) és Calderón (szül. 1600-ban) neve fémjelzi.

Ez azonban úgy ment végbe, hogy egyrészt a költészet ama középkori elemei, melyek egy feudális és hierarchikus berendezkedés részei voltak, olyan elmékben születtek újjá, akik egyéniségek, bensőleg szabad és humánus lények voltak; másrészt az ókor művészi formái tompították a romantikus elemet s azt a műalkotás harmonikus egészévé alakították, harmadrészt pedig a humanistáktól indult el a verssel, a prózával és az egyes költői műfajokkal való művészi bánásmód gyakorlata. Ily módon a középkorban kidolgozott bensőségesség – amely azt hirdette magáról, hogy szöges ellentétben áll a humorisztikus, a heroikus és a pásztoryszerű vonásokkal – a költői szellem teljes szabadságához jutott el és különböző formákban öltött testet. A költői szellem szabadává vált, a forma pedig művésziévé.

Az angol költészet is az itáliai novella utánzásával (Chaucer), a pásztorregénnyel és egy humanisztikus-tudományos költészettel indult fejlődésnek. A régi, lovagi eposzi költészetet és a drámaköltészetet itt is átította az új szellem, és e műfajok újjászülettek. 1564-ben megszületett Shakespeare.

Franciaországban a humanista-klasszikus stílus a költészetben vált a leginkább uralkodóvá, mert az udvar és a monarchia központosította a költészetet, és irányítása alá vonta az ízlést és a jó hangzást. Corneille 1606-ban született s 1684-ben halt meg; a Cid születési dátuma 1636.

A reneszánsznak ebből a termékeny és mindent átható elegyből fokról fokra kivált az *önálló tudomány*, amely a nemzeti jelleg megformálásában hasonló szerepet játszott, mint a költészet. A metafizika szétforgácsolódásának jelentősége az volt, hogy hozzájárult a metafizika felbomlásához, másrészt pedig az egyes nemzeteknél előmozdította a szellemi

munka struktúrájának megformálódását. Felbomlott az európai szellemiség egyöntetű és kötött formája, s kiépültek a szellemi élet nemzeti keretei. Az újkor nagy műve ugyanis az, hogy létezik ugyan az európai tudomány közössége, de e szervezeten belül minden egyes nép kifejleszti a maga saját karakterét és az őt jellemző legmagasabb szintű teljesítőképességet.

Ami a *nevelést* illeti, ebből egy olyan összefüggés következik, hogy az egyes nemzeti társadalmak egészén belül a nevelés kapcsolatba kerül s konszenzusra jut a többi funkcióval. Tehát nem *egyetlen* egy modern nevelési eszmény van csupán; a helyzet sokkal inkább az, hogy ez a finom, benső kapcsolódás valamennyi nemzetben megbomlana akkor, ha durva kézzel avatkoznánk e nevelésbe, mégpedig csak azért, hogy azt hozzáigazítsuk valamely általános, modern európai sémához. Jakob Burckhardt finom érzékkel fejtette ki, hogy a népek mind-egyikének megvan a maga életeszménye és saját erkölcsisége. Csak a lapos gondolkodás akarhatja azt, hogy az egyik nép életeszményét – valamilyen látszólag következetes rendszer, vagy utilitáriánus leegyszerűsítés alapján – ráerőszakoljuk a másik népre.

Így a nevelés története ezen a ponton találkozik a szisztematikus kiindulóponttal. Az erkölcsi életnek nincsen általános, valamennyi ember számára tudományosan rögzíthető rendszere. Az erkölcsiség történeti képződmény, amely metafizikai mivoltunk mélyéről fakad, ezért – bár mindenütt bizonyos egyforma alapvonásokat mutat – a társadalmi egységekben lejátszódó történelmi folyamatban fejlődik ki. A nevelés e történelmi-társadalmi élet egyik funkciója; ez tartja fenn és formálja az erkölcsiséget, így hasonlóképpen kevésbé általános érvényű.

Azáltal azonban, hogy a 17. században kezd kialakulni a matematikai természettudomány, társul ehhez a folyamathoz még az a munka is, amely azokat a gondolkodásban nem szükséges tradíciókat, melyek mentén addig gondolkodtak, feladja és a tudományos folyamatot tisztán e folyamat szükségességéből és törvényéből kiindulva formálja meg. Így alakul ki – a metafizikához kapcsolódva – az európai *módszertan*. Az alapvetés Bacon nevéhez fűződik, s az ő munkásságát folytatja majd Descartes, Hobbes, Tschirnhausen és Leibniz.

E módszertan eredménye mármost az, hogy a tudás kifejtéséhez hasonlóan most olyan módszert keresnek az oktatásban is, melyek az oktatásban magában rejlenek. E stádiumokban alakult ki az oktatás metodikája, mint a kutatás metodikájának korrelátuma. S ahogy a tudományban megszabadulnak a hagyománytól, hasonlóképpen az oktatás régről örökölt összevisszaságát is racionális módszerekkel kívánják helyettesíteni. Ezek először a nyelvek tanulását érintik, azután pedig a reáliák elsajátítását; keresik a dolgok természetének megfelelő rendet és sorrendet. Így alakul ki a didaktika, mint a neveléstudomány azon része, amely a leginkább képes a racionális tárgyalásmódra. Ezzel az elmélettel összefüggésben racionálisan és módszeresen felépített tankönyvek jelennek meg.

A didaktikát Bacon, Montaigne, Vives és mások készítik elő. A didaktikát megalapozó alkotó szellem Comenius volt. Comenius ugyanazt a szerepet játssza az oktatás módszertanában, amit Descartes és Bacon a kutatásában. Ennélfogva a döntő pont pánszofijának didaktikájával való kapcsolata; rendszerét ebből kiindulva kell szemlélni és megérteni. Didaktikája e rendszer alapján gyakorol hatást Angliában Hartliebren és Miltonra. Franciaországban pedig Port Royal kolostora – a karteziánus módszertan alapján – szintén egy didaktikai reformmal kísérletezett. Ugyanezen a talajon áll Rollin.

Az új didaktika előfutárai.

1. *Luis Vives* (szül. 1492-ben Valenciában) jelenti az átmenetet a humanistáktól azokhoz a didaktikusokhoz, akik elismerték a realismeretek önálló értékét, s kutatják az ezekben rejlő módszeres összefüggést. Főműve, a *De disciplinis* először a legfontosabb tudományok hanyatl-

lását tárgyalja; ezután a *De tradendis disciplinis*, vagyis az oktatás helyes módszere következik, végül, az utolsó részben pedig a tudományok filozófiai alapjairól van szó. Szabályokat állított fel az észbeli képességek vizsgálatára. A nyelvismeret mellett a realismereteknek is teljesen önálló szerepet tulajdonít. Elutasítja azt, hogy a természettudományokat az ókori szerzők alapján sajátítsák el, és arra szólít fel, hogy kérdéseinket magához a természethez intézzük. Jó didaktikával szolgál a történelem oktatásához. Ennek – miután az egész anyagot röviden áttekintette – a részterületeket kell taglalnia.

2. *Michel Montaigne* (szül. 1533-ban) a nevelésről az *Esszék* első könyvének 24. és 25. fejezetében értekezett. Senecára és Plutarkhoszra támaszkodik, tőlük veszi a természetes nevelés gondolatát, mely nevelés a lélek erejére irányul, erre pedig mindenekelőtt a filozófia révén lehet szert tenni. A verbális tudással szemben a tárgyi tudást, a szavakban és a grammatikában megtestesülő hagyománnyal szemben pedig az önálló gondolkodást részesítette előnyben; ily módon Locke-ra és Rousseau-ra hatott.

3. *Bacon* (szül. 1561-ben) kimutatta, hogy a percipiálás vagy észlelés, illetve ezek induktív alkalmazása megelőzi az általános fogalmakat és tételcseket. Ebből a nevelés számára az következett, hogy a konkrét, egyedi, érzékileg felfogható dolgoktól az általános, elvont fogalmak felé fokról fokra kell haladni. Arra vállalkozott, hogy az emberi tudás módszeresen megragadott összefüggését enciklopédiaszerűen fejtsse ki, ellentétben azokkal a külsődleges gyűjteményekkel, melyeket korábban enciklopédia címszóval állítottak össze. Ebből a nevelés azt a gondolatot merítette, hogy az emberi tudás benső összefüggés, amely az érzékileg adott világtól az absztrakciókhoz jut el, s hogy ezzel összhangzó összefüggés áll fenn az oktatásban is. Elismerte a természettudományos ismeret önálló jelentőségét, keményen bírálta a szavaknak, valamint ezek szillogisztikus összekapcsolásának a bálványozását s lánggra lobbantotta azt a lelkesedést, hogy a természetet a kialakulófélben levő természettudomány segítségével hajtsuk uralmunk alá.

4. *Wolfgang Ratichius* 1571-ben Holsteinben született, filozófiát és teológiát tanult; el kellett sajátítania a klasszikus nyelveket s ezzel kapcsolatban felfedezett egy gyorsabb módszert. A frankfurti birodalmi választógyűlésnek 1612. május 7-én benyújtott emlékiratával kezdődtek el ama kísérletek, melyek arra irányultak, hogy kidolgozza az idegen nyelvek gyors elsajátításának módszerét. Jungius professzort, a módszertan és a logika kiemelkedő képviselőjét, valamint Helvicus professzort – azt a nyelvzsenuit, aki maga is a nyelvtanulás módszereinek kidolgozásával foglalkozott – kérték fel bírálatra. Ők azt az általános alapelvet érvényesítették, hogy a tanárnak szüksége van az oktatás művészi technikájára, s hogy e művészet az oktatás valamennyi tárgyát úgy hassa át, ahogy a logika vonul végig a szellem valamennyi feladatán. Ilyen művészet kíván lenni Ratichiusé is. A latin nyelv elsajátításának megkönnyítése révén különösen anyelvoztatás – sok éven át tartó – zsarnoksága alól kíván felszabadítani, s ily módon teret nyitni az oktatás kiszélesítéséhez. Azok az oktatási kísérletek viszont, melyeket Ratichiusnak módja volt Augsburg, Weimar és Köthen városaiban elvégezni, nem feleltek meg a várakozásnak.

Sokféle kísérletezés után 1635-ben fejezte be nyugtalansággal és sikertelenséggel teli életét. Az oktatásügy csaknem valamennyi nagy kísérletezőjének ez a sors jutott osztályrészül. Von Raumer úr* némi meghatódottsággal és nagy elégtétellel szokott ezekről beszámolni. Az a képesség, hogy új eljárásokat gondoljunk ki s ezeket terjedelmes metodikai könyvekben részletezzük, valójában alig egyeztethető össze az oktatásra való alkalmassággal. Az oktatás ugyanis az eljárásokon töprengő embert kizökkenti foglalatosságából. Ennélfogva bizonyára nagyobb szerencse, ha valakit Ratichius, Comenius, Basedow vagy Pestalozzi helyett egy Michael Neander nevel. Ez azonban mit sem von le magának a módszernek az értékéből.

* Karl von Raumer: *Geschichte der Pädagogik*. 4 kötet, Stuttgart, 1841-től.

Amos Comenius.

1. Élete.

Comenius 1592-ben született Mährenben, cseh anyanyelvű és a cseh-morva testvérek közösségében nőtt fel. Csak 16 éves korában kezdett el latinul tanulni; és így irányult aztán figyelme az oktatás módszerére, melynek jobbítását már az egyetemi rangra emelt herborni tudós iskolában is mint feladatot állította maga elé. Már akkoriban megismerkedett Raticius De studiorum rectificanda methodo című írásával, valamint a módszerét taglaló szakvéleményekkel. Emellett már akkortájt felmerült benne egy enciklopédia – mint opus principale – terve.

Mindkét tervének megvalósításán fáradozott, mivel ezek szemében – a vallásüldözésektől és háborús villongásoktól terhes életkörülmények közepette – az emberi nem boldogságának és a vallásbékének végső feladatával függtek össze. Először a cseh-morva testvérek preraui iskolájának volt a vezetője, azután – mint lelkész – Fulnekből lett az ottani iskola felügyelője. A felgyújtott és kirabolt Fulnekből – más testvérekkel együtt – Csehországba menekült, Karl von Zerotínhoz. A menekülés során veszítette el feleségét és gyermekét; ezután írja meg „A világ útvesztője” című munkáját. Elias Bodinus didaktikájától ösztönzést kapva kezdte el saját didaktikája kidolgozását is. Az üldöztetés a testvéreket 1628-ban Lengyelországba űzte. Comenius a lissai gimnázium rektora lett, 1632-től pedig a testvérek közösségének püspöke, azzal a különleges megbízással, hogy lássa el a közösség oktatásügyének felügyeletét. 1631-ben ezzel összefüggésben hozta nyilvánosságra Janua linguarum reserata (A nyelvek kitárt kapuja) című munkáját, melyet 12 európai, sőt több keleti nyelvre is lefordítottak. Ugyanezen időben dolgozta ki és fejezte be cseh nyelven írt Nagy oktatástan című művét.

1638-ban Svédországból felkérés érkezett hozzá, hogy reformálja meg az ottani oktatásügyet. E kérésnek először nem tett eleget. Samuel Hartlieb, egy Angliába elkerült porosz mélyen megragadta Comenius távolabbi terve; Comenius ugyanis azt akarta, hogy a nyelvoktatás reformját kövesse a tárgyak oktatásának reformja, és ennek megalapozásaként akart megalkotni egy új panszofiát, vagyis egy olyan rendszert, amely minden igazságot – azok benső függőségi viszonyai szerint – magában foglal. Comenius egy ilyesféle programot küldött el Hartliebnek, aki ezt 1639-ben Oxfordban Conatuum Comenianorum praeludia címmel megjelentette. (A mű gyakrabban szerepel Pansophiae prodromus címmel.) Hartliebnek a meghívására, mellyel a parlament is egyetértett, Comenius 1641-ben Londonba ment. Comenius azt remélte, hogy a parlament – valamennyi tudomány továbbfejlesztése és ezeknek egy panszofista rendszerben való egyesítése céljából – egy collegium universale-t fog majd alapítani. E reményének meghiúsulása után egy Svédországban élő, gazdag németalföldi kereskedő, Ludwig van Geer személyében lelt mecénásra. Comenius az ő anyagi támogatásával dolgozott – az őt segítő társakkal együtt – a panszofián, 1642 nyarán Svédországba utazott, ahol az államkancellárral, Axel Oxenstjérnával is megismerkedett. Ő azonban azt akarta, hogy a panszofia helyett didaktikai munkásságát folytassa tovább. Comenius tartózkodási helyét többször változtatja; Elbingbe kerül, utána Magyarországra, végül pedig – egészen haláláig – Amszterdamban él; 1648-ban jelenik meg a Novissima linguarum methodus (A nyelvtanítás legújabb módszere), 1658-ban az Orbis pictus (A látható világ), 1657-ben pedig négy főlíás kötetben újból megjelent oktatástani műveinek gyűjteménye, az Opera didactica. Panszofiáját nem fejezte be; 1670-ben hunyt el.

2. Az új didaktika.

Az új módszer. Comenius arra törekszik, hogy a nevelés révén az egész emberi nem boldogságát mozdítsa elő. Ehhez szükség van egy oktatási módszerre és egy olyan iskolarend-

szerre, mely a társadalom valamennyi osztályát átfogja. Didaktikája – a latin nyelvnek a tudós iskolákban való dominanciájával szemben – olyan módszerket akar találni, amelyek lehetővé teszik a nyelvoktatás megrövidítését és a reálismeretekbe való bevezetését. E feladatot a természetesség alapelveinek felhasználásával kívánja megoldani. A nevelés pusztán azt fejleszti ki, ami – mintegy csíraformában – már eleve megvan az emberben. A tudásra, erényre és a vallásra való hajlam az emberbe természetből fogva – vagyis eredendően meghatározó alkata szerint – bele van plántálva. E hajlamok kifejtésének útját szintén a természet szabályai határozzák meg. A *Didactica magna* súlypontját ennél fogva a 16-19. fejezetek képezik, melyek – alaptételekben – az oktatásban meglevő természetes menetet mutatják meg; ennek révén érhető el az, hogy az oktatás könnyű, természetes legyen, és rövid ideig tartson. Comeniusnak már akkoriban feltűnt, hogy számos alaptételt – pszichológiai elemzések helyett – a természet életéből vett elmés analógiák révén lehet bebizonyítani. Az általános alapelvek pedig a következők: a természet először elkészíti az anyagot, s csak aztán kezd el formát adni neki (a reálismeretek megelőzik a nyelveket, a példák pedig a szabályokat); a természet – lépcsőzetesen és ugrás nélkül – módszeresen halad belülről kifelé, a legáltalánosabb körvonalak felől az egyedi dolgok irányába.

Comenius vezeti be azt a – módszeresen először általa érvényesített – követelményt, hogy az oktatási folyamatnak együtt kell járnia azzal, hogy a tanuló a tanulásban örömét lelje, továbbá azzal is, hogy az oktatásnak külső kényszer nélkül kell a célját elérnie. Az iskolának kellemes légkörű helynek kell lennie; a módszernek a természetes sorrendet betartva a könnyebbtől a nehezebb, a közeleltől a távoli, a szemléletestől az elvont felé kell haladnia; el kell kerülni a kapkodást, és a tekintélyre való hivatkozás helyett mindent be kell mutatni. E mellett szilárd tudásra tehetünk szert, ha az egész életet betöltő tanulmányokat úgy rendezik el, hogy azok egy olyan enciklopédiává rendeződjenek, melyben mindennek egy közös gyökere van és kellőképpen alátámasztva minden a saját helyére kerül. Comenius mechanikus könnyítéseket és egyszerűsítéseket is alkalmazott; így pl. egy tantárgy mindig csak egy tankönyvre épül, valamennyi nyelv és reálismeret elsajátításánál *egyazon* módszert kell követni, az olvasási- és írásgyakorlatok mindig összekapcsolódnak, a nyelv- és a reálismeretek hasonlóképpen.

A reálokztatás és a nyelvoktatás közötti új viszony. S ahogy Comenius a kor tudományos mozgalmától – elsősorban Bacontól – a módszertani szempontokat átvette, ugyanúgy átvette a reálismeretek értékelését és azt a követelményt is, hogy a reálismeretek az oktatás különálló ágát képviseljék. Ily módon a pedagógiában a nyelvek és a tárgyi ismeretek oktatása ettől kezdve két önálló területet képez. Ha a korábbiak során a verbális realizmus a reálismeretek körét alárendelte a nyelveknek, akkor Comenius sajátos alapelvét a nyelv- és reálokztatás párhuzamosságának kimondása jelenti, melyben a szavakat a reálismeretekkel összefüggésben tanulják meg.

A nyelvoktatás új módszeréről szóló írások. Arról van tehát szó, hogy a reálismereteknek és az anyanyelv elsajátításának meg kell előznie az idegen nyelvek tanulását. Az 1631-ben megjelent *Janua linguarum reserata* (A nyelvek kitért kapuja) a 12 éves gyermekek számára 100 szakaszban foglalja össze az egész valóság rendszerét; ehhez – 1000 mondatban – 8000 szót használ fel, ami elegendő a valóság jellemzésére. Ily módon az egész valóság összefüggése, annak képmásával, a logikusan tagolt nyelvvel egyetemben már a gyermekek előtt feltárul. Comenius később azt akarta, hogy e tankönyv előtt az 1633-ban keletkezett *Januae linguarum reseratae vestibulum* (A nyelvek kitért kapujának előcsarnoka) című művét használják. Ebben – bevezetéképpen – ugyanazt a szisztematikus elrendezést követve csak 1000 szót használt fel, 427 mondatban. Ahogyan az előtérből (*vestibulum*) eljutunk a kapuig, (*ianua*), úgy kell ezen keresztül a csarnokba (*atrium*) lépni. E mű 1646-ban jelent meg, és a haladóbb szint számára ugyanazt a feladatot oldotta meg. Az iskolai oktatás számára az 1658-ban megjelent *Orbis pictus* a képekkel történő szemléltetés egészen új útját nyitotta meg. Az

Orbis pictus voltaképpen a Janua reserata volt, képekkel kiegészítve. A 18. században Basedow Elementarwerk című munkája ezt az irányzatot viszi tovább.

A panszofia és a következetes, szisztematikus módon tagolt reáloktatás. A tudós oktatás nem felel meg a kor szükségletének. Kenyér helyett köveket, igazságok helyett vitakérdéseket és üres szavakat ad. A megújulás a panszofia létrehozásától függ, ami az egész valóság tudományosan megalapozott rendszerét foglalja magába. E panszofiának kell felfednie azt, hogy az igazságok a tudományok egész rendszerén belül milyen függőségi viszonyban állnak egymással, s e viszonyt kell aztán a reáloktatás alapjává tenni. Ily módon minden olyan ismeretet, melyet annak valódi összefüggésében ragadnak meg, könnyebben lehet elsajátítani. Ez a Comenius által felfedezett viszony, amely a tudományos igazságok egymásra következése, az oktatás rendje és az egyén értelmi fejlődése között áll fenn, csak ahhoz a Comte által felfedezett összefüggéshez hasonlítható, amely a tudományos igazságok fejlődési sora és az emberi nem értelmének fejlődése között áll fenn. Mindkét felfedezés roppant jelentőségű, még akkor is, ha bizonyos korlátozásra szorulnak. Ez az az összefüggés, amely a panszofia terve és Comenius didaktikája között fennállt. Miután Comenius úgy hitte, hogy rábukkant a nyelvtanulás módszerére, a Janua rerumot kezdte keresni. Ennek kulcsát ő a panszofista rendszerben látta, amely még feltáráásra várt. Ennek csak egy programja jelent meg, a Prodomus pansophiae (először 1637-ben jelent meg, Conatuum Comenianorum praecludia – Comenius törekvéseinek előjátéka – címen), ezután következett 1638-ban a Conatuum pansophicorum dilucidatio in gratiam Censurum facta (Panszofikus törekvéseinek megvilágítása), 1643-ban pedig a Pansophiae diatyposis. Janua rerum sive metaphysica pansophica című műve csak halála után, 1681-ben jelent meg, jóllehet már sokkal korábban közközezen forgott. „E panszofia nem gondosan elrendezett farakás kíván lenni, mint az eddigi enciklopédiák, hanem eleven fa, amelyet saját gyökere emel föl, a benne lakozó élet révén pedig ágakat hajt, lombot hoz és gyümölcsöt terem”. A megismerés akkor igaz, amikor a dolgokat úgy ismerjük meg, ahogyan azok vannak, következetesen abban az oksági összefüggésben, amely szerint Istenben megalapozódnak. A világösszefüggés egyfajta egyetemes harmónia, az alapját képező törvények és alkotórészek rendszerbe szedhetők. A reáloktatásnak ennél fogva az érzékletest kell a szem elé állítania, s innen kiindulva kell az oksági összefüggést feltárnia, az egésztől kell az egységekhez haladnia.

Iskolaszervezet. Comenius végezetül szükségesnek tartott egy teljes, az egész népet átfogó iskolarendszert. Ez négy részből tevődött össze. Minden otthonnak anya-iskolának (schola materna) kell lennie; Comenius e ponton az igen korán kezdődő nevelés szükségességét sejtette meg. A nemzeti iskolához (schola vernacula), a német iskolához tartozik valamennyi 6 és 12 év közötti gyermek. Itt dől el, hogy feljebb mehetnek-e a latin iskolába, vagy sem. Ebben a dialektika és a retorika elé a fizika és a matematika kerül. A latin után kezdődik az egyetemi oktatás.

Bírálat. Comenius a tudományok módszertanának a didaktikához fűződő viszonyában felfedezte a didaktika alapelvét. Alapul ehhez azonban – valamilyen misztikus módon – nála még a harmónia világprincípiuma szolgál. Ezek szerint a természet menete a tanítvány fejlődésében harmónikus egységet képez a tudományok igazságainak benső összefüggésével. Ez azt az utat követi, amely az érzékeléstől az általános igazságok, az egyszerűtől a bonyolult, a könnyűtől pedig a nehéz felé tart. Comenius azonban, mint spekulatív metafizikus ehhez még az alábbiakat tette hozzá; az út az egésztől az egyes részek megkülönböztetése felé visz. Ennek felelt meg az, hogy az ismertetett, pszichológiaiilag helytálló tételek csakis a – teológiaiilag és metafizikailag megalapozott – harmónia egyetemes alapelve révén nyerik el náia összefüggésüket és tesznek szert elevenségre. A didaktikának eme megalapozása gyakorlatilag igen hatásos, az általános érvényű feldolgozás szempontjából azonban hasznavehetetlen.

A pedagógia történetének kifejtését ezen a ponton megszakítjuk, mivel az ezután következő részek csak kevésbé kidolgozottak és közlésre nem alkalmasak. Dilthey a következőképpen folytatja a kifejtést:

A didaktikai törekvések folytatása Angliában Milton, Franciaországban pedig a port royal-i iskola és Rollin révén.

IV. Fejezet. A pedagógia természetes rendszere.

John Locke.

Jean Jacques Rousseau.

August Hermann Francke, a filantrópok és Kant.

Pestalozzi.

A tudós iskolák továbbformálódása Németországban a 18. századi tudós reneszánsz hatására; a filológia és a történettudomány megalapozása.

A pedagógia mint művészet, amely a nevelési tapasztalatokból nyert szabályokat egy empirikus pszichológia és egy életetika révén kapcsolja össze. Niemeyer.

A pedagógia, mint a pszichológián alapuló rendszer. Herbart.

Bain és Herbert Spencer. A modern angol pedagógia.

JEGYZETEK

1. Démoszthenész: *A koszorú*. In: Démoszthenész: *A hűtlen követtség. A koszorú*. Fordította: Gyomlay Gyula. Magyar Helikon, Budapest: 1975. 205. o.
2. G.W.F. Hegel: *A jogfilozófia alapvonalai*. Akadémiai Kiadó, Budapest: 1971. Előszó, 23. o.
3. Platón: *Phaidrosz, 275c-278b. Platón összes művei II*. Európa Könyvkiadó, Budapest: 1984.
4. flamen – az ókori Rómában bizonyos istenek áldozópapjai, kiket a pontifex maximus nevezett ki.
5. földre való helyezés. E jogi aktus egy régebbi vallási rituáléra utal; ebben a gyermeket a puszta földre helyezték, hogy mintegy betétköltözzenek a föld életadó erői.
6. az anya ölében felnevelni.
7. a gyermeknek nagy tisztelettel tartozunk.
8. a szabad polgárok gyermekei és a tisztviselők által viselt biborszegélyű tóga.
9. az a dísztelen tóga, melyet az ifjú 16 (később 15) éves korában öltött magára.
10. (itt:) nyilvános iskola.
11. majoros gazda.
12. Caesar híve, Cicero közeli barátja. I.e. 43-ban halt meg a mutinai csatában. Írói tevékenysége is figyelemre méltó.
13. Publius Cornelius Dolabella – kicsapongó életmódjáról híres politikus az i.e. I. században.
14. kiműveltség és tanultság a jó tudományokban.
15. a szónoknak emberségében és a beszédnek minden fajtájában tökéletesnek kell lennie.
16. a polgárjog előadói.
17. a tudományok összessége.
18. (itt:) közösségi érzés.
19. falvakban és városokban.
20. a kereszteleési szülőktől megkövetelt minimális hitismeret, ami mintegy a kereszteleési jogi előfeltételének számítotl.
21. szerzetesnek felajánlott fiúk.
22. egyházi értelemben az ókori hitvallások összessége.
23. a székesegyházi iskola (másnéven dómiskola) vezetője.
24. abban az értelemben ti., hogy a káptalani iskolák kevésbé függték az egyháztól, irányításukban a városi magisztrátusoknak is nagy szerepe volt, tanulmányi rendjük pedig jobban alkalmazkodott a városi polgárság szükségleteihez.
25. németalföldi verseposz, amely 1250 táján francia forrásokra támaszkodva alakult ki és a későbbiek során több átdolgozáson ment keresztül.
26. clemi iskola.

27. elavult középkori tankönyv.
28. minden tudást a görög szerzőkből kell meríteni.
29. amikor a dolgot az ismert szó révén ismerjük fel.
30. inkább a dolgokat kell megismerni, de előbb a szavakat.
31. érenél maradandóbb emlékművet állítottam.
32. az ifjúság tanulmányainak javításáról.
33. a jó írók megismerésével nem csupán a száját, hanem a szívet is a nyelvhez lehet alakítani.
34. a görögök nélkül a latinokkal nem lehet igazán foglalkozni.
35. a módszer mestere.
36. a tanítás és tanulás helyes módja.
37. mindenki tudja, hogy a szónoklás legjobb mestere Cicero.
38. bölcs és ékeesszóú áhítatosság.
39. a grammatikával foglalkozók.
40. a verstannal foglalkozók.
41. a történelemmel és a dialektikával foglalkozók.
42. Küster (kusztoz) – eredetileg egyházközségi gondnok.