

DOI:

10.15773/EKKE.2023.017

ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS ÉS GYERMEKKÉP A NÉMET
ROMANTIKA KORÁBAN

Doktori (PhD) értekezés

Nádudvari Gabriella Erika

Témavezetők: Prof. Dr. Pukánszky Béla, D.Sc.

Dr. habil. Nagy Melinda

Eger, 2023

NYILATKOZAT A MUNKA ÖNÁLLÓSÁGÁRÓL, A SZAKIRODALMI FORRÁSOK
MEGFELELŐ IDÉZÉSÉRŐL

Alulírott Nádudvari Gabriella Erika kijelentem, hogy a *Pedagógiai gondolkodás és gyermekkép a német romantika korában* című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan szövegegységet, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás pontos megadásával megjelöltem.

Szeged, 2023. január 25.

MOTTÓ

„Solang du Selbstgeworfnes fängst, ist alles
Geschicklichkeit und läßlicher Gewinn -;
erst wenn du plötzlich Fänger wirst des Balles,
den eine ewige Mit-Spielerin
dir zuwarf, deiner Mitte, in genau
gekonntem Schwung, in einem jener Bögen
aus Gottes großem Brücken-Bau:
erst dann ist Fangen-Können ein Vermögen, -
nicht deines, einer Welt.“

Aus: *Die Gedichte 1922 bis 1926* (Muzot, 31. Januar 1922)

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés	4
1.3. A doktori értekezés célja, kutatási kérdések.....	14
1.4. A kutatás módszertana.....	15
1.5. A doktori értekezés főbb szerkezeti elemei, várható új tudományos eredményei. A téma aktualitása	17
2. A német romantika értékelőzményei a társadalomtörténeti és mentalitástörténeti változások tükrében	20
2.1. A Goethe-kor fogalmi értelmezése.....	20
2.2. A Goethe-kor Németországa	22
2.3. A német felvilágosodás jellemzői.....	27
2.3.1. A polgári emancipáció	29
2.3.2. Az individualizmus térnyerése.....	30
3. Pedagógiai válaszok a 18. század társadalomtörténeti és mentalitástörténeti kihívásaira ..	31
3.1. Iskolai és pedagógiai reformok.....	31
3.1.1. A felvilágosodás, mint a nép és a polgárság képzésének korszaka.....	31
3.1.2. A német pedagógiai reformmozgalom inspirációs forrása: Rousseau.....	33
3.1.3. Átmenet a filantropizmusból az újhumanizmusba.....	35
3.1.4. Újhumanizmus	35
3.1.4.1. Az újhumanizmus hatása a képzési rendszerre	38
3.1.4.1.1. A humanista gimnázium.....	38
3.1.4.1.2. Az egyetemi reform	39
3.2. A Goethe-kor szellemiségét tükröző pedagógiai elméleti gondolatok	42
3.2.1. Immanuel Kant szellemi hatása a Goethe-kor gondolkodóira	42
3.2.2. Az újhumanista képzélméleti diskurzus	43
3.2.2.1. Johann Gottfried Herder (1744-1803).....	43
3.2.2.2. Wilhelm von Humboldt (1767-1835).....	47
3.2.2.3. Friedrich Schiller (1759-1805).....	49
3.2.2.4. Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832).....	51
3.2.3. A klasszikus német filozófia képviselőinek pedagógiai gondolatai	55
3.2.3.1. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)	55
3.2.3.2. Friedrich Wilhelm Johann Schelling (1775-1854).....	59
3.2.3.3. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).....	62
3.2.3.4. Johann Friedrich Herbart (1776-1841).....	64

3.2.3.5. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834)	67
3.3. A német romantika pedagógiai válaszai a kor kihívásaira	75
3.3.1. A német romantika terének jellemzői	75
3.3.1.1. A német romantika filozófiai háttere	80
3.3.1.2. A német romantikus kultúra eszmekincsei.....	81
3.3.2. A német romantika pedagógiai gondolkodói	85
3.3.3. A német romantikus pedagógia „szíve”: a gyermek.....	86
3.3.3.1. A romantikus gyermekkép előtörténete az antik kortól Goetheig.....	88
3.3.3.1.1. Az antik kor gyermekképe.....	88
3.3.3.1.2. A romantikus gyermekkép felsejlése a korai kereszténységben	89
3.3.3.1.3. A nyugati-keresztény hagyomány ambivalens gyermekképe	92
3.3.3.1.4. A felvilágosodás korának gyermekképe.....	94
3.3.3.1.5. A romantikus gyermekkép születése	96
3.3.3.1.5.1. Rousseau, mint forrás.....	96
3.3.3.1.5.2. A gyermek, mint eredeti, még teljes egységben élő ember Herdernél	97
3.3.3.1.5.3. Rousseau és Herder gyermekideológiájának továbbfejlesztése Goethe	
által.....	100
3.3.3.2. A romantikus gyermekkép mintázatai. Az elveszett egyensúly keresése.	
Szöveginterpretációk.....	104
3.3.3.2.1. „Bennünk van minden” - Friedrich Hölderlin pedagógiai gondolkodási	
stílusa és gyermekképe	104
3.3.3.2.2. Az „ideális ember [...] összességében minden individuális hajlam	
harmonikus maximuma.” Jean Paul pedagógiai gondolkodása és gyermekképe....	113
3.3.3.2.3. „Az ember olyan, mint a körülötte lévő világ, és a világ olyan lesz,	
amilyen benne az ember.” Ernst Moritz Arndt pedagógiai gondolkodási stílusa ...	124
3.3.3.2.4. „Örök törvény rejlik, hat s uralkodik mindenben.” Friedrich Fröbel	
pedagógiai gondolkodási stílusa és gyermekképe	135
3.3.3.2.1. Fröbel-reneszánsz a hosszú századfordulón és ma. Kitekintés	140
3.3.3.3. A romantikus gyermekkép továbbélése a történelmi reformpedagógiában ...	144
4. Összegzés, konklúziók.....	150
4.1. A német romantika pedagógiai gondolkodására vonatkozóan	150
4.2. A romantikus gyermekképre vonatkozóan	155
5. Köszönetnyilvánítás.....	160
6. Felhasznált irodalom.....	162
6.1. Felhasznált primer források	162

6.2. Hivatkozott szekunder forrasok, feldolgozasok	164
--	-----

1. BEVEZETÉS

Doktori értekezésünkben komplex képet kívánunk alkotni egy átfogó irányzat, a német romantika pedagógiai gondolkodásáról és gyermekképéről. Az olyan egyetemességre törekvő, nagy irányzatok, amelyek a társadalom, a gazdaság, a filozófia és a művészet befolyásolásának, megváltoztatásának igényével lépnek fel, minden területen termékenyen éreztetik jelenlétüket. A romantika ilyen átfogó irányzat volt: „Átjárta a nyugat-európai polgárosodás mag- és szélterületeit, a nyugat-európai keresztény kultúra talaján felnőtt polgári kultúra középponti és peremvidékeit egyaránt.” - írja Németh (1983, p. 267.). A német romantikus kultúra terében alakult ki az ú. n. „reformpedagógiai eredetgondolkodás”, amelyben a gyermek már nem egy rendezett gondolatkör szisztematikus felépítése által válik nagykorú személlyé, ahogyan például a felvilágosodás tradíciós vonalához tartozó Herbartnál¹ (1776-1841) láthatjuk. A legtöbb korabeli, romantikus eszmét képviselő „reformpedagógus” számára a gyermek már személyiség, az ember eredeti, alkotó formája, melynek gazdagságát meg kell őrizni a tanításban és a nevelésben, és kamatoztatni kell azt az élet művészetében, a boldogság elérése és a boldogulás érdekében. E pedagógiai kultúra alakváltó továbbélésének lehetünk tanúi, amikor a hosszú századforduló életreform mozgalmainak értékelőzményeit vizsgáljuk. A német humanizmus bázisán keletkező romantikus eszmekincs által áthatott pedagógiai gondolkodás egy olyan kommunikációs erőter létrejöttét tette lehetővé, amely az emberek közötti őseredeti kommunikáció újrateemtésének lehetőségét hordozza magában. Ez a romantikus gondolkodásmód és az ennek hatására formálódó romantikus gyermekkép jelentős mértékben hatott a hosszú századforduló életformaszervező értékeire, az életreform mozgalmakra, illetve ezekhez szervesen kapcsolódóan a történelmi reformpedagógiára és az „élet” filozófiájára. Jövőképes potenciálja vitathatatlan.

1.1. A kutatási probléma felvázolása

Az ókor vége felé az ember számára megváltozott az élet fő színhelye. Veszített fontosságából a fizikai közelségben érzékelhető és felfogható világ, aminek következtében az ember önmagába vetett hite gyengült, életcéljai bizonytalanná váltak, és elveszítette egyensúlyát. Az egyház kötelékében „felnevelt” és megélt hit világa vált az élet fő színhelyévé, míg a fizikai

¹¹ Pukánszky (2018a, p. 88.) szerint Herbart neveléstana szervesen kapcsolódott a 19. század uralkodó embereszményéhez. A „kapitalizmus szellemének” új erkölcsi alapozást biztosított: megtalálta a kapcsolatot a hétköznapi életet szabályozó puritán etika és a transzcendens erkölcsi eszmék között.

közelségben érzékelhető világ veszített jelentőségéből. Az újkor beköszöntével az ember önmagába vetett hite ismét megerősödött, ismét a közelinek érzékelhető világ került fókuszba. Látszólag a vallás tanításai elleni kinyilatkozások álltak a középpontban, melyek a természetről és a történelemtől alkotott kép megváltozását voltak hivatottak közvetíteni. Voltaképpen azonban a legnagyobb problémát az jelentette, hogy a fentebb vázolt folyamat során jelentéktelenné váló, az ember számára érzékelhető világ nem őrizte meg „magvát” csorbítatlanul, és így módon a hit is sérült. A felvilágosodás korának haladó eszméit éppen a vallás saját gyengesége (a hatalom, a pusztán emberi célok szolgálata megvalósítása a felemelő, megerősítő, emberit és istenit egységesítő helyett) tette veszélyessé a vallásra nézve. Egy ilyen módon sérült, megrendült „vallásos életrend”² természetesen semmire sem tudott hiteles válaszokat adni.

A korabeli Németországban a korszakváltás a morális-vallási megújulás szándékával „robbant be” a filozófiába. Immanuel Kant (1724-1804) 1793-ban tette közzé *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (*A vallás a pusztán ész határain belül*) c. tanulmányosorozatát, melynek vezérelve a „láthatatlan egyház” az észvallást megvalósító kis közösségek morálisan magasabbrendű világának szembeállítását az intézményes egyház korszerűtlenségével. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) 1792-ben alkotta meg *Versuch einer Kritik aller Offenbarung* (*Minden kinyilatkoztatás kritikájának kísérlete*) c. vallási tárgyú művét. A teológia fogalomrendszere a kor politikai harcának diskurzusközpontjává vált. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) a pozitivizmus szelleméről szóló, radikális politikai és társadalomelméleti írásművének alapkérdése a kereszténység morális missziójának értelmezése. Hegel szerint a kezdet kezdetén az ember morális lelkiismeretként megnyilvánuló kereszténység felszámolta az egyes egyén szabadságán keresztül érvényesülő morált, és így a morál erkölcsi kódexé történt. Istent egy, az ember számára idegen szférába helyezte, amikor az ember a társadalmi elidegenedés miatt maga is „nem-én”, istensége pedig a másik „nem-én” volt, ami megteremtette a vallási-spirituális elidegenedési formát is.³ E világállapot pozitív ellenképe volt a görög fantáziavallás, amely két ponton volt Hegel számára érdekes: 1. egyik a szabadság láthatatlan elve, amely az egyént belülről vezérli a közösség céljainak megvalósítására (ha kell, az önfeláldozásig), 2. a másik az individuális szabadság természetes

² V. ö.: Eucken (1915)

³ Későbbi írásaiban Hegel az elidegenedés megszüntetésének kulcsát a szeretetben véli megtalálni, mindazonáltal *Szeretet-vallás* c. írásában kifejti, hogy Jézusnak, a szeretet-vallás alapítójának is az volt a tragédiája, hogy a szeretetet csak az emberek szívében keltette életre, s amikor megkísérelte ezt életgyakorlattá változtatni, tehát amikor a társadalmi viszonyokat a szeretetre próbálta építeni, a világ kiteszította (Almási, 1982). A szeretet, mint az egyes életpontokat összetartó erő nem tudott megnyilvánulni (Megjegyzés: a szerző.).

önkorlátozása. E két komponens tette lehetővé, hogy a moralitás a tiszta szubjektivitás szférája legyen (Almási, 1982).

Nem tekinthető véletlennek, hogy a görög kultúra tetőpontján kifejlődött ú. n. „ideálkultúra”, a cselekvő és kiegyensúlyozó szellemiségű „immanens idealizmus”⁴ újra felerősödött a Goethe-korban. A kor kiemelkedő filozófusainak, íróinak, pedagógiai szerzőinek műveiben az ideák világa megtapasztalható igazsággá és az élet stabilnak érzékelhető alapjává válhatott. Ebben a szociokulturális miliőben bontakozhatott ki a német romantika, a német romantika pedagógiai kultúrája, illetve a német romantika pedagógiájához köthető ú. n. „reformpedagógiai eredettan”⁵.

Ullrich (1999) a „reformpedagógiai” gondolkodásra vonatkozó kutatási eredményeit értelmezve, megállapíthatjuk, hogy e gondolkodási dizájn alakulása nem a lényegében történő változásban ragadható meg, hanem az átértés gesztusában. A romantika korában a gyermek felfedezésével felcsillan a remény: ami elveszett, az megvan. E kontextusban felvetődik azonban az a kérdés, hogyan lehet felszínen tartani a gyermeki lét világra való nyitottságot. További kérdésként merül fel az is, hol értelmezhető az ember, amennyiben visszavágyott lényege a világra való nyitottság: A társas együttlétben, azaz az erők közös életre való egyesítésében, vagy az egyén önmagáért való létében? A társadalmi beágyazottság és az egyén önmagáért való léte kapcsán feltehető kérdés kutatásunk szempontjából rendkívül izgalmas, és a mai kor embere számára is aktuális lehet, hiszen az ember alapvetően társadalmi lény, aki akkor tud hatást gyakorolni, ha benne van a társadalmi folyamatokban. Viszont, ha benne van a folyamatokban, meg tudja-e őrizni azt a nyitottságot, amivel az ősalaphoz kapcsolódik? Hogyan lehet elérni azt, hogy ez az ellentmondásos helyzet ne vezessen elidegenedéshez, hogy az emberi kapcsolatok ne legyenek átmenetiségre rendelve, hogy az ideák tisztán megmaradjanak, és ne jöjjön létre értékhiány?

A fentiekkel összefüggésben lehetséges válaszokat keresünk arra a kérdésre is, hogy a romantikus felfogás tükrében mi a funkciója a pedagógiának az emberek képzésében és nevelésében? Amennyiben a pedagógia lényege az emberben lévő hibák kiemelése és az emberben lévő esetlegességek megszüntetése az erkölcsi tökéletesedés érdekében (v. ö.

⁴ V. ö.: Eucken (1915)

⁵ Ullrich (1999) a „reformpedagógiai” elnevezést ideáltipikus értelemben használja, amiből az is következik, hogy a „történelmi reformpedagógia” képződményét egy olyan pedagógiai a priori alakváltó továbbéléseként értelmezi, amelynek elvei sosem érnek célba, hanem a mindenkori új helyzetben másként fogalmazza meg kritikai üzenetét, és másként találja meg gyakorlati lehetőségeit. Jövőképes potenciálja, amely nemcsak a pedagógia területén érvényesül, abban rejlik, hogy a társadalmi, modernizációs folyamatokra, az ipari, gazdasági és mediális fejlődésre adott válaszai nemcsak a gyermekek tanulását és fejlődését kívánják befolyásolni, hanem az egész humán életre hatnak.

Herbart), görcsössé és motorikusan irányíthatóvá, a fogyasztói társadalom kitűnő alanyává válhat az ember. Az itt feltáruló ellentmondás abban rejlik, hogy egyfelől társadalomról, azaz az emberek társas viszonyáról beszélünk, melyet egyes pedagógiai gondolkodók az elvárásoknak való maximális megfelelés kényszerének kialakításával vélnek tökéletessé tenni, másfelől pedig a társas viszonyok tökéletesítésére irányuló törekvések eredményeként a teljes elidegenedés felé lépdel az ember, átélve az egyensúlyvesztés okozta válságot. A válságos időszakokban pedig mindig érték kiválasztás történik. Feltételezhetjük, ezzel magyarázható az is, hogy a romantika korában az értékek keresésében fordulat történik: a hallgatag belső én rejtett dinamikája válik érdekessé, amely lehetővé teszi az ősalaphoz, a nagy rendben, a törvényekben megtestesülő világszellemhez, világlélekhez való kapcsolódást. Ugyancsak ezzel magyarázható az is, hogy a hosszú századforduló ellentmondásaitól feszülő légkörében, a reformmozgalmak kontextusában újra megjelenik az élőbből táplálkozó eredetiség igénye. Az életreform mozgalmakban, a reformpedagógiában és az „élet” filozófiájában közös vonás az egyszerre történő kifelé és befelé fordulás és az a vízió, melynek lényege az élővilággal való rezonancia, az élet jobb élésének a vágya. A természettudományos, anyagelvű szemlélet térnyerésének idején kettős funkcióval járt a panteisztikus szemlélet iránti vonzalom felerősödése. Egyfelől a vallásos világnézetek kívánták szerepüket modernizálni, és ezáltal helyüket biztosítani, másfelől a kor pozitivistá természettudományának az egységet részekre bontó igyekezete, társadalomtudományának haszonelvű és statisztikai karaktere, filozófiájának ontológia-ellenessége terelte a művészeket, gondolkodókat ebbe az irányba, amelyben az anyag és a szellem, a természet és az ember, a szerves és a szervetlen univerzális törvényei tűntek újraértelmezhetőnek. Az előbbiekkal azonos töről fakadó vágy érzékelhető a ma emberében is, ami azt mutatja, hogy az ú. n. „reformpedagógiai” gondolkodási stílus jövőképes válaszokkal szolgálhat jelenünk számára is.

1.2. A téma kutatási előzményei és ezek legfontosabb eredményei

A német romantika pedagógiai tartalmát Alfred Franz (1937) vizsgálja először. Kutatásainak korpuszát kizárólag irodalmi alkotások képezik, ugyanis úgy véli, e korszak nem tudott felmutatni igazi pedagógiai műveket. A német nyelven publikáló kutatók közül Bollnow (1977), Ewers (1989), Alefeld (1996), Ullrich (1999) és Baader (1996a, 1996b, 2001, 2002, 2004) kiemelt figyelmet szentel a Goethe-korban kibontakozó romantikus pedagógiai tetteknek.

Magyarországon Németh (2002b) és Pukánszky (2000, 2001, 2005, 2011, 2015, 2018a, 2018b, 2018c) gazdagítja a német romantika pedagógiáját és gyermekképét feltáró szakirodalmat.⁶

Sem a német romantika, sem pedig a német romantika pedagógiájának megítélése nem egységes. Alfred Franz 1937-ben, a német romantika pedagógiai tartalmát elemző könyvében a romantika fogalmának értelmezésekor megállapítja, hogy a romantika, ugyanúgy, ahogyan a felvilágosodás vagy a Sturm und Drang is, nem olyan mozgalom, amely „a német szellemi élet fájának csak egyetlen ágát ragadná meg” (Franz, 1937, p. 1., ford.: N. G.). A romantika eredeti irodalomtörténeti tartalma jelentésbővülést mutat, és értelmezése kiterjed a filozófiára, a politikára és a pedagógiára is. Mindazonáltal kifejti, nem véletlen, hogy kutatásait megelőzően mások nem foglalkoztak az adott korszak pedagógiájával, hiszen az elsősorban irodalmi jelenségként értelmezhető romantika nem hagyott hátra specifikus pedagógiai műveket. Franz (1937) szerint kétségtől olyan mozgalomról van szó, amely a művészetben csúcsosodott ki. Éppen ezért óva int attól a kísérlettől, hogy korabeli pedagógusokat csak azért soroljunk a romantika köréhez, mert akkor éltek. A kultúra bizonyos körei között lehetnek fáziseltolódások, „úgyhogy az irodalmi romantika korának pedagógiai tevékenysége még a klasszikus-újhumanista vagy a felvilágosult szellemi magatartás jegyében folyt.” – vélekedik Franz (1937, p. 3., ford.: N. G.), és az említett okokból a szépirodalom területét választja kutatásának korpuszaként.⁷

A 20. század utolsó negyedének német neveléstudományi horizontján vizsgálódva felfedezhetjük, hogy Ballauff és Schaller (1973, p. 18., ford.: N. G.) a romantika fogalmának problémás definíciója miatt kerüli a „német romantika pedagógiája” kifejezés használatát, ugyanakkor megjegyzi: „A pedagógia történetével összefüggésben mindenekelőtt Schleiermacherre, Arndtra és Fröbelre emlékezhetünk, mely alkotók neveléstanához a romantika képezi a hátteret.” Blankertz (1982) pedagógiatörténetének keretében nem is szentel figyelmet ennek a mozgalomnak. Ezzel ellentétben Bollnow (1977, p. 1., ford.: N. G.) a „teljes szellemi életet átszövő általános mozgalomnak” nevezte az ú. n. „Deutsche Bewegung”

⁶ A romantikus gyermekképet tovább éltető történelmi reformpedagógia mozgalmainak kutatása manapság mind Németországban (Röhrs, 1986; Tenorth, 1988; Flitner, 1992; Oelkers, 1992, 1994; Skiera, 2003, 2004, 2005) mind Magyarországon (Németh, 1998; Németh & Skiera, 1999; Németh, 2002a, 2002b, 2014, 2015; Németh & Pirka, 2013; Pukánszky, 2006) igen népszerűek. Jelen lábjegyzetben a vonatkozó szakirodalmi források felsorolása a teljesség igénye nélkül történt (Megjegyzés: a szerző).

⁷ Ullrichnál (1999) is olvashatjuk, hogy a romantikus gyermekfelfogás hirdetéséhez és családi körben való elfogadásához nagyban hozzájárultak a romantikus költők és irodalmárok, akik meséket és népdalokat stilizáltak gyermekek számára alkalmas irodalmi formává. Novalis, a Grimm fivérek, Achim von Arnim és Clemens Brentano nagyon sokat tett azért, hogy a több évszázados bölcsességek hozzáférhetőek legyenek.

leggazdagabban differenciált fázisát, a romantikát. Bollnow számára a romantika pedagógiája „az eredethez való visszatérés gondolatával, azaz a felszínessé és merevvé váló ember visszavezetésével eredeti, élő lényegéhez [...] olyan metafizikai mélységre tett szert, amit korábban soha nem ért el. Ezzel olyan mérték született, amely minden későbbi pedagógiai érzület mércéje.” (Bollnow, 1977, p.194., ford.: N. G.).⁸

Bollnow (1977) - bár művében konkrét forrásokra nem hivatkozik - megjegyzi, hogy a romantikus pedagógia fogalmát többször vitatták már. Némelyek tagadják, hogy a romantikából kinőhet egy egységes pedagógia, mert véleményük szerint „a fiatalabb generációra való tudatos ráhatás, a világ aktív alakítása távol áll a passzív, a fejlődésnek nyugodt utat engedő romantikától” (Bollnow, 1977, p. 15., ford.: N. G.). Bollnow (1977) határozottan azt a nézetet képviseli, hogy a pedagógia legalább olyan szerves része a romantikának, mint a zene, az irodalom és a képzőművészet, elismerve azt, hogy a pedagógusok a költészet oldaláról definiált romantikus szakaszokba való besorolása nem könnyű feladat.

Bollnow (1977) a német romantika pedagógiájáról szóló könyvének bevezető fejezetében említést tesz arról is, hogy a német romantikának két nagy korszaka van (a Jénához kötődő korai romantika és a heidelbergi, részben a drezdai, kései romantika). Mégis azt javasolja, „tekintsünk el jelen összefüggésben e különbségektől, mert csekély jelentőséggel bírnak a romantika pedagógiai vetülete tekintetében.” (Bollnow, 1977, p. 14.). Megítélésünk szerint bizonyos kérdéseket vehet fel az a fajta eljárás, hogy a romantika pedagógiai tartalmának vizsgálatakor egy egységes romantikus emberképből induljunk ki, hiszen a jénai és a heidelbergi romantika emberképe nagyon sok ponton eltér egymástól.

Egy későbbi szöveghelyen maga Bollnow (1977) is utal arra, hogy bizonyos elvitathatatlan nehézségek adódnak az általa kiválasztott pedagógiai szerzők helyes besorolásában a romantika irodalomtudományi korszakolása alapján. Ardtot a kései romantikusok közé sorolja, míg Fröbel pozicionálása bizonyos problémákat vet fel számára, hiszen az életkora alapján Fröbelnek inkább kései romantikusnak kellene lennie. Úgy véli, nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy nézeteit inkább a korai romantika hatotta át. Schelling, Novalis, Jean Paul, de Arndt műve és később Fichte *Reden an die deutsche Nation (Beszédek a*

⁸ Heinz-Elmar Tenorth megállapítása jelentős mértékben szemben áll Bollnow értékítéletével. Véleménye szerint az élettől való 'elválás' félelme olyan modernitás előtti, rendi társadalmi képeket, konzervatív és modernitás-ellenes, a német politikai kultúrára nézve fatális következményekkel járó egyenlőtlenséget hirdető filozófiát is életre kelt, amely a romantikus eszmék felhasználásával a civilizációt és a demokrácia eszméjét kritizálja. A romantika neveléstanában a pedagógusok a gyermekkor és a gyermek misztifikációjának formáit alapozzák meg, miközben nemcsak a világtól fordulnak el, hanem egyidejűleg hagyják kifejlődni azt a gondolatot, hogy az eredetből kiindulva, a gyermekhez való visszatérésben a nevelés által újrendezhető lenne a világ (Tenorth, 1988).

német nemzethez) c. műve is intenzíven hatott rá, s ebből alakította ki egységes rendszerét.⁹ Bollnow fentebb bemutatott, mélyebb elemzéseket mellőző besorolási kísérletén kívül a német romantika pedagógiai gondolkodásáról értekező kutatók eltekintenek az egyes alkotók vagy a korai, vagy a kései romantikusok köréhez való hozzákapcsolásától, jóllehet már a korai és a kései romantika emberképe közötti különbség is alátámasztja a mélyebb vizsgálódások szükségességét.

Ernst Moritz Arndt és Friedrich Fröbel emeli ki Bollnow (1977), mint a romantikus pedagógiai két kiemelkedő szerzőjét, akik nemcsak végpontjai, de csúcspontjai is voltak az általa vizsgált mozgalomnak. Kutatásainak középpontjában Ernst Moritz Arndt *Fragmente über Menschenbildung (Fragmentumok az ember képzéséről*, ford.: N.G.) c. 1805-ben megjelent műve, Friedrich Fröbel 1826-ban megjelent *Die Menschenerziehung (Embernevelés)* c. pedagógiai munkája áll. Ezen kívül kontextusba helyezi Jean Paul 1806-ban megjelentetett *Levana oder die Erziehlehre (Levana avagy a neveléstan*, ford.: N.G.) c. alkotását is, amely a romantika pedagógiai gondolkodására és Fröbelre is erős hatást gyakorolt. Fejtegetéseiben nem hagyja figyelmen kívül a nemzeti pedagógia gondolatvilágát sem, amely a napóleoni uralom elleni harcban született, és Fichte *Reden an die deutsche Nation (Beszédek a német nemzethez)* c. írásában öltött formát, s amelyet Jahn és Arndt vitt tovább.

Kindheit als poetische Daseinsform (Gyermekkor, mint költői létforma, ford.: N. G.) c. nagyívű tanulmányában Ewers (1989) a német romantika gyermekszemlélete kapcsán kifejti, hogy a 18. század 70-es és 80-as éveiben alapvető változás, egyfajta struktúraváltás figyelhető meg. Ez az új látásmód, amely a gyermek sajátosságait, önértékét emeli ki, szakít a gyermeki tudat tabula rasa-ként való felvilágosodás kori felfogásával. A vonatkozó kutatásokban tetten érhető nézettel ellentétben, miszerint ez a struktúraváltás Rousseau-ra és a romantika felvilágosodás-ellenességére vezethető vissza, Ewers (1989) kijelenti, hogy ez a változás egyidejűleg fellelhető mind Rousseau, mind Herder gondolkodásmódjában. Rousseau a felvilágosodás talaján marad, miközben Herdernél a preromantikus jelleg bontakozik ki. Ewers (1989) úgy véli, hogy a szakirodalomban félreértelmezik a rousseau-i és a romantikus gyermekszemlélet közötti különbséget, amikor Rousseau-t is romantikusnak nevezik. Ewers (1989) nyomatékosan felhívja a figyelmet arra, hogy Herder és a romantikusok gyermekszemléletének nincs köze Rousseau eszméihez. Csak az közös Rousseau-ban és

⁹ Bollnow (1977) fentebb bemutatott, mélyebb elemzéseket mellőző besorolási kísérletén kívül a német romantika pedagógiai gondolkodásáról értekező kutatók eltekintenek az egyes alkotók vagy a korai, vagy a kései romantikusok köréhez való hozzákapcsolásától, jóllehet már a korai és a kései romantika emberképe közötti különbség is alátámasztja a mélyebb vizsgálódások szükségességét.

Herderben, hogy a gyermekkort mindketten teljességként és saját eszmeként fogják fel. Rousseau-nál a gyermekek a természetes állapotot testesítik meg a társadalmi lét kellős közepén, és így egy jobb világba vetett hit hordozóivá válnak. A romantikus gyermekekkel ellentétben Rousseau gyermekei nem ismerik a fantáziát, az imaginációt. Azért boldogok, mert nem tapasztalják meg a képességek és az óhajok közötti különbséget.

Ewers (1989) további fontos tézise, hogy a romantikus gyermekkorkonceptiók nem egységesek. A különbségeket Herder, Jean Paul, Novalis és Tieck gyermekkorkonceptióin keresztül mutatja be. Herder gyermekantropológiájával kezdődik az organikus gondolkodás tradíciós vonala. Herder kis emberként fogja fel a gyermeket, akiben már benne van minden képesség csírája. A gyermek kezdetől fogva értelmes lény, ám nem a tradicionális racionalizmus értelemfelfogása szerint, hanem sokkal inkább az emberi természet alapstruktúrájáról van szó. Értelmessége mellett a gyermek kezdetől fogva nyelvi lény is, bár csak „belső nyelve” van, amely a külvilág számára rejtve marad. A természet nyelvét alkalmazó újszülött az utánzó jelleg miatt az érzéki és eredeti költészet megtestesítője, ami a romantikus gondolkodási kör eleme. Míg Herder a gyermeki egyszerűségről beszél, Jean Paul megalkotja a gyermekkorkonceptió metafizikáját. A gyermek istenségének, szentségének az alapja a szellemi én-mag. Jean Paulnál a gyermekkorkonceptió egyfelől egy olyan időszak, amely meghatározza a teljes emberi életet, másfelől pedig egy olyan időszak is, amely a varázstalanított világban élő ember vágyának tárgya. Ezzel elindítja Jean Paul a gyermekkorkonceptióba való visszavágyódás tradíciós vonulatát. Jean Paulhoz hasonlóan Novalis is megalkot egyfajta gyermekkorkonceptió metafizikát, melynek az a kiindulópontja, hogy az emberi élet kezdetén már minden csírájában jelen van az emberben. A növekvő életkorral ez az eredeti egység és egységesség a szétszóródásnak való kitettség állapotában van. Az aranykor utópiája, amely minden gyermekben újra felsejlik, hiszen az emlékezés lehetőségét hordozza, nem visszafelé irányuló, hanem sokkal inkább messianisztikus. Összehasonlítva Novalis előre irányuló gondolkodásával, Tieck gyermekkorkonceptió utópiája, melyet Ewers (1989) a gyermekkorkonceptió metafizikájának nevez, visszafelé irányuló. Tiecknél a gyermekiség kultusza egy olyan magatartásforma alapjává válik, amely negatív módon viszonyul a modernitáshoz. Összességében elmondható, hogy az individuumok életének kezdetén megnyilvánuló eredeti, isteni lényegiség azzal kecsgetti a romantikusokat, hogy az emberiség még nem veszett el.

Ewers (1989) *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit (A gyermekkorkonceptió, mint költői létforma*, ford.: N. G.) c. művének gondolatvilágát magas színvonalon építi tovább Baader (1996b) *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche der*

verlorenen Unschuld (A gyermek és a gyermekkor romantikus eszméje. Az elveszett ártatlanság nyomában, ford.: N. G.) c., könyv formájában is megjelent disszertációjában. Eszmetörténeti írásában Baader (1996b) nyomon követi a romantikus gyermekideál kialakulását az irodalomban, a filozófiában, a képzőművészetben és a pedagógiában. Művének első nagyobb fejezetében megvizsgálja a polgári család kialakulásának folyamatát a 18. század második felében. A pénzkereső munka és a család egyre élesebb elválása következtében a család privát szférává válik, melynek fókuszában a reprodukciós funkció és a gyermek áll. Ebben a kontextusban válik először a gyermekkor önálló életszakasszá. A gyermek és az anya idealizálása egyúttal a nyilvánosságból való kizárást is jelentette. Baader (1996b) rávilágít a romantikus idealizálás fonákjára is, miközben egyfajta szociális vakságot diagnosztizál az 1800-as évek környékén élő gyermekek életkörülményeinek vonatkozásában.

Baader (1996b) a gyermek eszméjének születését Ewers (1989) kutatásához csatlakozva Rousseau és Herder nevéhez köti. Mélyrehatóan vizsgálja a két gondolkodó közötti kultúrakritikai és történelemfilozófiai szempontú azonosságokat. Kiemelt figyelmet szentel Herder fejlődéseméletének, melynek értelmében a gyermek őseredeti nyelvi kompetenciával és fantáziával van megáldva, ami megteremti a kapcsolódást a költő, mint gyermek korai romantikus allegóriához. A szerző Schiller az ember esztétikai nevelésről szóló elmélete, Hölderlin regényei, Schlegel és Novalis értelmezése révén láttatja azt a specifikus, történelemfilozófiát, esztétikát, költészetet és pedagógiát egységbe fonó korai romantikus konstellációt, melynek középpontjában a gyermek eszméje áll. Baader (1996b) rekonstruálja az isteni gyermek eszméjét, melyben egymásra talál a gyermektisztelet keresztény hagyománya és a Dionüszosz-mítosz. Az isteni gyermek krisztusi/dionüszoszi alakja a korai romantika ciklikus történelemértelmezésében garantálja az aranykor visszatérését. Ebben az összefüggésben vizsgálja a szerző Philipp Otto Runge, romantikus festő művét, amely példa arra, hogy a gyermeki létezés mód a képzőművészet elméletében is ideállá válhatott. Baader (1996b) egyértelmű hasonlóságot fedez fel és bizonyít az irodalmi és a képzőművészeti gyermekség-mítosz között.

Baader (1996a, 2002, 2004) a fent említett disszertációján kívül több tanulmányában is érinti azt a kérdést, hogy miként alakult ki a gyermekről szóló romantikus diskurzus. Ewers (1989) argumentációját követve felvázolja, hogy a gyermekről szóló diskurzus struktúraváltása a 18. század 70-es és 80-as éveinek horizontján történik meg. Addig tabula rasa-nak tekintették a gyermeket, a gyermekkor pedig egy olyan állapotnak, melynek célja a felnőtt lét elérése. A 18. század végén a gyermekkor önértékkel bírt, saját eszmévé vált, a gyermeki tökéletesség

megtestesítőjévé. Ez a struktúraváltás a gondolkodásban egyidejűleg jelent meg Rousseaunál és Herdernél. A romantikus gyermekkor eszme kialakulása szempontjából Herder szerepe legalább annyira meghatározó, mint Rousseau-é, hiszen Rousseau a gyermeket az ember és az állat közé pozicionálja, míg Herder a kezdetektől fogva egész embernek tekinti a gyermeket, akiben csírájában minden megvan, aminek ki kell fejlődnie. Baader (2004) az alábbiakban foglalja össze a romantikus gyermekkép kialakulásának lényegi momentumait:

1. A romantikus gyermekkép kialakulásának döntő feltétele, hogy megkérdőjeleződik az eredendő bűnről szóló keresztény tanítás.
2. A gyermekképet az az organikus elképzelés határozza meg, hogy a gyermekben minden képesség csírája megvan, mely képességeket a növekedési folyamat során ki kell bontakoztatni.
3. A romantikus gyermekkép kritikusan elkülönül a felvilágosodás gyermekképétől. A felvilágosodás gondolkodási sémája szerint a gyermekség csak egy átmeneti, a felnőtt léthez vezető állapot, melyre a tökéletlenség jellemző. A romantikusok számára a gyermekkor önálló életszakasz, melynek értelme önmagában rejlik. A gyermeket tisztelni kell, öntörvényűségét nem kell megtörni, miként az más pedagógiai hagyományokban megengedett és elvárt.

Az a gondolat, hogy a gyermekben minden lehetőség adott, szervesen kapcsolódik a zseni-gondolatkörhöz. Potencialitása miatt a gyermeket a zseniális művésszel azonosítják. A gyermeket a felnőtt példaképének tekintik: a generációs viszonyok fordítottá válnak. Baader (1996a, 2004) közleményeiben részletesen kitér arra, hogy a generációs viszonyok fordítottá válása, amely diskurzustörténetileg már a 18. században megjelent, napjainkban is téma: része a romantikus gyermekség-diskurzusnak, amely bűvópatakként jelen volt a modernben is.

Bader (1996b, 2002) kiemelt figyelmet szentel annak a kérdésnek is, hogyan vált a romantikus gyermekség eszme Fröbel pedagógiai koncepciójának alapjává. A romantika által inspirált pedagógia egyfajta védelmező és óvó teret jelentett a gyermek számára, melyben a gyermek zavartalanul fejlődhetett, s a játék által kifejezhette önmagát.

Heiner Ullrich (1999) *Das Kind als schöpferischer Ursprung (A gyermek, mint alkotó eredet, ford.: N. G.)* c. könyvében megállapítja, hogy a romantikus gyermekkor-ideál eredete a rendelkezésre álló szakirodalomban túlnyomórészt eszmetörténeti szempontból rekonstruált. Hozzáteszi továbbá, hogy „A romantikus gyermekkor-ideál származásáról, eredetéről és változásairól szóló feltételezések rendkívül eltérőek.” (Ullrich, 1999, p. 46., ford.: N. G.). Ezt

azzal magyarázza, hogy a kutatók által vizsgált források nagyon különbözőek: a vallásos, filozófiai írásoktól kezdve a költészetten és a képzőművészetten keresztül a pedagógiai tanulmányokig és programokig terjed a korpusz. A fő hangsúly egyértelműen az irodalomtörténeten van.

Ullrich (1999) kijelenti, hogy a legfontosabb pedagógiai szövegek rendszerezett feldolgozása a gyermekre vonatkozó koncepció tekintetében fentebb említett művének megírása előtt még nem történt meg. Éppen ezért munkájában a romantikus gyermekkép előtörténetét, keletkezését, kibontakozását és elterjedését dolgozza fel a pedagógiai gondolkodás szempontjából. A pedagógia területén kívül érinti még a klasszika filológiát, a vallás- és filozófiatörténetet is. Megállapítja, hogy a gyermekkép fejlődéstörténetében a következő négy folyamat fedezhető fel, és egyik sem tekinthető kizárólagosnak: progresszív evolúciós folyamat, regresszív bomlásfolyamat, ugyanannak a ciklikus visszatérése és az emergencia.

Ullrich (1999) megfogalmazza továbbá azt a problémát is, hogy a kutatók nem különítik el világosan a gyermekideál, a gyermekeszmény, a gyermekmítosz és a gyermekkép fogalmakat. Felfogása szerint úgy határozható meg a romantikus gyermekkor-ideál, mint egy nyelvileg kifejezhető képzet, amellyel – a korszakok változásával – egy vagy több emberről alkotott eszmény is összekapcsolódik.¹⁰

1.3. A doktori értekezés célja, kutatási kérdések

Doktori értekezésünk célja a német romantika pedagógiai gondolkodásáról szóló német és magyar nyelvű szakirodalmakban fellelhető elméleti konstrukciók áttekintése, elemzése, szintetizálása, értékelése; a német romantikus kultúrához kapcsolható pedagógiai témájú művek a hermeneutika módszertani eljárásaival történő interpretációja.

Kutatási kérdéseinket két nagy témakör kijelölésével fogalmaztuk meg:

1. A német romantika korának pedagógiai gondolkodására vonatkozóan:

Mit érthetünk „a német romantika pedagógiai gondolkodása” kifejezés alatt? Milyen folyamatok eredményeként alakult ki a német romantika pedagógiája? Milyen eszmék

¹⁰ A romantikus gyermekkor-ideál keletkezését és hatását a pedagógiai gondolkodásra részleteket mellőző áttekintés formájában Langeveld (1956, 1959), Borstelmann (1983) és Lassahn (1983) kutatta még.

mentén kapcsolódnak a német romantika pedagógiai témájú művei a romantikus eszmeáramlathoz? Milyen elképzeléseket fogalmaznak meg a német romantika pedagógiai témájú műveinek szerzői a képzés és a nevelés céljáról? Milyen válaszokat adnak a német humanizmus bázisán keletkező romantikus eszmeekincs által átítatott pedagógiai témájú művek az egyensúlyvesztéshez vezető kizsákmányolás, elidegenedés és eldologiasodás kérdéseire?

2. A romantikus gyermekképre vonatkozóan:

Milyen történeti és mentalitástörténeti folyamatok eredményeként alakult ki a romantikus gyermekkép? Milyen mintázatok fedezhetők fel a gyermekségről való gondolkodásban a német romantika pedagógiai témájú műveiben? A gyermekségről való gondolkodás tekintetében milyen azonosságok mutathatók ki Hölderlin, Arndt, Fröbel és Jean Paul pedagógiai műveinek szövegközeli elemzése során? Hogyan nyilvánul meg újra a német romantika pedagógiai kultúrájában kirajzolódott gyermekkép a történelmi reformpedagógiában?

1.4. A kutatás módszertana

Vizsgálódásaink megkezdésekor, 2015 őszén normál tudományos kutatást terveztünk. Álláspontunk modern tudományelméleti volt, mert, miként Németh (2015, p. 264.) írja: „[...] az emberiség egymást követő generációi által megteremtett kultúra világának alkotásait szimbolikus jelentéseikkel együtt, azok kialakulásában, vagyis történetiségükből fakadó öntörvényűségükben kell vizsgálni, feltárva azok értelmét, értékeleit, illetve céljait is.”

Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában c. könyvében Szabolcs Éva (2001) nemcsak a kvalitatív és kvantitatív módszerek a társadalomtudományi kutatásokban egymást kiegészítő alkalmazásának elterjedéséről értekezik, hanem azt is megemlíti, hogy a tudás reprezentációjában megmutatkozó krízis feloldásának egyik jelenkori lehetséges iránya az irodalomelmélet felé fordulás. Helmut Dannerre hivatkozva kiemeli azt a szellemtudományi alaptézist, hogy az emberi világ nem a természeti világ mintájára ismerhető meg. Zrinszky László (2002) *A hermeneutika pedagógiai megértéséről* szóló tanulmányában többek között arra is kíváncsi, mit kínál a hermeneutika a pedagógiai gyakorlatnak és elméletnek. Felveti a hermeneutika történetén végigvonuló kérdést: Képes-e az olvasó egy szöveg eredeti értelméhez eljutni? Kutatásainkat a vonatkozó szakirodalom feldolgozása mellett eredeti német nyelvű szövegek vizsgálatára alapozzuk, így – az irodalomtudomány területéről érkezőként – bennünk

is felvetődik a kérdés, melyek azok az általunk ismert irodalomtudományi irányzatok, amelyek segédtudományi funkcióban alkalmasnak tűnnek az eszmetörténeti kutatások támogatására. A szellemtörténet és ezen belül az eszmetörténet tradicionális munkamódszere a hermeneutika. Kutatásunk első szakaszában nem volt kérdéses számunkra, hogy az egymással szervesen érintkező, de önmagukon szellemi értelemben túlmutató jelenségek vizsgálatára olyan módszert kell választanunk, amely nem nyomja el a teremtő gondolkodás lényegét. Mindazonáltal fontosnak tartottuk azt is, hogy a nyitott jelentésállapotokban vizsgált jelenségeket történeti tényként is értelmezzük, ami viszont a filológia területe. Nem hagyhattuk tehát figyelmen kívül, hogy a filológia minden bölcsészeti tudománnyal kiegészítő viszonyba kerül, így a hermeneutikai megoldások előkészítése szempontjából is fontos.

Fentebb megfogalmazott kutatási kérdéseink megválaszolásánál tehát részben a rendelkezésre álló magyar és elsősorban német nyelvű szakirodalom feldolgozása, részben a releváns primer források szövegközeli elemzése volt segítségünkre. Mivel a „német romantika pedagógiája” fogalom használata nem evidens, fontosnak tartottuk, hogy e problémára vonatkozó szakirodalmi utalások feltárásán túl a korabeli társadalomtörténeti, mentalitástörténeti és pedagógiatörténeti folyamatokat bemutató szakirodalom feldolgozása révén értelmezzük a Goethe-kor komplexitását, melynek talajából kinőhetett a német romantika. Az eszmetörténeti vonatkozású kérdések értelmezésénél egyfelől a német romantika eszméit feldolgozó szakirodalmi munkák megállapításait kívántuk bizonyítani az általunk elemzett primer forrásokban, másfelől új értelmezési tartományként vontuk be az egyensúly eszméjét, amellyel a szakirodalom nem foglalkozik. A téma kutatói által ezidáig még nem tárgyalt kérdést, hogy milyen válaszokat adnak a német humanizmus bázisán keletkező romantikus eszmekeincsek által átítatott pedagógiai témájú művek az egyensúlyvesztéshez vezető kizsákmányolás, elidegenedés és eldologiasodás problémáira, hermeneutikai szemléletű, szövegközeli elemzések segítségével tárjuk fel.

Pukánszky (2011) szerint a gyermekkel, a gyermekkorral kapcsolatos társadalmi-történeti narratívumok és attitűdök több síkon ragadatok meg. Sáskára (2005) hivatkozva megkülönbözteti az „elvi” és az „empirikus” gyermekről való gondolkodást. Értelmezése szerint az „elvi gyermek” a gyermek elvont, eszményített, gyakran mitizált alakja, tehát a mindenkori gyermekezeszmény. Ezzel szemben az „empirikus gyermek” a gyermeknevelés hétköznapi gyakorlatához kötődik és a gyermekfelfogás kutatásának korpusza. Ez utóbbi kategória azoknak a gyermekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek, gondolati alkotásoknak a gyűjtőfogalma, amelyek a köznapi tudat szintjén jelennek meg és leíró

jellegüknel fogva többnyire nélkülözik az idealizálást. Disszertációnkban a gyermek elvont, eszményített alakjával, az „elvi” gyermek kérdéskörével foglalkozunk. A romantikus gyermekkép előtörténetének és genezisének mélyreható, korábbi kutatásokat rendszerező és egységbe foglaló bemutatását Heiner Ullrich (1999) végezte el a *Das Kind als schöpferischer Ursprung (A gyermek, mint alkotó eredet, ford.: N. G.)* c. művében. Ullrich (1999) szintetizáló munkája mellett Németh (2002b), Pukánszky (2000, 2001, 2005, 2011, 2015, 2018a, 2018b, 2018c), Sáska (2005), Szabolcs (2004), Vajda (1997) gyermekkortörténeti vizsgálódásainak eredményeit vonjuk be vizsgálódásaink körébe. A német romantika pedagógiája reprezentatívnak tekinthető alkotásainak gyermekkép szempontú elemzésénél saját értelmezéseink mellett egy-egy releváns szakirodalom (Bollnow, 1977; Ewers, 1989; Baader, 1996a, 1996b, 2001, 2002, 2004) is megjelenik. Ezekkel is tudatosítjuk az általunk kiemelt pedagógiai szerzők különböző idősíkokban történő különböző megítélését. Elemzéseink korpuszát eredeti, német nyelvű szövegek alkotják. Germanista végzettségünk lehetővé tette számunkra a gót betűs írásművek nagy alázattal történő, pontos feldolgozását. A magyar nyelven idézett szövegrészeket javarészt saját fordításunkban közöljük. Mivel Fröbel *Die Menschenerziehung* és Hölderlin *Hyperion* c. művének hivatalos, magyar nyelvű fordítása rendelkezésünkre áll, disszertációnkban ez utóbbiakra hivatkozunk.

1.5. A doktori értekezés főbb szerkezeti elemei, várható új tudományos eredményei. A téma aktualitása

Disszertációnk két nagyobb tartalmi egységre osztható. Az első tartalmi egység (2. fejezet) az általunk vizsgált korszakra, illetve annak előzményeire jellemző társadalomtörténeti, mentalitástörténeti változásokat mutatja be. A különböző fázisaiban nagyon eltérő, szellemi szempontból mégis egységet képező Goethe-kor fogalmi értelmezését követően részletesen tárgyaljuk a korabeli Németország területi széttagoltságából következő problémákat. A felvilágosodás specifikusan német vonásainak ábrázolásán túl kitérünk a felvilágosult abszolutizmus reformtörekvéseire, a francia forradalom hatására, illetve a Német-Római Császárság megszűnésére. Kiemelten vizsgáljuk a polgári emancipációs folyamatokat, az individualizmus térnyerésének okait és következményeit. Felvázoljuk azokat a krízishelyzetből adódó bizonytalanságokat, amelyek „az elvesztett egyensúly keresésének” időszakához, a romantikához vezettek.

Disszertációnk második nagy tartalmi egységében (3. fejezet), amely három alfejezetből áll, a 18. század társadalomtörténeti és mentalitástörténeti kihívásaira adott pedagógiai válaszokat értelmezzük. Az első alfejezet (3.1.) a felvilágosodást, mint a nép és a polgárság képzésének korszakát értelmezi. Külön figyelmet szentelünk a filantropista mozgalomnak, valamint Rousseau-nak, aki a német pedagógiai reformmozgalom inspirációs forrásának tekinthető. A filantropizmusból az újhumanizmusba történő átmenet felvázolását követően részletesen tárgyaljuk az újhumanizmust, amely mind a német klasszika, mind a német romantika szellemiségét jelentős mértékben meghatározta. Az újhumanizmus hatására a képzési rendszerben is változások történtek, melyek közül a humanista gimnáziumot és az egyetemi reformot vesszük górcső alá. A második alfejezet (3.2.) főbb vonalakban vázolja a Goethe-kor szellemiségét tükröző pedagógiai-eleméleti gondolatokat. Az újhumanista képzéseméleti diskurzus szereplői közül Gottfried Herder, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schiller, Johann Wolfgang von Goethe munkásságára helyezzük a hangsúlyt. Röviden ismertetjük továbbá a klasszikus német filozófia képviselőinek (Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Johann Schelling, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher) pedagógiai megfontolásait. A harmadik alfejezet (3.3.) a disszertáció középpontjában álló német romantikus kultúra pedagógiai aspektusait tárja az olvasó elé. A német romantika válasza a kor társadalom- és tudattörténeti változásaiból születő krízishelyzetre: az elveszett egyensúly keresése. Ennek szellemében értelmezhető a német romantika gondolatvilágából kibontakozó gyermekkép is, melynek bemutatása Hölderlin *Hyperion*, Ernst Moritz Arndt *Fragmente über die Menschenbildung*, Jean Paul¹¹ *Levana* és Friedrich Fröbel (1782-1852) *Die Menschenerziehung* c. művének elemzése során történik. A disszertáció röviden kitér az egyensúly eszméjének ideatív hordozójaként értelmezhető, szent gyermek alakváltó továbbélésére a német reformpedagógiában.

Kutatómunkánk értelmét abban látjuk, hogy egyfelől a témával kapcsolatos német nyelvű szakirodalom eredményeit magyar nyelven elérhetővé tesszük, másfelől olyan kérdésekre is válaszokat keresünk, amelyekkel a német nyelven publikáló kutatók nem, vagy csak kevésbé részletesen foglalkoztak.

Disszertációnk kutatáshistoriográfiai fejezetéből is kitűnik, hogy a német romantika pedagógiájára vonatkozó szakirodalmak elsősorban a romantikus gyermekkép születésére,

¹¹ Jean Paul eredeti neve: Johann Paul Friedrich Richter (Megjegyzés: a szerző).

jellemző jegyeire és a német reformpedagógiában való továbbélésére helyezik a hangsúlyt, ami teljes mértékben indokolt, hiszen a német romantikus pedagógia „szíve” a gyermek, mint „alkotó eredet”. A gyermekképre vonatkozó szövegközeli elemzéseink során részben a szakirodalom eredményeire, részben saját felismeréseinkre támaszkodunk, melyekkel árnyalni kívánjuk a téma kutatói által feltárt információkat.

Mivel a német szakírók kivétel nélkül Ernst Moritz Arndt (1904) *Fragmente über Menschenbildung* c. művének lagensalzai, erősen rövidített változatát használják, izgalmas vállalkozásnak tartottuk az írás eredeti változatának (Arndt, 1805) elemzését. A vizsgálatok során új, a szakirodalomban eddig még nem közölt jellemzők és összefüggések tárulhattak fel előttünk Arndt pedagógiai gondolkodása kapcsán.

A német romantika pedagógiájának létezését többen vitatják, mások evidenciaként kezelik, azonban a téma mélyebb, társadalomtörténeti, mentalitástörténeti, pedagógiatörténeti kontextusba helyezése még nem történt meg. Ugyancsak újdonságnak számít annak a kérdéskörnek a vizsgálata, hogy milyen válaszokat adnak a német humanizmus bázisán keletkező romantikus eszmekincs által átítatott pedagógiai témájú művek az egyensúlyvesztéshez vezető kizsákmányolás, elidegenedés és eldologiasodás kérdéseire.

Ha megvizsgáljuk a romantika eszméit, elképzeléseit, láthatóvá válik, hogy ugyanazok a problémák voltak a homloktérben, mint ma: a technikai fejlődés kérdésessége, a környezetrombolás, az ember elidegenedése a természettől és a saját testétől, az individuum szétszakítottsága a materializált világban (Held, 2003). A kizsákmányolás, az elidegenedés és az eldologiasodás egyensúlyvesztéshez vezet. Mind a német romantika korát, mind napjainkat az elveszett egyensúly keresése jellemzi.

A téma fontosságát jelenünkben az is alátámasztja, hogy a folyamatos mozgást, változást, újító cselekedeteket kikényszerítő korunkban újra aktuálissá vált, hogy a társadalmilag elfogadott, megmerevedett sémákhoz akarva-akaratlanul alkalmazkodó, önvalójától elidegenedett felnőtt tanuljon az önmaga benső világához, s ily módon a nagy egészhez is harmonikusan kapcsolódni tudó gyermektől, mint az egyensúly eszméjének ideatív hordozójától.

2. A NÉMET ROMANTIKA ÉRTÉKELŐZMÉNYEI A TÁRSADALOMTÖRTÉNETI ÉS MENTALITÁSTÖRTÉNETI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN

2.1. A Goethe-kor fogalmi értelmezése

A kései barokk szellemi világát a racionalista gondolatok és eszmék elterjedése, a felvilágosult gondolkodásmód határozta meg. Ez a folyamat Angliában a pragmatikus gondolkodási stílus kialakulásához¹², Franciaországban a szélsőséges ateizmusban megnyilvánuló racionalizmushoz¹³, a korabeli Németországban pedig a természetes értelemre hagyatkozó életszemlélethez vezetett¹⁴. A korabeli Dél-Németországban még sokáig élt tovább a barokk szellemiség, így a német kultúra számára a protestáns észak hozott új aspektusokat. Itt nyerte el az európai felvilágosodás a sajátos német formáját. A felvilágosodás kiemelkedő szellemtörténeti fejlődést indított el a korabeli Németországban: először a racionalizmust, majd az emocionális-vitális erők előretörésével a Sturm und Drang mozgalmat, végül e kettő meghaladását a német klasszika humanitásideálja által, és legvégül a romantikát, mint a felvilágosodás vallásos-esztétikai ellenreakcióját (Gössmann, 2006).

A Sturm und Drang-gal kezdődő, a klasszikát, a romantikát átölelő és a Biedermeierben lecsengő német szellemi mozgalomra tökéletesen megfelelő elnevezést nagyon nehéz találni. Korff (1923) a „Goethezeit” („Goethe-kor”) kifejezést használta, egy olyan gondolkodó nevével fémjelvezve ezt az időszakot, aki vezéralakként vonul végig a különböző fázisokon. Bollnow (1977) a német romantika pedagógiáját bemutató munkájában azzal magyarázza Korff (1923) elnevezésének problematikusságát, hogy ezt a különböző fázisaiban nagyon eltérő, mégis egységet képező szellemi mozgalmat túlzott mértékben Goethe szemszögéből ábrázolja *Geist der Goethezeit* c. nagyívű, több kötetből álló alkotásában. Nohl (1933) a „Deutsche Bewegung” („Német Mozgalom”) elnevezést használja, kiemelve annak nemzeti karakterét, melyben a német szellemi fejlődés egyik csúcspontja artikulálódott, és mutatta meg az össz-európai fejlődési vonallal összevetve érzékelhető különlegességét. Eltekintve a nemzeti karakter túlzott hangsúlyozásától, a „Deutsche Bewegung” elnevezés valóban jól belátható

¹² Angliában a felvilágosodás győzelemmel és a vezető társadalmi erőkkel való egyetértésben kezdődött. Nem állt alapvető ellentétben az állammal és az egyházzal, nem kellett radikális formát öltenie (Schneiders, 1995).

¹³ Franciaországban az egyház és a király makacs ragaszkodása a már elveszített pozíciókhoz, először verbális, majd később politikai radikalizmust eredményezett, ami a francia forradalomban csapódott le (Schneiders, 1995).

¹⁴ A német nyelvterületek széttagoltsága miatt nem volt lehetőség egységes politikai és vallási reformra. A (városi és udvari) kultúra provinciális volt, a szellemi élet központjai a kis, felekezeti meghatározottságú egyetemek voltak. Innen indul ki a 17. század végén a felvilágosodás egyfajta akadémikus újító mozgalomként (Schneiders, 1995).

előnye, hogy értelmezési köre nemcsak az irodalom területére korlátozódik, hanem a teljes szellemi életet átfogja: ahogyan a filozófiában létrehozta az idealizmust, ugyanúgy kihat az újhumanizmus (második humanizmus) formájában a kor képzési tendenciáira is. Szinte nincs a szellemi életnek olyan területe, amelyet ne érintene. Bollnow (1977) egyértelműen a „Deutsche Bewegung” fogalmának használata mellett teszi le a voksát, amikor a romantika pedagógiájának tendenciáit helyezi kontextusba.

A fent felsorolt tényeket elismerjük, ám dolgozatunk strukturális adottságai miatt mégis a Goethe-kor elnevezéssel operálunk, amikor körülhatároljuk azt a kort, melynek központi eszméje, az élet (és miként a későbbiekben majd kifejtjük, voltaképpen az egyensúly) eszméje alakváltó továbbélésében a 19. század végét és a 20. század első negyedszázadát a képzéssel és a neveléssel kapcsolatos eszme- és érzéskincs tekintetében meghatározta, s melynek újjáéledése napjainkban is érzékelhető. A képzés fogalmának értelmezése is megmutatja, miért is érezhette a 20. század embere vagy érezheti a ma embere Goethe korát saját korának. Akkor alakultak ki azok a szavak és fogalmak, amelyeket jelenleg is használunk a német nyelvben.

Gadamer (1984) a képzés szó története kapcsán említi Schaarschmidt *Der Bedeutungswandel der Worte Bilden und Bildung (A képezni és a képzés szó jelentésváltozása, ford.: N. G.)* c. 1931-ben közzétett vizsgálódását, amely jól leírja a szó történetét: „a középkori misztikából való eredetét, a barokk misztikában való továbbélését, vallásos alapú spiritualizálódását Klopstock *Messiása* révén, amely az egész korszakon eluralkodik, s végül Herder alapvető meghatározását: „képzés révén felemelkedni a humanitásig”. „A 19. sz. képzéskultusza megőrizte e szó történelmi dimenzióját, s a mi képzésfogalmunk meghatározása innen ered” – írja Gadamer (1984, 31. o.).

A természeti képződmény régi fogalmát (pl. hegyképződmény) csaknem teljesen felváltotta az új fogalom. „A képzés immár a legszorosabban összetartozik a kultúra fogalmával, s elsősorban azt a sajátos módot jelenti, ahogyan az ember a maga természetes adottságait és képességeit kiképzzi. Kant és Hegel között válik teljessé fogalmunk kialakulása, amelynek folyamatát Herder indította el. Kant még nem használja a képzés szót ilyen összefüggésben. Beszél a képesség (vagy a „természetes adottság”) „kultúrájáról”, mely, mint olyan, a cselekvő szubjektum szabadságának az aktusa” (Gadamer, 1984, p. 31.). Az önmagunk iránti kötelességek közé sorolja azt, hogy az ember nem pazarolhatja el tehetségét. Hegel már képzésről és önképzésről beszél, amikor Kanthoz csatlakozva az önmagunk iránti kötelességekről értekezik. „Wilhelm von Humboldt – a rá jellemző finom érzékkel – már

jelentéskülönbséget érez a kultúra és a képzés között. „de amikor mi a mi nyelvünkön képzést mondunk, akkor valami magasabbra és ugyanakkor belsőre gondolunk, tudniillik arra az érzékre, mely a teljes szellemi és erkölcsi törekvés ismeretéből és érzéséből árad ki harmonikusan az érzésmódra és a jellemre. A képzés itt már nem a kultúrát, tehát a képességek vagy tehetségek kiképzését jelenti” (Gadamer, 1984, p. 31.). Schwendtner (2018) felfogásában a képzés fogalma Humboldt-nál az emberi létezés módjára vonatkozik, nevezetesen arra, hogy az ember önmagához, vagyis önmeghatározásához és önmaga kiteljesítéséhez a képzés folyamatában jut el. Humboldt individualizmusa képzéelméletét is áthatja. „Az ember individuummá képződik, ám ez az individualitás mégis kapcsolatban van az általánossal és az idealitással. Humboldt szerint az egyes emberi individuumok a maguk módján, tehát individuálisan valósíthatnak meg általános, ideális célokat” – írja Schwendtner (2018, p. 75.). Gadamer (1984, p. 32.) kitér arra is, hogy a képzés szó kibontakozása „azt a régi misztikus tradíciót éleszti újra, amely szerint az ember lelkében hordja Isten képét, melynek mintájára teremtetett, s melyet fel kell építenie magában.”

Amikor Goethe koráról beszélünk, a német kultúrának egy olyan virágzó időszakáról van szó, amely különböző, koruk és irányultságuk eltérő volta ellenére egy időben alkotó gondolkodókat egyesít, akik bizonyos szálakon keresztül össze vannak kötve egymással. A későbbi fejezetekben láthatóvá tesszük, hogy nem feltétlenül a formai következetességben mutatkozik meg egy alkotó nagysága, hanem sokkal inkább a különböző szempontok alkotó egyesítésében, ami e kor különleges sajátossága is egyben.

2.2. A Goethe-kor Németországa

Amikor a 18. század Németországról beszélünk, sem politikai, sem kulturális szempontból nem egyértelmű, pontosan mit is értünk e fogalom alatt. Jóllehet létezett a Német Császárság, nem létezett a német nemzet. A birodalomban sok német fejedelemség volt, de nem volt egységes állam egyértelmű határokkal és politikai struktúrával. Különböző német valóságok mutatkoztak meg: sem a német identitás, sem a német tudat nem létezett akkoriban. A korabeli Németország mást jelentett a nemességnek és az egyháznak, mást a polgároknak és a parasztoknak. A 19. században kialakult német nemzet csak a francia forradalommal és a Német-Római Császárság megszűnésével kezdett formálódni (Dülmen, 2002).

A korabeli Németország alatt politikai szempontból a Német-Római Császárságot érthetjük, amely 1806-ban szűnt meg, amikor II. Ferenc császár letette a koronát. A 18. század

végén sokkal inkább már csak reprezentatív, mint politikai képződmény volt: a császárság csak a habsburg érdekeket tartotta szem előtt. A birodalmat összetartó legerősebb kapcsot az arisztokrácia, az egyház, a tradíciók és a különböző tartományok közötti egyezségek jelentették (Dülmen, 2002).

A korabeli Németország területi széttagoltsága miatt a tartományokat a régi, tartományokhoz kötődő hagyományok határozták meg. A 18. század végén 300 nagyobb terület volt, illetve összesen 1790 tartomány, amelyek többé-kevésbé függetlenséget élveztek (Dülmen, 2002). A felvilágosult gondolkodásmód intenzív hatást gyakorolt a politikai életre is: egy olyan államformáló aktivitást váltott ki, amely a német dualizmushoz vezetett. A felvilágosodás kezdete óta Ausztria mellett Poroszország számított új nagyhatalomnak. Poroszország megerősödése nem egy organikus történelmi fejlődés eredménye volt, hanem elszánt uralkodói személyiségek műve. A Hohenzollern-ház e korábban jelentéktelen államnak politikai és kulturális tekintélyt szerzett, miként Berlinnek is, amely állandó uralkodói székhely lett. Elődei céltudatos bel- és külpolitikájának köszönhetően Nagy Frigyes (1712-1786) egy jól szervezett állam élére került. Poroszország hatalmi tudata egyre erősebb lett: a két sziléziai háború és az Ausztria ellen vívott hétéves háború (1756-1763) a felvilágosult állami érdekekhez kötődött. A fegyverrel kivívott sikerek és Szilézia végleges elfoglalása kiemelte Poroszországot a kis államok sorából, és megpecsételte a német dualizmust (Gössmann, 2006).

Politikai hatalommal csak a nemesség rendelkezett. Jóllehet itt-ott részesült a polgárság és az egyház is a hatalomból, a tényleges kormányzás a fejedelmektől függő hivatalnoki rend kezében volt. A fejedelmek és a nemesség előkelő rezidenciákon éltek, melyek kulturális és politikai központokká épültek ki. Minden tartománynak volt önálló bírói, adó-, hivatali és iskolarendszere. A tartományi politika középpontjában az általános jólét fokozása és az infrastruktúra javítása állt. A cél az alattvalók feletti gyámkodás volt, amin az új bürokrácia felvilágosult impulzusai sem változtattak. A korabeli Németországnak nem volt politikai és társadalmi központja (Dülmen, 2002).

A német tartományok felekezeti szempontból zárt közösségeket alkottak, melyeket az egyház és a felsőbb vezetés ellenőrzött. A felvilágosodás hatására a 18. század végén eltűntek a felekezeti határok: a protestáns kisebbség számaránya nőtt a katolikus területeken, és ez fordítva is így volt (Dülmen, 2002). A korszak szellemi, szociális és gazdasági átalakulási folyamatai két utat jelöltek ki: a reformokat vagy a forradalmi átalakulást (Hammerstein & Hermann, 2005). Minden tartomány nagy figyelmet fordított a hivatalaira és az értelmiségre,

ezért elindult az iskolák és az egyetemek megreformálása. Néhány egyetem azért törekedett a modernizációra, hogy vonzóvá váljon a külföldiek számára. Bár a felvilágosult abszolútizmus több téren szabadságot biztosított, a kibontakozási lehetőségek csekélyek voltak, mivel mindent meghatározott az egyházi és a rendi gondolkodás (Dülmen, 2002). A Német-Római Császárság sok kis fejedelemsége tehát a reform útját járta, és ily módon nem tudott kipattanni a forradalom szikrája. A reformpolitika célja az volt, hogy a kereskedelmet, az ipart és a mezőgazdaságot sikeressé és jövedelmezővé tegyék; az iskolai tanulási és képzési lehetőségeket biztosítsák; azt a felismerést és tudatot közvetítsék az embereknek, hogy számukra a polgári társadalom megerősödésével elkerülhetetlen emberként és polgárként való önértelmezésük megváltozása. Az állam és a társadalom átalakítása együtt járt a gondolkodás és a cselekvés, az élet és a munka átalakulásával, pontosabban tudták, hogy az állam és a társadalom átalakítása csak akkor történhet meg, ha a tradicionális viselkedési normák és beállítódások, munka- és kommunikációs formák is megváltoznak az egyének életvilágában (Hammerstein & Herrmann, 2005).

Bár a korabeli Németországban nem került sor forradalmi tette, mégis döntő módon meghatározta a francia forradalom a német kultúra- és szellemtörténetet, mert eszméi átnyúltak Németországba, és különböző reakciókat váltottak ki. Bizonyos értelmiségi körökben eufórikus egyetértést, a nemesség és az egyház részéről pedig elutasítást. Friedrich Schlegel például az irodalom és a filozófia mércéjévé teszi a francia forradalmat, amikor az *Athenäum*-ban a francia forradalmat a legfontosabb kortendenciaként nevezi meg Fichte tudománytana és Goethe Wilhelm Meistere mellett (Schlaffer, 1986). A politikai események változásával az érzület is megváltozott: megerősödött a német nacionalizmus. Mind Ausztria, mind Németország igyekezett visszaszorítani a francia forradalom expanziós törekvését és annak háborús hatásait - mindezt sikertelenül. Az európai szárazföld Franciaország és Napóleon uralma alá került. A Franciaországgal szimpatizáló, nyugati német fejedelmek egy új. n. Rajnai Szövetségbe (Rheinbund) tömörültek. Miként fentebb is kifejtettük, egy ilyen mértékű szétesés miatt II. Ferenc német-római császár (1768-1835) arra kényszerült, hogy 1806-ban letegye a Német Birodalom koronáját, s így jogilag megvalósult a fejedelemségek szuverenitása. Napóleon 1812-es téli hadjáratában elszenvedett veresége után 1813-ban német területen is döntő győzelmet arattak Napóleon felett. A Franciaországgal paktáló német fejedelmek feloszlatták szövetségüket, és elkezdődhetett Németországban a nemzeti felemelkedés. Az 1815-ös Bécsi Kongresszus (Wiener Kongreß) a Poroszország és Ausztria közötti hatalmi viszonyokat úgy rendezte, hogy megvalósulhasson egy békés dualizmus. Ez a német államok közötti nemzeti

összetartozásérzés a Német Szövetség (Deutscher Bund) megalapításában jutott kifejezésre, melynek feladata a külső és a belső biztonság megteremtése és megszilárdítása volt. Nem a francia forradalom eszméi győzedelmeskedtek, hanem a restauráció és a diplomácia művészete (Gössmann, 2006).

A francia forradalom nyomása alatt elkezdődött a birodalom felbomlása, és ezzel egyidőben felerősödött a sok kis tartomány kapcsán érlelődő kritika is. 1800 körül erősen artikulálódott Németország megújulásának óhaja, amely Napóleon előtt csak német kultúrnemzet volt. A 18. században ugyanis volt egy új, n. szellemi konstruktumként értelmezhető Németország is, melynek jelentősége megnőtt az évszázad során. E konstruktum a képzett polgárság és a nemesség számára fontos tényező volt, mert ebből merítették természetes és intellektuális identitásukat. Ez a Németország-konstruktum kulturális fogalomként értelmezhető: nem volt azonos a német nyelvterülettel, ugyanakkor a német nyelv és kultúra volt a közvetítő közege. Területe és jelentősége nem volt azonos a Német-Római Császársággal, miként a német tartományok összességével sem. Ez a Németország nem statikus, hanem dinamikus jelenség volt, egy olyan tér, amely által definiálhatták magukat az értelmiségiek (Dülmen, 2002).

Az újonnan megalkotandó Németország beolvasztotta a különböző birodalmi hagyományokat és tartományi kultúrákat, és egy olyan küldetésstudaton alapult, melynek a kiadók és a felvilágosult társaságok által közvetített német nyelv és irodalom, valamint a filozófia volt a háttere. Az olvasó- és vitakörök tagjai többnyire protestáns értelmiségiek voltak, ám egyre több katolikus és zsidó vallású ember, nemes és képzett polgár is bekapcsolódott a diskurzusba. Irodalomról, filozófiáról, művészetről, erkölcsről vitáztak. E körök politikai jelentősége csak a vallási tolerancia iránti elkötelezettségben, a véleményszabadság megélésében, a nemesi és a polgári társadalom közeledésében mutatkozott meg. Az értelmiségiek Németországa egyfajta válasz volt a birodalom politikai erőtlenségére, a területi széttagoltságra, az alattvalók kispolgári magatartására, a polgárság kirekesztésére a nemesek politikai életéből (Dülmen, 2001, 2002).

Németországban, miként bárhol másutt is, minden politikai hatalom a szigorúan hierarchikus nemesség kezében volt, amely nagy vagyonnal rendelkezett, és többnyire rangjának megfelelő pozíciókat töltött be a birodalomban. Tagjai egyértelműen és tudatosan elkülönültek a polgári szférától: kastélyokban, rezidenciákon éltek, alattvalóiktól távol. Voltak olyan nemesek, akik vagyonukat és hivatali pozíciójukat arra használták, hogy ünnepekkel és

vadászattal színesített úri életüket éljék, míg voltak olyanok is, akik a rájuk ruházott felelősség teljes tudatában mindent megtettek azért, hogy tartományuk jólétét növeljék hivatali, infrastrukturális, kereskedelmi, ipari és mindenekelőtt iskolai reformokkal. Miként a fejedelmek, a nemesek is nyitottak voltak a felvilágosodás és a modern kultúra iránt. Sokan kiváló nevelésben és képzésben részesültek, többen egyetemen is tanultak, és rezidenciájukat kulturális kommunikációs térré formálták, támogatták a felvilágosult reformokat a mezőgazdaságban, a kézműiparban és az oktatásban. Voltak olyan nemesek is, akiket a polgári körökben is elismertek, felvilágosult íróként váltak ismertté (például Adolf Freiherr von Knigge, Friedrich von Hardenberg, Wilhelm von Humboldt). A politikai és szociális téren aktív nemesek a felvilágosult abszolutizmus hívei és képviselői voltak. A felvilágosodást és a képzést a nemesi-állami hatalom terjesztette és intézményesítette a nemesi és fejedelmi hatalom keretében. Együttműködtek a polgárság képviselőivel, barátságot kötöttek velük, de szigorú határokat jelöltek ki: a jogi egyenlőség eszméje távol állt a nemességtől (Dülmen, 2001, 2002).

A polgárság fogalmának definiálásakor élesen el kell választanunk a városi polgárságot a hivatalnokok, a kereskedők, az irodalmárok polgári rétegétől, akik meg kívántak szabadulni a rendi abszolutizmus uralmától, és a felvilágosodás fő képviselőiként léptek fel. A városi polgárság szorosan összekapcsolódott a város életmódjával, és a nagyobb városokban azonosult a felső réteggel. A polgárság saját szociális státuszát nemcsak családi privilégiumokkal vagy vagyonnal legitimálta, hanem a képzettséggel és a teljesítménnyel is, ezért rendkívül fontos volt az új polgárság számára a jó képzés és a jó nevelés. Németországban az új polgársághoz mindenekelőtt a hivatalnokok tartoztak, de az orvosok, az írók és a tanárok is ezt a réteget erősítették. Bár hatalmi pozíció nem volt a kezükben, minden döntő hivatali munkát a polgári hivatalnokok végezték el, aminek köszönhetően sok elképzelésük megvalósulhatott. A felvilágosult abszolutizmusról alkotott gondolatkör sok polgári eszmét tartalmazott (Dülmen, 2002).

Az állami szférán kívüli kulturális téren egyértelműen megmutatkozhattak a polgárság kibontakozási lehetőségei. Szabadon kinyilváníthatták véleményüket a könyv- és újságpiacon, amelynek profilját a szabadon gondolkodó értelmiségiek határozták meg. Az egyetemi városok kulturális szempontból a fejedelemségi központok konkurenciáivá váltak (Dülmen, 2002).

Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy nem a teljes polgárság képviselte a felvilágosult szemléletet. A polgárság is osztotta a nemesség félelmét a forradalmi mozgalmaktól, nem utolsósorban azért, mert bár mindketten sokat tettek a népért, az alsóbb néprétegeknek nem

akartak politikai jogokat adni. Ez ellentmondott a polgári rendi elképzeléseiknek is (Dülmen, 2002).

2.3. A német felvilágosodás jellemzői

A felvilágosodás kora, mint elnevezés egy olyan szellemi és társadalmi reformmozgalomra vezethető vissza, amely önmagát felvilágosodásként definiálja. A felvilágosodás kora egyértelműen elkülönül az azt megelőző barokk kortól és az azt követő romantikától: józanabb és racionális szemléletet képvisel világhoz való viszonyulásával, tipikus problémamegoldásaival, központi fogalmaival, metaforáival. Ha nagyobb korszakos összefüggésekbe kívánjuk ágyazni a felvilágosodást, mindenképpen fókuszba kell helyeznünk a kora újkort, a polgárság emancipációját, a kereszténység szétesését. Mindenesetre leszögezhetjük, hogy a 18. században életre kelt egy sor meghatározó reformmozgalom, pontosabban számos olyan személyiség hallatta hangját, aki magát reformerként határozta meg, újításokra, változásokra törekedett és olyan felvilágosult gondolkodónak vallotta magát, aki a gyakorlati változásokat elsősorban szellemi változás útján kívánta elérni (Schneiders, 1995). Dülmen (2002) is kiemeli, hogy a felvilágosodás nem szűkíthető le Wolff, Lessing, Kant filozófiai rendszerének, világlátásának elterjedésére, hanem figyelembe kell venni a szociális és politikai dimenziót is. A felvilágosodás egy tudatos, reflektált, programszerű akció volt, amely az értelem csiszolását, az ész térnyerését tűzte ki célul az élet minden területén. Ennek elérése érdekében küzdelmet vívott az előítéletek és a babona, a lelkesedés és a fanatizmus ellen, az uralkodó esztelenség kiirtását célozta meg. A felvilágosodás tehát az ész akarása volt. A felvilágosult gondolkodók szerint a valóság nem ésszerű, de az lehet, illetve annak kell lennie. Az ész uralmától jobb morált, valamint boldogságot és szabadságot reméltek. Ennek alapján az értelemnek és az erénynek kellene a világot uralnia, hogy boldog és szabad emberek élhessenek benne (Schneiders, 1995).

A felvilágosodás racionalista önértelmezése mellett jelen volt egy másik, „tudatalatti” felvilágosodás-értelmezés is, amely emancipációs jelleget öltött, és a világos és helyes gondolkodás helyett a szabad gondolkodást hangsúlyozta. Ennek értelmében az ember felvilágosodása egyfajta felszabadulás (emancipáció) vagy önfelszabadítás (önemancipáció), ami azt implicálja, hogy nemcsak az értelem, hanem az akarat megjavítását is célul kell kitűzni. Ezzel az ember nemcsak az előítéleteiért válik felelőssé, hanem éretlenségéért (Unmündigkeit) is. Ennek szellemében fogalmazta meg Kant híres felvilágosodás definícióját: „A

felvilágosodás az ember kilábalása a maga okozta kiskorúságból.”¹⁵ A kiskorúság alatt ebben a kontextusban azt érthetjük, hogy az ember nem mer gondolkodni, valamint gondolkodás nélkül szót fogad minden fölé helyezett autoritásnak (Ballauff & Schaller, 1973). Nem szabad ugyanakkor elfelednünk, hogy a felvilágosodás, mint történelmi jelenség egészen konkrét dolgokhoz (politikai és polgári jogok elérése, hasznos polgárrá nevelés, a mezőgazdaság javítása) kötődik. A felvilágosodás tehát nemcsak az intellektuális és morális fejlődést tűzte ki célul, hanem a gyakorlati reformok megvalósítását is a társadalmi élet különböző területein, egyfajta általános megújulást (Schneiders, 1995).

A felvilágosodás a városi polgárság növekvő öntudatával együtt bontakozott ki. A tudás elsajátításáról, az információk és az ismeretek terjesztéséről, a morál javításáról és a családi életvilág újjáteremtéséről, a polgári egzisztencia megalapozásáról beszélhetünk ebben az összefüggésben (Dülmen, 2002). A polgári család már nem csupán gazdasági és ellátási közösség volt, hanem mindenekelőtt élet-, élmény- és nevelési közösség, melyet az érzelmi intimitás jellemezett¹⁶. A munka mellett a család jelentette az individuális identitáskeresés fő vonatkozási pontját (Kessel, 1993). A szülők generációja arra törekedett, hogy a gyermekek generációjába kulturális tőkét investáljon. A generációs értékátadás áthelyeződött az anyagi jellegű családi javak továbbadásáról és biztosításáról a humán tőke biztosítására, melyet az iskola és a képzés által lehetett felhalmozni, hiszen csak a kompetencia, a képzés, a teljesítőképeség révén tűntek leküzdhetőeknek a jövőbeni életkörülmények diktálta, előre nem látható kihívások (Hammerstein & Herrmann, 2005).

A nemesi gazdaságokba új gazdálkodási formák, a kereskedelembe, az iparba, a kézműiparba, a pénzkereskedelemben, a szolgáltatási szektorba innovatív munka- és termelési formák lopódtak be. A szegényeknek rendelkezniük kellett elemi ismeretekkel, az értelmiségieknek pedig kenyérkereseti lehetőségekre volt szükségük. Senki sem vonhatta ki magát a piaci mechanizmusok alól. Senki sem remélhette, hogy pozícióhoz jut anélkül, hogy képezné magát. A modernizálás – az önrendelkezés, az önmegvalósítás, a nemek egyenjogúsága, az esélyegyenlőség a pozíciók megszerzésében és a privilégiumok – esélye egyben terhet is rótt az emberekre. Mindent, ami sikerhez vezetett, meg kellett tanulni, illetve

¹⁵ „Aufklärung ist Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.” (Kant, 1784, p. 481.)

¹⁶ A modern polgári család máig stabil szociális formának bizonyul, mert megfelel a legellentmondásosabb elvárásoknak és követelményeknek: a férfi és a nő számára az érzelmi visszavonulás helye, a szülők és a gyermekek számára az autentikus megnyilvánulások lehetőségét biztosítja, biztos „kikötő” a szakmai életben szerzett sérülések előli visszavonulás számára, a túlélés szempontjából fontos érzelmi és viselkedési potenciálok lelőhelye, a kölcsönös megértés forrása. A modern család a védettségnek azon színtere, melynek minősége és jelentősége attól függ, hogyan történik a megtapasztalás, a megélés, az alakítás, az érzékelés (Beck, 2005).

mindent, amit sikertelenségként kellett megtapasztalni, oly módon kellett feldolgozni, hogy közben megmaradjon az ember életképessége. Az egyes társadalmi rétegek számára előre meghatározott életút elhagyása a felemelkedés és az emancipáció lehetőségét hordozta magában, ugyanakkor egyfajta terhet és bizonytalanságérzetet is jelentett (Hammerstein és Herrmann, 2005).

2.3.1. A polgári emancipáció

A 18. század végén Németországban az emancipálódó polgárság kulturális helyzete kettős volt. A polgárság köréhez egyfelől gazdaságilag önálló kereskedők, kiadók, gyárosok tartoztak, akik a nagyvárosokban éltek, másfelől városi és állami hivatalnokok, tanárok, papok. Ez utóbbiak életkörülményei szerények voltak, fényűző életstílust nem engedhettek meg maguknak. Mindemellett tanulással és szorgalmas munkával felküzdötték magukat – a nagy társadalmi struktúraváltás lehetetlen lett volna nélkülük. Erős öntudat alakult ki bennük, reformerként bizonyos előnyökhöz, szabad térhez jutottak, de hivatalosan alattvalók, a fejedelem kiszolgálói maradtak. Nem volt mereven szabályozva a szakmai tevékenység, ezért elegendő szabadidővel rendelkeztek, és privát életüket felvilágosult foglalatosságokkal töltötték. Mivel sehová sem tartoztak szorosan, saját életüket élték, amely a tudományos tevékenységre, a modern irodalom és filozófia olvasására, házi zenélésre és saját gyermekeik nevelésére koncentrált. Saját elképzeléseik szerint próbálták élni az életüket. Az olvasás és az írás az új polgárság főbb tevékenységei közé tartozott. A regionális rendi kötődés helyett elindult a hasonlóan gondolkodók régiókon átívelő hálózatosodása. A helyhez kötött nemességgel és a városi kereskedőréteggel ellentétben a képzett polgárok nagyon mobilisak voltak (Dülmen, 2002).

Az, hogy Németországban a szélsőséges politikai és szociális változások korában kibontakozhatott egy rendkívüli intellektuális kultúra (a német klasszika, a német romantika, a német idealizmus), annak a megtermékenyítő kulturális klímának köszönhető, amely egy erős és szabad polgári nevelés, az egyetemeken és a rezidenciákon uralkodó liberális szemlélet és a szabad gondolkodók küldetéstudatának és individuális megvalósulási törekvéseinek eredménye (Dülmen, 2002).

2.3.2. Az individualizmus térnyerése

A felvilágosodás irodalmárai és filozófusai költeményeikben, tanulmányaikban az önismeretet, az önálló cselekvést és az önmagáért felelősséget vállaló individuumot népszerűsítették. A 18. század végén a fiatal felvilágosult gondolkodók és írók közül sokan több-kevesebb sikerrel megkíséreltek elszakadni a hagyományos életkörülményektől, saját helyet kívántak kivívni a társadalomban. 1800 körül fontos kérdéssé vált az individualizáció, mindenekelőtt a francia forradalommal összefüggésben, amely a szabadság, az egyenlőség és a testvériség eszméinek hirdetésével arra ösztönözte az embereket, hogy gondolkodjanak el helyzetükről, fogalmazzák meg igényeiket és alakítsák élethelyzetüket szubjektív óhajuk szerint (Dülmen, 2001).

A polgári önmeghatározásra irányuló akarat előfeltételét és termékét különböző új társasági formák alkották: a szabadkőművesség, az irodalmi, ill. olvasótársaságok, amelyek a 18. század végére széles körben elterjedtek. A felvilágosult polgárság a rendi-udvari társasági formákon kívüli közösségeket hoztak létre, melyek tagjai, mint individuumok azonos jogokkal rendelkeztek és a felvilágosult morált képviselték. Ez az új közélet segítette a polgári identifikációs folyamatot, melyben már nem a rendi hovatartozásnak volt jelentősége, hanem mindenki emberként definiálta önmagát (Dülmen, 2001).

A 18. század utolsó harmadában egyre népszerűbb lett a levelezés a felvilágosult gondolkodók körében, ami a tudástranzfer és a tapasztalatcsere szempontjából rendkívüli jelentőséggel bírt. Fontos megjegyezni, hogy ez a kommunikációs forma alkalmasnak bizonyult a szubjektív érzetek megvitatására, ezen kívül pedig biztosította az egymáshoz közel álló személyek hosszútávú kapcsolattartását. Míg a nyilvános felvilágosult kommunikációs formák elsősorban a férfiak számára biztosítottak teret, a levelezés inkább női kommunikációs csatorna és a baráti kapcsolatok médiuma volt (Dülmen, 2001).

A saját individualitás elismerése, a konvencionális kényszerek és tradíciók nélküli életforma a fiatal művészek szűk, elit csoportjára volt jellemző. E csoport stíluskommunikációjának a médiuma a barátság volt, amely levelezésben, irodalmi körök és szalonok alapításában manifesztálódott. Így született meg a romantikus kultúra tere. Ezek a körök különböztek a kor patrióta és irodalmi társaságaitól, amelyek ugyan elkötelezett hívei voltak a felvilágosult diskurzusnak, azonban a szubjektivitásnak csak csekély szerepe volt ezekben a körökben, és a tagok kapcsolódása is inkább formális volt (Dülmen, 2001).

3. PEDAGÓGIAI VÁLASZOK A 18. SZÁZAD TÁRSADALOMTÖRTÉNETI ÉS MENTALITÁSTÖRTÉNETI KIHÍVÁSAIRA

3.1. Iskolai és pedagógiai reformok

3.1.1. A felvilágosodás, mint a nép és a polgárság képzésének korszaka

Frigyes Vilmos porosz király (1688-1740) uralkodása idején Poroszország már Európa negyedik legnagyobb katonai hatalmának számított. Bár a tudományok és a művészetek támogatásában nem jeleskedett, 1717-ben megkísérelte bevezetni a tankötelezettséget Poroszországban 5–12 éves gyermekek számára (Generaledikt), azonban programjának megvalósítása csak részben nevezhető sikeresnek, ugyanis az anyagi háttér (iskolaépületek, tanári fizetések) hiányzott (Virág, 2021). Fia, Nagy Frigyes az akkori német fejedelmek közül a legelkötelezettebben kapcsolódott a felvilágosodás eszmeiségéhez, ugyanakkor tiszteletben tartotta az ország hagyományait is. Szemléletét a francia felvilágosodás kultúrája csiszolta: elsajátította a francia nyelvet, nagyra értékelte a francia klasszicizmust. Szigorú kormányzási stílusa ellenére vallási tekintetben elfogadó volt alattvalóival szemben. Enyhítette a jobbágyság terheit, újradefiniálta a jogviszonyokat. Uralkodása alatt vált az állam jogállammá. A Nagy Frigyes által megalkotott Poroszországban az állam állt az első helyen, a király pedig az állam legfelsőbb szolgájának tekintette magát. A hadsereg vezetése és kiképzése a nemesség kezében volt, amelynek képviselői – miként fentebb részletesen kifejtettük - a legmagasabb hivatalnoki posztokat töltötték be. A legfőbb parancsolat, melyet mindenkinek be kellett tartania, a kötelesség volt (Gössmann, 2006). Nagy Frigyes a kultúra, a művészetek és a tudomány támogatása mellett kiállt a nép oktatásának ügye mellett is. Úgy vélte, a nép tanítása és felvilágosítása az állam érdeke és egyben feladata is. Kötelezte a nemességet a falusi lakosság iskoláztatására. 1763-ban bevezette az általános tankötelezettséget (Generallandschulreglement), ami azonban uralkodása ideje alatt csak fokozatosan valósult meg (Virág, 2021).

Az oktatási rendszer iskolái között tehát a népiskola jelentette az elemi oktatás színterét, ami szélesebb néprétegek számára is elérhetővé vált. A tananyagot az olvasás, az írás, a számolás, a hittan és az éneklés képezte. A népiskola tantervi programját 1872-ben megváltoztatták, kisebb hangsúlyt helyeztek a hittanra, és helyet kaptak a természettudományok és a történelem. A falusi népiskolák mellett a városi népiskolák

osztályaiban ugyancsak az alapvető ismereteket sajátíthatták el a diákok. A gimnáziumot egy szűk réteg látogathatta, elsősorban azok, akik az állami apparátusban kívántak később tevékenykedni, illetve tudományos karriert terveztek. A gimnáziumi tananyagot a klasszikus nyelvek és az antik kultúra tanulmányozása alkotta (Virág, 2021).

A fentiekből is kitűnik, hogy a pedagógia megfelelő válaszokat igyekezett megfogalmazni a politikai-szociális problémákra. A céltudatos népesség-, ipar- és agrárpolitika szükséges kiegészítője volt a reformorientált pedagógia és iskolapolitika, hiszen ily módon lehetett kimozdítani az embereket a nemtörődomség állapotából. Friedrich Eberhard von Rochow reckahni földbirtokai területén kialakított egy minta népiskolát. A filantropista népiskola céljai között szerepelt a gyermekek és a fiatalok motiválása a kíváncsiságra és a tanulásra, az emberek rávezetése az önálló gondolkodásra és ítéletre, az emberek erkölcsi nevelése, a szorgalom és a teljesítőképeség ösztönzése, a polgári társadalom kommunikációs formáinak begyakorlása, a polgári középosztály életformájának megvalósítása (Hermann, 1991).

A reáliskolák közvetlenül a polgári foglalkozásokra készítették fel a tanulókat, és segítették az ipari fellendülést. A leányiskolák a háztartás vezetésével kapcsolatos ismereteket közvetítették, a piacfüggetlen önellátó rendszer szellemében. Az ipari iskolák az alapvető ismereteket közvetítő iskolákat váltották fel: nemcsak olvasni, írni, számolni, énekelni tanultak a gyermekek, és a katekizmussal foglalkoztak, hanem gyakorlati kézműves tevékenységeket is végeztek. Ezzel egyszerre több problémát oldott meg az ipari iskola: új pedagógiai impulzusok (gyakorlati munka, öntevékenység, önkontroll) kerülnek be a tanulóorientált iskolába; a kolduló gyermekeket munkára bírták; az előállított fa- és kötöttáruból biztosítani tudták az iskola kiadásainak fedezését; a gyermekeket dolgozásságra, szorgalomra, rendre, pontosságra nevelték, tehát későbbi szakmai kvalifikációjukat készítették elő. Így kapcsolódtak össze a pedagógiai, a rendészeti és az ipartámogató intézkedések (Herrmann, 1991).

Carl Friedrich Bahrdt *Handbuch der Moral für den Bürgerstand (A polgárság morális kézikönyve, ford.: N. G.)* c. 1789-ben megjelent művében felvázolja a nevelés és a felvilágosodás, a reformpedagógia és a társadalmi reform közötti összefüggéseket. Ennek alapján a felvilágosodás mélyíti az emberszeretetet, a toleranciát, a gyűlölet és az elnyomás ellen fordul, a személyes és az általános jóllétre készíti fel az embert. A felvilágosodás mind az individuum, mind az állam számára hasznos: a felvilágosult alattvalón könnyebb uralkodni, mert belátásból követi a szabályokat, továbbá nem válik forradalmárrá, mert a jobbiztonságban

érdekelt. A felvilágosodás tökéletesíti továbbá a lelket, fejleszti a karaktert, kibontakoztatja a szorgalom, a dolgosság és a jótétemény erényeit (Bahrtdt, 1789).

A 18. század utolsó harmadának pedagógiai reformja egy olyan mozgalomnak a reformtörekvése, amelyben különböző motívumok érvényesülnek. Visszanyúlnak az iskolában uralkodó állapotok kritikájára, a szociokulturális változásokra, az új emberfelfogásra. Mindez a filantrópusok nevelési és képzési alapelveiben találkoznak, amelyeket az 1770/1780-as években vezettek be néhány mintaiskolában (Herrmann, 1991).

3.1.2. A német pedagógiai reformmozgalom inspirációs forrása: Rousseau

A német pedagógiai reformmozgalom nem gondolhatjuk el Rousseau pedagógiai inspirációja nélkül. 1761-ben jelent meg Rousseau *Új Héloise* c. regénye, amely Goethe *Werther* c. művének előképe, s amelyben Rousseau az érzés, az érzékiség és a szenvedély felfedezőjeként mutatkozik be. A polgári család az emberi erények őrzője és a természetes nevelés bölcsője a korrupt, feudális társadalomban. A harmadik levél már tartalmazza Rousseau újszerű antropológiáját és a negatív nevelésről kialakított koncepcióját. A nevelés igaz művészete az anyai szeretetben mutatkozik meg. Ami az *Új Héloise*-ban szentimentális stílusban megalkotott irodalmi fantázia, az egy évvel később már nevelési utópiaként jelenik meg, és szisztematikus jelleget ölt. Ez a gyermek negatív nevelésének koncepciója.¹⁷

Rousseau 1762-ben megjelent *Emil, avagy a nevelésről* c. műve Leibniz monaszokról szóló tanításának első nagy pedagógiai megmutatkozása (Ullrich, 1999). Azt a metafizikai előfeltételezést, hogy a természet megváltoztathatatlan rendje mutatja meg legjobban az őt

¹⁷ Miként fentebb kifejtettük, a felvilágosodás filozófiája a vallási, filozófiai, kulturális tradíciók és autoritások ellen harcol, miközben az értelemre és a természet eredeti rendjére hivatkozik. Ernst Cassirer (1932) megállapítja, hogy a bűnbeesés és az eredendő bűn a felvilágosodás filozófiájának követői számára érvényét veszti. Az értelem hatalmába és az emberi nem belső tökéletesedésébe vetett hit e két fogalommal teljesen ellentétes. Ahogy Rousseau írja: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt.” (Rousseau, 1997, p. 7.). Rousseau tézise, mely szerint az emberi természet első megnyilvánulásai mindig büntelnek és jók, teljesen ellentétben áll azzal, amit a *Szentírás* az ember lényegéről tanít. Rousseau nem mondott le az isteni teremtési aktusról, inkább azt hangsúlyozta, hogy az ember eltérése eredeti tökéletességétől nem bűnbeesés vagy az Atyával szembeni engedetlenség, hanem sokkal inkább szociális létformája ember által okozott változásának következménye. Az embernek magának kell önmaga megmentőjévé és etikai értelemben önmaga teremtőjévé válnia. Rousseau írja: „A természetes ember teljesen önmagáé. Ő a számbeli egység, az abszolút egész szám, amely csak önmagával s a hozzá hasonlóval van vonatkozásban.” (Rousseau, 1997, p. 9.). A nevelést is ily módon kell újragondolni. Cassirer (1932) szerint a 18. század teljes szellemi struktúráját két idealista áramlat ellentéte határozta meg: Descartes analitikus racionalizmusa és Leibniz univerzális filozófiája. A világos, egyértelmű fogalmak logikájától az eredet logikájáig és az individualitás logikájáig; a pusztá geometriától a dinamikus természetfilozófiáig, a mechanizmustól az organizmusig, az identitás elvétől a végtelenség, a kontinuitás és a harmónia elvéig vezet az út. Leibniz univerzális filozófiája olyan kérdésekre adott választ, melyek szükségessé tették a nevelési és képzési folyamatok újraértelmezését. A Leibniz-féle monadológia jövőbe mutató alap gondolatai: önállóság, fejlődés, individualitás. Leibniz minden természet által alkotott lény esetében az őt körülvevő és az őt kitöltő tömeg egységet és teljességet alkotó szubsztanciájáról beszél.

irányító kezét, Rousseau az *Emil* első mondatában fogalmazta meg: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt.” (Rousseau, 1997, p. 7.). E mondattal elveti Rousseau az egyház tanítását az eredendő bűnről és az isteni kegyelem által történő egyedüli megváltásról. Rousseau a társadalmat teszi felelőssé a természetes ember elfajzásáért. Ha az ember nem eredendően jó, és saját hibájából fajzott el, akkor saját erejéből visszatálhat igazi feladatához. Ennek útja a természetes nevelés, melynek bemutatására az *Emil, avagy a nevelésről* c. műben vállalkozik Rousseau. A gyermek számára lehetővé válik, hogy egy erkölcsileg megkérdőjelezhető társadalomban, amelyben az emberek kizsákmányolják egymást, megőrizze eredeti emberségét. Ehhez radikális újrakezdésre és az eredeti természetességre való ráhangolódásra van szükség, melyben az ember meghatározottsága láthatóvá válik: „minél közelebb marad az ember természetes állapotához, annál kisebb az eltérés képességei és vágyai között, következésképpen annál kevésbé van távol attól, hogy boldog legyen.” – írja Rousseau (1997, p. 41.).

A sztoikus Rousseau úgy véli, hogy a boldogság és a szenvedés semmi másból nem ered, mint a vágy és a képesség, a vágy és a tudás egyensúlyából, vagy éppen problematikus viszonyából. Ha egy ember 10 éves kora körül csak azt akarja, amit tud, és csak arra korlátozódik, hogy csak azt akarja, amit tud, akkor élete nemcsak boldog, hanem szabad is. „Az igazán szabad ember csak azt akarja, amire képes, és azt teszi, ami neki tetszik. Ez az én alapvető életelvem. Nem kell mást tenni, mint alkalmazni a gyermekkorra, s a nevelés valamennyi szabálya levezethető belőle.” – véli Rousseau (1997, p. 44.). A természetes állapotban az erők és a kívánságok még egyensúlyban vannak. A szenvedés és az elidegenedés, az önmagunkból való kifordulás és az a vágy, hogy a környezetünket és az akaratunkat uraljuk, egy olyan mértéktelen nevelés következménye, amely nem veszi figyelembe a képességek fejlődésének a természetes sorrendjét. A boldogtalanság és a gonoszság a gyengeségből, a szükségletek és a kielégítésükhöz szükséges erők közötti egyenlőtlenségből származik. Boldogság, szabadság, erény: e három teszi teljessé az ember életét, emeli ki az ösztönök szférájából, biztosítja emberi létének színvonalát. Szávai (1978, p. 53.) így ír Rousseau felfogásáról az ideális nevelés kapcsán: „A sikeres nevelés próbája mindenekelőtt az, hogy a gyermek életének minden szakaszában olyan boldog és szabad legyen, ahogy természete lehetővé teszi.”

3.1.3. Átmenet a filantropizmusból az újhumanizmusba

A 18. század utolsó harmadának pedagógiai reformja egy olyan mozgalomnak a reformtörekvése, amelyben különböző motívumok érvényesülnek. Visszanyúlnak az iskolában uralkodó állapotok kritikájára, a szociokulturális változásokra, az új emberfelfogásra. Mindez a filantropisták nevelési és képzési alapelveiben találkoznak, amelyeket az 1770/1780-as években vezettek be néhány mintaiskolában. A filantropista reformmozgalom 1800 körül elhalványult, majd a herbartianizmus, valamint az újhumanizmus képzésfilozófiája vette át a helyét. A Rousseau által felvetett kérdésre, hogy polgárt vagy embert kell-e nevelni, a filantropisták úgy válaszoltak, hogy polgárt kell nevelni, polgári hasznosságra kell nevelni. Ezzel ellentétben az újhumanizmus az ember emberré képzését tűzte zászlajára: az individuum, az emberi tökéletesség, a sokoldalúság képzése volt a cél. A képzésben és a nevelésben lezajló változás nemcsak eszme- és szellemtörténetileg beazonosítható folyamat, hanem a változásnak vannak történetileg is megragadható okai. Nagy Frigyes halála után Ernst Christian Trapp (1745-1818) politikai nyomás alatt az állam és az iskola elválása mellett érvelt, miszerint nem az állami adminisztrációnak, hanem a polgári közösségnek kellene iskolagazdaként működni, és önrendelkező módon a belső és külső iskolai ügyeket irányítani, ám a gimnáziumi tanárok ezt ellenezték, ugyanis egy új, művelt polgári réteg képviselőiként saját rendi érdekeiket az állammal és annak iskolarendszerével vélték stabilizálni. A filantropisták polgári pedagógiájában megjelenik egy figyelemre méltó dilemma, amely jellemző maradt a polgári társadalom pedagógiájára: egyfelől az a szándék, hogy a neveléssel és a képzéssel elősegítsék a jogtalan egyenlőtlenségek leépítését, másfelől az a tény, hogy mindeközben kedvező talajt biztosítanak a szociális rétegek keletkezésének és megerősödésének (Hermann, 1991).

3.1.4. Újhumanizmus

A Goethe-korban kibontakozó német humanizmust második humanizmusnak is nevezik, amely az elsővel – az itáliaival – ellentétben nem annyira a latin, mint inkább a görög kultúra hatása alatt áll. A görög művészetnek ezt az újragondolását általában Winckelmanntól Herderen, Schilleren, Hölderlinen, Goethén, Humboldton át a Schlegel fivérekig, illetve Schellingig, Hegelig követik nyomon.¹⁸

¹⁸ Kocziszky (1994) szerint az utóélet szinte a 20. század végéig nyúlik, noha a „harmadik humanizmus” mozgalma már a 20. század végének horizontján is elenyészőnek tűnt.

Ha nagyon tömör formában kívánjuk összefoglalni csaknem egy évszázad – a Korff által Goethe-kornak elnevezett korszak – hellénkultuszát, akkor azt az azonosságot kell kiemelnünk, amellyel a fent említett művészek, gondolkodók mind az emberiség „aranykorát” látták a görög világban. Az „aranykor” jelen összefüggésben a természetes élet, az isteni természettel való harmónia és egység soha vissza nem térő kezdeti momentumát jelentette. A kezdeti teljesség korát, amely a maga organikus egységében még nem tapasztalta meg a szakadást az istenek világa és az emberi világ között. Humboldt és a Schlegel fivérek szerint ebből az organikus életteljességből született meg a görög művészet és a mitológia is, amely lényegét tekintve ugyancsak költészet. Miként Humboldt a *Latium és Hellasban* írja: „e művészet a tér általános formái, a szimmetria és a helyes arányok iránti egyszerű, tiszta érzékből kiindulva alkotta meg istenalakjait” (Humboldt, 1806 idézi Kocziszky, 1994, p. 16.), vagyis az individualitáson fölülemelkedett ideális ember(i)ség szimbolikus alakjait. Ezzel az írásával Humboldt is csatlakozott a természetes képzés (natürliche Bildung) gondolatához. Kortársaihoz hasonlóan ő is hitt abban, hogy a görög kultúra fő értékei: a tisztaság, az egyszerűség, a harmónia és a mérték a természet közvetlen „eltanulásából”, természetes nevelés során jönnek létre (Kocziszky, 1994).

A második humanizmusnak nevezett német humanizmus jellegzetessége mindenekelőtt a felvilágosodás elutasítása, meghaladása, legalábbis annak a formának a meghaladása, amely akkor megmutatkozott. A felvilágosodás értelemközpontúságával szemben jelentkezett egyfajta vágy az ember mindent átható élettel telítése iránt. A hasznosságra való törekvéssel szemben megjelent a tett önértékének elismerése, az élet gyakorlatias, morális alakításával szemben a művészi-univerzális életszemlélet, a világ és az ember közötti szakadék kialakulásába való beletörődéssel szemben a világmindenséggel való egyesülés vágya (Eucken, 1905).

A polgári élet célszerűségeit és szükségszerűségeit az ember a művészet segítségével kívánta meghaladni, egy új valóság reményében: a belső világ, a tiszta alakok és a szépség világa iránt vonzódott. A német viszonyok különlegessége is ezt az utat jelölte ki. A szétdaraboltság, a kicsinyesség, a szegényesség cselekvésképtelenségbe taszította az embert. A korabeli Németországban egy olyan szellemi és irodalmi mozgalom indult útjára, amely nem a szegényes valóságot volt hivatott díszíteni, hanem egy új élet lehetőségét kutatta: az ember életét, a lélek bensőjében lévő életet, túl a látható lét korlátain és nyomorúságos állapotain. A szabad lét szintjére felemelt emberi élet lett minden eszmék legnagyobbika (Eucken, 1905).

A kor gondolkodói úgy vélték, a szabad emberi lét megteremtésének a fő eszköze a művészet, legfőképp az irodalmi alkotás, hiszen a művészet meg tudja szabadítani az embert az őt egyébként „legyűrő” anyag nehézségétől. A szép birodalma hozzásegíti a mozgásban lévő, kibontakozó formát a tiszta kialakuláshoz, és élő egységgé alakítja a sokszínűséget. Ily módon válhat az ember egész emberré, benső összefüggéssé, így szerveződnek erői teljes harmóniává, így válik lehetségessé az elveszett egyensúlyi állapot újrateremtése. Az ember benső műalkotássá történő felemelésével megszületik egy új valóság, egy láthatatlan, de jelenlévő valóság, egy „ideálkultúra”. Ez az „ideálkultúra” szorosan összekapcsolja az embert a mindenséggel, ám egyúttal különleges feladat elé is állítja. „A mindenség gondolatát elgondolni képes emberben emelkedik a világ teljes világosságra és szabadságra.” (Eucken, 1915, p. 16.). Ez csak az ember saját döntése, munkája és tevékenysége révén történhet meg. Ennek tükrében a világ előrehaladása az emberen múlik, aki azt remélheti, hogy cselekvésével előremozdítja a nagy egészet. Egyértelműen elkülönül az élet külső szükségszerűsége (annak hasznosságával együtt) és a szépség birodalma, miként elkülönül a tapasztalt okosság és az alkotó értelem, továbbá a pusztán civilizáció és az igazi szellemi kultúra (Eucken, 1905). Ez az életrend tehát a külső és a belső, a látható és a láthatatlan világ ellentéte körül mozog. A belső világnak, az élet valódi hordozójának az a feladata, hogy megragadja és áttelekísítse a külső világot. Így jön létre a szellemi tevékenység, amely a mindent megokoló világelme hordozójaként a szunnyadó természettel és az értelem nélkül való mindennapi élettel szemben új életet teremt. Megteremti a szellem birodalmát a benne lévő igaz, jó és szép útján, valamint lehetőséget ad az embernek, hogy megtapasztalja a nagyvilág egészének gazdagságát és a nagyszerűségét (Eucken, 1915).

Egy ilyen gondolkodási alakzatban az állam egy olyan lélektelen gépezetként értelmezhető, melyben sem a benső világ képzésének, sem az individualitásnak nincs létjogosultsága. A tiszta emberi minőség terén történő lényeges előrelépést nem az államtól és az államhoz kötődő szervezetektől várják, hanem az alkotó személyiségektől. Ilyen értelemben vizsgálja Wilhelm von Humboldt (1851) *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* c. művében az állam hatásosságának határait. A berlini felsőbb tudományos intézményekről szóló írásában is kifejti: „Ami [...] az állam tevékenységének külső vonatkozásait illeti: annak csupán az összegyűjtendő férfiak megválogatása révén a szellemi potenciál bőségéről (ennek erejéről és változatosságáról kell gondoskodnia, továbbá működésük szabadságát kell biztosítani.” (Humboldt, 1985, p. 255.). Fichte (1845/46) pedig *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* c. korai írásában minden kormány céljaként azt nevezi meg, hogy fölöslegessé tegye önmagát.

A tiszta emberin való munkálkodás közben az újhumanizmus gondolkodói minden nemzetek közötti ellentétet és vitát felül tudtak emelkedni. Ennek a beállítódásnak a történelmi megítélése nem feladata jelen dolgozatunknak.¹⁹ E hozzáállás talán felvethet bizonyos kételyeket, hiszen ez a kor erősségének, azaz az ember belső emberré képzésén való ernyedetlen fáradozásnak a fonákja. Eme közömbösség tette lehetővé azt, hogy a megrázó átalakulás közepette megmaradjon egyfajta hangulati egyensúly, és az alkotás, azaz a szép és az igaz szolgálata zavartalanul megtörténhessen (Eucken, 1905).

3.1.4.1. Az újhumanizmus hatása a képzési rendszerre

3.1.4.1.1. A humanista gimnázium

A 18. század közepétől megújuló humanista mozgalom és a klasszikus ókorhoz való kapcsolódás egyfelől a régi nyelvek oktatása és a klasszika filológia, másfelől a német klasszika írói (Winckelmann, Herder, Goethe, Schiller) által terjedtek el. A felvilágosodás gyakorlatorientált és haszonelvű képzési eszméivel ellentétben az újhumanizmus a görögök és a rómaiak szellemi vívmányait kívánták hasznosítani, különösen a klasszikus Görögországért rajongtak. Már nem a reáliákra koncentrált, a felvilágosult pedagógusok által propagált életközeli képzést tartották fontosnak, hanem az általános emberképzést, a személyiség sokoldalú kibontakoztatását. Az újhumanizmus, melyet Friedrich Paulsen nevezett először így a 19. század végén, természetesen hatással volt a magasabb iskolákban (Gelehrtenschule) történő oktatásra is (Hammerstein & Herrmann, 2005).

A humanista gimnázium jelentős szerepet játszott a német képzési rendszerben. Jóllehet a népességnek csak kis százaléka folytathatott gimnáziumi tanulmányokat, és még kevesebben érettségiztek, a képzett rend (Bildungsbürgertum) kialakulásának szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bírt. Oelkers (2012) kifejti, hogy 1897-ben a Német Birodalomban a többi gimnáziumtípus (reálgimnázium, magasabb polgári iskola) mellett 438 humanista gimnázium működött, ám ezekben az iskolákban az akkori gyermekek alig 3%-át tanították. A humanista gimnázium tantárgyi struktúrája szembehelyezkedett a nyugati fejlődést meghatározó tendenciákkal, ezeken belül elsősorban az utilitarizmussal. A matematika mellett a görög és a

¹⁹ Közismert Goethe hideg viszonyulása a nemzeti önállóságra irányuló tendenciákkal szemben. 1812-ben, közvetlenül a felkelés előtt, olyan állammak nevezte Poroszországot, amelyet már nem lehet megmenteni. Németország költőóriása az ország történelmének legveszélyesebb fázisában közönnel állt a nemzet sorsával szemben. Megjegyzés: a szerző.

latin nyelvek tanulását, az ókori szerzők olvasását és interpretációját helyezték a tanítás fókuszába, s ily módon az antik szerzők olvasása már nemcsak a retorikai készségek fejlesztésére szolgált. Hammerstein és Hermann (2005) szerint annak ellenére, hogy az újhumanizmus nagy hatást gyakorolt a magasabb iskolákra, a gimnáziumok átalakulása csak lassan történt, és a tulajdonképpeni változás csak a Vormärz²⁰ idejére tehető, tehát semmi esetre sem Humboldt hivatali idejére. A 18. században elsősorban a felvilágosodás és a filantropizmus pedagógiai koncepciói uralkodtak (Hammerstein & Herrmann, 2005).

A modern iskolarendszer megalkotásának alapvető folyamatait az alábbiakban foglaljuk össze: az elvilágiasodás, az állami befolyás növekedése, a specializálódás, az egységesedés és elterjedés. A már régóta fennálló latin iskolából lassan fejlődött ki a humanista gimnázium. A Humboldt-féle képzési reform kétségtelenül a porosz képzéstörténet egyik mérföldköve. Wilhelm von Humboldt alig másfél éves oktatásügyi vezető tevékenysége (1809-1810) jelentős reformokat és újításokat hozott (Hammerstein & Hermann, 2005).

3.1.4.1.2. Az egyetemi reform

A 17-18. századra az egyetem válságba került Európában. E válság oka egyfelől az volt, hogy a kor kiváló tudósai egyetemen kívüli emberek voltak, másfelől a merev struktúrában működő egyetemek elvesztették kezdeményezőképességüket, és rendkívül belterjessé váltak. A diákok nem a tudományok elsajátítása miatt döntöttek az egyetemi élet mellett, hanem az egyetem által nyújtott szabadságjogok voltak számukra vonzóak (Fisch, 2015; Koch, 2008; Schelsky, 1963 idézi Schwendtner, 2017). Németországban indul el az egyetemek újjászervezése és újjászületése, ami a kialakuló polgári társadalom eredményének tekinthető. A német egyetem az általános képzési reform eredményeként a 19. században az európai országok példaképévé válik. Ezt a folyamatot a 18. század elején kezdődő, az egyetem eszméjéről folytatott vita kíséri. A vita a 18. század végén a klasszikus-romantikus diskurzusba torkollik, melyben megszületik az egyetem újhumanista-idealista modellje (Meyer, 1995).

A vitában képviselt álláspontok szerint a filozófiának különleges szerepe van abban, hogy utat mutasson az igazság megismeréséhez vezető úton más tudományoknak, többek között a teológiának is. Megtörtént a filozófia tudományossá és intézményessé válása. Ezt a folyamatot Wolff indította el a 18. század elején, Kant pedig első csúcspontjához, illetve a felvilágosodást

²⁰ Vormärz alatt az 1848-as eseményeket megelőző korszakot értjük.

annak bizonyos értelemben vett lezárásához vezette. Ezzel megszületik egy minőségileg új, az újhumanizmus és az idealizmus által meghatározott, az egyetem tartalmáról és céljáról szóló vita kiindulópontja. Megteremtődik továbbá annak a feltétele is, hogy a filozófia a tudományok királynője legyen (Meyer, 1995).

A felvilágosodás diskurzusában vehemens kritikát fogalmaztak meg az elavult, kevésbé gyakorlatias egyetemek kapcsán. A felvilágosodás mellett elkötelezett reformpedagógusok kifejezetten az egyetem megszüntetése mellett tették le a voksukat. Schelsky (1963 idézi Schwendtner, 2017) Gotthilf Salzmann és Heinrich Campe nevét említi ebben a kontextusban. Az egyetemek megszüntetéséről és speciális intézményekké való átalakításáról a 18. század végén zajló élénk vita ellenére bebizonyosodott, hogy a némely felvilágosult gondolkodók által fölöslegesnek tartott intézmények mégiscsak a felvilágosult eszmék legjobb közvetítői voltak. Mivel az egyetemek a tudomány minden területét átkarolták, reformképesnek és korszerűnek bizonyultak, elméletileg megalapozták és továbbfejlesztették a felvilágosult világnézetet, és a többi intézmény – akadémia, speciális iskolák, tudós, patrióta és titkos társaságok - felett álltak. A négy fakultásból álló modell, amely Franciaországban, ill. a többi felvilágosult országban nem, vagy csak kis számban fordult elő, bebizonyította magas színvonalú szellemiségét. Miközben a 18. század végén új, részben a felvilágosodáson túlmutató eszmék terjedtek el néhány egyetemen, különösen a bölcsész és a jogi kar volt reformtudatos, és mind a tartalom, mind a módszertan tekintetében megfertőzték a többi tudományterületet. Kant, majd a többi idealista filozófus, irodalmár és gondolkodó – újhumanisták, a Sturm und Drang, a klasszika képviselői, az első romantikusok – hatása említhető itt meg. Ők készítették elő a német egyetemtörténet új szakaszát, amely a berlini egyetem megalapításával kapcsolható össze. A francia forradalom, a koalíciós és szabadságharcok hatása a fent említett folyamatokra vitathatatlan. Bár az új eszmék – az individuum, az individuális szabadság támogatása - nem vezettek Németországban politikai eseményhez, mégis mélyreható élménynek számított. Ily módon képessé váltak az egyetemek és a tudományok arra, hogy az új eszméknek megfelelő nevelési és képzési rendszerre fejlődjenek, legalábbis azokban az intézményekben, amelyek túléltek a Német-Római Császárság megszűnését (Hammerstein & Hermann, 2005).

Az egyetem 17-18. századi válságára először a felvilágosodás szellemiségében fogalmaztak meg válaszokat. Néhány olyan egyetemet is alapítottak, amelyek az új tudományos és egyetemi ideált képviselték. A német egyetemek megújulása a hallei (1692/94) és a göttingeni (1734/37) egyetem megalapításával kezdődött (Schwendtner, 2017). A magasabb

szintű fakultások közül kiemelkedett a jogi és a teológiai. Göttingen lett a „világ egyeteme”, a felvilágosult szellemiségű, elegáns nemesi nevelés és képzés helye (Schneiders, 1995).

1780-tól Jena is középpontba került, ám nem a teológia és a jog vonzotta a hallgatókat, hanem Kant új filozófiájának recepciója és a weimari esztétika. Jénában Carl Leonard Reinhold, Johann Gottlob Fichte, Friedrich Schelling, Henrik Steffens, Friedrich Schiller, August Batsch, Justus Loder, Christoph Wilhelm Hufeland gondoskodott az élénk szellemi atmoszféráról. Az esztétikával és a természetfilozófiával való elmélyült foglalkozás fókuszában egy, a felvilágosult elképzeléseket meghaladó világmagyarázat keresése állt. E fellendülés jellemzője az volt, hogy nem az ún. rendes professzorok voltak e szellemiség hordozói és inspirálói, hanem az ún. n. rendes megbízás nélkül oktatók, akik egy egyetemen kívüli egyetemet hoztak létre. E szellemi innovációk hozzájárultak a berlini egyetem megalapításának előkészítéséhez (Schneiders, 1995).

Berlinben már a 19. század első éveiben élénk vita folyt a porosz felsőoktatás és az oktatási rendszer reformjáról. A porosz állam kitűnően működő bürokráciájának vezetői sokoldalúan művelt államférfiak voltak. A reformszárnyat Hardenberg és Stein vezette. Beyne, aki 1800-ban vette át a királyi civilkabinet irányítását, döntő szerepet játszott a berlini egyetem megalapításának előkészítésében. Először Johann Jacob Engelt kérte fel a szakértői vélemény megalkotására, majd másodszor Fichtét bízta meg, akinek a magánelőadásait rendszeresen hallgatta. Fichte, aki saját filozófiai rendszeréből próbálta meg levezetni az egyetem tervezetét, elfogata a felkérést, azonban a belső viták miatt az egyetem alapítását el kellett halasztani, Beyne pedig távozott a posztjáról. A Belügyminisztériumon belül önálló osztályként létrejött a „Sektion für Unterricht und Kultur” (Schwendtner, 2017), melynek vezetésére az akkori vatikáni nagykövetet, Wilhelm von Humboldtöt kérték fel. A porosz állam működését kiválóan ismerő államférfi 1809 májusában megfogalmazta, és hosszú csatározások után benyújtotta egyetemalapítási kérelmét, melyet a király el is fogadott (Tenorth, 2012). A berlini egyetemen, ahová az egész német nyelvterületről verbuválták a tudósokat (Friedrich Carl von Savigny, August Boeckh, Johann Gottlob Fichte, Berthold Georg Niebuhr, Friedrich Schleiermacher) 1810. október 15-én kezdődött meg a tanítás.

Humboldt jelentősége abban rejlett, hogy képes volt a filozófia szemszögéből tekinteni az egyetem ügyére. Schwendtner (2017, p. 387.) szerint „a berlini egyetem alapítása paradigmaticus jelentőségű volt, s részben éppen azért, mert egyidejűleg született meg maga az intézmény és fogalmazódtak meg azok az elméleti írások, amelyek ezen intézmény értelmét és

jelentőségét általános filozófiai perspektívából próbálták megragadni.” Modellje az alábbi pillérekre épül: az oktatás és a kutatás szabadsága; a kutatás és a tanítás egysége; a kutatás által megvalósuló képzés (Bildung), amely nem azonos a szakemberek kiképzésével (Ausbildung); a tudományok egysége; a filozófia központi jelentősége. A német idealizmus és az újhumanizmus elgondolásai a berlini egyetem megalapításával intézményesültek (Schwendtner, 2017).

3.2. A Goethe-kor szellemiségét tükröző pedagógiai elméleti gondolatok

3.2.1. Immanuel Kant szellemi hatása a Goethe-kor gondolkodóira

Immanuel Kant kiemelkedő szellemi hatást gyakorolt a Goethe-kor gondolkodóira. A königsbergi filozófus ragaszkodott az igazi tudáshoz, a tudományhoz, mint a szükséges és általános érvényű megismerések egészéhez, ugyanakkor belátta, hogy az akkor uralkodó nézetek egy ilyen tudásminőséget nem tesznek lehetővé. A morál tekintetében egy olyan morált követelt, amely nem a szubjektív érzésből és a környezettel való kellemes viszonyból indul ki, hanem teljes önállósággal bír, és így egy teljesen új világot nyit meg. A szokásos morális nézetek, vélemények ezzel az ideállal ellentmondásban voltak. Milyenek kell lennie annak a valóságnak, amelyben a tudás és a morál igazi? Ennek a kérdésnek, azaz egy új gondolatvilág kialakításának szentelte Kant egész életét. Műve elementáris erővel változtatta meg az életet, felőrölt („der große Zermalmer”, kiemelés: N. G.) régi, megkövesedett gondolatvilágokat, megnyitott egy új világot, amely a jelen fejezetben tárgyalt gondolkodók, többek között a romantikus irányzat képviselői számára is fontos impulzusokat adott. Úgy vélte, a kauzális kapcsolódás szellemünk alaptörvénye, nem pedig a dolgoké. Ily módon a világkép szubjektív képződmény, nem pedig objektív tény. A kritikus szemlélet csak az emberi értelmén belüli puszta mozgásokat ismeri fel, és nem képes egy, az ember által érzékelhető világon túli valóság megfejtésére (Eucken, 1905). Kant ezzel kijelölte az emberi megismerés határait, s a megoldhatatlan létkérdéseket nem feszegette. Miként az alábbiakban láthatóvá válik, a romantikus generáció küldetése Kanttal ellentétben az volt, hogy a humanizmus Kant által meghúzott határát átlépje. Míg Kant elzárta az ember elől a metafizikához vezető utat, a romantikus filozófia pontosan a metafizika területére merészkedett.

3.2.2. Az újhumanista képzéseméleti diskurzus

Bár Johann Matthias Gesner (1691-1761), Johann August Ernesti (1707-1781) és Christian Gottlob Heyne (1729-1812) felismerték az újhumanizmus kezdeti szakaszában az általános emberi képzésben rejlő potenciált, bennük még nem érlelődött meg az ember harmonikus egységének értelmében vett humanitás fogalma. „A neohumanizmus érettségének szakasza, amelyben az uralkodó gondolat az ember összes erői esztétikai értelemben szép harmóniájaként felfogott humanitás megvalósítása a művelődés belülről kibontakozó organikus folyamata által, és a legfőbb művelődési eszmény az antik görögség kalokagathiája Johann Gottfried Herdernek, Friedrich August Wolfnak (1759-1824), Wilhelm vom Humboldtnek (1767-1835), továbbá a német irodalom két nagy klasszikusának, Goethének (1749-1832) és Schillernek (1759-1805) a nevéhez fűződik.” – írja Dénes (1971, p. 20.) az újhumanizmus képzéseméleti diskurzusáról, melyben a művészet, az esztétika és ezek pedagógiai hatása a filozófiai reflexió központi témája lett. Jelen fejezetben Herder, Humboldt, Schiller és Goethe főbb pedagógiai gondolatait mutatjuk be, melyek előkészítik a német romantika korának pedagógiai gondolkodását.

3.2.2.1. Johann Gottfried Herder (1744-1803)

Herder a 18. század második felének egyik legjelentősebb német nyelvű alkotója volt. Univerzális gondolkodásmódjával jelentős hatást gyakorolt a klasszikus német irodalom és filozófia nagyjaira és a klasszikát követő időszak gondolkodóira is (Dietze, 1986). Kiemelkedő teljesítménye abban állt, hogy a felvilágosodás reformtörekvéseit összekapcsolta a vallási tapasztalattal, valamint a nyugati humanista tradícióval. Rendkívüli szenzibilitásának köszönhetően érzékelte és elsajátította a különböző kortendenciákat, és gondolkodását mindig saját tapasztalataira alapozta (Cillien, 1991).

Herder a kelet-poroszországi Mohrungeben, szegényes körülmények között született, egy leányiskolai tanár gyermekeként. Szülei lehetővé tették számára a városi iskola látogatását, ám további szellemi fejlődésének inkább pótlékként értelmezhető esélyét a kosztért és kvártélyért vállalt állami szolgálat jelentette, ráadásul a katonai szolgálat veszélye is folyamatosan fenyegette. E nyomasztó kötöttségekkel szemben állt az a korán és mélyen megélt vallásosság, mely a pietista szellemisségű szülői házhoz és az istentiszteletekhez kötődik. Herder itt tapasztalta meg azt a bizonyosságot, hogy az ember egy mindent átfogó értelem, egy

nagy rend része, és ugyancsak a szülői házban fedezte fel az antik és a csíráiban német irodalmat (Cillien, 1991).

Mohrungei szűk világának elhagyása 1762-ben egy, a hétéves háborúból hazatérő orvosnak köszönhető, aki magával vitte a tehetséges fiút Königsbergbe, ahol teológiát tanult. A két évig tartó időszakban heterogén benyomások érték: bővült képzési horizontja, felébredt benne a filozófia iránti érdeklődés. Egyfelől megismerte Kantot, aki feltárta számára a tudományok tágas világát, másfelől kapcsolatba került Hamannal, aki megismertette vele az angol irodalmat és az angol gondolkodásmódot, illetve felhívta a figyelmét Rousseau-ra. Herder itt kezdett el foglalkozni a felvilágosodás irodalmával és esztétikájával, melynek talaján megszületett első saját irodalmi alkotása (Dénes, 1971; Dietze, 1986). Amikor 1764-ben Rigába költözött, hogy ott tanári állást vállaljon, már kész volt a *Fragmente über die neuere deutsche Literatur* c. munkájának koncepciója. A mű 1766-os megjelenésével a 22 éves Herder egy csapásra ismertté vált, ám ismét teherként nehezedett rá a boldogságot jelentő alkotói munka és a különböző kényszerek és terhek között feszülő ellentét. Mivel Herder irodalmár volt, tevékenysége mindig is túlmutatott a mindenkori vallásos és polgári közösségén, hiszen szoros kapcsolatban állt korának politikai és szellemi mozgalmaival. A különböző hatások megélésében és integrálásában ugyanazt az intenciót követte: utat mutatott a humanitás kibontakoztatásában. Kulturális aktivitása egészen egyedülálló volt: a historizmus és az újkori nyelvfilozófia elindítója volt, miközben a hermeneutika és az esztétika is sokat köszönhetett neki. Ha periodizálni kívánjuk munkásságát, a bückenburgi időszak vallásos orientációról tanúskodott, a weimari korszak filozófiai-esztétikai volt, az utolsó években pedig politikai és didaktikai kérdésekkel foglalkozott (Cillien, 1991).

Herder nem dolgozott ki részletes, összefüggő didaktikai koncepciót vagy nevelési tervet. Tény, hogy *Schulreden* c. munkája sokrétű pedagógiai belátások tárháza. A *Reisejournal* c. műben az ifjú Herder iskolai tantervet is közölt, miközben Livónia reformátora kívánt lenni. A *Humanitätsbriefe* néhány szövegegységében egy didaktikai koncepció elemeit fedezhetjük fel, miként a *Briefe das Studium der Theologie betreffend* c. gyűjteményben és a *Metakritik* c. mű előszavában is. Ha Herder pedagógiai jelentőségét meg szeretnénk ragadni, a fent említett írásokon túl foglalkoznunk kell teológiai és filozófiai munkáival is. Ezen kívül a prédikációk áttekintése jelenthet gazdag forrást (Cillien, 1991). Nagysága abban ragadható meg, hogy a humanitás fogalmát teszi gondolkodásának központi témájává. A 27. *Humanitätsbrief*-ben így tesz kísérletet a fogalom definiálására: „A humanitás az emberi nem jellegéhez tartozik; csak hajlamokban születik velünk, és voltaképpen ki kell munkálnunk. Nem készen hozzuk

magunkkal a világra; azonban ez legyen törekvésünk célja, próbálkozásaink összessége, ez képezze értékünket. [...] Az emberi nem istensége tehát a humanitás kimunkálásában rejlik. Minden nagy és jó ember, törvényhozó, feltaláló, filozófus, költő, művész, minden nemeslelkű ember a gyermekei nevelésében, kötelességei értelmezésében, példa, alkotás, intézmény és tanítás révén valósítja meg. A humanitás minden emberi igyekezet kincse és hozadéka, egyben *emberi nemünk* művészete. Kimunkálása egy olyan tevékenység, melyet szüntelenül folytatni kell, mert máskülönben visszasüllyedünk a vad állatiasság, a brutalitás szintjére, függetlenül attól, hogy magasabb vagy alacsonyabb rangúak vagyunk.” (Herder, 1986, p. 263., ford.: N. G.).²¹ Herder nem definiálja pontosan, mit jelent számára a humanitás, és nem is alkot meg egy egységes embertant. Miként a fentebb idézett szövegrészből is kitűnik, az embert az ember és az állat közötti különbségből kiindulva definiálja, és így teszi különleges helyzetét világossá. Az ember úgy tud kiemelkedni az állatvilágból, hogy tapasztalatokat gyűjt, megtanulja, hogyan tudja elsajátítani a világot, és hogyan tud a világban értő, cselekvő lényként jelen lenni. Ennek alapján a tanulás az ember antropológiai alaptevékenysége.

Cillien (1991) azt vizsgálja, mit jelent Herdernél a humán egzisztencia. A humán egzisztencia egy olyan személyes létezés, melyet az önmegtapasztalás és az élettel teli hatásgyakorlás határoz meg. Szembenáll a lustasággal és a merevséggel, a felületességgel és a puszta aktivitással, továbbá a „másodkézből” való lét ellen irányul. Az önmegtapasztalás egyfelől azt jelenti, hogy az ember összetéveszthetetlen történelmi megvalósultságában értelmezendő, egy olyan lény, aki a földrajzi és a társadalmi helyzet, bizonyos tradíciók, valamint saját, egyszeri és összetéveszthetetlen tapasztalatai, élményei eredményeként értelmezhető. Másfelől azt is jelenti, hogy az ember, mint egész egyfajta testi, lelki, szellemi totalitásban létezik. Herder élesen kritizálja korát, amely azt a nézetet vallja, hogy általános eszmékkel jobba lehet tenni a világot, anélkül, hogy figyelembe vennénk az empirikus, történelmi embert. A humanitás tehát történelmi fogalom számára: a humán lét a történelmi tények sokaságában tükröződik vissza. Az önmegtapasztalás másfelől azt is jelenti, hogy az egyes ember mindenfelé nyitott, amivel csak találkozik. Az értelem a megértésből fakad, és a tényleges megértés nagy odaadást feltételez. Megfontoltság, beleérzés, megérvés – ezek a

²¹ „Humanität ist der Charakter unseres Geschlechts; er ist uns aber nur in Anlagen angeboren und muß uns eigentlich angebildet werden. Wir bringen ihn nicht fertig auf die Welt mit; auf der Welt aber soll er das Ziel unsres Bestrebens [...] Das Göttliche in unserm Geschlecht ist also Bildung zur Humanität; alle großen und guten Menschen, Gesetzgeber, Erfinder, Philosophen, Dichter, Künstler, jeder edle Mensch in seinem Stande, bei der Erziehung seiner Kinder, bei der Beobachtung seiner Pflichten, durch Beispiel, Werk, Institut und Lehre hat dazu mitgeholfen. Humanität ist der Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unseres *Geschlechtes*. Die Bildung zu ihr ist tein Werk, das unablässig fortgesetzt werden muß, oder wir sinken, höhere oder niedere Stände, zur rohen Tierheit, zur Brutalität zurück.” (Herder, 1986, p. 263.).

szavak nem az intellektuális felfogásra utalnak, hanem a teljes ember apertatív állapotára. Herder írásaiból egyértelműen kiviláglik, hogy a teljes megértést lehetetlen vállalkozásnak tartja. Ezzel magyarázható a másik ember belátásával szemben gyakorolt tolerancia szükségességének igénye (Cillien, 1991).

A fenti gondolatmenet pedagógiai relevanciája jól érzékelhető: a humán létre olyan emberek ébresztenek rá másokat, akik maguk is humán létezők. Minden humán nevelés alapja a személyes vonatkozás. Ennek az a feltétele, hogy egyesek képesek legyenek adni, mások pedig képesek legyenek elfogadni. A humán létezés a cselekvésekben mutatkozik meg. Ez egy olyan tevékeny lét, amelyben a tapasztalatok a humán cselekvés indítékává válnak. Az ember feladata, hogy ott, ahol van, az ott és akkor helyeset cselekedje (Cillien, 1991).

Herder humanitásról való gondolkodásában a pietizmus hatása érzékelhető, miközben a felvilágosodás és a racionalizmus gondolatvilága is felsejlik. Herder korának legnagyobb kritikusai közé tartozik, ugyanakkor mélyen él benne az a meggyőződés, hogy az ember a humanitásra hivatott, ami számára egy megrendíthetetlen istenhittel érhető el. Herder reflexiói ugyanakkor nem alkotnak zárt metafizikai rendszert, ugyanis nem old fel több egyértelmű ellentmondást. Egyfelől azt hirdeti, hogy Isten az egy és a minden: e világ minden jelensége az isteni erő kifejeződése, és a világot néhány egyszerű törvény mozgatja. Másfelől történelemfilozófusként azt is felismeri, hogy a világ ellentmondásai nem oldódnak fel olyan könnyen egy magasabb isteni rendben. Életének utolsó éveiben Herder szemléletmódja megváltozott. A francia forradalommal kapcsolatos történések megosztották a weimari társadalmat, és egyértelmű állásfoglalásra készítették az ott élő gondolkodókat. Herder a boldogító kontempláció helyett az emberi cselekvésre helyezte a hangsúlyt (Cillien, 1991)

Összességében elmondhatjuk, hogy Herder értelmezésében a humanitás egy életforma, melyet konkrét, a belátás szintjére kerülő tapasztalat hív elő, mely párbeszédre képes, és életteli hatás jellemzi. Egyfelől egy mindent átfogó értelemre vonatkozik, amely létezését lehetővé teszi és meghatározza, másfelől egy nyilvános világra, melynek határait és feltételeit komolyan kell venni, és amelyben a humán hatás mozgatórugói a cselekvésben jutnak érvényre. Herder hatása minden ellentmondásosság dacára jelentős. Humboldt - még, ha nem is hivatkozik rá - és a többi reformer is fontos impulzusokat kapott Herdertől.

3.2.2.2. Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

Wilhelm Freiherr von Humboldt 1767-ben született egy királyi kamarás gyermekeként. Gyermekkorát két fivérével együtt Tegelben és Berlinben töltötte. Szigorú nemesi neveletésben részesült, amelynek következményeként a gyermeki lét szabadságát csak részben tudta élvezni. Apját korán elveszítette, anyja nem állt hozzá közel. Neveléséről a felvilágosodás egyik jelentős pedagógusa, a teológus és író Campe gondoskodott, aki házitánítóként tevékenykedett a családnál. Később Kunth udvarmester a legjobb, felvilágosult tanárokat nyerte meg az ifjak kifogástalan nevelése érdekében. Bár nyilvános iskolákat nem látogatott Humboldt, mégis kiváló gimnáziumi tanároktól és magasan képzett állami tisztviselőktől tanulhatott. Képzési programját a történelem mellett a matematika, a gazdaságtan, a latin és a francia nyelv tanulása alkotta, mely program később a Humboldt szívéhez közel álló görög nyelvvel bővült. Szigorú neveletésének köszönhetően hozzászókkott ahhoz, hogy napjainak java részét gondolkodással, írással és komoly beszélgetésekkel töltse (Meyer, 1991).

Már ifjúként bebocsátást nyert szellemes zsidó nők szalonjaiba, akik közül Henriette Herz állt hozzá a legközelebb, és ahol a romantikus körökben feleségét, Caroline von Dacherödent is megismerte (Dülmen, 2002). Jogi tanulmányait 1787-ben kezdte meg Frankfurtban, majd a következő szemeszterben Göttingenbe utazott, ahol Heyne révén beavatást nyert az ókortudományokba. Élénk szellemi kapcsolatot ápolt a francia forradalom eszméiért rajongó Forster házaspárral, magán tanulmányait a kanti filozófiának szentelte (Meyer, 1991). 1789-ben egy peregrináció során egykori nevelője, Campe társaságában szemtanúként élhette meg a francia forradalmat. Naplójában részletesen tudósított benyomásairól. A színházban és az utcán találkozott azzal a szellemiséggel, amely a francia népet éltette (Seidel, 1991).

Sikeresen ígérkező, ám rövid állami szolgálat után 1791-ben, Caroline-vel történt házasságkötését követően apósának tü링iai birtokára vonult vissza, ahol a klasszikus ókorral foglalkozott, és élénk szellemi kapcsolatot ápolt Dahlberggel, Goethével, Schillerrel, Friedrich August Wolffal (Seidel, 1991).

Gondolatvilágának középpontjában az ember megragadható valóságának kérdése állt, ahogyan az a történelemből, a nyelvből és a művészetből levezethető. Humboldt antropológiája a szellem objektivációiban ideálisan és reálisan megtalálható produktumokon alapul, és az individuum képzésében felismeri azt a belső alkotmányt, melyből az egyes ember minden kulturális tevékenysége származtatható. Az ember képzésének elméletéről szóló írásai nem

váltak ki nagy visszhangot, és egy összefoglaló elméleti munka megalkotására sem került sor ebben az időben (Meyer, 1991).

1802-től 1908-ig tartó római diplomáciai tevékenysége után, mely Poroszország összeomlása miatt megszűnt, a hivatali reform keretében új feladattal bízták meg, az önálló osztályként működő „Sektion für Unterricht und Kultur” vezetésével (Tenorth, 2012). Bár sosem foglalkozott az iskolarendszerrel, és ilyen hivatali posztra sem vágyott, elfogadta a megbízást. 1809-től 1810-ig, 16 hónapon keresztül leginkább Königsbergből, később Berlinből vezette a rá bízott osztályt. Később magasrangú diplomataként külügyi témákkal foglalkozott, és nagy befolyásra tesz szert (Meyer, 1991).

Bár kortársai jól ismerték, töredékes életműve csak a 19. század közepén vált ismertté. Gondolatvilágának középpontjában az ember és az individuum állt. Humboldt nem az ember természetének általános jellemzőivel foglalkozott, hanem az egyszeri és a különleges megragadásával, ami minden individuumot meghatároz. E gondolatok nem eredetiek, hiszen megtalálhatók Herdernél, Goethe-nél és F. A. Wolfnál is. Az a gondolat viszont, hogy mindez kevésbé attól a felmutatható teljesítménytől függ, amellyel az ember a tudását bizonyítja, mint sokkal inkább a rendelkezésre álló erők kibontakoztatásától. Az ember először csak az igényt érzi, hogy természetének erőit fokozza. A tevékenységre vágyik, és ez fontosabb, mint maga az eredmény. Humboldt antropológiájának alapkategóriája az „energia”, mint a tevékenység elve, melynek eredete ismeretlen marad az ember számára, így nem is rendelkezhet felette önkényesen. Éppen ezért lehetetlen az ember eredeti jellegét külső hatások segítségével kiirtani vagy áthangolni (Meyer, 1991).

Humboldt további fontos gondolata, hogy a magasra törő igyekezet minden emberben veleszületett tulajdonság: ez az ember idealitása. Az individualitás, mint az ember különleges adottsága és az idealitás, mint az öntökéletesedés soha el nem érhető céljához vezető úton járás nem választhatók el egymástól (Meyer, 1991).

A humboldti szemlélet lényege abban ragadható meg, hogy az ember képezze önmagát, mielőtt cselekszik és másokra hat, éppen ezért fontos megnevezni azokat az előfeltételeket, amelyekhez a képzés feltételei kötődnek. Nem kielégítő a képzést olyan folyamatokra leszűkíteni, amelyek kizárólag az iskolára és az oktatásra vonatkoznak. Számára a nevelés elmélete, mint az idősebbek fiatalokra gyakorolt hatásának formája elválaszthatatlan az ember és az emberi kultúra átfogó szemléletétől. A képzés, mint az elméleti értelem és a gyakorlati

akarát folytonos kölcsönhatása, mint egész az élet része, és az ellentmondások harcából születhet.

3.2.2.3. Friedrich Schiller (1759-1805)

Schiller 1759-ben szegény szülők gyermekeként született Marbachban, gyermekkorát anyagi gondok árnyékolta. A szülői házban pietista légkör vette körül: Paul Gerhardt és Klopstock versein és a Biblián nevelkedett. 1763-ban, a család új lakóhelyén, Lorbachban a helybeli lelkész vezette be a tudományok világába. Később a ludwigsburgi, élettől távoli, merev, latin gimnázium növendéke lett. 1773-tól a herceg kegyéből a stuttgarti katonai akadémián tanulhatott. Tanulmányai színhelyét, a Karlsschule-t ugyanúgy belengte a hercegi kegy, mint a hercegi önkény. Tanulmányai befejeztével a herceg ezredorvossá nevezte ki, ám az ifjú Schillert megnyomorítja a lélektelen élet, és az irodalmár pályát választotta. Létfenntartása érdekében különböző irodalmi vállalkozásokba kezdett, s munkái ily módon a megélhetését is szolgálta. Schiller életművének legértékesebb tartománya a dráma, ám filozófiai-pedagógiai megfontolásai is jelentősen hozzájárulnak a humanitásideálról szóló diskurzushoz (Dániel, 1988). Életútjából következik, hogy a „szabadságvágy Schiller életének és alkotómunkásságának meghatározó tényezője volt. „Fiatalkori drámáinak fő mozgatórugója a zarnoki önkény és a feudális társadalmi korlátok ellen a politikai és társadalmi szabadságért vívott küzdelem, majd később – a forradalomból való kiábrándulása és a „német nyomorúság” elől Kant idealizmusába való menekvése után – az ember belső szabadságának az esztétikai és etikai eszméje lép előtérbe.” – írja Dénes (1971, p. 45.).

Az újhumanizmus képzélméletében a művészet, az esztétika és ennek tanító hatása a filozófiai reflexió központi témája lett. E diskurzushoz kapcsolódva Schiller úgy vélte, az esztétikai képzés két szempontból lehet hatásos: egyfelől megzabolázza a nyers természetet, másfelől felkelti az önálló értelmet, valamint erősíti a szellemet. Schiller a francia forradalom és korának nyomorúságos állapotai miatt fordul az esztétika felé, miközben a kortársai körében tapasztalható elvadulásra panaszkodik. Az eltévedt emberrel állítja szembe az esztétika segítségével egészségesen és harmonikusan képzett embert. Kultúrakritikája közvetíti azt a reményt is, hogy az esztétikai nevelés a társadalom nem szabad, nem érett, nem humánus állapotát humánus módon változtatja meg, vagy mozdítja el az ellenkező irányba (Ehrenspeak, 2008).

Esztétikai témájú írásaiban, valamint abban a 27 levélben, melyeket Friedrich Christian Schleswig-Holstein-Augustenburg herceghez intézett, s melyek 1795-ben átdolgozott formában *Über die ästhetische Erziehung in einer Reihe von Briefen* címmel jelent meg 1795-ben a *Horen* c. folyóiratban, kinyilvánítja népnevelő szándékát.²² (Ehrenspeck, 2008). Hasonló szándékot fedezhetünk fel Fichte 1808-ban született *Reden an die deutsche Nation* c. művében. Schiller kifejti, hogy a feudális államrend nem alkalmas az ésszel összhangban álló, természetes társadalom politikai ideáljának megvalósítására. Az ideális államrend létrejöttéhez arra van szükség, hogy maguk az állampolgárok is tökéletesedjenek, megvalósítsák magukban a természet és az értelem, a hajlam és az erkölcs szabad, szép harmóniáját. E harmónia megteremtésének eszköze a művészet, mert csak a művészi alkotásban válhat valósággá a gyakorlatban még meg nem érlelt összhang. Ennek tükrében értelmezhető a schilleri gondolat, miszerint az út a szabadsághoz csak a szépségen keresztül vezet (Halász, 1987). Schillernél nem csupán a műélvezetre való nevelésről van szó, ugyanis az esztétikai nevelésről alkotott fogalmának magva az esztétikus ember, azaz a műalkotássá történt ember, amely egy olyan lelki alkatot jelent, amely a belső harmóniájánál fogva maga is esztétikus, és – mivel az embert szabadabbá teszi – a morális állapotnak előfeltétele (Dénes, 1971).

A kor antikvitás iránti tiszteletének hatása alatt, melyet Winckelmann, Lessing, Herder és Wieland indított el, Schiller számára az esztétika az újhumanista képzés (inspiráció) médiuma lesz, amely a haladást, a tökéletesedés képességét és az emberiség humanizálását célozza meg. Ehrenspeck (2008) arról értekezik, hogy Schiller az esztétikai képzés humanizáló erejéről szóló reflexiói különösen a pedagógiában találtak visszhangra. Már a 19. század elején élénk vita folyt az esztétikai képzés humanizáló erejéről a pedagógiai lapok hasábjain. Herbart *Über die ästhetische Darstellung der Welt und das Hauptgeschäft der Erziehung* c. közleményében kifejtette, hogy az esztétikának központi helye van a nevelésben. A nevelés feladata a növendék inspirálása, hogy differenciált esztétikai ítéleteket fogalmazzon meg. Az ilyen jellegű esztétikai ítéletek gyakorlásában látja Schiller a növendék erkölcsisége gyógyulásának esélyét.²³

²² A romantikus Jahn és Arndt vitte még tovább ezt a népnevelő gondolatot. (a szerző)

²³ Humboldt *Über öffentliche Staatserziehung* c. 1792-ben megjelent írása ugyancsak a sokoldalúan képzett személyiség kimunkálásának szükségességét hirdeti.

3.2.2.4. Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Goethe szoros kapcsolata az újhumanizmussal vitathatatlan, ám az életről alkotott nézetei nem tekinthetők általános érvényű, humanista tanításnak. Humanistának nevezhetjük, de nem filológiai értelemben. Mindezek ellenére Goethe azért vizsgálható az újhumanizmus modell értékű alkotójaként, mert sajátos individualitása kitűnően példázza korának szellemi erejét, az idealista életrend lényegét.

Goethe a Majna melletti Frankfurtban született jómódú család sarjaként, 1749. augusztus 28-án. Jogot tanult a lipcsei egyetemen, később Strassburgban fejezte be tanulmányait. Diplomája megszerzése után különböző városokban élt és dolgozott. Az 1770-es években, Lipszében ismerkedett meg a nála csak öt évvel idősebb, ám már akkor híres esztétával és művészetfilozófussal, Herderrel. Herdertől hallott először Shakespeare életerőtől duzzadó világáról, és Herder vezette rá arra a felismerésre, hogy a népköltészet minden költészet alapja. Közvetett formában Rousseau tanai is Herder révén jutottak el Goethehez. 1776-ban állami szolgálatba lépett Weimarban, ahol reformtörekvései, melyek keretében a kis weimari államot a polgárok jólétét és jóllétét előmozdító mintaállammá kívánta átalakítani, kudarcot vallottak. Átélt az ancien régime, birodalom bukását, csodálója volt a francia forradalomnak, tapasztalta a háború szörnyűségeit, tanúja volt a császár bukásának. Látta, hogyan fejlődött a régiből új világ. Élete a legaktívabb életek egyike volt (Halász, 1987).

Goethe számára az élet magva az ember viszonya a mindenséghez. A mindenségből meríti az életét, lényegét a mindenséggel való kölcsönhatásban bontakoztatja ki. Az emberi kicsinységtől való megszabadulás és a végtelennel szemben táplált odaadás Spinóza közelébe viszi Goethét. A két gondolkodó közelsége voltaképpen jelentős távolságot is jelent. Spinóza hagyja az embert beleveszni a mindenségbe, és távol szeretne tartani minden számára sajátos dolgot a dolgok alapjától. Goethénél önállóbb marad az ember. Jóllehet természete csak a mindenséggel való érintkezésben bontakozik ki, van valami saját és benső ereje, amivel a kívülről jövő hatás ellen ellenhatást gyakorol. Az élet folyamata a világ teljes megragadásában egyidejűleg a világ elleni önvédelem, ellenállás a világ behatolásával szemben. Goethénél aktív, tetterős, derűs az ember²⁴, nem úgy, mint Spinóza fogalmi rendszerében (Eucken, 1905).

²⁴ A romantikusok körében az első filozófiai hatás Goethe nevéhez fűződik. Az ifjú Friedrich Schlegel Goethe *Faust* c. művéből idézett szavait tűzte zászlójára: „Die Geisterwelt ist nicht verschlossen,/Dein Sinn ist zu, dein Herz ist tot,/ Auf, bade, Schüler, unverdrossen/ Die irdische Brust im Morgenrot,” E szavak azt sugallják, hogy mégis lehetséges áthatolni a világon, lehetséges a mindentudás (Huch, 1924).

Goethe a művészetet az élet lelkeként tiszteli, és ezért nem állítja szembe a morállal. Nem emeli az esztétikai kultúrát és életfelfogást az etikai kultúra fölé. Felfogása szerint a művészetnek önállóan kell lennie, a kultúrának a művészen keresztül saját útját kell járnia, nem szabad az emberi és költői szabadságot konvencionális erkölcsiséggel, pedantériával határok közé szorítani. Goethe a művészi alkotásban akkor látja az élet lelkét, ha abban egyidejűleg etikai művet is érzékel. Az etikai és a művészi alkotás kölcsönösen egymásra vannak utalva. Ha a műalkotásban mindig csak az igazságnak és csakis az igazságnak van becsülete, akkor a művészi tevékenységnek erkölcsi karaktere lesz. Ami az egyes művekre igaz, igaz az egész életre is. Az ember alkotás során kialakuló természete egy olyan képzési folyamat, amely olyan sok önismeretet, önkorlátozást, önlegyőzést, olyan sok rezignációt és olyan sok alárendelődést követel, hogy egyidejűleg láthatóvá válik benne a legnagyobb morális feladat is (Eucken, 1905).

Goethe szerint a művészi alkotás az, ami igazolja meggyőződésünket, hogy egy isteni mindenséghez tartozunk. A műalkotásnak szüksége van egyfajta vallásos érzületre, miközben a tiszta szemléletmódot, tárgyának tiszteletét követeli meg. A művész nem saját reflexiójának köszönheti a felfedezést, az összekapcsolódást, a sikert, hanem egy magasabb erőnek. Kegyes ajándékként kell fogadni az alkotás igazi sikerülését, örömmel kell fogadni, és hálásan kell tisztelni azt. Valójában Goethe egész életét az örömteli hála hatja át, amellyel párosul a hit, mint erős biztonságérzet a jelenre, a jövőre nézve. Hite egy hatalmas, kikutathatatlan lénybe vetett bizalomból származik. Ilyen forrásból táplálkozik az alázat is: „Csak egyetlen dolgot nem hoz senki magával e világra, és pedig azt, amin a lényeg múlik, az, hogy az ember minden ízében ember legyen.” (Goethe, 1983, p. 166.).

Goethe pedagógiai érdeklődésének középpontjában a művelődés kérdése áll. Művelődéssel és neveléssel kapcsolatos nézetei szétszórta lelkét alkotásaiban. A művelődés, mint a személyiség kibontakozása Goethe *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (*Wilhelm Meister tanulóévei*) és *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (*Wilhelm Meister vándorévei*) c. regényének központi témája. E két mű plasztikusan láttatja, milyen átalakuláson ment át Goethe humanitás-felfogása. Miként Dénes (1971, p. 61.) írja: „A humanitásnak a „tanulóévek”-ből elének táruló merőben esztétikai-individualisztikus felfogása, amely főként Humboldtnek a felfogásával mutat rokonságot, a humanitás gazdagabb tartalmú új koncepciójának adott helyet. Ez az új gondolat a humanitás humboldti felfogását messze túlhaladva előremutatott egy olyan társadalmi rend felé, amelyben a közösség minden tagja a közjó érdekében kifejtett alkotó tevékenység által jut el személyisége teljes értékű kibontakoztatásához.”

Hogyan gondolkodott Goethe a nevelésről és a művelődésről, és hogyan vezethetők le pedagógiai nézetei fentebb ismertetett szemléletmódjából? Goethe *Wilhelm Meisters Lehrjahre* c. regényének súlypontja a művelődés témája. Gundolf (1922) azt írja híres Goethe-monográfiájában, hogy a művelődés nemcsak tárgya és iránya a regénynek, hanem a stílusa és a tartalma is. Egy zseniben egyensúlyi helyzetbe kerülő, megtestesült kultúra gyümölcse: egy nagy lélek és egy művelt világ, egy hatalmas fantázia és egy érett, mély gondolkodás egyesülése ez. A klasszikus Goethe az általa felismert, fentebb ismertetett törvényszerűségek alapján akarta ábrázolni a külső és a belső világot.

A *Wilhelm Meisters Wanderjahre* c. regénye²⁵ tudatosan kerülte a regény műfaji elnevezést, sokkal inkább egy bölcsességeket tartalmazó könyv, mint költészet, és csak feltételesen tekinthető a *Wilhelm Meisters Lehrjahre* c. mű folytatásának. A *Tanulóévek* egy nevelési regény, amely a nevelést nemcsak úgy ábrázolja, mint egy képet, hanem ezen túlmenően a nevelés is a célja. Míg a *Tanulóévek* olvasásakor megmarad a tudatunkban sok olyan szépen kidolgozott regényalak, aki Wilhelm fejlődéséhez hozzájárul, a *Vándorévekből* gondolatok, elvárások, belátások, intések, példák rögzülnek bennünk. A *Vándorévek* célja tehát Goethe nevelési bölcsességeinek feljegyzése (Gundolf, 1922).

Goethe szándéka a *Vándorévek* minden részével az volt, hogy az egyes embert vagy az egyes embereket a természet és az emberség felismert törvényei szerint rendezett közösség használható tagjává nevelje. Hogy mi a közösség, és milyennek kell lennie, hogy milyen az ember természete szerint, milyen lehet, milyennek kell lennie, hogy milyenek az emberek a történelmük alapján, hogy hogyan lehet őket egyesíteni és irányítani – mindez Goethe szerint a bölcsek joga és kötelessége. Itt Platón azon felfogásához kapcsolódott Goethe, hogy az államot a filozófusoknak kell irányítani, azaz a felismerő, átlátásra képes uralkodó szellemeknek. S ahogyan Platón a *Politeia*-ban tette, úgy bízott a *Vándorévek* Goethéje is a közösségnevelő foglalkozás egységében. Goethe mindenesetre nem volt olyan politikus szellem, mint Platón. Az egyéntől haladt a közösség felé, nem pedig a közösségtől az egyén felé (Gundolf, 1922). Láthatjuk tehát, hogy Goethe művelődés-gondolata először a sokoldalú fejlődés elsődlegességéből indul ki, és ezzel együtt a nevelés genetikai irányultságú módszeréből, amely

²⁵ 1829-ben jelent meg Goethe *Wilhelm Meister vándorévei* c. regénye, amely formális struktúrájában is különbözik a *Wilhelm Meister tanulóévei* c. műtől, például azáltal is, hogy nem felelt meg a zárt elbeszélői formával szemben támasztott elvárásoknak. Diffúz sokalakúsága, kísérleti jellegű, áttekinthetetlen narratív struktúrája miatt éles kritikával illették Goethe művét kortársai. Höfer (1999) megemlíti, hogy még Thomas Mann is kritikus hangon beszélt a *Vándorévekről*: „Greisenavantgardismus”, „hochmüdes, würdevoll sklerotisches Sammelsurium”. Csak a legújabb kutatás ismerte fel a *Vándorévek* komplex epikus kompozíciójában a modern regény fontos struktúrajegyeit. Ueding (1988) felhívja a figyelmet arra, hogy Goethe elidegenítő szövegalkotói eljárásait a mai ember egyértelműen a 20. század vívmányai közé sorolja.

minden külső előírással szemben a fejlődésben lévő gyermek egyediségéhez kapcsolódik. Az évek múlásával egyre inkább az a felfogás került előtérbe Goethénél, hogy az ember saját egyediségét etikai-szociális világba helyezze, s az individuális sokszínűséget tudatosan a szociális egyoldalúságra korlátozza. Az a teljesség, amire minden művelődésnek törekednie kell, tényleges valóságát már nem az individuumban találja meg, hanem a sokaságban: Goethe számára a humanitás esztétikai ideálját egy új eszmény, a humanitás szociális ideálja váltja fel. Ha minden egyes ember ilyen kiteljesedést keres és valósít meg a saját szűken behatárolt szférájában, megszületik benne és általa a teljesség, és így a lét igazi és lényegi formájának hordozójává válik (Cassirer, 1932 idézi Ullrich, 1999).

Goethe megismerés-tere, nemcsak látó- és érző tere, kitágul a *Wahlverwandschaften* (*Vonzások és választások*) c. regényében, túlhaladva az egyes emberek állapotain, feltételein, tulajdonságain, az emberi környezeten. A *Tanulóévekkel* Goethe megoldotta élmény-problémáját, azaz hogy milyen módon képezi magát az ember környezetében, környezete által, az emberekkel és az emberekkel való kapcsolat révén. Gyorsan feltárult előtte egy új probléma: Mik azok a benne munkálkodó, de rajta túlmutató, transzcendentális hatalmak és törvények, amelyeknek alá van rendelve? A *Wahlverwandschaften* (*Vonzások és választások*) c. mű megpróbál erre választ adni. A metafizikai felismerés félelme és öröme manifesztálódik a műben: ha akarja az ember, ha nem, e hatalmak alá van rendelve. Művészi módon kikerülhetetlen kell-törvényeknek (Muß-Gesetze) és nem erkölcsileg megkövetelt kell-törvényeknek (Soll-Gesetze) nevezi ezeket Goethe. Az egyes ember lemondása e törvények következménye, nem pedig tiltás (Gundolf, 1922).

Gundolf (1922) szerint Goethe célja a tényleges emberség és a törvény értelmében vett emberség közötti szakadék áthidalása volt: hogy az örök eszmék, törvények megtestesüljenek az „ember anyagiságban”. Ezek az elvárások jutnak kifejezésre a *Vándorévekben*. A felismert valós és az elvárt ideális, a szükséges megismerése között, középütt, a lehetséges tartományában mozognak ezek az elvárások – mint minden igazi nevelés, amelynek célja, hogy a meglévő anyagból egy, magából ebből az anyagból levezetendő, általa követelendő vagy vele együtt definiált céllal jusson el az anyag és az eszközök tökéletes ismerete révén ehhez a célhoz (Gundolf, 1922).

Goethe számára lényeges, hogy az érzékelhető anyagból, a tényleges emberből induljon ki, és ne egy a priori, abszolút ideálból. Csak a saját életén keresztül jutott életismerethez. Csak emberismeretéből vezette le a képzési folyamatokat és az élettörvényeket. Csak e törvények

ismerete révén válhatott nevelővé. Ugyanez a szervezőelv fedezhető fel pedagógiai tartalmú regényeinél is. A *Vándorévek* egyfelől a *Tanulóévek* c. műre épül, amelyben a valóságos társadalmat világképként mutatja, másfelől pedig a *Vonzások és választásokra*, melyben az emberi történet örök törvényeit láttatja (Gundolf, 1922).

A *Vándorévek* pedagógiai célja egy természetes, emberhez méltó és Istent féltő közösség alapjainak megmutatása és követelése. Korábbi ideálját, a szép-jó és nemesen ügyes egyének harmonikus képzését nem adja fel, hanem előfeltételként kezeli. Mivel az egyének ábrázolása és képzése a *Vándorévek* előtörténetéhez tartozik, kerek karakterek itt már nem szerepelnek, csupán a közösség számára érvényes tulajdonságaikat és cselekedeteiket mutatja meg Goethe. Már nem az egyszeri emberi entelechia hatásán vagy kisugárzásán van a hangsúly, hanem bizonyos létezési módok összefonódásai a fontosak. A közösséghez fűződő viszony kerül fókuszba, ami köré rendeződik minden: az érintettek léte, gondolkodása, cselekvése, a közösségen kívüli egyéni emberi létről való lemondás mellett. A személy lemond annak a körnek a javára, melybe tudatosan és akaratlagosan lép be, „hivatásos ember” lesz belőle. A *Vándorévek* c. mű azért utópia, mert nem a valódit, hanem a helyeset mutatja be (Gundolf, 1922).

3.2.3. A klasszikus német filozófia képviselőinek pedagógiai gondolatai

3.2.3.1. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)

Fichte szegény családban született 1762-ban, Rammenauban. A környék egyik nemesi származású embere figyelt fel a libákra vigyázó gyermek kiemelkedő szónoki tehetségére, valamint különleges szellemi képességeire, és lehetővé tette számára a pfortai kolostori iskola látogatását. Jénában és Lipcsében, ahol kezdetben teológiát tanult, egyre inkább a szabad tudomány elkötelezett hívévé vált a fiatal tehetség. 1790-ben Kant filozófiájának tanulmányozása forradalmasította gondolkodását. Többször felkereste a königsbergi tudóst, majd öt hét leforgása alatt papírra vetette *Versuch einer Kritik aller Offenbarung (Kísérlet minden kinyilatkoztatás kritikájára)* c. első filozófiai írását, mellyel elnyerte Kant elismerését és támogatását, és egyben azonnal híressé is vált, ugyanis a kiadó hibája miatt névtelenül megjelent, Kant szellemében megalkotott művét először Kantnak tulajdonították. Zürichben írta meg a francia forradalom eszméi által inspirált beszédeit *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas (A gondolatszabadság visszakövetelése Európa fejedelmeitől, akik azt*

ezidáig elnyomták) és *Beiträge zur Berichtigung der Urteile des Publikums (Adalékok a közönségnek a francia forradalomról alkotott ítélete helyesbítéséhez)* címmel, ugyancsak név nélkül (Vorländer, 1932).

1794-ben Reinhold követőjeként Jénába hívták, ahol kibontakoztatta ragyogó tanári és írói tevékenységét, és ahol már saját filozófiai rendszerét adta elő, az ú. n. tudománytant. Heves természete, közkedvelt vasárnapi előadásai és a kicsapongó egyetemisták szokásainak kritizálása miatt személye körül éles konfliktusok bontakoztak ki. *Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung (A világ isteni kormányzásába vetett hitünk alapjáról)* c. tanulmánya miatt a Szász Választófejedelemség ateizmus vádjával illette, és kénytelen volt 1799-ben Berlinbe távozni, ahol meleg fogadtatásra és érdeklődő közönségre lelt (Vorländer, 1932). 1800-ban megjelentek berlini korszakának első művei: *Die Bestimmung des Menschen (Az ember rendeltetése)* és *Der geschlossene Handelsstaat (A zárt kereskedőállam)*. Berlinben intenzív kapcsolatot ápolt a romantikus kör képviselőivel, Schleiermacherrel, Tieckkel és a Schlegel fivérekkel (Dénes, 1971). 1807-1808 telén megtartotta híres beszédeit a Berlieni Akadémián *Reden an die deutsche Nation (Beszéd a német nemzethez)* címmel, melyekben tüzes lelkesedéssel követeli a nemzet megújulását és a nevelés alapjaiban történő átalakítását. A beszédek később könyv formájában is megjelentek (Vorländer, 1932; Bollnow, 1972). Dénes (1971) kiemeli, hogy Fichte, a német nemzethez intézett gondolatai rendkívül hatásosak voltak, és ideológiai szempontból előkészítették a francia megszállás elleni felszabadító háborúkat. A társadalmi kommunikációt formáló tevékenysége mellett 1810-ben professzori kinevezést kapott az akkor megnyíló berlini egyetemen, melynek első választott rektora lett 1811-ben. 1814-ben hunyt el (Vorländer, 1932).

Fichte eredetileg Kant tanításából indult ki, majd később már bírálta mesterét: az igazi, következetes kritícizmust hiányolta nála (Németh & Pukánszky, 1999). Mesterének rendszeréből kiküszöbölte a materialista mozzanatot, nevezetesen a tudattól függetlenül létező „magánvaló” fogalmát, és ezzel döntő lépést tett a szubjektív idealizmus felé. Fichte szerint „az egyedüli realitás az abszolút én, az emberi öntudat általában (nem a személyes, empirikus én), mindaz pedig, ami az én-nel szemben áll, vagyis a *nem-én* fogalma alá esik, az én produktuma.” (Dénes, 1971, p. 85.). Az abszolút én Fichte felfogásában nem dologszerű, hanem a cselekvéshez kötődik.

Fichte alaptétele a lét (Sein) és az élet (Leben) ellentétpárjában jut kifejezésre. A lét (Sein) stabil, merev, megváltoztathatatlan, míg az élet (Leben) állandó mozgásban van, fluid, a

valamivé válás, az egyik állapotból a másik állapotba lépés folyamatában van. Az ember abban különbözik az őt körülvevő dolgoktól, hogy az életet és a mozgást testesíti meg, így soha nem ragadható meg merev létfogalmakkal. Ennek értelmében nem mondhatjuk azt, hogy az ember „van”, hiszen az ember „él”. Az ember, mint élet (Leben) azonban nemcsak, hogy szemben áll a dolgokkal, tehát elkülönül az emberen kívül lévő dolgoktól, hanem magában hordozza azt a veszélyt is, hogy a lét (Sein) állapotába kerül, megmerevedik, és belül elhal. Van tehát igazi, azaz élő és nem igazi, azaz megmerevedett és belül elhalt élet. Amennyiben az ember e belül elhalt élet állapotában van, csak fel kell ébreszteni, hogy az igazi élet állapotába kerüljön. Fichte erkölcsi idealizmusa a belül elhalt élet állapotának kritikáján alapul. Az élettelség ideáljának van egy aktív vonása, nevezetesen a cselekvés és a belülről kiinduló tevékenység. A külvilág ezzel szemben a puszta anyagba, a kötelességteljesítésbe süpped. Az ember tevékeny oldalának kiemelésében kereshetők azok az impulzusok, amelyek hatással voltak Fichte korának pedagógiai gondolkodására (Bollnow, 1977).

Miként fentebb is utaltunk rá, Fichte a napóleoni uralom közvetlen nyomása alatt születő *Reden an die deutsche Nation* c. műve pedagógiai gondolatokat is tartalmazott. A politikai szabadság akarása pedagógiai impulzussá is alakult nála, miközben művében magát az embert helyezte középpontba. Fichte a politikai összeomlást nem csupán külső véletlenként interpretálta, hanem kora, voltaképpen a teljes emberiség erkölcsi romlásának következményeként. Éppen ezért a szabadságot az erkölcsi megújulás révén gondolta megvalósíthatónak.

A *Reden an die deutsche Nation* c. mű értékelése a pedagógia történetében igen ellentmondásos, hiszen a mindenkori politikai beállítottságtól függően hol a hazafias lelkesedés példaértékű dokumentumának tekintették, hol a „rövidlátó” nacionalizmus termékeként tartották számon. A mű tényleges jelentőségét Fichte 1804-1805-ben tartott *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters (A jelenlegi kor alapvonásai)* c. előadásainak fényében láttathatjuk. E műben ugyanis már megjelenik az ember romlottságának és az erkölcsi megújulás igényének a problémája. Fichte a romlottság forrását az önzésben fedezi fel. Történelemfilozófiai irányultságú koncepciójában bemutatja, hogyan idegenedik el az ember eredeti lényegétől, és hogyan csap át az ellenkező irányba önzésének legmagasabb fokán, miközben az erkölcsi megújulás révén visszatér eredeti lényegéhez. Fichte nem egy másik népben, vagy egy másik hatalomban látta az ellenséget, hanem abban az emberfelfogásban, amely a 18. század felvilágosult szellemiségére jellemző, és amely a boldogságra való egoisztikus törekvésben

valósul meg. Fichte dualista emberfelfogásának értelmében az ember az alábbi döntéshelyzetbe kerül: vagy megvalósítja igaz lényegét, vagy a romlás állapotába zuhan (Bollnow, 1977).

A fenti történelemfilozófiai alapvetésekhez kapcsolódik a *Reden an die deutsche Nation* c. mű, melyben Fichte a külső összeomlásban az önzés önmegszüntetését véli felfedezni, s így módon korának nyomorúságában reményt is érzékel. A német nép erkölcsi megújulását az új nevelésben látja, melyet nemzeti nevelésnek nevez. Jelen összefüggésben fontos megjegyezni, hogy Fichténél nem az alsóbb néprétegek neveléséről van szó, miként például Pestalozzinál, hanem a teljes német nép, tehát minden népréteg neveléséről beszél Fichte. E nemzeti nevelés lényegi eleme, hogy a fiatal generációk nevelését teljes mértékben a családon kívül képzele el, tiszta állami nevelés formájában, ugyanis a szülőket már megrontotta a kor, és ettől meg kell óvni a gyermekeket. Mindez a nagyvárosoktól távol, vidéki környezetben, szinte különálló államként létező nevelőintézetekben valósítható meg, ahol a gyermekek megismerhetik és gyakorolhatják a mezőgazdasági tevékenységeket, vagy a kézműves tevékenységi formákat (Bollnow, 1977). Fichte tehát kiszakítja neveltjeit korának romlott társadalmából, és „belehelyezi őket az eszményi német nemzeti közösséget előrevetítő kisebb társas közösségekbe, az állami nevelőintézetek közösségeibe, amelyek alkalmasak az önzetlen nemzeti és közösségi érzés kialakítására.” (Dénes, 1971, p. 89.).

Fichte nem a közakaratnak való alárendelődést tartotta a nevelés fő céljának, mert a közösség akarata is csak akkor erkölcsös, ha a jóra irányul (Dénes, 1971). A nemzeti nevelés elvei szerint nem elegendő figyelmeztetni a gyermekeket, majd a végső döntést rájuk hagyni, hanem az ember belső lényegét kell megragadni. Fichte az erős, tehát a jó és a rossz között már nem ingadozó akarat kifejlesztésével látja megvalósíthatónak az ember belső magvát megérintő nevelést. Egy olyan megbízható erkölcsi akarás a cél, amely az embert végigkíséri későbbi életében. Ebben ragadható meg a fichtei pedagógia lényege, amely hozzájárult a pedagógiai gondolkodás fejlődéséhez. Ez az alapgondolat azon a korábban bemutatott megfontoláson alapul, hogy az embernek két, merőben ellentétes létállapota van: az egyik létállapot az önzés, melyben az ember az élvezetre, a kellemes dolgokra, a saját előnyére gondol. Ezzel szemben áll az a másik állapot, amit az élet (Leben) fogalommal lehet leírni, és amely állapotban az ember képes önzetlenül odaadni magát egy dologért (Bollnow, 1977). Fichte abból indul ki, hogy az ember képes az igazi szeretetre, a jóra, csupán a szeretet és a jó megélése miatt. A nevelés elsődleges feladata Fichte szerint a közösség minden tagját a jónak önmagáért való feltétlen akarására alkalmassá tenni.

A nemzeti pedagógiát Bollnow (1977) a romantikus pedagógiai eszmekincs részének nevezi. Különlegességét abban látja, hogy az inkább passzív, a dolgokat megtörténni hagyó romantika aktív szegmensének tekinthető, illetve az egyén közösséggel szembeni kötelezettségét is fókuszba helyezi, míg a korai romantikus gondolkodók a klasszika felfogását követve inkább az individuum nevelésére helyezik a hangsúlyt.

A filozófiai idealizmus alapjainak megteremtője, Fichte és Niethammer körül szerveződő fiatal filozófusok azon is munkálkodtak, hogy a nevelés tudományát világos fogalmi alapokra helyezték. A fogalmi világosság egy tudomány tárgyainak világosságát is jelenti. A Fichte és Niethammer által kiadott *Philosophisches Journal*-ban egy sor olyan közlemény található, amelyek sikeresen közelítettek ehhez a problémához. Herbart, aki az 1790-es években Jénában tanult, *Allgemeine Pädagogik* c. 1806-ban megjelent művében találunk visszhangra e gondolatok (Hammerstein és Herrmann, 2005). „A 19. sz. első évtizedeiben jelennek meg az első olyan mélyebb elméleti reflexióra utaló munkák, amelyek a nevelés általános jelenségeivel, mélyebb elméleti összefüggéseivel foglalkoznak.” (Németh & Pukánszky, 2004, p. 19.). A kiemelkedő gondolkodók közül mégis Herbart pedagógiai rendszere lett ismert és hosszú évtizedeken keresztül meghatározó. Ő volt az a pedagógus, aki világos fogalmi rendszert teremtett az oktatási és nevelési történések leírására (Geißler, 1991).

3.2.3.2. Friedrich Wilhelm Johann Schelling (1775-1854)

Schelling 1775-ben született Leonbergben, egy pap fiaként. 16 évesen már a nála 5 évvel idősebb barátaival (Hegellel és Hölderlinnel) együtt a tübingeni apátság teológiahallgatója volt. 1792-ben magiszteri fokozatot szerez. Kant, Spinóza és Fichte filozófiáját tanulmányozza, majd Fichte rajongó követője lesz. Lipcsében tanul természettudományokat, majd Goethe és Fichte jóvoltából Jénába hívják professzornak. Itt alakul ki az a kör, amit „romantikus iskolának” (Schlegel fivérek, az élettársaik, Novalis, Tieck, Steffens) szoktak nevezni, melynek vezető filozófusa lesz az ifjú Schelling (Vorländer, 1932).

A filozófia proteusa Fichte-követőből természetfilozófus lesz, majd romantikus, aztán az identitásfilozófia képviselője, végül misztikus. Egyik műve sem tekinthető lezárt egésznek, ám zsenialitása sohasem volt kétséges. Csodagyerek, forradalmár szellemiségű egyetemista, koravén ifjú, aki 22 évesen már Fichte mellett tevékenykedik, Goethe által nagyra becsült

természettudós, egy esztétikai elmélet úttörő kimunkálója, az idealista korszak egyik legügyesebb írója. Schelling nevéhez egy új filozófiai kultúra kötődik (Frank, 1985).

Első írásain Fichte hatása érezhető. A filozófia igazi princípiuma számára az objektumok világát létrehozó abszolút én, vagy a szabadság. Schelling egy idő elteltével nem elégszik meg Fichte szubjektivitás-filozófiájával. Fichte a természetet, mint filozófiai objektumot majdhogynem figyelmen kívül hagyta, vagy legfeljebb az emberi személyiség eszközeinek tekintette. Mivel Kant is csak a természet metafizikai kezdeti okait adta meg, Schelling a Kant anyaga és az élő organizmus közötti űrt természetfilozófiájával kívánta kitölteni. Alapkérdése így hangzik: Hogyan függnek össze az organikus és az anorganikus jelenségek? Schelling természetfilozófiájának alapelve abban rejlik, hogy a természetet egy nagy organizmusnak, egy összefüggő rendszernek tekinti. A természet csak akkor érthető meg, ha az emberrel azonos, a szellem hordozója. A természet rendszere így egyidejűleg a szellem rendszere is. Az anyag szunnyadó szellem, éretlen intelligencia. A fejlődés az egymással szembenálló erők kettősségében rejlik (Vorländer, 1923).

A 25 éves Schelling 1888-ban adja ki *System des transzendentalen Idealismus* c. művét, melyben nem a természetből indul ki, hanem a fichtei alapokhoz visszatérve még egyszer az én-ből (a szubjektumból), amely egy intellektuális szemlélet segítségével követni tudja saját tevékenységét: az érzékeléstől a szemléleten, a reflexión, az ítéleten keresztül az akaratiig. Az utóbbi segítségével hozunk döntéseket, és ennek révén válik objektívvá a világ. A mű gyakorlati részét a történelemfilozófia képezi. A történelem az Abszolútum, nevezetesen a szubjektum-objektum harmóniájának megnyilvánulása, a tudatos tudattalan, a Gondviselés rendszere, amely kezdetben csak, mint sors vagy természet jelenik meg. Az elméleti és a gyakorlati szellem igazi harmóniája ellenben csak a művészetben valósul meg. A filozófia és a költészet a legvégsőt és a legmagasabbat ragadja meg - a filozófia a gondolkodásban, a költészet a művészi szemléletben. A művészet filozófiája ezért minden filozófia záróköve, mert megnyitja az ember számára a legszentebbet (Vorländer, 1932).

Az identitás rendszere vagy az Abszolútum filozófiája Schelling filozófiai tevékenységének korábbi szintjein is csírájában jelen volt, ám csak a *Darstellung meines Systems (Filozófiai rendszerem bemutatása)* c., 1801-ben megjelent művében lép elő, mint önálló elv. Fichte tana számára csak reflexió-filozófia, szubjektív idealizmus, míg saját, új objektív idealizmusa örökre megszüntet minden dualizmust. Schelling ezzel Spinoza közelébe kerül (Vorländer, 1923).

A Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (Előadások az akadémiai stúdium módszeréről) Schelling egyik legvilágosabb írása. A tudás számára azonos az Abszolútum által adott őstudással, mellyel minden filozófiának kezdődnie kell, és amely végül a magával való azonossághoz vezet. Az ehhez vezető út az intellektuális szemlélődés, amely költészetet, alkotókészséget feltételez. A tudomány feladata nem a száraz empiria, hanem a magasabb szempontokból kiinduló konstrukció. Minden dolog születését Istenből vagy az Abszolútumból kell megérteni. (Vorländer, 1932).

A Fichte és Hegel árnyékában élő Schelling a német romantika kiemelkedő gondolkodója volt. A német romantikában az esztétikai megnyilvánulás médiummá válik, melyben megtörténik a világ romantizálása és poetizálása. A művészet, a művész privilégiuma, hogy az Abszolútumot, a szellem és a természet, a véges és a végtelen, Isten és ember elveszített egységét ábrázolja, és a metafizikai egység szurrogátumaként az utolsó koherenciateremtő erő legyen. Így reagált Schelling az érzékiség és az értelem, a természet és a szabadság Kant és Schiller szubjektív idealizmusában megjelenő dilemmájára. Az identitásfilozófia koncepciójával Schelling objektív idealizmusában megszűnik a természet és a szellem közötti különbség az Abszolútumban, mint a szubjektum és az objektum identitásában. Az Abszolútum, mint a szubjektum és az objektum tökéletes identitása csak az intellektuális szemléletben érhető el. Mivel a reflektáló én számára nem lehetséges az Abszolútum intellektuális szemlélete, ugyanis az objektumban lévő reflexió aktusát nem tudja pótolni, Schelling az esztétikát és a művészetet vezette be médiumként, melyek lehetővé teszik az Abszolútum objektív prezentálhatóságát. A művészet, mint esztétikai szemlélet objektívvá váló intellektuális szemlélet. A művészet az Abszolútum ábrázolási médiuma (Ehrenspeck, 1998).

A romantika gondolkodói az érzéki-értelmi egységet az esztétika kifejeződésében látják. A romantikát az első értelemkritikaként foghatjuk fel, mert számára az egység csak negatívan ábrázolható: a művészetben, az irónián, a fragmentumon keresztül, az ábrázolhatatlan ábrázolásaiban. A művészet egyben az Abszolútum iránti vágy állandósításának, a lét hiányát megszüntető végtelennek a médiuma. Így születik a művészetvallás, melyben az esztétika egységteremtő funkciója révén az immanens transzcendencia, a belső világ megváltásának médiuma lesz. A műalkotás individualitása az ember individualitásának a reprezentációja, és a képzés, mint „Istenné válás” esztétikai képzési feladattá történik, amely többek között az esztétikai szubjektivitásában mutatkozik meg. A művészet mellett az organizmus az, amelyben a természetesen objektív és a természetesen szubjektív közötti szakadék megszűnni látszik (Ehrenspeck, 1998).

Schelling filozófiája különösen Fröbel pedagógiai gondolkodására és a hosszú századfordulón az életfilozófiára és a reformpedagógiára hatott. E recepciónak különös jelentősége volt a gyermek és a gyermekség koncepciója, a természetértelmezés, a testértelmezés szempontjából. A későbbiekben részletesen kitérünk arra, hogy a romantikus esztétikai toposzok a romantika korában is megnyilvánulnak a természethez, a gyermekhez fűződő viszonyban.

3.2.3.3. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831)

Hegel 1770-ben született, Stuttgartban magas rangú tisztviselő családból. A testileg ügyetlen, koravén, a szónoklat terén nem jeleskedő ifjú teológiát tanult - miként Fichte és Schelling - a tübingeni apátságban, melynek szellemiségétől belül eltávolodva a gögögségért, a francia forradalomért és a panteizmusért rajongott. Kant művei közül a *(A tiszta ész kritikája)* vonzotta, illetve Schiller esztétikai tartalmú levelei is hatást gyakoroltak rá. Sikeres teológia vizsgája után Bernben (1794-1797) és Frankfurtban (1797-1800) vállalt házitanítói állást. 1880-ban kezdte el saját filozófiai rendszerének kidolgozását, mely már nyers formában tartalmazta későbbi rendszerének alaptézisét, miszerint az Abszolútum szellem, dialektikus természetű, azaz folyamatos fejlődésben értelmezhető. 1801-ben Jénában kezdte el magántanári tevékenységét, ahol kezdetben egyetemi barátjához, Schellinghez kapcsolódott, ahogyan Schelling Fichtéhez, Fichte pedig Kanthoz. 1807-ben dolgozta ki első, önálló, nagy művét, melynek címe *Phänomenologie des Geistes (Szellem fenomenológiája)*. A jénai csata után, 1807 tavaszán Bajorországba költözött, ahol a Bambergi Újságnál tevékenykedett, majd baráti segítséggel a nürnbergi gimnázium igazgatói posztját kapta meg. Ekkor írta második, *Wissenschaft der Logik (A logika tudománya)* c. főművét, amely 1812 és 1816 között jelent meg három kötetben. 1816-ban Heidelbergbe hívták, ahol filozófia professzori állást kapott. Itt jelent meg rendszerének első és egyetlen teljes kiadása *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (A filozófiai tudományok alapvonalai I-III.)* címmel. Művének előszavában a romantikus gondolkodásmód, a szkeptikus, kritikus szubjektivizmus ellen fordul, és kifejezésre juttatja hitvallását a konzervatív érzület mellett. Politikai felfogása az alkotmányos monarchiát élte, ami a korabeli Németország vezető filozófusává teszi (Vorländer, 1932; Dénes, 1971). Az ún. hégeli iskola orgánuma az 1827-ben alapított *Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik* volt. 1831-ben hunyt el Berlinben (Vorländer, 1932; Pukánszky & Németh, 1996).

Hegel szerint a világon minden a fejlődés folyamatában van. Minden most jelen lévő már a világ kezdete óta megvolt csírájában. Minden fejlődési szakaszt teljesen végig kell járni, ezért az egyoldalúságok szükségszerűek, ám azok csak akkor rosszak, ha megreked miattuk a fejlődés. Minél erősebb az egyoldalúság, annál biztosabban összeomlik. Nemcsak a fejlődés egy momentumáról van szó, hanem egyfajta mozgatórugóról is, ami a háborút a békébe, az önkényt a törvénybe stb. billenti át. A szellem lényege a kettéválás, azonban ebből a kettéválásból újra visszatér a szellem az eredeti egységhez. Minden fogalom, mivel véges, önmaga megszüntetéséhez vezet, saját ellentétébe csap át, így keletkezik egy új fogalom, amelynek az első fogalommal való kapcsolódásából megszületik egy magasabb egység, és így megy minden tovább a végtelenségig. Ez a dialektika egyben a lét saját fejlődésének kifejeződése. Ez a dialektikus fejlődés nemcsak a gondolatok sajátja, hanem a dolgoké is (Vorländer, 1932).²⁶ Hegel rendszerében tehát központi jelentősége van a fejlődés gondolatának, ami filozófiájának leghaladóbb vonása is. Az emberiség fejlődésének, a világtörténelemnek a folyamatát a szellem kibontakozásában látja. A szellem lényege a szabadság, így a világtörténelem voltaképpen a szabadság fokozatos kibontakozása, öntudatosulása (Dénes, 1971).

Hegel nevéhez nem köthető rendszeres, egységet alkotó pedagógiai munka, ugyanakkor több helyen tárgyal nevelést érintő kérdéseket. Filozófiai rendszeréből logikusan következik, hogy ha az emberiség fejlődése a szellem kibontakozása, az öntudatosulás, a nevelés feladata az egyénben a szabadság megvalósulásának támogatása. Mivel az ember természeténél fogva nem az, aminek lennie kellene, Hegel ezt mondja, a pedagógiával az embert erkölcsösebbé tesszük, és megmutatjuk számára az utat, hogy újjászülessen, azaz első természetét második szellemi természetévé változtassa át. A nevelés szükségességét az indokolja, hogy „az ember rendeltetése a tudatos erkölcsiség fokára való felemelkedés, és ezt a rendeltetését csak nevelés útján érheti el.” (Dénes, 1971, p. 97.) A nevelés korlátait abban látja Hegel, hogy az ember bizonyos adottságokat hoz magával. Mivel Hegel a világfolyamatot az abszolút eszme potenciális tartalmának megvalósulásában látja, a neveléstől is azt várja, hogy kibontakozzon az, ami csíraszerűen adott (Pukánszky & Németh, 1996).

²⁶ Fichte óta van jelen a német filozófiában az a vágy, hogy megalkossanak egy mindent átfogó rendszert. Ez a törekvés Hegelnél éri el csúcspontját. Miként Spinoza, Fichte és Schelling, Hegel is az Abszolútumból indul ki, ám az Abszolútum számára nem nyugvó egység (miként Schellingnél), hanem élet, fejlődés, szellem. Az Abszolútum, a világ alapja az értelem, az örökkévalóságtól jelen lévő eszme. Csak az eszme létezik mindig és igaz formában, minden más, ami értelmetlen, csak átmeneti és látszólagos, egy megvalósulási momentum (Vorländer, 1932).

A hegeli objektív szellem kibontakozásának legmagasabb foka az erkölcsiség, ami a családban, a társadalomban, az államban testesül meg. Az állam az erkölcsi eszme megvalósulása, melynek alapja az isteni akarat. Amennyiben az állam az erkölcsiség megvalósulása, a nevelés feladata, hogy felkészítse az egyént az állami közösségben való részvételre, az objektív szellem értékeinek teljes elismerésére (Dénes, 1971).

A nevelés tényezői közül Hegel a családot, az államot, az egyházat és az életet nevezi meg. Az egyéniség igényeit figyelembe vevő nevelés felfogásával szemben Hegel a kultúraszűrűség elvét emeli ki. Az egyetemes emberi értékek világába való felemelkedés legfontosabb eszközét az antik nyelvek és az irodalom tanulmányozásában látja. Úgy véli, bizonyos mértékben mindenféle iskolában közvetíteni kell reál és humán ismereteket, ám a gimnáziumban az antik tanulmányozásán, a népiskolákban és a reáliskolákban a reál ismeretanyagon kell, hogy legyen a hangsúly (Dénes, 1971).

Hegel nem támogatja a korabeli játékos oktatás törekvéseit, sokkal fontosabbnak tartja a tekintélyi elv érvényesülését a tanítás folyamatában. „A szellemi képzés mellett legfontosabbnak az *akarat nevelését* tartja. A szabadon cselekvő, autonóm személyiség kialakításakor nem tartja mellőzhetőnek a következetes fegyelmező eljárásokat sem.” – írja Pukánszky és Németh (1996).

3.2.3.4. Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

Johann Friedrich Herbart Oldenburgban született, s már gimnáziumi tanulmányai alatt megismerte Kant filozófiáját. Életrajzából érdemes kiemelni, hogy 18 éves korában beiratkozott a jénai egyetemre, ahol hat szemeszteren keresztül tanult. Szoros kapcsolatba került az akkor 35 éves Schillerrel, aki történelem professzorként tevékenykedett a jénai egyetemen, ám Fichte ejtette igazán ámulatba, aki hallgatói szeme láttára alkotta meg tudománytanát. 1797-1799 között, berni házitanítói éve alatt munkálja ki saját rendszerét. Ekkor látogat el Pestalozzihoz Burgdorfba.²⁷ A göttingeni egyetemen szerzett doktorátust 1803-ban, majd magántanárként oktatott filozófiát és pedagógiát. Göttingenben 1806-ban

²⁷ Herbart gondolkodásának központi témái (a légkör hatásának jelentősége az oktatásban és a nevelésben, az apa és az anya által közvetített érzések jelentősége, az érdeklődésről szóló tan) egyértelműen Pestalozzi örökségére utalnak Herbart központi pedagógiai célja, óhaja azonos Rousseau és Pestalozzi céljával. Hogyan reagálnak a felnővekvők a társadalom hatásaira és kényszereire? Hogyan alakul a fejlődés az egyik és a másik helyzetben? Hogy kell egy nevelésnek kinéznie, hogy individualitások fejlődjenek? Hogyan válik az ember emberré? (Geißler, 1991).

került kiadásra első nagyívű pedagógiai tanulmánya, az *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet* " (Általános Pedagógia). 1809-ben Königsbergbe hívták, és kinevezték a königsbergi egyetemre a filozófia és pedagógia professzorának, arra az egyetemre, ahol egykor Kant is tanított. Az általa alapított pedagógiai szeminárium vezetése mellett itt a gyakorlóiskola ("Didaktikai Intézet") munkáját is irányította. 1833-ig tartó kelet-poroszországi tartózkodását egy nagyobb utazás szakította meg, amelynek során találkozott az akkor 80 éves Goethével, továbbá Tieck-kel és Savigny-val, továbbá kapcsolatba került Wilhelm von Humboldttal is. 24 évig dolgozott Königsbergben, majd visszatért Göttingenbe, ahol még nyolc évet tevékenykedett. Itt tette közzé 1835-ben az *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Pedagógiai előadások vázlatok) című alkotását. 1841-ben halt meg (Vorländer, 1932; Pukánszky & Németh, 1996).

Herbart születésekor a felvilágosodás a csúcspontján volt: előtérbe kerültek az egzakt természettudományok, és előrehaladt a kísérleti kutatás. Ekkor jelent meg Kant *Kritik der reinen Vernunft* (A tiszta ész kritikája) c. műve, melyben a königsbergi tudós azt a kérdést taglalja, hogy a tiszta észhez fűződő remények valóban beigazolódnak-e. Ezzel egyidőben először az ember természethez fűződő viszonyában, később az ember embertársához fűződő kapcsolatában lassan érzékelhetővé vált egy másik tendencia is: az a sokkal inkább az érzés, mint az értelem által meghatározott romantikus felfogás, aminek alapján az én, mint központi valóság, az individuum személyes viszonyulása a világhoz, valamint a szemléletbe és az érzésbe beágyazott személyes megélés került előtérbe (Geißler, 1991).

Geißler (1991) úgy véli, Herbart ötvözi mindkettőt: ismeri a felvilágosodás filozófiáját, ugyanakkor Kant követőjeként annak kritikusa is. Látható ugyanakkor az is, hogy Fichte tanítványaként a romantikus gondolkodás különböző aspektusaival is érintkezik. Ezek azok a gondolkodási mintázatok, melyek szintézisében formálódott pedagógiai rendszere. Ebben az összefüggésben említhető meg Pukánszky és Németh (1996) kijelentése, miszerint Herbart külön érdeme, hogy egyensúlyt teremtett az emberre és a természetre vonatkozó tudásanyag közvetítése terén.

Tanárával, Fichtével vitázva, a megismerhető tárgy objektivitását nem a megismerő személy szubjektivitásában keresi, hanem a kanti kritika ismeretében a tárgy tárgyiasságát keresi az ember előtt megmutatkozó objektumban. Herbart filozófiája, valamint a filozófiájához kapcsolódó pedagógiai kérdések erre az egy mondatra vezethetők vissza: Hogyan lehetséges az összhang a megismerő szubjektum és a megismerhető objektum között? (Geißler, 1991).

Herbart nem azt az utat választja, amelyet Kant nyomdokain haladó Fichte, hanem egy Kanton túlmutató, másik utat jelöl ki magának, miközben Kant filozófiájának eszközrendszerével megkérdőjelezi a kanti pozíciót is. Herbart egy reálisan adott tárgy megismerhetőségéből indul ki. A megismerhetőséghez képesnek kell lennie a megismerési képességnek arra, hogy tapasztalatokat szerezzen, és a tapasztalatokat megismeréssé formálja, azaz ítéletet alkosson és következtetéseket vonjon le, melyek az objektumról szóló kijelentéseket tartalmazzák. Herbart ebből következően felteszi azt a kérdést, hogy eleve adott-e egy ilyen megismerési képesség, vagy szükség van egy pedagógiai folyamatra az ilyen fejlődéshez, melynek során arra kell ügyelni, ami az ítélőképességet árnyaló szubjektív benyomásokból a megismerési folyamat részévé válik. Ez Herbart ismeretelméleti pozíciója, annak pedagógiai konzekvenciáival (Geißler, 1991).

Az ismeretelmélet persze nem választható el a morálfilozófiától. Kantnál e tekintetben megmutatkozik a német idealizmus fejlődését meghatározó ellentét. Az, ami a *Kritik der reinen Vernunft (Tiszta ész kritikája)* c. műben rezignatív színezetben tárul fel, nevezetesen, hogy az ember képtelen túllépni saját szubjektív szemléletformáin, a *Kritik der praktischen Vernunft (Gyakorlati ész kritikája)* c. műben teljesen más formát ölt, nevezetesen, hogy az emberi akarat azért szabad, mert nem kauzálisan kötődik az (eleve) adott ismerethez. Az ismeretelméleti rezignáció lenne a kiindulópont és a vele szembeállított morálfilozófia pedig a „mégis” lenne, vagy Kant ismeretelméleti pozícióit kikerülhetetlen konzekvenciáknak kell tekinteni, melyeket le kell vonni, ha az ember az akarat autonómiájához ragaszkodik? Fichte az egyik oldal mellett dönt: A tudománytan az érzékelésre való tekintet nélkül a priori vezethető le, és ebből következik, hogy az érzékelés minősége a posteriori. Herbart pont az ellenkezőjét állítja: szerinte a tapasztalat a priori, az akarat döntései tekintetében is. Filozófiai tévedésnek és hibrid szabadságértelmezésnek tartja a tapasztalathoz kötött megismerés korlátozásának akarását, annak érdekében, hogy az akarat döntésterét növelni tudjuk. Herbart szerint az akaratnak az előzetes belátáshoz kell kapcsolódnia, és azzal kapcsolatban is kell maradnia. - írja Geißler (1991).

A fentiekből egy sor pedagógiai következtetés vonható le. Ha korábban arra kerestük a választ, hogyan lehet tiszta belátásra jutni, és milyen specifikus pedagógiai beavatkozások szükségesek ehhez, most az a kérdés, hogy hogyan kapcsolódik az akarat a belátáshoz, illetve van-e egyfajta eleve meglévő harmónia, vagy szükség van a pedagógiai segítségre. Herbartnál a nevelés és a képzés eredménye az a képesség, hogy az ember akaratát a belátás határozza meg Geißler (1991).

A fentiekből is jól látható, hogy a kanti művet továbbvivő herbarti pedagógiája konzekvensen táplálkozik filozófiai reflexióiból. A sokoldalú, kiegyensúlyozott érdeklődés, mint pedagógiai értékkel kijelölésével válaszolja meg azt az ismeretelméleti kérdést, hogy hogyan valósul meg a tiszta belátás. A vezetésről (Zucht) szóló tanítással és az erkölcsösség karakterteremtő erejének hangsúlyozásával felel arra a morálfilozófiai kérdésre, hogy hogyan kapcsolódhat a szubjektum akarata az előzetes belátáshoz (Geißler, 1991).

Geißler (1991) Kant filozófiai munkássága mellett Herbart művét a felvilágosodás legnagyobb pedagógiai örökségének tartja. Úgy véli, Herbart minden emocionális színezettől, reflektálatlan vágytól megszabadítja a megismerő és ítélkező individuumot. Fontosnak tartja az erkölcsiség karakterformáló erejének kimunkálását, melynek segítségével mindenki maga kapcsolja hozzá cselekvését a belátáshoz. Elengedhetetlennek tartja a sokoldalú érdeklődés kialakítását, amely képes önállóan elemezni a tapasztalatokat, úgy, hogy az individuum nincs ráutalva az előzetesen értelmezett közvetítésre. Röviden fogalmazva: Herbart az individuum reális önállósodása mellett foglal állást.

Pukánszky és Németh (1996) szerint Herbart a neveléstörténet egyik legkiemelkedőbb alakja. Neveléstana, melyben a nevelés célját az etika, és az ahhoz vezető utat a pszichológia határozza meg, szilárd filozófiai alapokra épül. Oktatásmódszertanával és rendszerelméletével strukturálta a korábban véletlenszerűen működő tananyagkiválasztást és az oktatási folyamatokat. Külön érdeme, hogy egyensúlyt teremtett az emberre és a természetre vonatkozó tudásanyag közvetítése terén.

3.2.3.5. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834)

A német idealizmus egyik vezető alakja, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher teológus és filozófus, lelkész családban született, Boroszlóban. A különlegesen tehetséges fiú 1785-től 1787-ig a barby-i evangélikus közösség szemináriumában nevelkedett. Az ott megtapasztalt érzelmi élet jellege és minősége meghatározta egész életét, ám korán felébredt vallási kételyei miatt inkább a szabad szellemi életet választotta. 1787-től 1789-ig teológiát tanult Hallében, majd a tanulmányait követő házitanítói és segédprédikátori éveiben rátalált saját álláspontjára, melynek lényege a kritikus megfontoltság és a kifinomult gondolkodásmód kiegyensúlyozása a bensőséges vallásos érzelmi élettel. Kant után megismeri Jacobi írásait, és később Spinózát is tanulmányozza. 1796-ban Berlinben megismerkedik az ottani romantikus körrel (Dilthey,

1970). A Friedrich Schlegellel és Henriette Herz-cel folytatott levelezése plasztikusan mutatja érzékeny kapcsolódását a romantikus szellemiséghez (Meisner, 1922). Később Platónért rajong, akinek a műveit majdnem teljesen le is fordítja. Ezek az elemek alkotják világnézetét, melynek magvát első két jelentős írása is tartalmazza: *Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (A vallásról. Beszéd a műveltekhez megvetők között) (1799), *Monologen* (Monológok) (1800). Elsőként említett műve az örökre és végtelenre mutat, aminek bennünk lévő érzése a vallást jelenti, míg *Monológok* c. műve az individualizmust élteti. Miközben kifejezzük önmagunkat, a ránk jellemző módon az emberiséget is ábrázoljuk, és hatunk másokra. Ebben a szellemben végezte Schleiermacher stolpei, hallei és berlini prédikátori tevékenységét is. Miután a francia uralom miatt távozik Halléből, Berlinben azon férfiak köréhez társul, akik a nemzeti érzést erősítik. Teológiai főműve a *Der christliche Glaube* (A keresztyén hit, 1821-1822.), filozófiai főműve a *Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre* (Az eddigi erkölcsstan kritikájának alapelvei, 1803) (Vorländer, 1932).

1804-től a halle-i egyetemen, 1810-től a berlini egyetemen folytatott oktatási tevékenysége keretében a teológia mellett a filozófiai tudományok széles spektrumával foglalkozott²⁸: dialektikával, etikával, pszichológiával, pedagógiával, államelmélettel, hermeneutikával, esztétikával és filozófiatörténettel, és számtalan, részben részletesen kidolgozott tervezetet hagyott hátra (Lehnerer, 1984).

Rudolf Eucken (1905) szerint Schleiermacher nem rendelkezett Hegel, Schelling és Fichte átható, változtató erejével, ám frissességgel és természetességgel olvasztja be egyediségébe a világ gazdagságának minden hatását, s ily módon ebből a szempontból is szervesen kapcsolódik a romantikus gondolkodási stílushoz. A lélek és a világ közötti kommunikációban kibontakozik egyfajta művészi életfolyamat, amely minden merevséget meglágyít, minden sokszínűséget összesző, minden megfogant dolgot megnemesít. Mindenekelőtt csodálatra méltó az a képesség, amely az - egyébként a vagy-vagy-ba torkolló - ellentéteket a kölcsönös kiegészítés viszonyába szelídíti. Ebből bontja ki Schleiermacher a dialektikáját vagy a gondolkodás művészetének tanát, az univerzális művészi individualitás filozófiáját.

²⁸ Schleiermacher tudomány- és ismeretelméletét a platóni dialektikával alapozta meg. Nem a rendszer elvei érdekelték, hanem a filozofálás művészetét kutatta. A kiindulópont és a cél számára is a gondolkodás és a lét azonossága, melyet azonban sosem lehet teljesen elérni. Tudásunkban sokkal inkább vagy a reális faktor (a természet), vagy az ideális faktor (a szellem) van túlsúlyban. Az emberben az organikus és az intellektuális funkció (érzékelés és gondolkodás) ellentéte visszatérő. A reális faktorról való tudás a fizika, az ideális faktorról való tudás az etika (Vorländer, 1932).

Mint fentebb is kifejtettük, Schleiermacher világnézetét a spinóizmus határozta meg, amely korának vezérszellemét is vonzotta. Itt is megmutatkozik erős vágya a minden ellentétén felülemelkedő egység iránt, kirajzolódik továbbá az a vágy is, hogy az egyes ember be tudjon épülni a mindenség életébe, és érzékelhető a vágyakozás az iránt, hogy a lét fölülemelkedjen a puszta emberi célok fölé. Eucken (1905) úgy véli, Schleiermacher spinóizmusa nem csupán utánpótlás, hanem sokkal inkább egyfajta, a platóni gondolkodásmód által átalakított spinóizmus. Spinóza merev, minden emberi érzést elutasító rendszerébe meleg életet lehel Schleiermacher, és egy ilyen életből a valóság egyidejűleg művészi formát is merít. A művészi szabadság és a szellemi rugalmasság birodalmába való belépéssel a dolgok elidegenítik maguktól az anyag minden nehézségét. A szellem görög frissessége és szépsége egyik nagy gondolkodónál sem éledt újjá úgy, mint Schleiermachernél, aki a vallás és az etika területén jelentőset alkotott, és pedagógiai munkássága is kimagasló (Eucken, 1805).

A jelenkori filozófiai gondolkodók horizontján vizsgálódva megemlíthetjük *Weiß János* (2000) Schleiermacher-kutatásait, aki a schleiermacheri vallásfilozófiai koncepciót abban a kontextusban helyezi el, amely a kanti filozófia körüli vitában jött létre. Weiss János (2000) egészen meglepő kijelentést tesz értekezésében Schleiermacher etikájáról. Véleménye szerint Kant *Kritik der reinen Vernunft* c. művének megjelenése után az etikátörténet következő kiemelkedő eseménye Schleiermacher *Brouillon zur Ethik* c. első rendszeres etikai tervezete, amely voltaképpen a filozófus hallei egyetemi előadásainak vázlata volt.

Schleiermacher rendszeresen tartott pedagógiai témájú előadásokat. Johann Friedrich Herbarttal (1776-1841) együtt a pedagógia, mint modern tudomány megalapítójának számít. 1813/1814-ben és 1820/1821-ben, valamint 1826-ban Berlinben tartott előadásai túlnyomórészt jegyzetek rekonstrukcióiként állnak rendelkezésre, melyekben egy világos rendszerező elv fedezhető fel. Pedagógiáról szóló előadásainak belső dinamikája dialektikus gondolkodásmódjának az eredménye. Ellentétes nézeteket, vitatott véleményeket kapcsol be a tudományos diskurzus körébe. E dialektikus eljárás során az akkori jelenben bevonta hallgatóit és bevonja mindenkor olvasóit az általa felvetett problémák kibontásába. Művében felülmúlhatatlan reflexiós szinten, csodálatos éleslátással ragadja meg a nevelési cselekvés problémáit a modernitás korában (Fuchs, 2015). Bár Platz 1849-ben kiadta Schleiermacher pedagógiai munkáját, nem gyakorolhatott termékenyítő hatást szélesebb rétegekre, mert időközben Herbart pedagógiája emelkedik mind nagyobb tekintélyre.

Ha a 20. század első negyedének horizontján vizsgálódva kérdezzük Schleiermachert, Else Wentscherrel (1928) megállapíthatjuk, hogy különös módon olyan vonásokat fedezhetünk fel nála, amelyek a 19-20. század fordulójának legmodernebb gondolataival egyeznek meg. A szecessziós mozgalom motívumaira emlékeztet Schleiermacher, amikor azt a kérdést teszi fel, hogy igaza van-e annak, aki úgy fogja fel az egész gyermekkort, mint egyfajta jövőbeni életre való felkészülést. Továbbá megemlíti azt a schleiermacheri gondolatot, mely szerint minden pedagógiai beavatkozás azt feltételezi, hogy egy jövőbeni pillanatért feláldozunk egy adott pillanatot. Ehhez azonban csak bizonyos feltételek mellett van jogunk.

Schleiermacher szerint a pedagógia az etika részterülete, miként a politika is. „Mindkét elmélet, a pedagógia és a politika teljes mértékben hat egymásra; mindkettő etikai tudomány, és azonos módon kell kezelni őket” (Schleiermacher, 1902, p. 9., ford.: N. G.). Mindkettőt a jó cselekvés elméleteként értelmezhetjük. A pedagógia az érett és felelősséget vállaló emberek és a felnövekvő emberek között megvalósuló cselekvés, melynek célja, hogy a felnövekvők a nevelés és a képzés által társadalmi szempontból értelmezett érettségre és felelősségre tegyenek szert, és egy magasabb erkölcsi szintre jussanak. A politika az érett és felelős felnőttek körében értelmezett cselekvés, társadalmi kontextusban. Schleiermacher a politika és a pedagógia egymásrautaltságáról beszél, illetve arról, hogy kölcsönösen függ az egyik a másiktól. A nevelés révén lehet megszerezni a politikai cselekvés képességét, és csak ezáltal válik lehetségessé a politikai nyilvánosság és gyakorlat. A politika ebben az értelemben a neveléstől és a képzéstől függ. Ha más irányból közelítjük meg a problémát, a politika nyitja meg – vagy zárja el – a nevelés és a képzés lehetőségeit és játéktereit. Frost (2017) is rámutat arra, hogy Schleiermacher gondolatrendszerében egy közélet sikeres erkölcsisége azon mérhető le, mennyire jól koordinált a pedagógia és a politika, és mennyire segíti egymást a két rendszer, oly módon, hogy a pedagógiai jó és a politikai jó összekapcsolódjon. Ha ez megtörténik, létrejön egy olyan egyensúlyi állapot, melyben a politika értékei és normái olyanok, hogy azok nevelési és képzési célokként etikai szempontból is vállalhatók, illetve a nevelés és a képzés értékei a politikában ténylegesen le is csapódnak.

Schleiermacher úgy véli továbbá, az emberi életben nem találjuk meg a tökéletességet, mert az emberi élet csak egyfajta közelítés a tökéletességhez. Mindazonáltal minél tökéletesebb a nagy életközösségek szerveződése, annál nagyobb a harmónia az egész és a közösségek egyes tagjai között, és annál kevesebb ellenhatást kell gyakorolnia a nevelésnek. Ez fordítva is igaz. Itt is tetten érhető az egyensúly elve: Amilyen mértékben csökken a pedagógiai ellenhatás szükségessége, olyan mértékben nő a támogató pedagógiai magatartás lehetősége. „Minél

tökéletesebb az össz-állapot, annál kevésbé szükséges, hogy a támogatás tudatos és módszeres legyen, mert ahol a nagy életközösségek teljes mértékben morálisan alakulnak ki, harmóniának kell lenni köztük, [...]” (Schleiermacher, 1902, p. 64., ford. N. G.). Egy ilyen „össz-állapotban” az állam, az egyház, a társas élet és a tudás területén minden erkölccsé válik. Schleiermacher (1902, p. 64., ford.: N. G.) szerint: „ha ez az állapot fennmaradna, az idősebb generációnak a fiatalabb generációra gyakorolt hatása nem lenne más, mint egy olyan erkölcs kiáramlása, amely különleges elmélet és módszer nélkül tud létezni; [...]”. Ez a hatás egy olyan, az erkölcsiség eszméjének megfelelő viselkedés lenne, amely az idősebb generáció fiatalabb generációval való bánásmódját jellemezné. E közösségek tökéletességét két momentum teremti meg: 1. a forma tökéletessége (az alkotmány, az állami berendezkedés) és 2. az egyes (ember) megfelelése az egésznek. Minél inkább egyensúlyban van e kettő, annál tökéletesebb az állapot. Ha nem valósul meg ez a tökéletes állapot, szükségessé válik a nevelés. Minél nagyobb az űr az egyes (ember) és az egész eszméje között, annál szükségesebbé válik a nevelői ellenhatás. Minél kevésbé tökéletes az alkotmány, annál nagyobb szükség van arra, hogy a fiatal generáció közelébe kerüljön valami, ami a tömegben nem lelhető fel, s mindez azért, hogy az alkotmány tökéletesebb legyen. Schleiermacher voltaképpen kiegyensúlyozza az erkölcsös és a forradalmár ellentmondását, amikor azt írja: „A nevelést úgy kell kialakítani, hogy mindkettő a legnagyobb harmóniában legyen, [...]” (Schleiermacher, 1902, p. 32., ford.: N. G.). A fiatalságnak ügyesen kell kapcsolódnia a készen található, azaz a kulturális örökséghez, és ugyanolyan ügyesen, nagy erővel kell hozzálátania a feltárolt hiányosságok javításához.

Schleiermacher 1826-os pedagógiai előadásorozatán a pedagógia tudományként való újjáalapítását azzal kezdi, hogy a nevelői feladatot megfosztja szakmai jellegétől. Ennek alapján a pedagógia nem szülőknél vagy tanároknak szóló speciális elmélet, hanem sokkal inkább egy általános érdeklődésre számot tartó, alapvető problémát vet fel: a generációváltást. „Tulajdonképpen mit akar kezdeni az idősebb generáció a fiatalabb generációval? Hogyan fog megfelelni a tevékenység a célnak, az eredmény a tevékenységnek? Az idősebb és a fiatalabb generáció viszonyára, nevezetesen arra, hogy milyen kötelessége van az egyiknek a másikkal szemben, alapozunk mindent, ami ezen elmélet területéhez tartozik” (Schleiermacher, 1902, p. 5., ford.: N. G.). A generációváltás a kultúra és a társadalom rendkívül érzékeny töréspontja, mert itt a korábban megteremtett forog kockán, és a jövőbeni fejlődés a tét. Az ember kultúrára és történelemre való nyitottsága szempontjából szükség van tradíciókra és intézményekre, melyeket azonban a felnövekvő generáció megkérdőjelez vagy megváltoztat. A kultúrának és a társadalomnak két lehetősége van: vagy magasabb szintre emelkedik, vagy hanyatlik.

Schleiermacher e tekintetben is egy egyensúlyi rendszerben értelmezett növekedésről és csökkenésről beszél. Frost (2017) e kérdéskörre vonatkozó elemzésében külön kiemeli, hogy ha egy társadalom tagjai valamit értékesnek, továbbvitelre érdemesnek tartanak, akkor nem lehet a véletlenre bízni, hogyan viszonyul ehhez a felnövekvő generáció. Ennek alapján a nevelés közös érdek, és ez nemcsak a szülőket és a tanárokat érinti, hanem az egész idősebb generációt, mint politikailag teljes mértékben felelős személyeket. Ez egyfajta reflexiós kultúrát feltételez, melyben a nevelés célkitűzései, cselekvési módjai és eredményei ütköznek egymással. E nevelési reflexióba be kell vonni minden intézményt, csoportot, individuumot.

Schleiermacher a pedagógiát, mint tudományt etikailag alapozza meg, mert a felelősség mértékének a jó kérdését teszi meg. Számára az etika reáltudomány, hiszen a jót nemcsak, mint kell-igényt kell megalapoznia, hanem hozzá kell járulnia a megvalósuláshoz is. A jó egy vezéreszme, amely nem határolható el a történelemtől, a kultúrától és a társadalomtól. Schleiermacher abból indul ki, hogy az ilyen célok akkor valósulnak meg, ha a feszültséggel teli ellentétek (a természet és az értelem, az individuum és a közösség) az értelmes és tapintatos egyesülés folyamatába ágyazhatók (Frost, 2017). Schleiermacher szemléletmódja értelmében az etika azt mondja meg, hogyan kell egy társadalom intézményeit a humanitás szellemében strukturálni és vezetni. Az etika ily módon a modern kultúra filozófiája, mert azt kutatja, hogyan lehetséges a modernitás körülményei között az ön- és világművelés (Frost, 2017).

Schleiermacher abból indul ki, hogy az ember egy olyan lény, aki önmagában hordozza fejlődésének elegendő okát, életének kezdetétől a kiteljesedéséig. Ezt a szellemi élet fogalma implicálja. „Ahol nincs meg az ilyen belső ok, nem változik a szubjektum, vagy csak mechanikusan változik.” (Schleiermacher, 1902, p. 6., ford.: N. G.). A romantika szellemében Schleiermacher az embert mint időben létező és valamivé váló lényt állandó változásban, folyamatban lévőnek írja le, aki „szigorúan véve egyik pillanatban sem ugyanaz, ami korábban volt; a belső élettevékenység is a változásnak való kitettség állapotában értelmezhető.” (Schleiermacher, 1902, p. 52., ford.: N. G.). Ez a szubjektum külső hatásokra (közösség, világ) történő fejlődését is jelenti. A belső fejlődési elv és a külső hatások közötti relációk végtelenül különbözőek lehetnek.

Schleiermacher azokkal a kérdésekkel is foglalkozik, hogy milyen hatást kell kiváltania a pedagógiának, illetve hogy milyen hatást tud kiváltani a pedagógia. Az antropológiai előfeltételek kérdése dönt a pedagógia hatalmáról vagy tehetetlenségéről. Eleve adottak-e, és ha igen, akkor mennyiben adottak az individuális képességek és tulajdonságok fejlődési

lehetőségei, vagy ezek a fejlődési lehetőségek a nevelés függvényei? Schleiermacher úgy véli, nem válaszolható meg e kérdés végérvényesen, hiszen sem elvekből nem lehet levezetni a választ, sem pedig tapasztalati úton nem lehet magyarázatot adni. E kérdésben is a harmonizáció elve mellett dönt Schleiermacher, amikor kimondja, hogy a nevelés, a közösségek és a társadalom fiatal emberekre gyakorolt hatása nemcsak legitim, hanem elengedhetetlen is, mert a már kialakult szociális és kulturális szint a személyes kibontakozást döntő módon támogatja, és az egyes embert összekapcsolja a világgal. Ebben az ember spontán és befogadói meghatározottságában mind individuumként, mind közösségi lényként megmutatkozik (Frost, 2017).

Az önkibontakozás és a külső hatás viszonyának úgy kell változnia a nevelés során, hogy kezdetben a ráhatás, később az öntevékenység domináljon. A nevelés célja nemcsak a személyiség kibontakozása kell, hogy legyen, hanem egyben a társadalmi erkölcsiség megvalósulásáért történő felelősségvállalás is. Ebben az értelemben jelenti ki Schleiermacher, hogy a fiataalt az államnak és a társadalomnak kell nevelni. A nevelésnek azonban nemcsak a tradíciókat és a vívmányokat kell továbbvinnie, nemcsak a meglévőt kell szolgálnia, hanem lehetővé kell tennie a kritikát is, és élő, jobbitó folyamatban való cselekvésre kell felszólítania (Frost, 2017).

Frost (2017) a schleiermacheri pedagógia szívének nevezi a nevelési tevékenységekről szóló tanítását. Schleiermacher a nevelői cselekvés három alapformáját különbözteti meg: megóvás, ellenhatás és támogatás. A megóvó tevékenység védi a gyermeket a káros külső hatások ellen, mindazonáltal Schleiermacher nem támogatja – Rousseau-val ellentétben – az alapvetően izoláló nevelést, hanem a társadalmi realitással való konfrontációra bátorít, olyan mértékben, amilyen mértékben ezt a gyermek képességei megengedik. Schleiermacher egyensúly-felfogása egészen különleges formát ölt, amikor arról értekezik, hogy a nevelésnek az élethez kell állnia. Ha valaminek túlzottan tökéletes a formája, akkor merevvé válhat, s a túlzott merevség miatt eltörhet. „Ha a teljes élet azonosulna a neveléssel, ha a környezet harmóniában lenne a nevelés eszméjével, akkor is kétséges volna a siker, hiszen a friss, a szabad, az élő, a közvetlen eltűnne. Ha a szabadság, az akarati tevékenység - amennyiben az eredeti és személyes - nem lehet egy általánosan definiált rend ellenfénye, akkor nem növekedhet; ily módon fejlődése nem zavartalan.” (Schleiermacher, 1902, p. 76., ford.: N. G.). Ha megvalósulna a teljes megóvás rendszere, akkor az, ami az egyik oldalon nyereség lenne, elveszne a másik oldalon.

Schleiermacher az idő viszonylatában is megfogalmazta a megóvás maximáját. A nevelés végének az ideje annak a belátása, hogy a nevelt milyen helyet foglal el az életben, és hogy milyen fokú az akaratereje. Az erénynek és az értelemnek megfelelő módon fejlettnak kell benne lennie. Amennyiben például az egyén nem ismeri a gonoszt, amely az élet eszméje ellen hat, az a belátás hiánya. „Ha a nézete helyes, ez olyan mértékben lesz az, amilyen mértékben az egész eszméje felébred benne, és tudatosul benne a harc; ha hiányzik belőle a gyakorlat és a küzdelem, akkor az élet olyan harc elé állítja, melyhez még nem nőtt fel” (Schleiermacher, 1902, 78., ford.: N. G.).

A nevelésnek mindig akkor kell ellenhatást gyakorolnia, amikor a gyermeki cselekvésben felüti a fejét a gonosz. Nem tartja döntő momentumnak Schleiermacher, hogy a gonosz a gyermekben eleve meglévő vagy kívülről jövő. „Ha ezt az élet folyamában, az időbeliségben, a valamivé válásban szemléljük, azt kell mondanunk, hogy az, amivé a neveléstől eltekintve a nevelt minden pillanatban válik, két faktorból áll: a benső életerőből és a kívülről rá ható erőből. Ez egy adott helyzet, amihez kapcsolódni tud a nevelés. Azonban mivel az időbeliség területén mindenütt, ahol a kettősség adott, lehetetlen egy abszolút egyensúly létrejötte, ott, ahová a nevelésnek mindenkor kapcsolódnia kell, hol inkább a nevelt belső tevékenységét, hol pedig a külső hatást - ami vele történik vagy megtörtént - kell figyelembe venni” (Schleiermacher, 1902, p. 61., ford.: N. G.). Mivel mind a benső tevékenységben, mind a külső hatásban jelen lehet a jó és a gonosz, feltételezhetjük, hogy a nevelt benső tevékenységében hol a támogató, hol a gátló hatás igénye lép fel. Ugyanígy van ez a külső hatás tekintetében is: hol támogató, hol gátló pedagógiai tevékenységet célszerű gyakorolni. Ebben a konstellációban is az egyensúly eszméjének érvényesülését fedezhetjük fel.

Frost (2017) az ellenhatás problémaköre kapcsán kifejti, hogy Schleiermacher rendszerében a nevelői hatás csak a cselekvések kivitelezésére, jobb esetben az artikulált cselekvési szándékokra lehet hatással, de az akarat képződésére soha, mert ez a szubjektum saját öntevékenységéhez kötődik. A büntetéseknek azért van csak korlátolt értelmük, mert a gyermek akaratát csak szankcionált cselekvésre tudják irányítani. Értelmesebbnek tűnik az alternatívák felmutatása, amelyek pozitív cselekvési impulzusokhoz kötődnek. Ily módon a támogatás a legfontosabb nevelői tevékenységgé válik, mert a gyermek szabad, önálló cselekvését segíti elő.

Schleiermacher nagy jelentőséget tulajdonít a pedagógiának. Argumentációjában nem a modern mindenhatóság-fantázia érződik, hanem annak a véghetetlen felelősségnek a belátása, amely az erkölcsös életalakítás szempontjából a pedagógia számára adott. Itt bizonyíthat a humanitás, hiszen „[...] a nevelés elmélete az az elv, amiből minden erkölcsi tökéletesedés megvalósulásának ki kell indulnia. Az emberi élet számára, az egész emberi képzés számára nincs jelentősebb, mint a nevelés tökéletessége. A nevelésben elkövetett hibák erősítik az emberi tökéletlenségeket. Ha már nem hibázná el az ember a nevelésben a helyes utat, akkor minden nehézség eltűnne, ami az emberi közösségek minden területén oly könnyen megjelenik.” (Schleiermacher, 1902, p. 34., ford.: N. G.).

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a fentebb felvázolt életutak több tekintetben jól láttatják a Goethe-kor fontos mentalitástörténeti aspektusait. A kirajzoló szellemi kapcsolódások kijelölik annak a tudástranzszernek a terét, amelyben kibontakozhatott a kor szellemissége. Az általunk bemutatott alkotók a fennálló különbségek, esetleges ellentétek dacára is összekapcsolódnak gondolati síkon, ami előrevetíti, hogy nehéz éles határvonalat húzni bizonyos irányzatok között, s ily módon nehéz definiálni, mit érthetünk a romantika pedagógiája alatt.

3.3. A német romantika pedagógiai válaszai a kor kihívásaira

3.3.1. A német romantika terének jellemzői

A német romantikáról szóló tudományos irodalom könyvtárakat tölt meg. A különböző értelmezések, értékelések az adott kor tudati horizontjától függően más és más hangsúlyokat láttatnak.²⁹ A romantika (1790-1840), melyet többen a klasszika ellenáramlatának tartanak³⁰, a

²⁹ Jelentős különbségekkel szembesülünk a szakirodalomban a romantikaértelmezés terén. Felvetődik a kérdés, létezik-e egyáltalán a romantika, hiszen egy korszakot jelölő fogalom stilisztikai és tematikus egységességet feltételez. Schmitz-Emans (2007) szerint a romantika fogalom olyannyira polivalens, hogy pontos meghatározására nem is vállalkozhatunk, sokkal inkább programadó irányzatként kell értelmeznünk. A német romantika elméleti megalapozásához olyan írások is hozzájárultak, amelyekben a romantika kifejezés elő sem fordul, mindazonáltal programadó szövegekként értelmezhetők. Vitatott továbbá, ki tartozik a romantikus szerzők sorába. Szélsőséges példaként említhetjük, hogy míg a nem német nyelvterületeken gyakran a romantikához sorolják Schillert és Goethét, a német irodalomtörténeti szakírók egyértelműen a német klasszika képviselőiként beszélnek a két költőóriásról. Valóban indokolt azonban a klasszika és a romantika határmezsgyéjén mozgó Jean Pault, Friedrich Hölderlint, Heinrich von Kleistot körbelengő besorolási bizonytalanság. Tény, hogy az utolsó kétszáz év egyik legnagyobb hatású tudattörténeti és művelődéstörténeti váltásával állunk szemben. E sokarcú, ellentmondásokkal terhelt irányzat mást jelentett országoként, országrészenként, mást az egyes művészeti ágakban, s mást az egyes egymást követő évtizedekben (Németh, 1978).

³⁰ Németh (1978) ezirányú megállapításait mértékadónak tekintve, abból indulunk ki, hogy a romantika nem ellenlábas volt a klasszikának, hanem bomlásának szükségszerű következménye. Különösen az első nemzedék körében voltak olyan romantikusok, akik rajongtak a klasszika tanai iránt. Elsősorban Goethe, a nagy „életmester” állt csodálatuk középpontjában. Az a Goethe, az a Wilhelm Meister, akiben mindazok az ellentmondások, amelyeket még a felvilágosodás kora is vagy örök

felvilágosodással, valamint a felvilágosodás következményeivel való kritikus szembenézés korszaka, egyfajta reakció volt a világ mítosztalanítására, melyet a felvilágosodás indított el. A romantika esetében, miként a felvilágosodás esetében is, egy nemzeteken átívelő, egész Európában megfigyelhető jelenségről van szó. Jelen fejezetben azokat a szempontokat (német vonatkozások, filozófiai, de sokkal inkább pedagógiai megfontolások) emeljük ki, amelyek kutatásunk szempontjából relevánsak.

A német polgárság emancipációja és kialakulása biztosította azt a hátteret, amely előtt az ember képzésének vonatkozásában az esztétika és a művészet felértékelődhetett. A francia forradalom eszméivel való találkozás és intenzív foglalkozás³¹ következtében az individualizációs folyamat nemcsak a polgári réteg képviselőinek körében indult el, hanem a nemesi rétegben is megfigyelhető volt ez a tendencia. A 18. század végén divatos szalonokban polgárok és nemesek egyaránt kötetlenül és szabadon kifejthették véleményüket irodalmi, művészeti és részben politikai témákról is. A felvilágosult olvasótársaságokkal ellentétben nők, elsősorban olyan zsidó származású nők szervezték ezeket az összejöveteleket, akik megfelelő privát teret tudtak teremteni, és gondoskodni tudtak a nagyszámú vendégsereg színvonalas vendéglátásáról (Dülmen, 2001, 2002). A német romantika terében fellehető egyfajta intézményellenes habitus, valamint az uralkodó normáknak, szabályoknak való ellenszegülés, ami például a generációs konfliktusban, az új életformák kialakításában, az új politikai és társadalmi koncepciókról való eszmecserékben mutatkozik meg (Dülmen, 2001).

A német romantika további fontos jellemzője a természethez való szoros kapcsolódás, valamint az új, transzcendentális igazságok, amelyeket a kor horizontján egyébként is jelenlévő metafizikai, panteista és isteni elv mellett olyan szurrogátumként is értelmezhető formákban keresték, mint a romantikus szerelem, a természet és a művészet. Az esztétika volt az a médium, amelyben a világ romantizálása és poetizálása megtörténhetett. A romantika „egy olyan

emberi kettősségnek, vagy a műveltségi fokok következményeinek vélt, harmóniában oldódtak fel. A klasszika a napi életet a végtelen történelmi egyetemesség távlatába tudta helyezni, s ezért nyugodt biztonsággal bánt a napi tényekkel. A romantika az élettények viszonylagosságától s feloldhatatlan ellentmondásaitól letaglózva, kétségbeesetten kereste az egyetemesség végtelenségének a lehetőségét.

³¹ A francia forradalom még a szélsőradikalizmusig ható eszméi lelkes fogadtatásra találtak különösen a német liberális polgárság körében. A polgárság, de a nemesség nagy része is fogékonnyá vált a felvilágosodás eszméire, s nemcsak részesévé vált a nagy európai eszmeáramlatnak, de tevékeny fejlesztőjévé is. „A továbbfejlesztés mindenekelőtt a történelem és a jelen, a közösség és az egyén, a külvilág és a lélek, az értelem és az érzelem harmóniájának megteremtésében állt.” (Németh, 1978, p. 11.). A német klasszika goethei világa, a Sturm und Drang viharai után ennek az összhangnak a jegyében bontakoztatta ki a személyiség arányos, egyensúlyos, célirányos tudatát és akarását. Az autonóm társadalmi és történelmi ember megvalósítására törő német polgár a francia forradalomban látta vágyai megvalósításának lehetőségét, ám a forradalom radikalizálódása, majd Napóleon hatalmi terjeszkedése miatt zavara egyre nagyobb lett, majd kiábrándulásba torkollt (Németh, 1978).

korszakot, vagy kulturális konstellációt jelöl, amelynek középpontjában a művészet áll: politikai utópiák, humanista eszmék, szociális félelmek együttese ez, melyekre a művészet, mint médium segítségével reflektálnak.” – írja Held (2001, p. 15.). A kutatók alapvetően egyetértenek abban, hogy a romantika a művészet területén, ezen belül is a zene és az irodalom területén adta a legtöbbet. Amit egyéb területeken értékeset alkotott, részint azt is a művészetén és a művészetelméletén keresztül adta, részint a művészetéhez és a művészetelméletéhez is kötve. (Németh, 1978). Ebben az összefüggésben utalhatunk az elfojtott lelki tartalmak felszínrehozására, a test felszabadítására a fegyelmezett öltözködési szabályok alól, vagy az olyan tudatformák elismerésére, mint például az álom, vagy bármi, amit elfed az ember. Németh (1978, p. 25.) szerint „A német romantika világtörténeti jelentősége mindenekelőtt abban áll, hogy a kanti kritizmus szellemében – feloldva minden áthagyományozott morális, viselkedési és gondolati köteléktől –, az intuicionizmus jegyében, a képzelet és eszmélet monomániás öngyötrő kutatósznvedélyével az emberi léleknek oly területeiig merészkedett el, ameddig csak egy század múltán jutott el a tudományos-lélektani gondolkodás.” Ami a természethez fűződő viszonyt jelenti, kimondhatjuk, hogy a romantika az újkori természettudományok mechanisztikus természetképe ellen irányult. A romantikában a természet nemcsak mint objektum jelenik meg, hanem szubjektumként, szinte élő személyiségként lép fel. A költő és a művész az a személy, aki valóban képes megismerni a természetet, hozzáfér annak lényegéhez, és részesül annak igazságában.³²

További lényeges romantikus elem, hogy előtérbe kerül az ember szubjektivitása és individualitása. Fontossá válnak az emberi kapcsolatformák: a szeretet, a barátság, a közösség.³³ Ezek az elképzelések nemcsak személyes jelentőséggel bírtak, hanem politikai

³² „A romantika első korszakában a költő volt a tulajdonképpeni „teljes ember”, mert ő volt képes megteremteni a kapcsolatot az „ős-alappal”, ami minden létező egységét képezi.” – írja Franz (1937, p. 59.) a pedagógiai tartalmakat közvetítő romantikus irodalmi alkotásokról szóló munkájában, amelyben pregnánsan elkülönül a korai és a kései romantika emberképe. A romantika korai szakasza majdnem minden regényének főszereplője művész volt. Ez a kései szakaszra is érvényes, ám az azonosság csak formailag maradt meg. A költészet mélyebb, metafizikai lényege elveszett. Az arra hivatott költő veszített mágikus-prófétikus jelentőségéből. „Papi” funkciójából, melynek lényege minden létező közös alapja meglétének (a Létező létének) megnyilvánítsa, tudatossá tétele, pedagógiai funkció lett. A költő szerencsés esetben jobbá teszi az embereket vagy az olvasók jóérzését fokozza. A költészet és a cselekvő élet elkülönítése elutasításra kerül. Megváltozik a teljes világszemlélet: a világ lényege már nem a nagy történelmi ősalap, hanem a történelmi események normális, kisebb léptékű lefolyása. A „csak-költő” deklasszált elemmé válik, aki leveti papi ruháját, és azokon élősködik, akik „értelmesen” tevékenykednek és alkotnak. Míg a költészet és az élet a korai romantikában elválaszthatatlan volt, hiszen a költészet a legerendőbb emberi tevékenység, a kései időszakban neveltség tárgya lesz (Franz, 1937).

³³ Jelen összefüggésben fontosnak tartjuk közölni Franz (1927) differenciált gondolatmenetét, aki kiemeli, hogy Az „ember-ember, ember-környezet viszonyrendszerében” is változás érzékelhető. A korai romantikus ember viszonyulása az individuális Te fogalmához figyelemre méltó. Ahol nem dologhoz vagy társadalomhoz kötődő a kapcsolat, hanem személyhez, ott komolyan veszi a világot a korai romantika embere. A Te-től való különbözőség által talál vissza az individualizációs folyamatban lévő ember önmagához. A korai romantika embere számára a magányosság metafizikai probléma. A kései romantika embere nem olyan intenzitással éli ezt már meg, számára mindez már csak költői motívum. Gyengül az a készlet, hogy az ember kibeszélje magát, és ily módon az Én és Te közötti határt elmossa. Ehelyett a beszélgetések már csak közlések, metafizikai

relevanciájuk is volt, hiszen egy jobb társadalom kimunkálását célozták meg. Mindezt meg is élték az exkluzív romantikus körökben. A saját individualitás tudatos elismerése, a kényszerektől és hagyományoktól mentes szabad élet élvezete mindenekelőtt olyan fiatal művészek kis csoportját, a jénai romantikusokat érintette, akik műveikkel és életmódjukkal bizonyították az individualitás térnyerését. Az intellektuális együttműködés ötlete Friedrich Schlegeltől származik, aki az életét csak a barátai körében tudta elképzelni. Az, ami Jénában kialakult, egy kötetlen vita- és baráti kör volt a Schlegel fivérek és élettársaik házában, ahol szenvedélyesen alkotó, filozofáló emberek gyűltek össze. Miként Dülmen (2001, p. 270.) írja: „Az együttfilozofálás (Symphilosophieren, N.G.), amely az együttlétezés (Symexistieren, N.G.), az együttlustálkodást (Symfaulzen, N.G.) foglalta magába, Friedrich Schlegel ötlete volt.” Novalis és Schleiermacher is lelkesedett az ötletért, bár Schleiermacher - annak ellenére, hogy Berlinben „szellemi házasságot” kötött Schlegellel - egyetlen egyszer sem látogatott el Jénába (Dülmen, 2001).

Míg a felvilágosodás eszmekörében az értelem fénye volt az ideál, a romantikában a félhomály, a lélek nehezen kifürkészhető tartománya került előtérbe. Az éjszaka, a halál, a tudattalan, az álom, a fantasztikum témái váltak populárisná, illetve a költészet, a zene, a festészet tárgyává. Példaként említhetjük Caspar David Friedrich *Mönch am Meer* (*Szerzetes a tengerél*) c. alkotását, amely csodálatos festői reflexió minden földi dolog múlandóságára. Nem az ikonográfiai tradíció megszokott szimbólumaival (halálfej, homokóra, tükör) operál az alkotó, hanem a zsáner- és tájfestészet eszköztárából kölcsönzött motívumokkal, amelyek jelentéstartalommal töltenek fel hangulati motívumokat: a gondolataiba merülő, sétáló ember magányossága, aki szerzetesként a bensőségességet és a kontemplatív életet reprezentálja, a tenger félelmet keltő végtelensége, ami sötét szakadékként jelenik meg, miközben a horizont fölött látható fénysáv, vagy a kép felső részén felszakadozó felhők a remény hordozóiként értelmezhetők (Held, 2003).

A romantikában kéz a kézben jártak a progresszív és a regresszív tendenciák: mind a progresszív, azaz korai, mind a modernellenes, reakciós, azaz kései romantikában megtalálható egyfajta forradalmi felfogás a társadalom, a politika, a magánélet megújulását illetően, ugyanakkor artikulálódik az Istennel, a természettel és a néppel való (elveszett) egység

értelmük megszűnik. A barátság és a szerelmi kötődés sem metafizikai szükséglet már. Az a vágy, hogy teljesen odaadjuk magunkat a barátunknak, szerelmünknek, szintén gyengül. A kapcsolatokban inkább az intézményesült formák erősödnek (Franz, 1937).

újramegtalálásának vágya is. Németh (1978) is az elveszett egyensúly kereséséről beszél, amikor a romantika lényegi momentumát kívánja megragadni. A kései romantika kifejezetten szentimentális oldalához tartozott, hogy képviselői a protestantizmus által szétszakított egységes hit visszaállítására vágytak, ami a katolicizmus idealizálásához, valamint ahhoz a kísérlethez vezetett, hogy egy nép egységét nyelvéből, mítoszaiból, mondáiból rekonstruálják, a középkor, mint aranykor stilizálásával.³⁴ A romantika progresszív tendenciáinak méltatására a hosszú századfordulón, majd a posztmodern vita keretében került sor. Különösen a korai romantika néhány elemét emelték ki: felétekéldtek a mítoszok, a specifikus esztétikai szubjektivitás egyre nagyobb figyelmet kapott. Held (2003, p. 88.) kifejti, hogy a romantikus művészetkritika a művet önmagával és önmagáról szóló dialógussá alakítja át, és ezáltal elindít egy végtelen reflexiós folyamatot, ami már nem engedi meg, hogy a különböző kép-, szöveg- és realitásszintek között különbséget tegyünk. „A művészet tükörtermében a realitás tiszta virtualitásban oldódik fel (ez nem posztmodern, hanem eredeti romantikus gondolat).”

A polgári társadalomra való átállás és az individuum növekvő szabadsága okozta azt a politikai és gazdasági krízist, amelyre a romantika reagált. A romantikusok közül sokan a különböző rendszereknek való alárendeltség ellen, az individuum szabadságáért küzdöttek. A romantikát többek között az teszi izgalmassá, hogy ez az individualitás együtt járt a nagy, teljes egységben létezés iránti vágygal, az individuum természetben, Istenben vagy a népben való feloldódásának igényével. A romantikus művész, mint zseni alkalmas volt az abszolút, a művészet és az élet egységének ábrázolására, hiszen rendelkezett azzal a privilégiummal, hogy koherenciateremtő tényező legyen (Held, 2003).

Mentalitástörténeti szempontból fontos tény, hogy a vizsgált korszakban elkezdődött az addig töretlen értelemhitben és a felvilágosodás maximáiban való kételkedés. A romantika a felvilágosodás „elkoszolódott” eszméivel való szembenállásból is született (Németh, 1978). Ebben a krízishelyzetben bontakozott ki az a Kant filozófiájával való intenzív foglalkozás, melynek főbb, a pedagógiai gondolkodásra vonatkozó diskurzuselemeit a 3.2. számozású fejezetben vázlatosan ismertettük.

³⁴ A szakirodalomban gyakran hivatkoznak a romantika középkorkultuszára, melyet némelyek úgy értelmeztek, hogy a középkor rendi társadalmát, gondviselési történet szemléletét, hierarchikus világképét kívánták vissza a romantikusok. Németh G. Béla véleményét mértékadónak tekintve, megfogalmazhatjuk, hogy „a romantikusok a középkort nem, mint felújítandó társadalmi képletet, hanem mint jelképet kezelték” (Németh, 1978, p. 27.). A transzcendentális dialektika megvalósításának jelképeit nemcsak a középkorban keresték a romantikusok, hanem az orientális kultuszok világában és a panteisztikus természetmitológiában is. Ezek a jellemvonások a romantika mindhárom történeti szakaszára jellemzőek, azzal a fenntartással, hogy mértékük korszakonként és szerzők tekintetében is eltérő.

3.3.1.1. A német romantika filozófiai háttere

A német romantika az evilági ember lelki ellentmondásainak s dialektikus egyensúlytörekvéseinek művészete. A romantika az európai tudattörténet egyik nagy válságos korszaka volt, melyben a két nagy, újkori gondolkodó, Kant és Hegel végezte el a szembesítést. Kant kriticizmusa minden addigi gondolkodás igazolhatóságát kétségbe vonta. A romantika a társadalom tudatfejlődésének e kétségállapotában született, s minden erőfeszítése arra irányult, hogy úrrá legyen ezen az állapoton. Szinte minden törekvésében jelen volt az a mozzanat, amely Hegel dialektikus gondolkodásában nyilvánult meg a legeredményesebben. A romantikus művészet az ellentétek egyensúlyos egységének tekintette a világot. Olyan ellentétes vonásait hozta fel az egyensúlyteremtés törekvése a léleknek, amelyről addig tudomást sem mert venni az értelem. Az ellentéteket nem kiiktatni, hanem egymásba építve kívánta meghaladni. A tudat egyensúlyát a művészetben vélte megteremteni. A romantika is a dialektikát kereste, s számtalan válfaját ki is munkálta (Németh, 1978).

A romantikus generáció küldetése az volt, hogy a humanizmus Kant által meghúzott klasszikus határát („Nach drüben ist die Aussicht uns verrannt.“) felrobbantsa. Míg Kant elzárta az ember elől a metafizikába vezető utat, a romantikus filozófia pontosan Kant fordítottja. Kant ismeretelméleti felfedezését nem a klasszikus önkorlátozás alapjává, hanem fordítva, egy új eszközzé tette, amely az önkorlátozást megszünteti.³⁵

Kant „romantizálása” egyfelől a fichtei tudománytan abszolút idealizmusában, másfelől Schelling identitásfilozófiájában történt meg. Az a fichtei elképzelés, hogy a jelenségvilág a szellem teremtménye, a jénai korai romantikusok világszemléletét, életérzését jelentős mértékben meghatározta. Olyan természetfölötti, szellemi világ fikcióját alkotta meg, amely csak a legtisztább benső intellektuális szemlélettel ragadható meg.³⁶ Schelling természetfilozófiai tézise, mely szerint a tevékeny természet a látható szellem, a szellem pedig a láthatatlan természet, a természettel való egység romantikus érzésének és az emberi lélek mélységeihez való odafordulás gondolati előfeltétele. Schelling számára a természetben és az emberben ható szellemi potenciák legmagasabb szintje a művészet. A felvilágosult

³⁵ Kant a romantika kibontakozásának szempontjából nagy jelentőséggel bír, mert a filozófia súlypontját az emberbe helyezte. A Novalis által meghirdetett, befelé vezető titokzatos utat („Nach innen geht der geheimnisvolle Weg.“) ily módon Kant jelölte ki. Kant azt a nézetet képviselte, hogy az emberi megismerésnek határai vannak, és lehetetlen az önmagában való dolgot (Ding an sich), a megnyilvánuló magvát megragadni, míg érzékeinkhez és velünk született elképzeléseinkhez ragaszkodunk (Huch, 1924.)

³⁶ Fichte filozófiai művét tiszta formában hatja át a gnózis tana, bár a gnózis nála csak megélt, nem leírt értéként jelenik meg, csupán meghatározza a romantikus filozófus gondolkodási stílusát, melynek értékes elemei szétszóródtak a romantikában, majd feléledtek a hosszú századfordulón, és eltorzított formában éltek tovább. Megjegyzés: a szerző.

gondolatvilág másik forradalmasítása a történelmi tudat romantizálása a keresztény-germán középkor csodavilágának és a mítoszok világának felelevenítése által (Korff, 1957). Már a 20. század elején is (v.ö. Rudolf Eucken, 1905) voltak olyan nézetek, amelyek szerint Schleiermacher filozófiai műve sokkal egyénibb és pregnánsabb módon különül el a kanti műtől, mint Fichte és Schelling. A legújabb romantika-kutatások (Weiss, 2000) is ezt támasztják alá, így joggal tekinthető Schleiermacher a romantika modellértékű gondolkodójának.

Martin Honecker (1968 idézi Ullrich, 1999) még ma is iránymutató tanulmányában kifejti, hogy a romantikus filozófia alap gondolatai közös metafizikát, ismeretelméletet és etikát tartalmaznak. A romantikusok spekulatív idealista metafizikájának kiindulópontja az, hogy az Abszolútum, azaz az isteni minőség önmagával meghasonult, és a természet fejlődésében és az emberiség történelmében pillantja meg önmagát. A világ organikus és az Abszolútummal való egyesülésre törekvő egészként jelenik meg, amelyben az ember, mint mikrokozmosz értelmezhető. A romantikus ismeretelmélet szerint az ember abban a helyzetben van, hogy a természet intuitív megragadásával, a történelem, valamint a saját gondolkodás intellektuális nézeteinek divinatorikus megismerésében, a megsejtés szintjén meg tudja ragadni az Abszolútumot, azaz az istenit a dolgok mögött, illetve önmagában. „A romantikus intuicionizmus teljesen rokon vonásokat mutat a misztika szellemiségével.” – véli Honecker, (1968 idézi Ullrich, 1999, p. 163.). A „romantikus etikát” az univerzális tökéletesedés gondolata hatja át. Abból a metafizikai előfeltételezésből, hogy a természet fejlődése és a történelem alakulása az Abszolútum illetve az isteni öntudatossá válása, az egyénre nézve az a kötelesség következik, hogy organikusan fejlett közösségek keretében saját öntökéletesedése által az univerzális felemelkedési folyamat részese legyen.

3.3.1.2. A német romantikus kultúra eszmekincsei

Kutatásunk eszmetörténeti irányultsága miatt fontos újra megvizsgálunk - más aspektusokat is bevonva - a romantika eszmerendszerének összefüggéseit, amelyek a romantikusok, többek között a pedagógiai szerzők, vagy a pedagógiai intenciókat is tartalmazó művek szerzőinek gondolatvilágát áthatják.³⁷

³⁷ Kitekintésként szeretnénk megemlíteni, hogy a romantikus gondolkodásmódot jelentősen meghatározó Hegel számára az eszme a „lényegében igaz” („das Wahre an und für sich”), ami alatt a filozófus a fogalom és az objektivitás abszolút egységét érti. Eszmekepciójával Hegel kritikusan kapcsolódik Kanthoz, és ily módon Platónhoz is. Kant az eszmében valami feltétel

Paul Kluckhohn (1941) szerint a romantikus gondolkodás központjában az élet eszméje, mint folyamatos mozgás áll, amely a poláris ellentétek ritmusában valósul meg, és az egyes alakokat az egység egyre átfogóbb formai szintjére emeli. A természet organikus egység, amelyből az ember is származik, és amelybe újra visszatér. „A természet idegenségének és lekicsinylésének és az önmagát istenítő ember számára való puszta hasznossá tételének helyébe lép az ember érzelmi kötődése a természethez, megszólítottága annak élő erői, mozgása által, egy szerető odaadásba való beleézés, egy eleven kölcsönhatás az emberi lélek és a természet erői között.” (Kluckhohn, 1941, p. 34., ford.: N. G.).

Az ember nemcsak a természet organikus egészének a része, hanem egy mikrokozmosz, a világ (tükör)képe; a vegetatív, animális és spirituális folyamatok egységeként az alkotó (szellem)-természet minden szintjét, lehetőségét magába foglalja. A képzés folyamata az egyén minden erejének organikus kibontakozása a tudatlanság mélységei és az öntudatosság magaslatai közötti átmenetben. A tudattalan minden élő alapja, a „világlélek” birodalma, amellyel az ember az álomban újra kapcsolatba léphet. Az egyéniség legmagasabb foka az intellektuális szemlélet, a produktív képzelőerő kiképzésében érhető el. Csak a saját Te-jével való kapcsolatban, például a barátságban érzékeli az ember individualitásának korlátlanágát. Csak a szeretet, mint az érzéki, lelki és szellemi megélés egysége segít az embernek abban, hogy „egész” legyen. A szerelemben kilép az egyén az élő minden területét átható nemi öspolaritásból, fél-ségét egy-séggé tudja kiegészíteni. A szerelmi egyesülést is úgy éli meg, mint a természetbe, a dolgok ős-okába való beleolvadást, amely voltaképpen a szeretet. Az igazi szeretet a romantikus ember számára a tartós összetartozást jelenti; a szerelem és a házasság lényegileg azonos. A romantikus házasság a romantikus szerelemmel kezdődik, és ezen az alapon is marad. A házasság természetes kiterjedése a közös gyermek és a közös gyermek nevelése a családi élet melegében a házaspárok által. Ez a fajta nevelés elsősorban negatív, azaz csak a gyermeki individualitás organikus fejlődésfolyamatát támogatja, és megvédi minden kívülről jövő nyomástól (Kluckhohn, 1941).

nélkülít, egy transzcendens értelemfogalmat lát, amely túlszárnyalja az empirikus valóságot. Kant ebből azt a következtetést vonja le, hogy az eszméknek nincs ontológiai státusza, csak regulatív elvekként léteznek a gondolkodás számára, mivel az érzéki világban semmi sem felel meg nekik. A morális eszméket Platónhoz kapcsolódva a gyakorlati ész ősképeinek tekinti. Hegel egyetért Kanttal, hogy az eszmében valami feltétel nélküli fedezhető fel, amely minden empirikus valóságot túlszárnyal. Ugyanakkor a véges dolgok tulajdonságának tekinti egyfelől az eszme, másfelől az érzéki világ „arányfelülmúlását”. Az egyes létező önmagában nem felel meg a fogalmának; létének korlátozottsága jelenti végességét és pusztulását, mert az egyes lét csak az eszme valamely oldala. Szükség van még tehát más valóságokra is, amelyek ugyancsak önmagukban létezőként jelennek meg; bennük és kapcsolódásukban realizálódik csak a fogalom. Az eszmét nemcsak a fogalom és az objektivitás egységeként kell felfogni, hanem e kettő különbségeként is (Rohmer, 2016).

Az államot a felvilágosodás korának absztrakt fogalmával szemben a romantikusok organizmusként, élőlényként fogják fel. Az állam egy makroantroposz saját törvényekkel, szokásokkal és normákkal. Olyan mértékben tekinthető tökéletesnek, amilyen mértékben lehetővé teszi az individuális fejlődést, és egyben szolidaritásra kötelezi az egyéneket (Kluckhohn, 1941). A történelem nem lineáris fejlődési folyamat, mint a felvilágosodás eszmerendszerében, hanem a kultúrák alakváltása, amelyek külön-külön individuális képződmények. Az emberiség nem önmagában változatlan absztrakt kategória, hanem különféle korszakok és kultúrák sokasága. A romantikusok történelmi tudata és organikus gondolkodása a jelenben látja tovább élni a múltat, azoknak az életelveknek az alapján, amelyek egyes kultúrákban megvannak. Egy kultúra alkotóerejét a „népszellemre” vagy a nyelv struktúrájára vezetik vissza. A mítoszban látják a vallás, a művészet, a jog és a hétköznapi élet rendjének gyökereit.

A romantikusok természethez fűződő viszonyát, emberképét, mely szerint az ember egy mikrokozmosz, szerelem-megélését, mítosz utáni vágyát egyfajta vallásos érzület határozza meg, egy misztikus vágyódás az Univerzummal való egység, a természet és az emberiség újra szellemmé válása. A kereszténység számukra a történelmileg legmagasabb kibontakozási szintje a vallásnak. A transzcendens Isten az egész világban, a világ örök valamivé alakulásában és forrásaiban, és egyidejűleg az emberi lélekben jelenik meg. A romantikus mozgalom alakulása során megfigyelhető a panteista érzés-vallásról való áttérés a bibliai megnyilvánuláshitre és a tradicionális egyházra (Kluckhohn, 1941).

Miként fentebb rámutattunk, a romantikus életérzés leginkább a művészetben, az irodalomban, a festészetben és a zenében jelent meg. A romantikus művészetfelfogás lényege „az a meggyőződés, hogy a világnak nincs vége az evilági, földi léttel, és hogy egy túlvilági, végtelen világ is feltárul az ember bensőjében. Ennek a benső és egyben transzcendens világnak a megjelenítése, amely a vágy erejét is magában foglalja, a művészet és a vallás feladata.” (Kluckhohn, 1941, p. 159.). Friedrich Schlegel (1772-1829) „progressive Univelsalpoesie” fogalmának értelmében a romantikus költészet feladata a végtelenhez közelítés, mint ahogyan az Abszolútum minden formát és tartalmat alkotó módon önmagában egyesít, a költészetet élővé, az életet költőivé varázsolva.

A romantikus generáció saját művészi produktivitásával és a teljes kultúra esztétizálásával kísérel meg leküzdeni történelmileg új krízistapasztalatait, politikai-kulturális tehetetlenségét, metafizikai árvaságát. A romantikus mozgalom eszmetörténeti szempontból a

szekularizáció és a mítoszvesztés újkori folyamatának önkritikus megnyilvánulása, a felvilágosodás reflexiós kultúrájának, a felvilágosodás dialektikájának kritikája. Ez a felvilágosult szubjektum, amely a saját maga okozta kiskorúságból kilépve (Kant) önmagára akar építeni, megtapasztalja, hogy öntudatának ősalapja nem áll rendelkezésre. Ezért fordul az újkori szubjektum ismét az eredeti egység és teljesség felé. Az eredethez való visszatérés Ullrich (1999) szerint a következő utakon történhet meg:

1. A lélek mélyére vezető misztikus úton, az Univerzummal való egység spirituális megtapasztalása által;
2. a korai kultúrákhoz való visszatérés által, az „aranykor” misztikus-vallásos világnézetének felidézésével;
3. az intuitív természetkutatás organikus-genetikai útján, a természet ősalakjainak megtapasztalásával, melyek tulajdonképpen azonosak az emberi individuumban ható őserőkkel.

A romantikusok megkérdőjelezték a kvantitatív módszerekkel dolgozó természettudományokat, és kidolgozzák az ún. „új mitológia” programját: a társadalmi kényszerben élő individuum és a szekularizált kultúra tudatos re-poetizálását, a kizsákmányolt természet újraspirituálisítását. A lélek misztikus egyesülése az istenivel, a kultúra isteni eredetéről szóló elbeszélések, az ember rokonsága a természet organikus képzési folyamataival újra homloktérbe került. Az eredethez való közelség, a múlt, az intuitív úton megragadott újra jövővé válik a romantikus gondolkodás számára. A vallási, mitikus vagy organikus felfogott eredethez való visszatérésben tapasztalható meg az ember rendeltetése.

Az elrejtett eredet keresésének etikai szempontból egy olyan attitűd, viselkedési mód felel meg, amely minden kulturális területen fontosabbnak tartja az eredetit, az autentikus, mint a polgári élet erényeit. Ezzel magyarázható a kezdeti állapotban lévő, így a gyermeki tisztelete is. A művészet központi szerepének megfelelően a fantáziának és az elképzeltnek alapvető jelentősége van. Heiner Ullrich (1999) a „romantikus” fogalmat a misztikus-spirituális őstapasztalat keresésével azonosította. A gyermek idealizálásának és istenítésének is ez a kulcsa a romantikában. Ewers (1989) szerint az eredetre és az eredetire irányuló romantikus lélek számára a gyermek természetessége, élettelisége (organizmus), sejtéseinek ereje, a létalappal való kozmikus összeköttetése (mitikus-vallásos tapasztalat), a gyermek az „archaizáló metafizika” példaképe.

3.3.2. A német romantika pedagógiai gondolkodói

Sem a német romantika, sem pedig a német romantika pedagógiájának megítélése nem egységes. Alfred Franz 1937-ben, a német romantika pedagógiai tartalmát vizsgáló művében kijelenti, nem véletlen, hogy kutatásait megelőzően mások nem foglalkoztak az adott korszak pedagógiájával, hiszen az elsősorban irodalmi jelenségként értelmezhető romantika nem hagyott hátra specifikus pedagógiai műveket. Franz (1937) úgy véli, olyan mozgalomról van szó, amely a művészetben csúcsosodott ki. Éppen ezért nem tartja helyesnek, hogy korabeli pedagógusokat csak azért soroljunk a romantikusok köréhez, mert akkor éltek. A kultúrában természetes módon megjelenő fáziseltolódások miatt „[...] az irodalmi romantika korának pedagógiai tevékenysége még a klasszikus-újhumanista vagy a felvilágosult szellemi magatartás jegyében folyt.” – írja Franz (1937, p. 3., ford.: N. G.), és éppen ezért a szépirodalom területét választja kutatásának korpuszaként.

Ezzel ellentétben Otto Friedrich Bollnow (1977, p. 1., ford.: N. G.) a „teljes szellemi életet átszövő általános mozgalomnak” nevezte az ú. n. „Deutsche Bewegung” leggazdagabban differenciált fázisát, a romantikát. Bollnow számára a romantika pedagógiája „az eredethez való visszatérés gondolatával, azaz a felszínessé és merevvé váló ember visszavezetésével eredeti, élő lényegéhez [...] olyan metafizikai mélységre tett szert, amit korábban soha nem ért el. Ezzel olyan mérték született, amely minden későbbi pedagógiai érzület mércéje.” (Bollnow, 1977, p.194., ford.: N. G.).

Az általunk vizsgált korszak pedagógiai kultúrájában csak lassan, de annál hosszabb távra tudtak gyökeret verni a romantika eszméi. Arndt és Fröbel nevelési koncepciói, Jean Paul nevelési regényei, Schleiermacher korai írásai kivételével a 19. század elejének képzésről szóló diskurzusát csak közvetve határozta meg a német romantika. Ballauff és Schaller (1973) valamint Bollnow (1977) szerint a romantika talajából kinövő pedagógia kezdő pontja Ernst Moritz Arndt, végpontja pedig Friedrich Fröbel. A legfontosabb romantikus képzési és nevelési koncepció Fröbel nevéhez kötődik, ily módon Fröbel tekinthető a romantika pedagógusának. Pedagógiájában tisztán megjelenik a gyermek, a természet és a művészet. Külön figyelmet érdemel találmánya, az óvoda, továbbá játékelmélete, mely esztétikai folyamatok implicit elmélete.

3.3.3. A német romantikus pedagógia „szíve”: a gyermek

A német klasszika és a német romantika Rousseau által inspirálva létrehozott egy új n. gyermekség-mítoszt, amely a modern kor pedagógiáját hosszú távon meghatározta. Olyan gyermekekről és gyermekkorról szóló elképzelések és eszmék alkotják a gyermekség-mítoszt, amelyek a 18. század végén és a 19. század elején alakultak ki, és amelyek különböző variációkban jelentek meg Herdernél, Goethénél, Schillernél, Hölderlinnél, a Schlegel fivéreknél, Tieck-nél, Runge-nál, Schleiermачernél és Fröbelnél (Baader, 1996a). Történeti szempontból mindenképpen ki kell emelnünk a polgári család keletkezését, melyben mind az anya, mind a gyermekek felszabadulnak a házon kívüli tevékenységek terhe alól, és amelynek magva az anya-gyermek-kettős (Baader, 2002).

A romantika és a klasszika korában a filozófiai, esztétikai, irodalmi, pedagógiai írásokban és a képzőművészetben olyan gyermek- és gyermekkor képek konstrukciója történik meg, amelyek a különbségek ellenére azonos töről fakadnak: megkérdőjelezzik az eredendő bűnről szóló keresztény tanítást, és így módon a gyermeket olyan büntelen lényként ismerik el, aki csak a felnőtté válás, a társadalmi cselekvésekben való részvétel során veszíti el eredeti ártatlanságát. Az ártatlanság feltételezése Rousseau (1997, p. 7.). nevéhez kötődik³⁸, aki *Emile* c. 1762-ben megjelent művét az alábbi mondattal kezdi: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei között.” Nem vonható kétségbe, hogy Rousseau a gyermeki ártatlanság vélelmével, a negatív nevelésről szóló elképzelésével megteremtette a romantikus gyermekkor mítosz kialakulásának néhány fontos feltételét (Baader, 2002, 2004). Ugyanakkor Ewers (1989) kiemeli, hogy míg Rousseau a felvilágosodás talaján marad, Herder gondolkodásmódja már preromantikusként tekinthető. Míg Rousseau a gyermeket az ember és az állat között lévő lényként értelmezi, Herdernél a gyermek már teljes ember. Baader (1996a) is úgy véli, hogy Rousseau-nál hiányzik az a romantikus meggyőződés, hogy már a kisgyermekben is jelen van minden olyan képesség, amely csak a kibontakozásra vár. Rousseau-nál a kisgyermeknek nincs sem önálló akarata, sem fantáziája, ami miatt a gyermek ideális lény. Úgy véli, a fantázia a felelős a szükségtelen óhajok és szenvedélyek

³⁸ A romantika előtti, rousseauista, gyermekről szóló történet eszmei előfeltétele a keresztény eredendő bűn elutasítása a felvilágosodás korában, illetve az optimista pelagiánus emberfelfogáshoz való újracsatlakozás. Ezzel az ember kezébe kerül a felelőség saját személye, a dologi világ és környezete iránt, és már nem függ az isteni kegyelemtől. Az ember a renaissance és a korai felvilágosodás korában visszanyert önbizalma egy olyan kimagasló pedagógiai jelentőséget kölcsönzött az ember (és természetesen a gyermek) öntevékenységének, ami mind Rousseau-nál, mind a reformpedagógiában az ember képzését meghatározta (Hoffmann, 1955).

kialakulásáért. A romantikus gyermekség-mítosz ezzel ellentétben a gyermeki fantáziát és az önálló akaratot emeli piedesztálra. Éppen a különleges fantázia-tevékenységek miatt kerül a gyermek az isteni minőség közelébe. A fantáziához való közvetlen hozzáférés és a pillanatba való belefeledkezés miatt a gyermeki és a művészi létmód azonosságokat mutat. Így keletkezik a „gyermek, mint művész” elképzelés, amelyet a német reformpedagógia és a művészeti nevelés mozgalma a hosszú századfordulón újra fókuszba helyez (Baader, 2002; 2004).

Az a szemléletmód, hogy a gyermekben minden képesség már csírájában jelen van, mind Goethénél, mind a romantikusoknál központi jelentőségű. E gondolat Herder antropológiájára, történelemfilozófiájára, organikus gondolkodásmódjára vezethető vissza. A romantikus gyermek ennek alapján már eleve rendelkezik minden képességgel, mely képességeknek fejlődniük kell, és amelyeket a társadalom még nem deformált, s ily módon ártatlanok, naívak. Schillernél e specifikus naivitás az antik ember naivitásának felel meg. A gyermek művész, közelebb áll az Istenihez, mint a felnőtt, ezért a felnőttek felett áll. Novalis *Heinrich von Ofterdingen* c. művében a gyermek felsőbbrendűségéről beszél a legmagasztosabb dolgokban. A festő, Runge példaképnek nevezi a gyermeket, amikor azt írja: „Gyermekké kell, hogy váljunk, ha a legjobbat akarjuk elérni.”³⁹ „Kinder müssen wir werden, wenn wir das Beste erreichen wollen.” (Runge, 1840 idézi Baader, 1996a, p. 191., ford.: N. G.). Fröbel *Mutter- und Koselieder* c. művében a gyermek egy isteni szikra, amely különösen gyermekkorban van közel az emberhez. Ez a felnőttek számára azt jelenti, hogy a gyermeki lét a példa. Ez a szemléletmód már Goethe *Die Leiden des jungen Werther* c. művében is kiteljesedik (Baader, 2002).

Amikor a gyermekség-mítoszzól beszélünk, egy olyan látásmódról van szó, aminek alapján a gyermek isteni eredetű, szent lény, akiben már csírájában minden jelen van, amit aztán a gyermek önállóan kibontakoztat. A nevelés terén ennek olyan következményei vannak, hogy a gyermek számára meg kell teremteni egy óvó-védő helyet, ahol a gyermek erőit lehetőleg akadálytalanul és önállóan ki tudja bontakoztatni. Ezzel kapcsolatban külön figyelmet kap a gyermeki játék, mint kifejezési forma, amely Fröbel óvoda-koncepciójában jelenik meg a legpregnansabban. Ez a romantikus szemléletmód – amennyiben tiszta formában valósul meg - abban különbözik a felvilágosodás szemléletmódjától, hogy nem tekinti a gyermeket tabula rasa-nak, melyet a nevelés és a társadalom teleír (Baader, 2002).

³⁹ „Kinder müssen wir werden, wenn wir das Beste erreichen wollen.” (Runge, 1840 idézi Baader, 1996a, p. 191).

3.3.3.1. A romantikus gyermekkép előtörténete az antik kortól Goetheig

Dolgozatunk jelen fejezetében nagyvonalakban áttekintjük, hogyan változott a gyermekkép az antik kortól Goetheig. Láthatóvá válik az a fejlődési folyamat, melynek eredményeként megszületik a romantikus gyermekkép.

3.3.3.1.1. Az antik kor gyermekképe

Az antik görög kultúrában alapvetően pozitív a gyermek, különösen a fiúgyermek megítélése. A nemesi társadalomban és a polisz polgárságában a fiú a munkaerő számát növelte, és erősítette a védelmi erőt. Az utód megbecsülése egyáltalán nem vonta maga után azt, hogy a gyermek önálló jogokkal bírna. A gyermeknek nincs önmagában értéke, hanem csak a felnőtt életre való felkészülés szempontjából releváns (Deissmann & Merten, 1986 idézi Ullrich, 1999). Az értetlennek, butának és gyengének nevezett gyermek általában teher, a nagy gyermekhalandóság tekintetében gyakran hiábavalónak titulált próbálkozásként tűnik fel. Ezzel magyarázható az életre alkalmatlanok kivetése. Az akkori szülőkből nem a gyermekek szeretete hiányzott, hanem az arra való készség, hogy gyermekeiket önálló személyként ismerjék el (De Mause, 1977 idézi Ullrich, 1999). Az újszülöttet és a csecsemőt szeretettel gondozták, szinte ugyanolyan játékokat adtak a gyermekek kezébe, amilyenekkel a mai gyermekek is játszanak. Az iskolával elkezdődik a fiúgyermek felkészítése a férfikorra, tehát látható, hogy nem a gyermeki fejlődés támogatása áll a középpontban (Marrou, 1977 idézi Ullrich, 1999).

A rómaiak hozzáállása a gyermekhez ugyanolyan kettős, mint az athéniaké. A szabadok körében csak kevés gyermeket vállaltak, és elsősorban fiút, aki a család folytonosságát biztosítja. Elsősorban az „értékes” gyermeket szerették, akiről a szülők sokkal jobban gondoskodtak, mint a hellenisztikus korban. Az anya szoptatott, játszott a gyermekkel, etette. A hetedik életévtől kezdve gondoskodott az apa a gyermek erkölcsi neveléséről. Ez a 14. életévig, a tóga felöltéséig tartott, amikor is egy, a családhoz közel álló barát tutorálta a gyermeket. Az apa uralma a római jogi intézményben olyan erőteljes, hogy az apa bármit tehetett a gyermekével (Müller, 1992 idézi Ullrich, 1999).

Kijelenthetjük, hogy az antik nevelői gondolkodásban a gyermek az emberi lét értelmetlen, deficites módozata, amin túl kell jutni ahhoz, hogy az emberség és az értelem állapotát elérjük. Arisztotelész azt vallotta, hogy a gyermek a növényvilág vegetatív és az

állatvilág animális lelkével rendelkezik, tehát még nem birtokosa az ember értelmes lelkének (Lassahn, 1983).

Az antik világ két jelentős pedagógiai alkotása, Platón *Nomoi* c. műve és Quintilianus *Institutio oratoria* c. műve bevezet bennünket a kor nevelési szokásaiba. Érdeemes kiemelni, hogy Quintilianus már ugyanolyan komolyan veszi a gyermek fejleszthetőségét, képezhetőségét, mint az újkori gondolkodók (Blomenkamp, 1966 idézi Ullrich, 1999).

A vallási kultuszok terén vizsgálódva a gyermek még maga a romlatlanság, a makulátlan tisztaság. A gyermek büntelensége és Istennek tetsző volta eredetileg kultikusan értelmezett. A késő-antikban, a hellenisztikus korban ezt az állapotot morálisan interpretálták. Az elvilágiasodási folyamat lényeges tényezője a sztoicista filozófia, amelyben az eredeti természetes állapot elképzelése a szeplőtelen gyermek kultikus területről származó képével kapcsolódik össze. A gyermek kultikus romlatlanságából bontakozik ki a morális integritás, mint az ember eredeti alapja. A gyermek első pillanatban meglévő tökéletességét a környezet hatásai miatt az idő múlásával folyamatosan fenyegeti a romlás. Seneca is gyakran utal arra kortársainak, hogy a romlatlan természet bizonytalanságai miatt ki van téve mindenféle degenerációs veszélynek. Az eredendő büntelenség és tökéletesség sztoicista felfogásában láthatjuk az első közvetlen kapcsolódást ahhoz a gyermekképhez, mellyel Rousseau az újkor nevelési felfogását forradalmasította (Herter, 1975 idézi Ullrich).

A késő-antikban egyfajta „gyermek évszázada” köszönt be. „Az istenséget gyermekiesítik, a gyermeket istenítik” (Ullrich, 1999, p. 54.). Itt voltaképpen nem az empirikus gyermekről van szó, hanem a gyermekideálról. A gyermek kultikus nagybecsülése mellett és a gyermeki megváltó várása mellett mindazonáltal jelen van a gyermekek kihasználása is. A megható sírfeliratok, az individuumot látszólag figyelembe vevő gyermekképek mellett a kemény ütlegelés az egyik legelismertebb nevelési módszer.

3.3.3.1.2. A romantikus gyermekkép felsejlése a korai kereszténységben

Jézus az üzenetét az esztétikai és rajongó-vallásos gyermektisztelet korában nyilvánítja ki. A hellenisztikus korszakhoz kapcsolódik, amikor ezt mondja: „És monda: Bizony mondom néktek, ha meg nem tértek és olyanok nem lesztek mint a kis gyermekek, semmiképpen nem mentek be a mennyek országába” (Máté 18, 3.); „A ki azért megalázza magát, mint ez a kis gyermek, az a nagyobb a mennyeknek országában” (Máté 18, 4.); „És a ki egy ilyen kis

gyermeket befogad az én nevemben, engem fogad be” (Máté 18,5).; „Jézus pedig monda: Hagyjatok békét e kis gyermekeknek, és ne tiltsátok meg neki, hogy hozzám jöjjenek; mert ilyeneké a mennyeknek országa” (Máté 19, 14). A zsidó életvilágon belül Jézus nem a zsidó felfogásból kiindulva beszél a gyermekekről, hanem hellenisztikus alapon. Nem különös képességek azok, amelyek a gyermeket az Isten országának elfogadására predesztinálják, hanem sokkal inkább az elfogadról és a magát megajándékozni hagyó ráhagyatkozásról van szó. Teljes segítségre szorulásuk és függőségük miatt a gyermekek nem tudnak semmit sem felajánlani. Úgy állnak a gyermekek Isten színe előtt, mint a szegények, a betegek és a bűnös lelkek: üres kézzel (Ullrich, 1999).

A zsidóknál a gyermek Isten áldása, ezért sem elutasítása, sem kivetése nem volt lehetséges – ez jelentős különbség a görög-római antik korhoz képest. A kiválasztottság érzése miatt minden gyermek felnevelése kötelesség volt (Müller, 1992 idézi Ullrich, 1999). Ennek ellenére a zsidóság még kevésbé fogadja el a gyermek individualitását, mint az antik. Az Ótestamentum értelmében a nevelésről szóló vallásos gondolkodás lényege az, hogy a verés az apai szeretet jele. Mivel az apa papi tevékenységeket is betölt otthon, megölheti gyermekét, ha az engedetlen. A gyermek tehát tökéletlen, és mint olyan, isteni és emberi nevelésre szorul (Ullrich, 1999).

Korának gyermekről alkotott képével, mint problémás létezővel szemben Jézus különösen nagyra becsülte a gyermeki mivoltot. A szavaiban megjelenő gyermekkép még ellenállásba ütközött a korai kereszténység idején. A gyermek nem egyszerűen szeplőtelen és együgyű, hanem képes az elfogadásra, a megnyílásra, az ajándék befogadására. Jézus a peremről a középpontba helyezte a gyermekeket. Nem a büntelenségről beszél a gyermekek kapcsán, hanem az egyszerűséget, az alázatot, a szerénységet emeli ki (Müller, 1992 idézi Ullrich). Jézus voltaképpen nem a gyermekekhez fordul, hanem a felnőttekhez, akiktől azt várja, hogy olyanok legyenek, mint a gyermekek.

A gyermek Jézus számára a vallásos ember metaforája. Nem a gyermek individualitása áll a középpontban, hanem a gyermekiség. Az együgyű, alázatos gyermek példáján mutatja be Jézus, hogy a hívő ember oly mértékben nyílik ki Isten kegyelmének, amilyen mértékű alázatot tud mutatni, és csak az Atya szeretetében hisz (Ullrich, 1999).

Az európai gyermekkép szempontjából rendkívül jelentős a pogány *Corpus Hermeticum*, a 2. 3. századból való görög-latin írások gyűjteménye, amely elnevezését onnan kapta, hogy újplatonista-gnosztikus szövegeit az isteni Hermész Triszmegisztosz

kinyilatkozásainak tekintik. A gyermek eredeti tisztaságáról és tökéletességéről alkotott elképzelés a következő mondatban is tetten érhető: „Tekints egy gyermek lelkére, fiam, egy lélekre, mely még nem azonosult forrásától való különválásával; mert teste még kicsi, s nem növekedett teljes terjedelművé. Mily gyönyörű is egészében egy ilyen lélek, mint ez! Még nem szennyezik testi szenvedélyek; s alig vált el a kozmosz lelkétől. Amikor viszont a testnek terjedelme megnőtt, s lehúzta már a lelket anyagi tömegébe, mindez a felejtést idézi elő; és így a lélek elválik a széptől és a jótól, s már nem részesedik többé belőlük; sőt eme felejtéssel a lélek romlottá válik” (Hermész Triszmegisztosz, 2001, p. 183.) A test újplatonista, dualista felfogása szerint a test börtön és a lélek ellensége. A gyermek könnyűsége miatt még része az ős-egésznek, az isteni eredetnek, ami a felnőtt elől már el van zárva. A gyermek megtapasztalja a kozmikus rend harmóniáját, egy a világ-lélekkal. Az ős-egység és a tökéletesség megtapasztalása miatt a gyermek a felnőtt példaképévé válik a hermetikus kultuszban, hiszen a felnőtt lelke az anyagi világba való beleolvadás miatt kénytelen megtapasztalni az eredetétől való elválást. A gyermek gyermekisége egy olyan életvezetés ideálja lesz, melynek célja a lélek eredetéhez való újbóli felemelkedése.

Az eredethez való közelség hermészi gondolata és a gyermek példakép-volta alapozza meg a tökéletes gyermekiség típusát, melynek egzisztenciális alapja már nem a segítségre szorulás és a függőség, hanem a tökéletesség. Itt nem a krisztusi gyermekfelfogásról van szó, nem az isteni apa-személyre való vonatkozásról, akinek gyermekei vagyunk valamennyien. A pogány, késő-antikra visszautaló tökéletes gyermek ideálja a gyermekben az (isten-) emberség eredeti, tökéletes formáját látja. Annak a vágya fejeződik itt ki, hogy visszatérjünk önvalónkhoz. A gyermek tökéletességéről szóló hermészi gondolat – a forrással való közvetett és közvetlen kapcsolat miatt – az újkori gondolkodásban talán még produktívabb volt, mint a keresztény gyermekfelfogás (Assmann, 1978 idézi Ullrich, 1999).

Összegzésképpen elmondható, hogy a relatív gyermekiségben, mint az Isten-gyermekiség keresztény ideáljában és a pogány, késő-antik felfogásban, mint az abszolút-tökéletes gyermekiségben felfedezhető a nyugati eszmetörténet számára alapvetően meghatározó pozitív gyermekideál. Mindkét felfogásnak vallási és etikai motívumköre van, mely az első esetben igénytelenségre és önmegalázásra törekvő, a második esetben misztikus eredet-megtapasztalásra és életrajzi regresszióra felszólító. A tökéletes létforma, mint gyermeklét antik felfogása a romantikus gyermekkép előzetes „terve”. Nem az empirikus gyermekről van szó, hanem a gyermekről, mint a vallási, kulturális élet megújításának spirituális képéről (Ullrich, 1999).

3.3.3.1.3. A nyugati-keresztény hagyomány ambivalens gyermekképe

A latin középkor keresztény világa és a korai újkor elveszítette kapcsolódását a gyermek pelagiánus és hermetikus-gnosztikus értelmezéséhez. Helyette évszázadokra az ószövetségi zsidó tradíciókra építő augustinusi (354-430) felfogás lesz a domináns, melynek az a lényege, hogy a gyermek eredendően bűnnel terhelt, eredendően rossz. „A traducianizmus tana szerint tehát az újszülött ösztöneiben hordozza a „bűn alapanyagát” (fomes peccati)” (Pukánszky, 2018). E pesszimista felfogás a gyermek kötelező megkeresztelésével együtt része lesz a keresztény ortodoxiának. Augustinus előtt a megkeresztelés csak a felnőttek körében volt szokás (Lachmann, 1989 idézi Ullrich, 1999).

Az antik emberi öntökéletesedés helyébe a paideia által a gonoszságban való tévelygés lép, melyből csak a kegyelem menekítheti ki az embert. Az ember emberségét csak Isten akarata határozza meg. Az ember kiválasztottsága, hivatása, megvilágosodása az isteni kegyelem függvénye. Ennek előfeltétele a megtérés, az isteni szeretetre való kinyílás. Ez Szent Ágoston szemléletének lényege: „Noli foras ire, in te ipsum redi. In interiore homine habitat veritas.” („Ne ki akarj menni, magadba térj be. A benső emberben lakik az igazság”). (Szent Ágoston, *De vera religione*, XXXIX, 72: CCL 32,234 idézi Ullrich (1999) Az ember tehát az előtt a döntés előtt áll, hogy életét az önös érdek és az érvényesülés külső késztetése határozza meg, vagy pedig önzetlenül befelé nyit az isteni szeretet megvalósulásáért. Szent Ágoston felfogása szerint Ádám bűnét eredendő bűnként minden ember magában hordozza. A traducianizmus elve szerint minden gyermek már a nemzés pillanatában bűnös. A szellem és a vágyak dualizmusában úgy értelmezi a gyermeket, mint alantas érzéki motivációk által hajtott lényt. Augustinus minden kényszerítést helyesnek vél, ami arra ösztönzi a gyermeket, hogy tanuljon: antropológiai dualizmusában nincs tanulás kényszer nélkül (Flasch, 1989 idézi Ullrich, 1999).

Szent Ágoston gondolkodásának lényeges eleme az, hogy az egyszerűség távol áll tőle. Helyébe az emberfeletti vagy az emberileg nagyszerű lép. Jaspers (1957 idézi Ullrich, 1999) azt írja, Augustinus elhalasztja az emberileg lehetségest az emberileg lehetetlen érdekében. Jaspers (1957 idézi Ullrich, 1999) szerint egyfajta „inhumanista vonás” fedezhető fel Augustinusnál, aki több mint egy évezredig uralkodó negatív gyermekantropológiájával meghatározta a keresztény ortodoxiát. A gyermekeket néhány nappal a születésük után megkeresztelték, mert Augustinus felfogása szerint a meg nem keresztelt gyermek örök kárhozatra van ítélve. A nevelés feladata az, hogy a keresztelés után a kegyelem hatékony erejével megfossza a gyermeket vágyától, érzékiségétől, és egy belátó, szellemorientált lény

válják ismét belőle. Szigorú fegyelemmel kell a gyermek elméjébe vésni a vallás és a tudás tanításait.

A reneszánsz humanistái életigenlő magatartásukkal és az individualitás kibontakoztatásának igényével újra megértően tekintettek a gyermekre. Erasmus von Rotterdam *Lob der Torheit* c. művében újra felidézi az antik gyermekképet a krisztusi jámborság kapcsán. Az ember tudásra és tisztességre született, ahogyan a ló a futásra. Az ember is gond nélkül elsajátítja azt, ami jó és nemes. Az ember ösztönszegény, gyenge, gyámolításra szoruló lényként jön a világra, és a világra való nyitottsága által sokoldalúan formálhatóvá válik. Erasmus is úgy véli, hogy az ember a nevelés és a tanítás által válik emberré. A neveletlenség és a tanulatlanság bűnbe viszi az embert, és romlását okozza. A gyermek sokoldalúan képezhető, születésével magával hozza a tanulékonyt, valamint a nemes dolgokhoz való mélyen gyökerező vonzódást, így a tanítás és a gyakorlat által csak nemesíteni kell. A nevelő olyan, mint a kertész (Ullrich, 1999).

Erasmus a *tabula rasa* és a mag metaforával olyan gyermekkor- és nevelésfelfogást alapol meg, amely a modern pedagógiai gondolkodás számára mértékadó volt. Erasmus abból indul ki, hogy a gyermek rendelkezik az öntökéletesedés képességével: alakítható és fogékony minden tanításra. Utánzóképeségével könnyebben tanul, mélyebben, tartósabban sajátítja el az ismereteket, mint a felnőtt. Mivel romlatlan és boldog, a gyermekkor az élet legszebb korszaka (Ullrich, 1999). Gyermekantropológiája, melynek alapja az antik pedagógiai humanizmus (Ciceró, Quintilianus) felfedezése, ellentmond Augustinus felfogásának (Lachmann, 1989 idézi Ullrich, 1999). Ugyanakkor Pukánszky (2018a) rámutat arra, hogy e felhőtlen optimizmust némileg beárnyékolja Erasmus aggodalma az ifjúkor bűnre való hajlamossága iránt: „Szent Ágoston eredendő bűnről szóló tanítása is felbukkan egy pillanatra: „De az ifjúkorra épen azért jobban kell vigyázni; minthogy az ifjút inkább *természeti ösztönök*, mint ítélő erő vezeti, azért egyforma könnyűséggel, vagy talán még nagyobb szívja magába a rosszat, mint a jót. [...] (Erasmus, [1529], 1913, 74-75, kiemelések: P. B.)”

Luther Márton (1483-1546) számára azonban Szent Ágoston felfogása maradt a mértékadó. Luther még Ágostonnál is határozottabban állítja, hogy a gyermek lelke már születésekor rossz, romlott, züllött. „Nevelés nélkül a gyerek „önző vadállatként él, semmire sem jó, csak evésre”. [...] Aki gyermekét veri, a lelkét menti meg a pokol tüzétől.” (Pukánszky, 2018, p. 55.). Ellentmondásos az az elképzelése, hogy a gyermek és az együgyű ember fogja fel leginkább Isten szavát, hiszen – mint Luther mondja - a gyermekek tanultabbak a hitben. A

felnőtteknek is ilyenek kellene lenniük. A gyermek példaértékűsége a hit szempontjából fontos Luther számára (Ullrich, 1999).

Johann Amos Comeniusnál (1592-1670) még megtalálhatók a gyermekre vonatkozó keresztény látásmódok: az eredendő bűn, a hitben való példaértékűség, a fokozatos megtisztulás. Nála uralkodó a tökéletesedésre törekvés a bölcsesség, az erkölcsösség és a jámborság terén. Comeniusnál a gyermek a Paradicsom romlatlan lényé, akit arra választott ki Isten, hogy eredendően jó természetét kibontakoztassa. Eredendően jó természetében az ember Isten képmása, mikrokozmosz. Ősképének vonásait hordozza, különösen a mindentudást. Kicsiben megvalósuló Univerzumként a Makrokozmosz minden teremtő erejét hordozza. Nem kell tehát semmivel sem kiegészíteni az embert, az emberben már minden benne van, csak fel kell fedezni, ki kell bontakoztatni. Megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazásával mindenre megtanítható a gyermek, és ennek garanciája a lélek rugalmas alakíthatósága. Pukánszky (2018) kiemeli: „[...] John Locke előtt hatvan, Kant előtt pedig százhatvan évvel így érzékelteti szemléletes hasonlatokkal a gyermek lelkének plaszticitását: „Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korokban könnyen hajlíthatók és alkíthatók, mielőtt azonban megcsontosodnak, többen megtagadják az engedelmességet. A lágy viasz könnyen alakítható és visszaalakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsemetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod, a kifejlett fával ezt semmiképpen nem teheted...” (Comenius, [1632], 1992, 70).” Comenius számára a gyermek (az ember) kiaknázhatatlan lehetőségekkel megáldott, Istenhez hasonló teremtmény. Imago Dei-ként a felvilágosodás pedagógiai gondolkodásához sokkal közelebb áll, mint Luther vagy a korabeli ellenreformátorok gondolkodásához.

René Descartes (1596-1650) számára a gyermek már nem viseli Ádám eredendő bűnének terhét, hanem születése pillanatától kezdve képes a tökéletesedése értelmének fejlődése által. Descartes hozzájárul a gyermek felértékelődéséhez a felvilágosodás korában (Ullrich, 1999).

3.3.3.1.4. A felvilágosodás korának gyermekképe

Kegyelem és megváltás a bűntől – ezek voltak a keresztény vallás régi, európai világában az iránymutató elvek. A felvilágosodással drámai módon megváltozott az életfelfogás, az emberről alkotott kép és az ember nevelhetőségéről kialakult nézet, az e világra való

koncentrálás és a fejlődésbe vetett hit alapja az emberi értelemben vetett hit, amely erősebb, mint a gonosztól való félelem. Az új antropológia lényege, hogy az ember racionálisan irányítható és nevelhető (Blankertz, 1982).

Ezt az új antropológiát először John Locke (1632-1704) juttatta érvényre *Gondolatok a nevelésről* (*Some Thoughts Concerning Education*) c., 1693-ban megjelent művében, melyet a 18. században szinte 5 évenként újra kiadtak, tehát alapvető fontosságúvá vált. Gondolkodásában az volt a jelentősen új, hogy kidolgozta az akarat erénnyé nevelésének pszichológiailag és ismeretelméletileg megkülönböztetett tanítását, azaz az ember nevelhetőségét az önálló cselekedetre, az ész kizárólagos parancsa szerint. A lélek tökéletesítését elérhető célként fogta fel Locke. Descartes-tal ellentétben, aki az *idea innatae* –ből indul ki, azaz a gondolkodás velünk született elveiből, Locke *tabula rasa*-nak tekinti az újszülöttet (Ullrich, 1999).

Locke számára az erény a nevelés elsődleges célja. A tudás csak másodlagos eszköz a fontos képességek kibontakoztatásához. Már a bölcsőtől kezdve arra kell szoktatni a gyermeket, hogy elnyomja vágyait. A gyermek növekedésével egyre lazíthatja a nevelő a szigorát. Az értelemnek szüksége van egyértelmű, világos elképzelésekre, az akaratot zabolázni és hajlítani kell, hiszen a gyermek csak a neveléssel válik felnőtté. A mérték az érett ember: a gyermek hiányosságok és „félkésztség” által definiálható lény (Ullrich, 1999).

A „pedagógiai évszázad” nevelési optimizmusa eszmetörténetileg szorosan összefügg a felvilágosodás terjedésével, szociálisan pedig a polgárság felemelkedésével. Megtörténik az intenzív odafordulás a gyermekhez, ami a gyermekek öltöztetésétől kezdve a rájuk fordított figyelmen keresztül a taníttatásukig mindenben megnyilvánul. Az új öltözet új bánásmódot is jelent: olyat már nem várnak el a gyermektől, amire a kora miatt nem képes, azaz elismerésre kerül, hogy a gyermek cselekvési módjai mások. A házastársak érzékenyebb kapcsolata, az anyaság újfajta megélése, a gyermek kötetlen természetességének értékelése olyan elemek, melyeket Rousseau forradalmi szintézisében ötvöz, és ezzel megteremti a romantikus gyermekszemlélet feltételeit (Ullrich, 1999).

3.3.3.1.5. A romantikus gyermekkép születése

3.3.3.1.5.1. Rousseau, mint forrás

A felvilágosodás filozófiája a vallási, filozófiai, kulturális tradíciók és autoritások ellen harcol, miközben az értelemre és a természet eredeti rendjére hivatkozik. Ernst Cassirer (1932) megállapítja, hogy a bűnbeesés és az eredendő bűn a felvilágosodás filozófiájának követői számára érvényét veszti. Az értelem hatalmába és az emberi nem belső tökéletesedésébe vetett hit e két fogalommal teljesen ellentétes. Ahogy Rousseau írja: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt.” (Rousseau, 1997, p. 7.). Rousseau tézise, mely szerint az emberi természet első megnyilvánulásai mindig büntelenek és jók, teljesen ellentétben áll azzal, amit a *Szentírás* az ember lényegéről tanít. Rousseau nem mondott le az isteni teremtési aktusról, inkább azt hangsúlyozta, hogy az ember eltérése eredeti tökéletességétől nem bűnbeesés vagy az Atyával szembeni engedetlenség, hanem sokkal inkább szociális létformája ember által okozott változásának következménye. Az embernek magának kell önmaga megmentőjévé és etikai értelemben önmaga teremtőjévé válnia. Rousseau írja: „A természetes ember teljesen önmagáé. Ő a számbeli egység, az abszolút egész szám, amely csak önmagával s a hozzá hasonlóval van vonatkozásban.” (Rousseau, 1997, p. 9.). A nevelést is így módon kell újragondolni.⁴⁰

A még nem kettéhasadt, természetes ember utópiájából Rousseau számára a gyermek, mint önértékkel bíró emberi lét megjelenési formája vezethető le. Rousseau barbár dolognak tartja a gyermek nevelésében a jelent feláldozni a bizonytalan jövőért. A gyermek szeretetére, játékainak, örömeinek, lényének támogatására szólít fel. „Van-e köztetek, aki nem kívánta néha vissza azt a kort, amikor a nevetés mindig az ajkunkon ül, és amikor a lélekben mindig béke honol?” (Rousseau, 1997, p. 39.). A gyermekkor és a pillanat jelenlétének felértékelése értelmében az élet minden pillanatának értelme van, ha az ember legyőzi az időt az időben – ezért van olyan nagy jelentősége a gyermek gondtalan jelenorientáltságának.

Ullrich (1999) szerint Rousseau felfogásában a gyermeknek saját, önmagában tökéletes, „érzéki értelme” van. A gyermekkor a szunnyadó értelem időszaka. A gyermek nagyjából

⁴⁰ Cassirer (1932) szerint a 18. század teljes szellemi struktúráját két idealista áramlat ellentéte határozza meg: Descartes analitikus racionalizmusa és Leibniz univerzális filozófiája. A világos, egyértelmű fogalmak logikájától az eredet logikájáig és az individualitás logikájáig; a puszta geometriától a dinamikus természetfilozófiáig, a mechanizmustól az organizmusig, az identitás elvétől a végtelenség, a kontinuitás és a harmónia elvéig vezet az út. Leibniz univerzális filozófiája olyan kérdésekre adott választ, melyek szükségessé tették a nevelési és képzési folyamatok újraértelmezését. A Leibniz-féle monadológia jövőbe mutató alap gondolatai: önállóság, fejlődés, individualitás. Leibniz minden természet által alkotott lény esetében az őt körülvevő és az őt kitöltő tömeg egységet és teljességet alkotó szubsztanciájáról beszél.

egyensúlyban van, megvan minden ereje, hogy a neki való életét élje. A gyermek megéli a pillanatot, s mindenkor önmaga. A gyermeki fejlődés célja nem a felnőtt lét, hanem az érett, tökéletes gyermek. A romantikus gyermekideálnak, mint az ember kiteljesedett alakjának a gyökerei a Rousseau-féle gyermekben kereshetők. Rousseau volt az első, aki a nyugati gyermekkor-értelmezést megkérdőjelezte, és nézetei nagy hatást gyakoroltak a gyermekkorra (Dahlin, 2013).

3.3.3.1.5.2. A gyermek, mint eredeti, még teljes egységben élő ember Herdernél

Herdert is, miként több kortársát, Rousseau kultúrakritikai gondolkodása inspirálta, nevezetesen az individuum szabadságának és a természetes rend helyreállításának a gondolata, szemben az arisztokrácia által meghatározott polgári világ művi és romlott szokásaival, a szellemtelen műveltségbe fulladt felvilágosult intelligenciával. Herdert a kultúra és az individuum újbóli lélekkel telítésének romantikus vágya hajtotta (Wiese, 1963 idézi Ullrich, 1999).

A korai emberiség ősképeihez való kapcsolódással Herder megalkotta a gyermek és a gyermekiség új ideálját, amely a még felvilágosult, de már romantikus Rousseau gyermekképe mellé helyezhető a pedagógiai gondolkodásban. Herder gyermekképe antropológiai, nyelv – és történetfilozófiai írásainak, tervezeteinek terméke, és a Sturm und Drang korszakához köthető.⁴¹ Königsbergi tanára, Kant és az uralkodó racionalista, criticista tradíció ellenében egy tudomány előtti világnézet fontosságára hívja fel a figyelmet, miközben megpróbálja megmenteni a lélek eredetiségét a fogalmi-absztrakt gondolkodástól. Ullrich (1999) Theodor Littre (1949) hivatkozva megállapítja, hogy Herder Kant zseniális filozófiai ellenpólusa.⁴²

⁴¹ Herder teológusként, filozófusként, történészként, pszichológusként, irodalmárként, tanárként, egyfajta „univerzális szellemként” a Sturm und Drang egyik szellemi központja volt.

⁴² Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy Herder levelezéséből egyértelműen kitűnik, milyen mély tisztelettel viszonyult Kanthoz. Rathmann János Herder magyar nyelven megjelent értekezéseihez és leveleihez írt utószavában kifejti, hogy Herder módszertani „elveinek – így a valóság állandó mozgásban, folyamatban való szemléletének (ewiges Werden) a kialakulására a fiatal, a „kritikák előtti” Kant adta a legnagyobb, a meghatározó jellegű ösztönzést. Tömören fejezi ki ezt az eszmei viszonyt Lavaterhez írt egyik levele 1772 októberéből: „Kanttól, barátomtól és tanítómától – írja -, akinek összes kedvenc véleményét nemcsak gyakran hallottam, s meg is beszéltem vele, hanem még álmaim is ívszám elküldte nekem, úgy látszik, Ön nem ismeri első, nagyon is ifjúkori, s az Ön gondolataival teli könyvét. Névtelenül jelent meg, címe: Az ég általános elmélete [...]” (Rathmann, 1983, p. 499.). Kant módszertani érdemét még évekkel később, a köztük kiobbant súlyos elvi ellentét időszakában is elismerte Herder, és hálával gondolt vissza tanítójára.

Herder mindig a lélekből indul ki. A lélek számára a mikrokozmosz, a teljes Univerzum tükré kicsiben, a teljes teremtés analógiája. Herder szerint az ember Isten képe, Istenének szenzóriumaiként rokon vele (Herder 1967 idézi Ullrich).

Herder nézetei szerint minden külsőségnek a belső kifejezésének kell lennie. A természet és a történelem világába vezető út egyidejűleg saját bensőnkbe vezető út is. A világmindenség végtelen harmóniájának metafizikájában minden egylényegű. Ezzel van kapcsolatban az a bizakodás, hogy a természet minden lépcsőfokát önmagában egyesítő ember arra van teremtve, hogy az univerzális harmónia rendszerét érzékelje, melybe az Istenség kiáramlott. Herder Leibniz monadológiáját folytatta, miként Rousseau is. Mindenütt megnyilvánul az ember számára a természet élő harmóniája, minden dolog a tökéletes egy, és minden mindennel sokszorosan össze van szőve (Ullrich, 1999).

Ahogy a fiatal növényben már ott van a fa virága és gyümölcse, úgy valósul meg az egyes ember fejlődésében és a népek, kultúrák történelmében az emberi lényeg, az igaz, isteni emberalak, a humanitás. A történelem nem más, mint a természet fejlődési folyamatának az állandó folytatása, az élő istenség tervszerű cselekvésének megfelelően (Ullrich, 1999).

Herder felfogása szerint minden élőlény a növekedés, az érés, a szaporodás, a halál és átváltozás törvénye alatt áll, így a növényi, az állati és az emberi élet közötti analógia legitim. A növényi „valamivé válás” az organikus alakképződés önmagában meghatározott folyamatát testesíti meg a legtisztábban. A növény növekedése, virágzása és elmúlása azok a formák, amelyekben egymásra következő érzéki és időalakok bontakoznak ki. Az ember hasonlóan bontakozik ki különböző korszakaiban. A növény növekedési folyamata, és ehhez kapcsolódóan az ember életszakaszai Herder alapvető metaforái, melyekkel ontogenetikusan a lélek fejlődését, filogenetikusan az emberiség történelmét próbálja megérteni. Minden szinten analóg fejlődési fázisok érhetők tetten, melyeket a csírázás, a bimbózás, a virágzás, a szaporodás, az elmúlás és az átváltozás ugyanaz a szelleme határoz meg. Minden történés ugyanabba az érzéki és időbeli rendbe van beleágyazva, ahol összességében minden egyetlen organikus egységet alkot. A kezdetektől eltekintve minden genetikusan szint nyereség és veszteség is egyben. Nyereség, mert kialakul valami új, veszteség, mert az előrelépéssel le kell mondani korábban megvalósult lehetőségekről. A természet nem öregszik, hanem periodikusan átváltozik és megfiatalodik, ennek analógiájára úgy véli Herder, hogy az ember és az emberiség mindig képes a megfiatalodásra, újjászületésre (Ullrich, 1999).

A lelki fejlődés értelmezésének kulcsaként Herder a növéstanalógiát használja. Genetikai strukturális homológiát állít fel a növényi, illetve testi fejlődés és elmúlás alakjai és az individuális és emberi lélek alakulási folyamatai között. Minden életkorban más lelki erők és világérezékelési és világalakítási formák fejlődnek ki. Minden embernek át kell ezeken esni. Minden fázisnak megvan a maga formája és értéke, és minden fázis érzéki és időbeli rendbe van állítva. Az emberi élet rendszerét a gyermekkor, az ifjúkor, a felnőttkor és az aggkor alkotja. A gyermekkor még egy zárt bimbó, az ifjúkor a virág, a későbbi korok a gyümölcs, az elmúlás és az átváltozás (Ullrich, 1999).

Csak akkor tökéletesedhet a lélek, ha az ember minden korszakot megfelelő időben és módon él meg, különben koravén és ifjú agg lesz a gyermek. Ebből a metaforából bontakoztatja ki Herder kultúrakritikáját, egy magát felvilágosultnak tartó évszázad horizontján. Herder számára a felvilágosodás univerzális és globális horizontjával nemcsak a reflexivitás terén történő előrelépés hozható kapcsolatba, hanem mindenekelőtt a kapcsolatok konkrét érzéki közvetlenségének az elvesztése ember és ember, ember és természet, ember és a transzcendens szféra között. A felvilágosult művelődés nagy része élettelen mechanizmussá vált. Olyan sok a fény a felvilágosodás évszázadában, hogy csökkent az életösztön. Az általános ember-, nép- és ellenszerezet erősödött, ugyanakkor az apai, anyai, testvéri és baráti kötődések gyengültek. Koravén gyerekek tanulnak frázisokat és szabályokat, ahelyett, hogy kapcsolatba lépnének az élő világgal. A betegség és az elidegenedés szimptomái ellen, a fiatalodás és az újjászületés érdekében emelt szót Herder. A megfiatalodáshoz kötődik lelkesedése az eredetiség, a kezdetlegesség, a naiv (kulturális formák és gyermeki létmódok) iránt.

Annak érdekében, hogy a lélek örök fiatalságát sikerüljön megőrizni vagy helyreállítani a nevelés által, az 1769-es *Journal*ban megfogalmazza Herder a genetikai tanítás és nevelés programját. Pedagógiai imperatívuszai így hangzanak:

1. Annyit közöljünk, amennyit az emberi lélek magától fel tud fogni. Használjuk ki a gyermeki kíváncsiságot, irányítsuk, de ne kényszerítsünk rá semmi idegent. Minden fogalmat vezessünk vissza azokra az érzéki tapasztalatokra, ahonnan származnak.
2. Akkor marad produktív a gondolkodás, ha minden érzéket használunk.
3. A legfontosabbak az első benyomások, hiszen erősítik a képzelőerőt és az emlékezetet.

A lélek akkor talál vissza az alkotó gondolkodáshoz, az esztétikai tapasztalathoz és a morális ítélőképességhez – az igazhoz, a széphez és a jóhoz – ha a kíváncsiság, az érzékiség, a képzelőerő gyermeki, lelki ereje újra előtérbe kerül. A produktivitás, a szépérzék, a moralitás belülről bontakozik ki a leggazdagabban (Wisbert, 1987 idézi Ullrich, 1999).

Herder számára a gyermek már nemcsak egy ösztönös, értelemmel nem rendelkező, még értéktelen teremtmény, hanem eleve önértékkel bíró, az emberi önmagában tökéletes formája. Értelmének megmutatkozása és kiterjedése más, mint a felnőtté. Ewers (1989) szerint Herdernél a gyermek különlegessége nem pusztán virtuális értelmi képesség, hanem már az értelem valóságának egy formája. A gyermek testi és lelki életében megjelenik az értelem ereje, csíraszerű, eredeti alakban. A gyermek lelke még védett organikus egység, amelyben későbbi érzékenységének, megismerő erejének teljes gazdagsága jelen van.

Herder gyermekantropológiájának két alapgondolatát emelhetjük ki: a gyermek már teljes ember és olyan ember, aki még lelki erejének eredeti egységében él. E gondolatokat Herder tovább boncolgatta nyelv- és történetfilozófiai írásaiban. Az életkoranalógiából levezetett párhuzam a lélek ontogenezise és a kultúrák és nyelvek filogenetikus fejlődése között hidat épít a gyermek individuálpszichológiája és a gyermekről szóló történelem- és nyelvfilozófiai szemléletek között. A fiatal Herder nyelvfelfogása filozófiai antropológiájának központi eleme. Az ember a megfontoltság és a nyelv által különbözik az állattól. A nyelv a megfontoltság kifejeződése, a lélek egységesítő erejének kifejeződése. A nyelv Herdernél nemcsak a gondolkodásban gyökerezik, hanem – mint a lelki egység kifejeződése – a megismerés és érzékelés totalitásában (Ullrich, 1999).

3.3.3.1.5.3. Rousseau és Herder gyermekideológiájának továbbfejlesztése Goethe által

Az 1770-es évek Németországának irodalmi mozgalma, a Sturm und Drang a rousseau-i természet és az érzés igézetében, illetve Herder eredetiségről szóló gondolatkörében hívta életre alkotásait. A Sturm und Drang szociálkritikai irányultsága bevonta az irodalom körébe az új nevelés gondolatát is. Rousseau gondolatai Johann Wolfgang Goethére is hatással voltak, fiatakorától kezdve. Az *ifjú Werther szenvedései* c. 1774-ben írt műve nemcsak formailag, hanem tematikáját tekintve is hasonlít Rousseau *Új Heloise* c. alkotására. A gyermeki élet alakítását és a főhős gyermekekhez való viszonyulását kitűnően szemlélteti a június 29. levél. A főhöst még az orvos megérkezése sem tántorítja el attól, hogy tovább játsszon a földön a

gyermekkel. (Témánk szempontjából fontos szövegrészek még: a május 15-i levél, a május 22-i levél, a május 26-i levél és a május 27-i levél.) A június 29-i levélben Goethe (2012, p. 31. o.) az alábbi szellemi gondolatáramlatokat kapcsolja össze:

1. Rousseau meggyőződését a gyermeki természet eredendő jóságáról és arról a pedagógiai követelményről, hogy a felnőttek ennek alapján kell bánnia a gyermekkel.
2. A gyermek romlatlanságáról alkotott felfogást Werther összekapcsolja a gyermekek Istenhez való közelségével, miközben a gyermek a felnőtt példaképévé válik a hit, az Istenbe vetett bizalom terén. Ezen a ponton Goethe Pelagianus „a még tökéletes gyermek” eszméjéhez csatlakozik.

Egyértelműen látszik már *Az ifjú Werther szenvedései* c. műben is, hogy Goethe minden, a gyermekek számára pedagógiaileg kidolgozott, didaktikusan megrendezett látszatvilágot elutasít. Ezzel szemben a zavartalan növekedés elsődlegességét, a gyermekkel való autentikus bánásmódot, a tapasztalat közvetlenségét hangsúlyozza. Számára az a fontos, hogy lehetővé tegye a gyermek „csíráinak” kifejlődését.

A rousseau-i alapmotívummal köti össze Goethe a herderi gondolatot a gyermekkor önálló értékéről és saját mértékéről, ami a gyermekkor minden szakaszára érvényes. Sok más, Rousseau által inspirált kortársával ellentétben Goethe gyermekek iránti érzéke nemcsak az irodalomban mutatkozott meg. A gyakorlati életben is megélte mindazt, amit elméleti és szépirodalmi formában is megfogalmazott. Ullrich (1999) szerint Goethe gyermekekhez fűződő viszonya magas etikai minőségről tesz tanúbizonyságot. Az esztétikai lehetőségek kiaknázásával a tánc, a játék és a verseny révén a legjobb értékeket közvetítette. Weimari mentori tevékenysége, illetve fiának nevelése révén mélyen megértette a gyermeki fejlődés sajátosságát. Ezeket a tapasztalatait Rousseau gyermekkor-eszméi és Herder genetikai gondolata támasztották alá. A nevelés alapfeltétele minden esetben a fejlődésben lévő gyermek pontos és türelmes megfigyelése, az önképző erőbe vetett hit, az individuális és növekedésfüggő sajátosságok elfogadása, az ideiglenes tévedések megengedése, valamint az a törekvés, hogy a képzési folyamatban a nevelő a háttérben maradjon, az adott körülményekből induljon ki, a személyes bánásmódot helyezze előtérbe, a szakmaspecifikus készségeket általános műveltséggel kösse össze, mondjon le az absztrakt tudásátadásról. Goethe rendíthetetlenül hitt abban, hogy az elméleti ismereteket az emberekkel, a dolgokkal és a problémákkal való szembesülés révén, induktív úton lehet megszerezni (Fertig, 1991 idézi Ullrich, 1999).

A gyermek sajátos voltára vonatkozó goethei gondolat – amely saját gyermekkorával hozható kapcsolatba – egyértelművé teszi, hogy antropológiájának alapja voltaképpen nemcsak Rousseau és Herder, hanem sokkal inkább saját idealista-morfológiai természetkutatása. „Atyám pedagógiája ezen a téren is csodálatra méltó volt. Jóakaratóan érdeklődött kísérleteim felől, vonalakkal keretezte be minden tökéletlen vázlatomat, ezzel akarván teljességre és részletességre szorítani [...] – írja Goethe (1982, p. 202.) Goethe ebben a szövegrészletben a *Werther*ből már jól ismert eszméket tárja elénk: a gyermekkor saját értelmének, zseniális teljességének, tökéletességének az eszméjét. Önmagában tökéletességre irányuló fázisként, természetes növekedési folyamatba helyezi a gyermekkort, amely már nem lineárisan halad előre, hanem – mint a növényi életben – átváltozások, metamorfózisok jellemzik. Gyermekként, ifjúként, felnőttként, aggként az individuum mindig más és más, és ennek megfelelően változik viláértelmezése is. Az egyén élete egy saját, belső törvények szerint működő metamorfózis. Spranger írja (1967, p.169., ford.: N. G.): „Ahogyan a növény azáltal fejlődik, hogy az őstípus formáját részben megtartja, részben átalakítja, úgy az egész szellemi, emberi élet annak a bizonyos lényegi magnak a keresésében és a megtalálásban, a megtartásában és az átalakításában áll, amit Goethe Arisztotelésszel entelechiának nevez. Minden lény célja, hogy saját formáját megvalósítsa.”

Goethe gyermekkoráról, fejlődésről és képzésről való gondolkodása univerzális, kozmikus összefüggésben értelmezhető. A képzés nála egy mindent átfogó elv, amely ugyanúgy átfogja a természetes létet, mint a szellemit, és ez éppen azt erősíti, hogy e kettő szükséges és megtörhetetlen egységét szem előtt kell tartani (Cassirer, 1932). A természettudományos kutató, Goethe számára a színek, a növények, az állatok tanulmányozásánál, mindenütt a képzés és az átalakítás titkáról van szó, mert a természet különböző területein és szintjein számára csak az embernek, mint az élet legtökéletesebb megjelenési formájának a hasonlatairól van szó. Goethe idealista morfológiájának alaptémája az átfogó értelemben vett képzés. A kulcskategória, amely a fejlődés és az átváltozás, a polaritás és az élet fokozásának folyamatait átfogja: a metamorfózis. Ebben a fogalomban köti össze Goethe a saját törvénye szerint fejlődő monaszt a folyamatos formaváltozással. A leibnizi filozófia két fejlődési elvéről van itt szó: az egységességről, amely minden lény bensőjében követendő, és a változásról, amely az időben külső alakban jelenik meg. Goethe antropológiájának és képzéstanának mélyebb metafizikai feltétele az újpatonista misztikában és identitásfilozófiában gyökerezik. A szellem és a természet alapvetően egy és ugyanaz; a természet a látható, kibontakozó szellem, a szellem a láthatatlanul ható természet. Spranger

(1967) kifejti, hogy az újplatonizmus világsémája a megjelenő világot a kifejezés alapkategóriájával ragadja meg. A világ Isten kifejeződése, Isten lenyomata. Isten világművész; a világ az ő kimeríthetetlen életteljessége identitásában és megváltoztathatóságában. A növény- és állatvilág ősjelenségei, valamint a szellemi világ Isten gondolatai a teremtés előtt. Az ember, mint a természet legfőbb teremtménye a természet gazdagságát nemcsak maga körül tudhatja, hanem önmagában is hordozza mikrokozmoszként. Goethe a művészi intuíció segítségével ragadja meg az Isten-természet formai elveit; ugyanolyanként ismeri fel az ugyanolyant: a mikrokozmosz visszatükrözi a makrokozmoszt. Ily módon az emberi individualitás fejlődési folyamata, amely a külső alakváltozásban és az azonos értékű életkorok egymást követésében mutatkozik meg, Goethe számára elsősorban az entelechia („Werde der du bist!”) és a metamorfózis („Stirb und werde!”) makrokozmoszikus elveinek kifejeződése.

Kozmikus-univerzális vonatkozású természetfilozófiai gondolkodása fogja át és határolja be végül nevelésről szóló reflexióiban a növekedni-hagyni-elv rousseau-i pedagógiáját és a gyermeki lét eredendő gazdagságáról és teljességéről szóló preromantikus felfogást. Ily módon Goethe képzésgondolata először a sokoldalú fejlődés elsődlegességéből indul ki, és ezzel együtt a nevelés genetikus módszeréből, amely minden külső előírással szemben a fejlődő individualitáshoz kapcsolódik. A növekvő életkorral egyre inkább előtérbe kerül az a követelmény, hogy az ember saját individualitását etikai-szociális kozmoszba helyezze, az individuális sokszínűséget tudatosan a szociális egyoldalúságra korlátozza. Az a teljesség, amire minden képzésnek törekednie kell, tulajdonképpen valóságát már nem az individuumban találja meg, hanem a közösségben: Goethe számára a humanitás esztétikai ideálját egy új követelmény, a humanitás szociális ideálja váltja fel. Ha minden egyes ember a saját szűken behatárolt szférájában ilyen kiteljesedést keres és valósít meg, a lét igazi és lényegi formájának hordozójává válik (Cassirer, 1932).

Goethe képzésről való gondolkodásának egyre növekvő polaritása, melyet a *Wilhelm Meister* regények fémjeleznek, megmutatkozik Goethe gyermekképének folyamatszerűségében és változásában. Pelagianizmusa és Rousseau iránti rajongása arra ösztönzi a fiatal Goethét, hogy Werther regényalakjában megalkossa a gyermekkor, mint az emberi lét legtökéletesebb fokának romantikus apoteózisát. Apai és mentori pedagógiai gyakorlatában a gyermekkor fejlődési foka sajátosságának a tisztelete dominál. Természettudományi kutatásainak növekvő befolyása alatt az idősebb Goethe már egy

univerzális fejlődési folyamatba helyezi a gyermekkort. A gyermekkor minden gazdagságának, teljességének, zsenialitásának és harmóniájának ki kell virágoznia, azonban meg is kell halni mindennek, hogy a későbbi életkorok speciális tökéletességeinek adhasson helyet.

3.3.3.2. A romantikus gyermekkép mintázatai. Az elveszett egyensúly keresése.

Szöveginterpretációk

Disszertációnk jelen fejezetében négy, a romantikus kultúrához köthető, pedagógiai témákról színvonalasan értekező alkotó (Friedrich Hölderlin, Ernst Moritz Arndt, Fröbel, Jean Paul) pedagógiai relevanciával bíró írásműveinek elemzésére vállalkozunk, miközben kiemeljük a szövegek romantikus eszmekörhöz kapcsolható elemeit, megvizsgáljuk a pedagógiai értékcélokat, külön értelmezzük a gyermekképet.

3.3.3.2.1. „Bennünk van minden” - Friedrich Hölderlin pedagógiai gondolkodási stílusa és gyermekképe

Hölderlin nevelésről és a nevelés gyakorlatáról megfogalmazott gondolatait a neveléstörténet máig még csak részben dolgozta fel. Ez azzal magyarázható, hogy Hölderlin nem alkotott olyan kifejezetten nevelési témával foglalkozó művet, mint például Jean Paul, s családtagjainak és barátainak írt leveleiben is csak szétszórva fedezhetjük fel nevelésről kifejtett nézeteit.

A németországi Hölderlin-kutatás a képzés- és nevelésfelfogás problémakörének vizsgálatakor elsősorban a német klasszika és romantika közötti átmeneti korszak kiemelkedő alkotójának *Hyperion* c. művére fókuszál. Disszertációnk témája szempontjából kikerülhetetlennek tartjuk, hogy az e témában rendelkezésre álló német nyelvű szakirodalom legfontosabb eredményeinek összegzésén túl Hölderlin levelezésének szisztematikus elemzése során tett felismeréseinket is közöljük, rávilágítva Hölderlin nevelésről alkotott elképzeléseire és a gyermekkor különleges jelentőségéről kialakult felfogására. A levelezés feldolgozásában Paul Raabe *Die Briefe Hölderlins. Studien zur Entwicklung und Persönlichkeit des Dichters* c. kitűnő műve, Paul Raabe *Hölderlins Briefe. Persönliche Bemerkung zur Überlieferung* c. munkája, valamint Ulrich Herrmann *Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische Reflexion bei Friedrich Hölderlin* c. tanulmánya volt segítségünkre. Hölderlin

gyermekideológiáját Ullrich (1999) *Das Kind als schöpferischer Ursprung* c. művének eredményeiből kiindulva értelmezzük.

Az alábbiakban felvázoljuk, hogy milyen mintázatok érhetőek tetten a művész és privátnevelő Hölderlin gyermekről és gyermekségről való gondolkodásában. Friedrich Hölderlin gyermekképe, mely szerint a gyermek tökéletes természet, a Rousseau-i természetfogalom és az újhumanista görögségideál jegyében született. Rousseau eszméi Hölderlint nemcsak, mint gondolkodót és költőt nyugözték le, hanem mint gyakorló pedagógust is. Az *Új Héloise* ihlette Hölderlint *Hyperion* c. művének megírására, az *Emil, avagy a nevelésről* pedig lelkiismeretes és érzékeny privátnevelői tevékenységében segítette (Ullrich, 1999). *Hyperion* c. művében így ír Hölderlin (1993, p. 169-170.) a gyermekség tiszteletéről: „Gyermekség békéje! mennyei béke! mily sűrűn állok meg előtted, csendesen és szeretettel nézve rád, és szeretnék elképzelni! [...]Igen! isteni lény a gyermek, amikor meg nem merült az ember kaméleon színében. Teljesen az, ami, és ezért olyan szép. A törvény és a sors kényszere nem érinti őt; egyedül a gyermekben él szabadság. Benne béke van; nem ismeri még saját szívét s az élet silánységát. Halhatatlan, mert mit sem tud a halálról.” E sorokban visszaköszönnek a gyermek büntelenségéről, isteni minőségéről, önértékéről és tiszteletre méltó létéről szóló romantikus diskurzuselemek.

A gyermek Hölderlin számára nemcsak – mint Rousseau-nál és Herdernél – a még nem elidegenedett, önmagában egységes, eredeti ember (a büntelenség, a béke, az egészség, a teljesség megtestesítője), hanem isteni lény is, aki még tudattalanul a lét ’ösmélyén’, egyensúlyban, az Abszolútummal való egységben, szeretetben él. Hölderlin ezzel is kifejezésre juttatja az anyag és a szellem egyensúlyának fontosságát, mint az élet dinamikáját. „Egy isten él bennünk – tette hozzá immár higgadtabban -, s ő irányítja sorsunkat, akár a patakok vizét, és ő része minden létező dolog. Legfőképpen ő legyen veled!” – írja Hölderlin (1993, p. 178.). A hölderlini egészség egyensúlya szintén az ellentétek kiegyensúlyozása: „A tapasztalatból ez a nyereség adódik: hogy nem tudunk elgondolni semmit, semmi kitűnőt annak formátlan ellentéte nélkül.” (Hölderlin, 1993, p. 172.). A gyermek istenítése Hölderlin romantikus gondolkodásának következetes eredménye. Ebből bontakozott ki a romantikus gyermekideológia, melynek központi eleme az eredetileg tökéletes, alkotói, költői és vallásos létforma, mert „Mi számít veszteségnek, ha az ember saját világában így megtalálja önmagát? Bennünk van minden. Mit bánja így az ember, ha fejről egy hajszál lehull? Miért tör úgy a szolgaságra, amikor isten is lehetne?!” (Hölderlin, 1993, p. 176.).

A fenti fejtegetéseket alátámasztja Ullrich (1999) gondolatmenete, mely szerint a gyermek Hölderlin számára a léttel való „egység” megtestesülése: tudatlanul, intuitív módon él, még természetes egyetértésben önmagával és a természettel, a lét emberfeletti, isteni formájában létezik. A gyermekkorra, mint büntelen, békés és szabad létre való visszaemlékezés az ember Paradicsomba való visszavágyódását mutatja. A gyermek a „szép” ember, aki játszva, a pillanat végtelenségében élve halhatatlannak érzi magát, lehetőségeinek gazdagságában létezik, Istenhez hasonlatosan. Felcsillan annak a lehetősége, hogy a természethez való visszatérés és az ember szeretetben való újraegyesülése által az emberiség belép a „második gyermekkor” állapotába, miközben ’visszafiatalodik’ eredeti istenségéhez. Hölderlin a gyermeki létforma megidézésével a természettel és a transzcendenciával való kapcsolatból kilépett és igazi hivatásától elidegenedett modern ember szétszakítottságának az ellenpéldája. A gyermek, mint „egész”, önmagával még nem meghasonlott ember még nem ismeri az individualizáció tragikumát. Még nem szenved a világ Istentől való megfosztottságától, amely az újkori ember önzővé válásából és a természet fölött gyakorolt gazdasági-technikai hatalomból következik (Ullrich, 1999).

Hölderlin *Hyperion* c. alkotása költői összegzése a gyermekkor különleges jelentőségéről alkotott felfogásának és a képzésről alkotott elképzeléseinek is. Már művének előszavában is reflektál a képzés problémájára és menetére. Alapsémája az egységre, az elválásra és az újra visszatérésre való igyekezetre: „Ha a világ élete a kibontakozás és bezárulás váltakozásában áll, kirepülésből és visszatérésből önmagához – miért ne volna így ez az emberi szívvel is?” (Hölderlin, 1993, p. 202.). Képzési filozófiájának az alapja a lét eredeti egységének metafizikai bizonyossága, amely – minthogy megelőzi az önmaga tudatában lévő, és ezzel elkülönböző én identitását – a reflexió körülményei közt nem gondolható el, sokkal inkább csak a szépség élményében ragadható meg (Ullrich, 1999). Az „egy”, az egész tárgyra és alanyra való ősi megosztása a nem-én-t elhatároló én által és az identitás megtapasztalása után, az önmagától elváló énen keresztül az emberi szellem visszavágyik az Abszolútumban való ősegyiségbe: „Egynek lenni mindennel, ami él, üdvözült önfeledtségben térni vissza a Természet egészébe, ez a gondolatok és örömök csúcsa, ez a szent hegyorom, az örök nyugalom helye, [...]” (Hölderlin, 1993, p. 168.). Az egység és az újraegyesülés az emberi lét célja. Hölderlin ezt a mozgást élet- és emberiség-történeti fázisokban képzelel el. A véges tudat számára csak a szépség adja vissza azt az állapotot, amelyben minden „egy”.

A fent bemutatott gondolatmenetből kibontakozik Hölderlin kultúrakritikája, melynek középpontjában az individualizáció és az elszigetelődés áll. Az individualizáció, mint egykoron

pozitív alkotóelv, lelepleződik az individuumra nézve tragikus következményeiben, és negatív dologként, bűnként, az élet bűneként jelenik meg, amiért szenvedni és vezekelni kell. Hölderlin Kant transzcendentális filozófiájában, ill. különösen a korai Fichte szubjektív idealizmusában az ember hibrid önistenítésének az alapját látta, ami a modern természettudományos uralkodó tudáshoz és a világ teljes 'mítosztalanításához' vezetett. Miként az újkori ember az empirikus-kísérleti tudományok által 'mítosztalanítja' a világot, és függővé teszi magát a technika uralmától, ugyanúgy emelkedik fel az ember a fichtei transzcendentális filozófia intellektuális szemléletében saját istenségéhez. Hölderlin szerint mindkét gondolati út ahhoz vezet, hogy az ember kilép az isteni élet univerzális összefüggéséből, és a történelemben először a metafizikai árvaság, a hazátlanság traumatikus állapotában találja magát. Ez a humanizmust és az ész-idealizmust maga mögött hagyó tudatosan korszerűtlen kultúrakritika az alapja Hölderlin mitikus-vallásos gyermekfelfogásának. A vallásos tapasztalat újrafelfedezése, amely a szép és az igaz jelenlétében és a gyermekkel való szeretetteljes találkozásban bontakozik ki, visszavezeti az önmagában meghasadt embert a mindenséggel való egység útjára, amelyben gyermekként még tudattalanul benne élt (Ullrich, 1999).

Az értelmetlen és romlott társadalmi jelentől való elfordulás és a természetbe való visszatérés, mint az eredettel, a léttel való újraegyesülés és az abban megélt egyensúly keresése Hölderlin útja: „Igen, feledd csak el, hogy emberek is vannak, te romlandó, ostromlott, ezerszeresen megbántott szív! s térj vissza ismét oda, ahonnet indultál, a Természet, a változatlan, csöndes és szép Természet karjaiba” (Hölderlin, 1993, p. 167.). „Mint az Akherón partján nyugtát nem lelő lélek, úgy térek vissza életem elhagyott vidékeire. Öregszik minden, s ismét megifjodik. Miért vagyunk mi kiszakítva a Természet szép körforgásából?” (Hölderlin, 1993, p. 178.). Ez a befelé vezető út, a tudattágító és a tudatot felemelő unio mystica utáni vágy a romantikus mozgalom filozófiájában is visszaköszön. Hölderlin gondolkodási stílusa klasszikus romantika, azaz a romantikának az a válfaja, amely a klasszikus-antik költészet alapjain nyugszik (Ullrich, 1999).

A fentebb bemutatott gyermekkép bázisán érdemes Hölderlin neveléstani elveinek vizsgálatokor is átvilágítani azokat a romantikus eredetű elemeket, amelyek részben elfedőleg hathatnak, amikor hol a szerelmi kudarcot, hol a szorító német valóságot, hol a költőors tragikumát – az örök meg-nem-értettséget – sejtjük a hüperióni módon magasba ívelő pálya hirtelen megtörésének okaként. Amennyiben elfogadjuk Kocziszky (1994) feltételezését, hogy onnan ered a költői pálya végállomása, ahonnan termékenysége és ereje, akkor az is egyértelművé válhat, hogy Hölderlin költészetében a „sosem kész” nem csupán a modernség

„áttörése”, hanem egyben „kudarc” is. „Hiszen a mű, a szöveg konzekvensen számolja föl önmagát, semmisül meg az átírások, a variánsok és vázlatok egymásmellettségében és egymásutánjában” (Kocziszky, 1994, p. 10.). Feltételezhetjük, hogy ez az önmegegyeztető folyamat, a folyamatos változásban lévőség Hölderlin pedagógiai nézeteinek alakulására is jellemző.

A Hölderlint értelmező, romantikus elemeket előtérbe helyező kánonhoz igazodva, Herrmann (1996) a költő házitanítói tevékenységéről, pedagógiai tapasztalatairól és reflexióiról szóló tanulmányában kifejti, hogy a házitanítói tevékenység voltaképpen Hölderlin életének válságforrása, mert benső indíttatása nem volt összeegyeztethető ezzel a létformával. Túl nagy volt a szakadék a költő zsenialitása és a társadalomban betöltött státusza között, s létének e szétfeszítettsége nehezen elviselhető volt számára. E gondolatkörben Herrmann (1996) joggal mutat rá a házitanítói lét tényleges ellentmondásosságára a 18. században: a szociális státusz nem felelt meg az értelmiségi létformának és az azzal szoros összefüggésben lévő önértékelésnek. A nevelő és a tanár számára nélkülözhetetlen pedagógiai autoritás nem fért össze a tanítvány magasabb szociális státuszával. Az ifjú nevelőnek el kellett nyernie a tanítvány vele szinte egyidős anyjának bizalmát, s egyidejűleg távolságot is kellett tartania. További feszítő ellentmondásként könyvelhető el, hogy a házitanítótól elvárt ’minden-tudást’ egyáltalán nem ismerték el anyagi szempontból méltóképpen. Tiszteletet parancsoló viselkedésmódot vártak el tőle, ám nem étkezhetett együtt a családtagokkal. A házitanítónak fel kellett oldania önmagában az ellentmondásokat: az alávetettséget és az intellektualitást, a szolgálatot és a pedagógiai autoritást, a hétköznapit és a szellemit.⁴³ A teológiai tanulmányait befejező Hölderlin számára is Jena, a német filozófia korabeli centruma, a leghaladóbb német egyetem volt a fő cél. Céljának eléréséhez kiváló áthidaló megoldásnak tűnt az a waltershauseni privátnevelői állás, melyhez Schilleren keresztül jutott hozzá (Kreutzer, 2002). Hölderlin privátnevelői tevékenységét Beck és Raabe (1970) *Hölderlin. Eine Chronik in Text und Bild* c. kiadványa részletesen taglalja. Dolgozatunkban csak azokra a történeti aspektusokra térünk ki, amelyek témánk szempontjából relevánsak.

Miként a német romantika általános jellemzőit bemutató szövegegységben is utaltunk rá, a 18. század a levelezési kultúra évszázada volt. Ennek okait a technikai és a társadalmi változások által létrehozott új kommunikációs térben kereshetjük, amely jelentős mértékben

⁴³ E nehézségek ellenére sok, kiváló képességekkel rendelkező, egyetemet végzett ember (Kant, Fichte, Hegel, Hamann, Herder, Schleiermacher, Gottsched, Klopstock, Winckelmann, Höltz, Lenz, Jean Paul, Basedow, Campe, Herbart) számára járható és létbiztonságot teremtő útnak bizonyult a házitanítói tevékenység.

hozzájárult a társadalmi mobilitás növekedéséhez (Ota, 2015). A korabeli divathoz igazodva és a lehetőségeket megragadva, Friedrich Hölderlin 1784-től 1804-ig, a denckendorfi kolostori iskolától elmebetegségének teljes kitöréséig rendszeresen írt leveleket. Levelezésének többszörös kutatási körben történt vizsgálata láthatóvá tette számunkra a metamorfózist megélő Hölderlint. Levelezésének kitűnő német kutatója, Raabe (1963) is azt írja, hogy a levél az író lelki struktúrájának leképezése, lényegének kifejezése, biztos utalás érzületére. A levél a lélek pillanatfelvétele, amely betekintést enged bizonyos időszakokhoz kötődő gondolkodás- és érzésvilágokba. „A levél individuális teljesítmény és egy bizonyos kor társadalmi kifejeződése.” (Raabe, 1963, p. 8., ford.: N. G.). Hölderlin levelezésének stílusát a ceremoniális udvariasság jellemezi. Félénk, gyakran az udvariasság formális megnyilvánulásai mögé bújó távolságtartásával különböző szociális szerepekben mutatkozik meg: hol szófogadó gyermek, hol atyáskodó idősebb testvér, hol reményteli ifjú író.

Raabe (1963) megállapítja, hogy Hölderlin édesanyjához írt levelei nemcsak a hozzátartozóihoz fűződő viszonya tekintetében számítanak kulcsfontosságú korpusznak, hanem e levelezés számszerűségéből és időtartamából következően a költő legfontosabb levéldokumentumai is. E dokumentumok is arról tanúskodnak, hogy Hölderlin számára a levélírás nem pusztán célszerű tényközlés, hanem egyfajta szívből jövő gondolatmegosztás, a szív szöveggé 'transzformálása'. Rendkívül tanulságos, ám egyben megdöbbentő érzékelni, mennyire távol marad az édesanya Hölderlin lényegiségétől, miközben kommunikációját a szeretet, a jóság és a jámbor életre intés pietista szellemisége hatja át.

Hölderlin neveléstani nézetei szempontjából igen értékes dokumentumoknak számítanak fiútestvérehez írt, pedagógiai indíttatású levelei, amelyek segítségével gondoskodni kívánt testvérenek szellemi neveléséről. Megosztotta vele filozófiai tanulmányainak eredményeit és saját felismeréseit. Így keletkeztek a testvére számára érthető stílusban megírt, az emberi nem (65. levél), az egyes ember (86. levél) képzéséről szóló filozófiai levelek, Kant és Fichte filozófiájának bemutatása (97. és 121. levél), az esztétikáról szóló értekezések (119. levél) és a matematikáról szóló eszmefuttatás (133. levél) (Raabe, 1963).

Hegelhez és Schellinghez intézett leveleiben Hölderlin kommunikációja tárgyilagosabb, mint a fentebb említettek. Filozófiai tanulmányairól tudósít, írói fáradozásairól közöl információkat, bemutatja a népnevelésről szóló elképzeléseit a nürtingeni és frankfurti időszakban.

Levelleinek alapformáit az érzés és a hit, a szellem és az akarat témáin túl személyiségének ellentétes irányultságai határozzák meg: a szív és a szellem, a hit és a gondolkodás, a belül és a kívül ellentéte, amely stílusában, hangulataiban, tartásában, jellemvonásainak ellentétességében mutatkozik meg. Lényének tudatosan történő két pólusra osztása egyben az egymást kiegészítő fogalmak egyesítését is jelenti. A költő elméletileg megkísérli az egység megteremtését: célja az 'átjáró' megtalálása, a szív kibékítése az értelemmel. Az egységet Hölderlin Diótima lényében látta. A kiegyensúlyozás, az arany középútra törekvés Hölderlin életfelfogásában stabilitáshoz és biztonsághoz, a hangulatában elégedettséghez és nyugalomhoz, a világképében egységesítő békéhez vezet. Ezen elemek szinergiája alkotja Hölderlin gyenge és akaraterős, érzelmi beállítottságú és szellemi, szélsőségekbe csapó és folyton középre törekvő lényét, akinek tragikus életpályája pontosan ezeknek a sorsszerű ellentéteknek a következtében tört ketté (Raabe, 1963). Mindazonáltal nem feledkezhetünk meg arról a tényről, hogy éppen e szinergia alaptapasztalata által volt képes Hölderlin megélni az egységet. A polaritás érzékelése ugyanis feltételezi az egység létezését. A kettő mindig csak az egy következményeként értelmezhető. Az ellentétek alkotják az egységet, létezésük egymástól függ.

Az alábbiakban Herrmann (1996) kutatási eredményeit is felhasználva bemutatjuk azokat a nevelési elveket, amelyekből Hölderlin kiindult, felvázoljuk azokat a tapasztalatokat, amelyeket Waltershausenben szerzett, és leírjuk, hogyan vizsgálta felül az 1785-1798 közötti (nürtingeni, frankfurti) időszakban eredeti pedagógiai pozícióját. Hölderlin waltershauseni privátnevelői időszakának levéldokumentumai inkább idealisztikus, mint idealista valóságérzékelésről és valóságábrázolásról tesznek tanúbizonyságot. 1794 tavaszán Schillerhez intézett levelében így ír Hölderlin (1970, p. 132., ford.: N. G.) tanítványával, Fritz von Kalb-bal kapcsolatos pedagógiai elképzeléseiről: „Tanítványomat emberré nevelni – ez volt a célom, és ez a célom.” Neveléssel kapcsolatos elvárásait ebben az időszakban minden bizonnyal Rousseau *Emil, avagy a nevelésről* c. műve határozta meg. Ennek értelmében a gyermeket nem polgárrá kell nevelni a Locke-féle gentleman-ideál szellemében, hanem emberré, az egyéni fejlődés logikáját követve, a társadalmi hatásoktól távol, egy, a nevelő és a tanítvány között kialakított bensőséges kapcsolat védőhálójában. Mivel Fritz von Kalb nem olyan körülmények között élt, amelyeket Rousseau az ú. n. „negatív nevelés” számára elképzelt, Hölderlinnek változtatnia kellett nevelési tervén.

Hölderlin újraértelmezett pedagógiai programját szemléletesen mutatja be az a levél, amelyet 1795. szeptember 2-án írt Johann Gottfried Ebelnek, a Frankfurtban tevékenykedő

orvosnak és természettudósnak. Ebel szoros kapcsolatban állt a Gontard családdal, és e kapcsolati tőkájére építve 1795 augusztusában lehetővé tette Hölderlin számára, hogy elnyerje a Gontard családnál éppen megüresedő privátnevelői állást, melyet az alábbi pedagógiai elvekkel felvértézve vállalt el.

1. A gyermekkel való bánásmód alapvető hibája a türelmetlenség. A fejlődés és a kibontakozás időigényes változási és tanulási folyamat, amely az emberi élet megfelelő pillanataihoz kötődik. A nevelés és a képzés akkor lehet sikeres, ha a gyermek nevelése során a nevelő felismeri azt az ellentmondást, hogy „a gyermeknek gyakran olyan szükségleteket kell kielégítenie, amelyekkel még nem rendelkezik, és értelem nélkül kell értelmes dolgokat meghallgatnia és felfognia.” (Hölderlin, 1970, p. 203., ford.: N. G.).
2. „A méltányosság az első törvény, amelyet be kell tartani,” – írja Hölderlin (1970, p. 203., ford.: N. G.). A nevelés és az oktatás megszervezése a gyakorlatban ne általános nevelélméleti elvek alapján történjen, hanem a gyermekből induljon ki, a gyermek korának, fejlettségének, helyzetének, egyéni igényeinek feleljen meg. Pontosán ebben rejlik a privát nevelés különös ereje, hiszen a nyilvános iskolákban nincs annyi lehetőség a differenciálásra.
3. Meg kell teremteni a sikeres nevelési és képzési folyamat feltételeit. A nevelőnek és a tanárnak olyan pedagógiai légkört kell teremtenie, hogy felkeltse a gyermek figyelmét, hogy ébren tartsa kíváncsiságát, hogy stimulálja és állandóan fenntartsa érdeklődését.
4. Hölderlin eltávolodik Rousseau azon nézetétől, mely szerint csak szemlélni kell a gyermek természetének önmaga törvényei szerint történő fejlődését és kibontakozását. Sokkal inkább úgy véli, hogy a gyermeket elvárások, kihívások elé kell állítani, és egy jobb világot kell körülötte teremteni, mert csak így érzékelhető és éleszthető fel mindennemű magasabb igény. „Ha a gyermeket egy más világ venné körül, mint amilyen a mostani, akkor célravezetőbb lehetne Rousseau módszere” (Hölderlin, 1970, p. 205., ford.: N. G.).
5. A nevelés és a képzés olyan folyamat, amely az önnevelést és az önképzést, mint alapvető célját akkor éri el, ha morális, kulturális és szellemi értelemben vett ébredésre ösztönöz.
6. Az oktatás célja nem pusztán a tudásközvetítés, hanem intellektuális és morális hatások elérése, oly módon, hogy a nevelő és a tanár a tanítvány szívét szólítja meg. Hölderlin a számtan tanításán keresztül mutatja be nézeteit. Az aritmetikaoktatás számolási

készségeket fejleszt, mindazonáltal elsősorban a matematikai rendszerelvek belátására tesz képessé. Ha ebből a nézőpontból szemlélődünk, az út a cél, hiszen „Ha a gyermek minden egyes nap észre tudja venni, hogyan válik az aritmetika hasznos tevékenységek jelentős részévé, akkor bizonyára szívesen is foglalkozik vele, [...]” (Hölderlin, 1970, p. 205., ford.: N. G.). Ugyanez állapítható meg a morális nevelés tekintetében is. A példaértékű emberi sorsok átélése és értelmezése az emberi élet etikai dimenziójának (élmények formájában történő) benső szemlélését és benső megtapasztalását teszi lehetővé. Hölderlin Liviuszt és Plutarchost állítja példaként, ám sosem kérdezné meg a gyermektől, „hogya az elmondottakat megjegyezte-e, mert nem a történetről, hanem annak a szívre gyakorolt hatásáról lenne szó, [...]” (Hölderlin, 1970, p. 205., ford.: N. G.)

A levelek értelmezése során láthatóvá vált, hogy a romantika nevelési értékékljai közül Hölderlinnél a morális fejlődés és az empátia mint a pedagógiai folyamatok eredményeként elérni kívánt állapot egyértelműen központi jelentőséggel bír. Hermann (1996) a pedagógia klasszikusai közé sorolja Hölderlint, mert képzésfilozófiai, képzéselméleti, tanuláselméleti és oktatásgyakorlati szempontból korának élvonalába tartozott. Miként Ebelnek írt, fentebb elemzett leveléből kitűnik, az egyensúly-kereső Hölderlin remélte, hogy Frankfurt művelt társasága befogadja, és pedagógiai tevékenysége felvidítja, erősíti őt, egyensúlyt teremtve költő-filozófus és nevelői hivatása között. Felfogásunk szerint Hölderlin életének tragédiája nem pusztán az, hogy nem élhetett benső elhivatottsága szerint, hanem sokkal inkább az, hogy az 'átjárót' kereső, egyensúlyteremtésre törekvő, az egység megélését lehetővé tevő tehetsége mind a költészetben, mind a pedagógiában a határtalan lehetőségekkel együtt súlyos gátakat is szabott számára.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy Hölderlin megalkotja a romantikus gyermekideál körvonalait. A gyermek számára nemcsak – mint Rousseau-nál és Herdernél – a még nem elidegenedett, önmagában egységes, eredeti ember (a büntelenség, a béke, az egészség, a teljesség megtestesítője), hanem isteni lény is, aki még tudattalanul a lét 'ösmélyén', egyensúlyban, az Abszolútummal való egységben, szeretetben él. Hölderlin ezzel is kifejezésre juttatja az anyag és a szellem egyensúlyának fontosságát, mint az élet dinamikáját. A gyermek istenítése Hölderlin romantikus gondolkodásának következetes eredménye. Ebből bontakozott ki a romantikus gyermekkép, melynek központi eleme az eredetileg tökéletes, alkotói, költői és vallásos létforma.

3.3.3.2.2. Az „ideális ember [...] összességében minden individuális hajlam harmonikus maximuma.” Jean Paul pedagógiai gondolkodása és gyermekképe

Jean Paul⁴⁴ (1763-1825) már pusztán jelentős szépirodalmi művei által is része a pedagógia történetének. Regényei - mindenekelőtt a *Titán* (1800/1803) - a szó szoros értelmében művelődési regények, amelyek kritikus hangvételük miatt jelentős mértékben hozzájárultak a német 'képzés' fogalom kialakulásához (Bollnow, 1977). Jean Paul egy átfogó elméleti munkában is, melynek címe *Levana oder Erziehlehre (Levana avagy neveléstan)*, és amely először 1806-ban, majd jelentősen átdolgozott formában 1814-ben került kiadásra⁴⁵, állást foglalt pedagógiai kérdésekben. 1790 körül alakította ki pedagógiai gondolkodási stílusát, melyhez valószínűleg a saját gyermekeihez kötődő nevelési feladatok adták meg a fő impulzust, és melyhez majdnem tíz éves házitanítói tevékenységének tapasztalatai és a korának pedagógiai témájú írásaival való elmélyült foglalkozás eredményei is hozzájárultak.⁴⁶ Jean Paul ezidőtájt – különösen Friedrich Wernlein gimnáziumi- és magántanárral – folytatott levelezése arról tanúskodik, hogy az író baráti körében élénk filozófiai és pedagógiai diskurzust folytatott. Asszociatív jellegű leveleiben (v. ö. Bernauer, Miller & Neuber, 2018), amelyek már tartalmazzák esztétikai és pedagógiai elképzeléseit, Jean Paul nem törekedett szigorú argumentációs struktúra kidolgozására (Meier, 2002). Ugyanez az asszociatív, költői szövegalkotási eljárás érhető tetten a *Levana* c. műben is.

Az irodalomtudomány – Hölderlinhez és Kleisthoz hasonlóan - Jean Pault nem tartja egyértelműen romantikus alkotónak. A neveléstudományi diskurzusban ugyancsak nehézségekbe ütközik a szerző egy bizonyos irányzatba történő besorolása (Ballauff & Schaller, 1973). Mivel pedagógiájának gondolati központja egy olyan romantikusnak nevezhető gyermekszemlélet, melynek alapján a gyermek „szent” és még eredendően tökéletes lény, néhány neveléstörténettel foglalkozó kutató (Moog, 1967; Tenorth, 1988) a német romantika pedagógiai gondolkodói között említi Jean Pault. Fischer (1963) inkább az író rendkívüli helyzetét emeli ki, Bollnow (1977) szerint pedig nem sorolható a romantikusok közé, bár

⁴⁴ Mentalitástörténeti szempontból érdekes tény, hogy a klasszika és a romantika határmezsgyéjén alkotó Jean Pault a klasszikus Goethehez és Schillerhez hideg viszony fűzte, míg a Schlegel fivérekkal, Tieckkel, Schleiermacherrel és Fichtével baráti kapcsolatot ápolt, mindazonáltal nézeteiket olykor kritikus távolságtartással fogadta. Megjegyzés: a szerző.

⁴⁵ Disszertációmban Jean Paul *Levana oder Erziehlehre* c. művének harmadik, a szerző irodalmi hagyatékából sokszorosított, elektronikus formában elérhető, 1845-ös kiadására hivatkozunk. Megjegyzés: a szerző.

⁴⁶ Wirth (1863, p. 34., ford.: N. G.) *Jean Paul Friedrich Richter als Pädagoge: nebst einer Auswahl pädagogischer Kernstellen aus Jean Pauls Werken; Lehrern und Erziehern dargeboten* c. művében Jean Paul nevelésre és oktatásra vonatkozó nézeteinek szisztematikus bemutatása mellett kitér Jean Paul életútjának részletes ismertetésére is. Leírja, hogy Jean Paulnak házitanítói tevékenysége alatt lehetősége volt arra, hogy „leszálljon a büntelen és reménnyel teli gyermeki lélek mélyére, hogy megfigyelje a szellemi hajlamok és erők csírázását és növekedését, [...]”

szellemi rokonságot mutat Ernst Moritz Arndt⁴⁷ 1805-ben megjelent *Fragmente über Menschenbildung (Töredékek az emberképzésről)* c. pedagógiai főművével. Ballauff és Schaller (1973) úgy véli, éppen Jean Paul köztes helyzete a legtermékenyebb eleme pedagógiájának. Jean Paul jól ismerte korának pedagógiai gondolatait: magába szívta, összefoglalta és továbbfejlesztette azokat. Fertig (1989 idézi Ullrich, 1989) szerint Jean Paul vallásos gyermektisztelete a későfelvilágosodás érzelmkultúrájának az eredménye. Hans-Heino Ewers (1989) egyértelműen a romantikus gyermektiszteletet látja kibontakozni Jean Paul művében. Ullrich (1999) kifejti, hogy mind a romantikus gyermekszemlélet, mind a későfelvilágosodás érzelmkultúrája jelen van Jean Paul művében. Jean Paul sajátos, rendkívül bonyolult és érdekes pozíciója a pedagógia történetében abból adódik, hogy pedagógiai művében egyszerre érzékeljük a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező nevelő és a rousseau-i lelkesedéssel áthatott gondolkodó szellemi jelenlétét. Nemcsak pedagógiai szakemberként alkot, hanem szenvedélyes költőként és piacorientált hivatásos íróként is, akinek a gondolatvilága ugyanolyan szervesen kapcsolódik a későfelvilágosodás érzelmkultúrájához, mint a romantikus végtelenségélményhez. Jean Paul *Levanája* nemcsak a formája miatt⁴⁸ köthető a romantika világhoz, hanem bizonyos pontokon a szellemisége miatt is.

Jean Paul pedagógiája bizonyos részleteinek korszerűtlensége ellenére is örök érvényű bölcsességeket közvetít az utókor számára. A 20. század első negyedében különösen élénk volt Jean Paul recepciója, melynek okára kitűnően rámutat Hackmann (1907) *Jean Paul Friedrich Richter als praktischer Erzieher und pädagogischer Schriftsteller* c. írása. Hackmann kiemeli Jean Paul gondolatvilágának azon vonásait, amelyek a hosszú századforduló jelenének reformpedagógiai eszméivel érintkeznek: „a személyes erők kibontakozásának támogatását”, „az individualitás felismerését és tiszteletben tartását”, „a nagy, mindenből kivilágoló jóakaratot”, „a fiatalság iránti mély érdeklődést”: „mindebben rá lehet ismerni a jelen barátságos kívánságaira és nemes törekvéseire”. Rámutat saját korának visszasságaira is, amelyek már Jean Paul korában is megoldatlan problémák voltak. „A szokványos családi nevelés egyszerre vicces és keserű kritikája ma is találó (vagy megsemmisítő) lenne.” - véli Hackmann (1907, p. 452., ford.: N. G.). Megemlíti továbbá a nagyvárosi élet súlyos hátrányait, az „oskolamesteres” tanítási módszereket, az emlékezet tervszerű gondozását. „Egy olyan

⁴⁷ Ernst Moritz Arndt (1769-1860) író, történész műveiben elsősorban politikai, történelmi témákkal foglalkozik, ám életművét mese- és mondagyűjtemények, vallásos versek, teológiai, filozófiai és pedagógiai írások is gazdagítják. *Fragmente über Menschenbildung* c. műve mint az első gyermekből kiinduló romantikus pedagógia a nevelés bibliája lett, és többek között Fröbel pedagógiai gondolkodási stílusára is nagy hatást gyakorolt. Megjegyzés: a szerző.

⁴⁸ A *Levana* c. műben a fejezetek és a paragrafusok viszonylag rendszertelenül és lazán követik egymást, ezért a szöveg formai szempontból romantikusnak tekinthető (Franz, 1937).

könyv elolvasása, amelyen a *Levana*, mindenkor értékes és élvezetes lesz azok számára, akik kellő komolysággal látják hozzá.” - írja Hackmann (1907, p. 452., ford.: N. G.), akinek a szavai jelenünkben ugyanolyan aktuálisnak tűnnek, mint 100 évvel ezelőtt.

Jean Paul gyermekszemléletének bemutatása előtt Ewers (1989) gondolatmenetét követve röviden összefoglaljuk Jean Paul embertanát. Jean Paul a *Levana* c. műben mind antropológiai, mind pszichológiai értelemben Herder organikus gondolkodásmódjához kapcsolódik. Ez a gondolkodásmód kizárja azt az emberszemléletet, amely az embert egy olyan összetett lényként fogja fel, akit egymás számára ismeretlen, egymástól függetlenül fejlődő és egymással csak külső kapcsolatban lévő állati, fizikai és szellemei lényrészek alkotnak. Rousseau ennek az antropológiai dualizmusnak a híve volt, még akkor is, ha párhuzamba akarta hozni az ember szellemi oldalának a fejlődését a fizikai növekedéssel. Ezzel szemben Herder az antropológiai monizmust képviselte, melynek alapján az ember nem kettős lény, hanem lényegében egy: a fizikai megvalósultság és a psziché belső, organikus egységet alkot az emberben.⁴⁹ Jean Paul átveszi Herdertől ezt a monisztikus antropológiát, embertana mégis megőrzi a dualista gondolkodásmódot is, amely azonban tisztán metafizikai. Ennek alapján az embert alkotó organizmusba különböző származású, különböző metafizikai minőségű elemek kerülnek be. Az emberi organizmus egysége, az emberi lélek Jean Paul számára a szellemi individualitás tartózkodási helye, amely halhatatlan, amely kiemelkedik a véges valóság és a földi élet szférájából, és a végtelen idealitást, az istenit tükrözi vissza. Az istenit kifejező magasabb szellemi egységgel ellentétben az emberi organizmus többi – testi és lelki – eleme a végest és a múlandót jelenti. Az isteni minden emberben kiirthatatlan ösztönként jelenik meg, és éppen ez az oka annak, hogy az ember nem elégszik meg a végesség tapasztalatával (Ewers, 1999).

Jean Paul az emberben lévő véges és végtelen minőség dualizmusát fájó szétszakítottságként éli meg. E metafizikai dualizmus az antik utáni romantikus-keresztény korszak alapelve, melyből kényszerűen következik a földi valóság metafizikai dekválifikációja. Az emberi individuumra vonatkoztatva ez az ember földi létezmódjának, mint organizmusnak, mint testi-lelki egységnek a fordítottját jelenti. „Jean Paulnál az ember nem organikus létezésében hasonlatos Istenhez, hanem szellemi én-magjában. Mint organikus lény véges, akit a végtelenhez csak külső kapcsolat köt; az isteni én-mag földi hordozója, anélkül,

⁴⁹ A világmindenség végtelen harmóniájának metafizikájában minden egylényegű. Ezzel van kapcsolatban az a remény is, hogy a természet minden lépcsőfokát önmagában egyesítő ember arra van teremtve, hogy az univerzális harmónia rendszerét érzékeli, melybe kiáramlott az Istenség. Herder Leibniz monadológiáját folytatta. Mindenütt megnyilvánul az ember számára a természet élő harmóniája, minden dolog a tökéletes egy, és minden mindennel sűrűn össze van szöve (Ullrich, 1999).

hogy annak végtelenségében részesülne.” (Ewers, 1989, p. 101., ford.: N. G.). Az ember Jean Paul számára egy olyan teremtmény, aki rendelkezik azzal a képességgel, hogy az összeegyeztethetlent egyesítse. Az emberben összeütköző két léterület kapcsolata a formátlanság és az inkongruencia jegyeit viseli magán. Az emberben mindez a szétszakítottság miatt érzett fájdalomként jelentkezik, amiből minden földi tett alacsonyrendűsége következik. Jean Paul „számtalan helyen börtönnek, fogságnak, a halhatatlan én-mag méltatlan tartózkodási helyének nevezi a testet.” (Ewers, 1989, p. 102., ford.: N. G.). Az ilyen metafizikai dualizmus korábban legfeljebb az antropológiai dualizmussal együtt volt jelen a hagyományban. A létterek dualitásának az ember kétrétegűsége felelt meg. A véges és a végtelen metafizikai minőségei lefedték a testi és a szellemi, lelki közötti különbségtételt. A 80-as évek Jean Paulja még az ilyen, egyszerre metafizikai és antropológiai dualizmus híve volt, azaz még megpróbált antropológiailag megfelelni a metafizikai szétszakítottságnak a testi és a szellemi merev elválasztásával (Ewers, 1989).

Amikor Jean Paul a 90-es években egyre inkább magáévá teszi az organikus gondolkodás elveit, és ezzel megválnak az antropológiai dualizmustól, metafizikai szinten hű marad a dualisztikus alaptapasztalathoz. Semmi sem utal nála a metafizikai monizmusra, ami bármiféle panteizmusként jelenne meg. Jean Paul világértelmezése pánenteista-vallásos, amiből egy komplex, feszültséggel teli embertan következik. A dualista (test-lélek) metafizika alap gondolatait az emberi individualitás monádikus felfogásával kapcsolja össze, amely már Ernst Moritz Arndtnál is megjelenik⁵⁰ (Ewers, 1989). Álláspontjának különlegességét és egyben nehézségét éppen az adja, hogy megőrzött metafizikai alapállásából kiindulva próbálja integrálni az organikus gondolkodást. Dualista világlátását monista antropológiával próbálja összekapcsolni. Ewers (1989) szerint ennek paradox következményei vannak: Az ember organikus felfogásához való gondolati kapcsolódás következménye a metafizikai dualizmus radikalizálódása. A dualista emberkép megengedi azt a feltételezést, hogy az emberben lakozó szellemi és isteni meg tud őrizni egy bizonyos autonómiát és érintetlenséget, mert csak lazán és külsőleg van kapcsolatban a testi világgal. Az organikus gondolkodás ezzel szemben a szellem és a test összefonódását hangsúlyozza az ember földi létezésében. Az organikus gondolkodásmód nem engedi meg, hogy a szellemet elkülönült, a testtel csak külső kapcsolatban lévő szférának tekintse az ember. Már Jean Paul korai műveiben is megjelennek olyan gondolatok, amelyek a két szféra mély összekapcsolódását hangsúlyozzák. A halhatatlan

⁵⁰ A monádikus felfogás szerint minden ember egy mikrokozmosz, amely a végtelen idealitás véges és egyszeri visszatükröződése. Megjegyzés: a szerző.

szellem ebben a szemléletmódban mélyebbre merül alá a testi világba, radikálisabb módon keveredik bele a végességbe, ám a szoros érintkezés ellenére sem következik be a két terület egyesülése. Az isteni nem osztja meg önmagát a földivel Jean Paulnál. Az organizmus idegen marad az isteni számára: földi, véges elem. Jean Paul reflexiói a gyermekkorról, az ifjúkorról és a nevelésről éppen ezért annak a vezérgondolatnak a jegyében születtek, hogy meg kell menteni az emberben lévő isteni magot (Ewers, 1989).

Az antropológia és a metafizika szuperpozíciója és ellentéte az, ami megnehezíti Jean Paul ember- és nevelésfelfogásának értelmezését. „A reflexiós szintek megkettőzése, bizonyos terminusok jelentésének megduplázódása megoldást jelenthet erre az értelmezési problémára.” – írja Ewers (1989, p. 103., ford.: N. G.), majd kifejti, hogy az egyik reflexiós szintet Jean Paul Rousseau-val és Herderrel osztja meg: ez a reflexiós szint nem a polgár, hanem az ember nevelése. A másik lehetséges reflexiós szint az ember földöntúli sorsa és jólléte: „Jóllehet az ember megelőzi a polgárt, [...] „a világ mögött és a bennünk lévő jövőnk nagyobb, mint bármelyik, [...]”⁵¹ - írja Jean Paul (1845, 21. §, p. 26., ford.: N. G.). Jelen összefüggésben antropológiai reflexiós szinten minden egyéni adottság harmonikus kibontakoztatásáról, metafizikai reflexiós szinten az ember örök boldogulásáról van szó. Jean Paul kijelentései az emberről egyfelől antropológiailag, ill. pszichológiailag, másfelől metafizikailag értelmezhetők. E két reflexiós szint – és e két reflexiós szinthez tartozó két nevelési cél – egyébe olvasztása lehetetlen Jean Paul számára, ami azt jelenti, hogy az ember boldogulása nem lehetséges a földi kiteljesedésben.

Ewers (1989) értelmezésében a gyermekkor eszméjének történetében Jean Paul gyermekkor-metafizikája jelentette az igazi fordulóponthoz, nem pedig az antropológiája. Jean Paul metafizikájának magja „a gyermeki szellem theogóniája”⁵² (Jean Paul, 1845. 39. §, p. 59., ford.: N. G.). A gyermek életének első pillanatában már adott a tiszta én, a végtelen szellemi személyiségmag, annak teljes kiterjedésében. Az emberi teremtéstörténetben a teremtő szerep a szülőké, míg Jean Paulnál az élet születése, az isteni epifániája, a végtelen idealitás sugárvillanása a véges világ anyagságában egy újra és újra megtörténő csoda. Az isteni sugár a megjelenésénél (epifániájánál) kétszeres törést szenved el. Először az emberi individuum nagyságára zsugorodik.⁵³ Ezt követően minden sugár-rész egyenként különös színezetet kap,

⁵¹ . „Gleichwohl ist der Mensch früher als der Bürger, [...] unsere Zukunft hinter der Welt und in uns größer, als beides, [...]. (Jean Paul, 21. §, p. 26.)

⁵² „Theogonie des kindlichen Geistes” (Jean Paul, 1845. 39. §, p. 59.)

⁵³ Ha az emberiséget, mint egészet tekintjük, akkor az emberiség egyetlen sugár szétszóródásaként, szétterjedéseként értelmezhető az egyes szikrák sokaságában (Ewers, 1989).

melyet annak az anyagnak a különös adottsága határoz meg, amibe belehatol: „Mivel egyetlen véges sem ismétli meg a végtelen idealitást, hanem csak bizonyos részekre zsugorítva tükrözi vissza azt, az ilyen részek végtelen számú különbözőséget tudnak mutatni [...]”⁵⁴ (Jean Paul, 1845. 28. §, p. 32., ford.: N. G.).

Minden egyes ember „ős-pillanatában”⁵⁵ (Jean Paul, 1845, 39. §, p. 57., ford.: N. G.) először az isteni fény individualizációja történik meg – ez egy olyan folyamat, amely megelőzi az anyaggal való találkozást. Az isteni fény immár individualizált formában, „én-sugárként”⁵⁶ (Jean Paul, 1845, 39. §, p. 57., ford.: N. G.) lép be a testi világba. Így keletkezik a metafizikai individualitás, amely nemcsak megelőzi az életet, hanem a halálon túl is megmarad: ez a halhatatlan emberi lélek. A másik folyamat a végességhez kötődik: ez a gyermeki test teremtéstörténete, amely teljes mértékben a földi létben zajlik le, és létrehozza a testi individualitást. E folyamatban az ember egy öröklődési lánc tagja, amely egyenként különböző hajlamok, tehetségek és jellemvonások konstellációit hozza létre. Az „ős-pillanatban” egymásra talál a két individualizáció, anélkül, hogy korábban feltételezték volna egymást. Jean Paul úgy véli, hogy semmiképpen sem a testi individualitás hozza létre a szellemet (Ewers, 1999).

A *Levana* első kiadásának (1806) előszavában Jean Paul kinyilvánítja Rousseau és a nevelés új szelleme iránti mély elkötelezettségét.⁵⁷ Elismeri Rousseau érdemeit, mindazonáltal, érzékelhető részéről egyfajta távolságtartás is, amely annak megfogalmazásában érhető tetten, hogy az egész szellemén, nem pedig az egyes szabályokon, azaz nem az alapelv konkrét kivitelezésén múlik a pedagógiai eredmény: „Nem Rousseau egyes szabályai [...], hanem a nevelés szelleme, amely áthatja és átlelkesíti a szabályokat, rázta meg és tisztította meg Európában az iskolaépületeket, egészen a gyerekszobák mélyéig.”⁵⁸ (Jean Paul, 1845, p. XXII., ford.: N. G.). Ez az alapelv Jean Paul számára abban mutatkozik meg, hogy a nevelésnek

⁵⁴ „Da kein Endliches die unendliche Idealität wiederholen, sondern nur eingeschränkt zu Teilen zurückspiegeln kann: so dürfen solche Teile unendlich verschiedene sein [...]” (Jean Paul, 1845, 28. §, p. 32.).

⁵⁵ „Ur-Nu” (Jean Paul, 1845, 39. §, p. 57.)

⁵⁶ Ich-Strahl” (Jean Paul, 1845, 39. §, p. 57.)

⁵⁷ Jean Paul ifjúkorának egyik legmeghatározóbb olvasmányélménye Rousseau *Emile* c. műve volt. Tisztelete jeléül az ifjú Johann Paul Friedrich Richter felvette genfi példaképének keresztnévét. A rousseau-i nevelés szelleme mélyen hatott rá, és meghatározta mind pedagógiai gondolkodási stílusát, mind nevelési gyakorlatát. Már az 1793-ban született *Die unsichtbare Loge* c. regénye is Rousseau hatásáról tanúskodik a nevelési fogalom, valamint a pedagógiai alapelvek és módszerek tekintetében (Ullrich, 1999).

⁵⁸ „Nicht Rousseaus’ einzelne Regeln, [...], sondern der Geist der Erziehung, der dasselbe durchzieht und beseelt, erschütterte und reinigte in Europa die Schulgebäude bis zu den Kinderstuben herab.” (Jean Paul, 1845, p. XXII.).

minden külső szempontot és célt vissza kell utasítania, és csak a gyermeki természetre, magában a gyermekben lévő „ideális emberre”⁵⁹ kell irányulnia.

A *Levana* c. mű *Geist und Grundsatz der Erziehung* (A nevelés szelleme és elve) c. fejezetében (Jean Paul, 1845. 21-24. §) Jean Paul Rousseau-hoz fűződő viszonyát a nyelv nevelésben elfoglalt helyének szempontjából is tisztázza „A tiszta természetes ember - akit Rousseau olykor vagyis többször az ideális emberrel téveszt össze, mert mindkettő tisztán és azonos formában áll távol az evilági embertől - az ingereken nő fel, csakhogy Rousseau először is inkább dolgokkal mint emberekkel, inkább benyomásokkal mint ellenvetésekkel teszi nyitottá és fejleszti a gyermekeket, másodsor pedig az ingerek egészségesebb és üdvösebb fokozását tartja kívánatosnak, [...] Csak hagyjátok igazán szabadon szárnyalni a gyermeki lelket [...], a természet is így fejlődik önmagától (úgy tűnik, ezt gondolja [Rousseau]). Fejlődik is, mindenkor, de csak természetekben, azaz az idők, az országok, a lelkek individualitásában.”⁶⁰ (Jean Paul, 1845, 23 §, p. 28., ford.: N. G.). A dolgok és az emberek, a benyomások és az ellenvetések oppozíciójában pusztán csak utalást fedezhetünk fel Jean Paul egyik legfontosabb alap gondolatára, mely szerint a nevelés fogalmához szervesen hozzátartozik a nyelv is. A fentebb idézett szövegrész utolsó mondata azonban nyilvánvalóvá teszi a különbséget Rousseau és Jean Paul között: lehetetlen elválasztani az életben a nevelési és a képzési folyamatot az embereket körülvevő életrajzi és történelmi körülményektől.

A *Spiele der Kinder* (A gyermekek játéka) c. fejezetben így ír Jean Paul a beszéd fontosságáról a korai gyermekkorban: „A legszebb és a legpompásabb játék a beszéd, először a gyermek önmagával folytatott beszélgetése, és még inkább a szülők beszélgetése a gyermekkel. Nem tudtok játék közben és szórakozás céljából túl sokat beszélni a gyermekkel, miként túl keveset sem tudtok a büntetés és a tanítás során.”⁶¹ (Jean Paul, 1845, 54 §, p. 82., ford.: N. G.). „Csak szavakkal tud szert tenni a gyermek a külső világgal szemben egy olyan benső világra, melyben a külső világot mozgásba hozza.”⁶² (Jean Paul, 1845. 48. §, 74. o., ford.: N. G.). Jean Paul a beszélgetés fontosságáról, mint kommunikációs egyensúlyteremtő

⁵⁹ „Idealmensch”

⁶⁰ „Der reine Natur-Mensch - den Rousseau zuweilen oder öfter mit dem Ideal-Menschen vermengt, weil beide rein und gleichförmig vom Säkular-Menschen abliegen - wächst ganz an Reizen empor, nur daß Rousseau das Kind erstlich lieber mit Sachen als mit Menschen, lieber mit Eindrücken als Einreden weckt und potenziert, und zweitens eine gesündere, gedeihlichere Stufenfolge der Reizmittel verordnet, [...] Gebt nur rechte Freilassung der Kinder-Seelen [...] so entwickelt (dieß scheint er zu denken) die Natur schon sich selber. Dieß thut sie , überall, immerdar, aber nur in Naturen, d.h. in der Individualität der Zeiten, Länder und Seelen.” (Jean Paul, 1805. § 23, p. 28.)

⁶¹ „Das schönste und reichste Spiel ist Sprechen, erstlich des Kindes mit sich, und noch mehr der Eltern mit ihm. Ihr könnt im Spiele und zur Lust nicht zu viel mit Kindern sprechen, so wie bei Strafe und Lehre nicht zu wenig.” (Jean Paul, 1805. §54, p. 82.)

⁶² „Nur mit Worten erobert das Kind gegen die Außenwelt eine innere Welt, auf der es die äußere in Bewegung setzen kann.” (Jean Paul, 1845. 48. §, 74. o.)

aktusról alkotott elképzelése implikálja a romantikus szellemiségű nevelés egyik érték célját, az empátiát.

Ewers (1989) Rousseau hatása mellett a herderi gondolatok⁶³ jelentőségére is felhívja a figyelmet, melyek Jean Paul gyermekségről alkotott nézeteit jelentős mértékben meghatározzák. Herderrel szemben nem érzékelhető semmiféle távolságtartás Jean Paul részéről: saját nézeteit voltaképpen a herderi gondolkodás belső konzekvenciájaként értelmezi. A gyermekkor Rousseau általi felfedezésének, sajátosságának és autonómiájának elkötelezett híveként, e kereteken belül viszi tovább Herder gondolatait, tulajdonképpen éppen azon a ponton, ahol Herder eltér Rousseau-tól. Jean Paul természetesen többet tesz a herderi ötletek kibontásánál, hiszen egy további elvi fordulattal gazdagítja a gyermekről való gondolkodást, amivel tulajdonképpen a romantika gyermektiszteletének kérdésköréhez jutunk el. Herder gyermekantropológiáját Jean Paul a gyermek metafizikájával egészíti ki.

Rousseau, Herder und Jean Paul gyermekkorról szóló reflexiói egy alapfeltételezésben azonosak: mindhárman úgy vélik, az aktuális jelen számára idegen a gyermekség. Mindhárman a gyermekség és a korszellem között feszülő ellentétből indulnak ki, és a gyermekségnek, a gyermekség sajátosságának és autonómiájának a védelmezőiként lépnek fel. Jean Paul – miként Rousseau az *Emil* c. műben – sokkal erőteljesebben reflektál a gyermekség és a korszellem között feszülő ellentétre a pedagógia vonatkozásában, mint az 1870-es évek Herdere, ugyanis jobban érdeklik korának pedagógiai problémái „A mai kort a vélemények sokaságával és változékonyságával jellemzik [...] egy ember sem lehet az egész romlott Európában közömbös az igazsággal mint olyannal szemben, mert hiszen végső fokon mégis az igazság dönt az ember életéről [...].”⁶⁴ (Jean Paul, 1845, 34. §, pp. 41-42., ford.: N. G.). A *Levana* alapvetőnek számító paragrafusai (Jean Paul, 1845, 32 — 40. §) a nevelést úgy ragadják meg, mint a korszellem fölé emelkedés aktusát: „A nevelés művészetének céljához, melynek világosan és láthatóan kell előttünk lebegnie, mielőtt bizonyos hozzá vezető utakat mérlegelünk, hozzátartozik a korszellem fölé emelkedés.”⁶⁵ (Jean Paul, 1845, 30. §, p. 35., ford.: N. G.). Jean Paul kifejti, „három erő ellensúlyával kell felvértezni a gyermeket a betolakodó korrallal szemben, az akarat,

⁶³ Johann Gottfried Herder (1744-1803), mint több kortársát is, Rousseau kultúrakritikai gondolkodása, az individuum szabadságának és a természetes rend helyreállításának a gondolata inspirálta, szemben az arisztokrácia által meghatározott polgári világ művi és romlott szokásaival, a szellemtelen műveltségbe fulladt felvilágosult intelligenciával. Herder a kultúra és az individuum újbóli átélésének romantikus vágya hajtotta (Ullrich, 1999).

⁶⁴ „Der jetzigen Zeit wird Fruchtbarkeit und Veränderlichkeit der Meinungen, und zugleich doch Gleichgültigkeit gegen Meinungen zugeschrieben [...], kein Mensch im ganzen verdorbenen Europa kann gleichgültig sein gegen die Wahrheit als solche, weil diese ja doch in letzter Instanz über sein Leben entscheidet; [...]” (Jean Paul, 34. §, pp. 41-42.).

⁶⁵ „Zum Ziele der Erziehungskunst, das uns vorher klar und groß vorstehen muß, ehe wir die bestimmten Wege dazu messen, gehört die Erhebung über den Zeitgeist.” (Jean Paul, 1845. 30. §, p. 35.)

a szeretet és a vallás elgyengülésének megakadályozásáért.”⁶⁶ (Jean Paul, 1845, 35. §, p. 44., ford.: N. G.). A gyermeket tehát nem a jelennek kell nevelni, hanem az aktuális kor ellen kell képezni. Jean Paul elképzelése szerint a gyermeket és a nevelést a társadalmon kívülre kell helyezni, elkülönítve a civilizációtól, a várostól és az udvaroktól. Már az 1780-as évek nevelési regényei (*Unsichtbare Loge, Titan*) is előrevetítik, hogyan kell vidéki idillként megélni a gyermekkort. Itt különösen egyértelműen láthatóvá válik Rousseau hatása Jean Paul nevelésről alkotott nézeteire, még akkor is, ha az elkülönülés más töről fakad, és másként jelenik meg. Jean Paul szerint „Nem a jelen számára kell a gyermeket nevelni – mert a jelen ugyanis folyamatosan és erőszakosan ezt teszi, hanem a jövő számára, gyakran még a közeljövő ellenére is. Azonban ismerni kell a szellemet, amelyet kerülni akarunk.”⁶⁷ (Jean Paul, 1845, 30. §, p. 35., ford.: N. G.). E szavak plasztikusan ábrázolják Jean Paul jövőbe tekintő, romantikus érzületét, ugyanakkor gyakorlatias szemlélete is kiviláglik az idézett szövegrész utolsó mondatában.

Miként a fentiekben is kifejtettük, Jean Paul a gyermekség autonómiájának, a gyermeki életkor önértékének védelmezője volt. Határozottan ellenezte a gyermekkori örömeinek feláldozását külső célok érdekében. A *Levana* bemutatja azokat a szokásos módszereket, amelyekkel a gyermekséget gúzsba kötik (Jean Paul, 1845, 22. §, ff.). Ide tartozik például az is, amikor a felnőttek saját igényeik és szándékaik készséges teljesítőit látják a gyermekekben: „A szülők csak a felnőtteknek nevelik a gyermekeket, [...]”⁶⁸ (Jean Paul, 21. §, p. 25., ford.: N. G.). A felvilágosodás haszonelvű pedagógiája, az állam hasznára történő nevelés („Staatsbrauchbarkeit”) szintén említésre kerül a 22. paragrafusban. Ewers (1989) szerint Rousseau-val érvel Jean Paul, amikor az ember elsőbbségéről ír a polgárral szemben. Még a magasabb és nemesebb célok (mint például a szociális hasznosság) érdekében sem szabad feláldozni a gyermekkort. A romantikus szellemiséget tükrözi az is, hogy Jean Paul számára elengedhetetlen a gyermekek művészetre, tanulékonyagra, hitre nevelése.

Jean Paul éles hangon bírálja a szülők önző hajlamát, hogy a gyermekben saját magukat reprodukálják szellemileg. A szülőktől elvárja, hogy önzetlenül viselkedjenek és tiszteletben tartsák a gyermek autonómiáját. A gyermek autonómiája itt összekapcsolódik az individuális szabadság átfogó elvével. Nem azon van a hangsúly, hogy a gyermek gyermek legyen, hanem

⁶⁶ „gegen die eindringende Zeit ist das Kind mit einem Gegengewicht dreier Kräfte auszurüsten, wider die drei Entkräftungen des Willens, der Liebe, der Religion.” (Jean Paul, 1845. 35. §, p. 44.)

⁶⁷ „Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen – denn diese thut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam - , sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste. Man muß aber den Geist kennen, den man fliehen will; [...]” (Jean Paul, 1845. 30. §, p. 35.)

⁶⁸ „Die Eltern erziehen die Kinder nur für die Eltern, [...]” (Jean Paul, 1845. 21. §, p. 25.)

sokkal inkább azon, hogy a gyermeket szabad individuumként kell elismerni.⁶⁹ Mivel azonban a gyermeknek még nincs kialakult individualitása, ez csak azt jelentheti, hogy ki kell nyitni számára a világot a kibontakozási lehetőség érdekében. Jean Paul tudja, mennyire könnyű, és egyben mily nagy kísértést is rejt magában a gyermek gyenge személyiségének elnyomása (Ewers, 1989).

Jean Paul az organikus gondolkodás herderi útját járja. Herder felfogásához⁷⁰ hasonlóan számára a gyermek kezdettől fogva ember, nem pedig egy ember és állat között lévő határozatlan lény. Úgy véli, az ember nem az összeadott pszichés és a lelki erők halmaza, hanem egy olyan organizmus, amelyben minden képesség élő egésszé áll össze. Növekedése a csírájában meglévő hajlamok kibontakozásaként zajlik le. Az egész, amely magába foglalja az erők totalitását, az emberi növekedés minden szintjén megtalálható. Egy neveléstannak azonban nem szabad az egyes erők kiképzését érintő szabályokban kimerülnie. „A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredeti ártatlanságot fenntartva segítse a zavartalan önkibontakozást. Követni kell a gyermek természetes ösztöneit, egyéniségének megnyilvánulásait. Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenki ott rejtőzik egy tökéletes emberideál, amelynek megvalósítására törekszik. Ennek az emberideálnak a csírái individuális lehetőségként élnek az emberben úgy, mint a márványtömbben a kész szobor.” – írja Pukánszky (2011) Jean Paul pedagógiájáról. A korai nevelés fő törvényét úgy határozza meg Jean Paul, hogy a jó nevelő nem az egyes ágakat öntözi, hanem a gyökereket, amelyek majd ellátják nedvességgel az ágakat. Ez a gyökér az a „megragadhatatlan organikus egység, melynek aláveti magát a szétszórt anyag”⁷¹ (Jean Paul, 1845. 29. §, p. 33., ford.: N. G.): „minden érzék benső érzéke”⁷² (Jean Paul, 1845. 24. §, p. 29., ford.: N. G.), „lélekszellem”⁷³ (Jean Paul, 24. §, p. 29.), az „individualitás”⁷⁴ (Jean Paul, 1845, 26. §, p. 31. o.), az én, a személyiség. Az ember organizmusként való felfogása implikálja a fizikai és a lelki szoros összeszövődésének feltételezését.

⁶⁹ Franz (1937) szerint az individuum szabadságának nagyra értékelésével Jean Paul a korai romantikához kapcsolódik.

⁷⁰ Herder számára a gyermek már nemcsak egy ösztönös, értelemmel nem rendelkező, még értéktelen teremtmény, hanem eleve önértékkel bíró, az emberi létezés önmagában tökéletes formája. Értelmének megmutatkozása és kiterjedése más, mint a felnőtté. Ewers (1989) szerint „a gyermek különlegessége nem pusztán virtuális értelmi képesség, hanem már az értelem valóságának egy formája. A gyermek testi és lelki életében az értelem ereje csíraszerű, eredeti alakjában jelenik meg. A gyermek lelke még védett, organikus egység, amelyben későbbi érzékenységének, megismerő erejének teljes gazdagsága jelen van. Herder gyermek-antropológiájának két alapfogalma így foglalható össze: a gyermek már teljes ember és olyan lény, aki még lelki erejének eredeti egységében él.

⁷¹ „unfaßlich organische Einheit, der sich die zerstreute Materie unterwirft“ (Jean Paul, 1845. 29. §, p. 33.)

⁷² „der innere Sinn aller Sinne“ (Jean Paul, 1845. 24. §, p. 29.)

⁷³ „Seelengeist“ (Jean Paul, 1845. 24. §, p. 29.)

⁷⁴ „Individualität“ (Jean Paul, 1845. 26. §, p. 31.)

A nevelés legfőbb célja Jean Paul számára a „benső ember” kibontakoztatásának segítése és támogatása. A „benső ember”⁷⁵ gondolatát Jean Paul „ideális emberről”⁷⁶ szóló tanítása tartalmazza (Jean Paul, 1845. 29-30. §) Itt a teljes kibontakozást és individuális kialakulást elérő „benső emberről”⁷⁷ (Jean Paul, 24§, p. 29.) van szó, aki a gyermekben „lélek-szemléként” (Jean Paul, 1845. 24. §, p. 29.) csak csírájában van jelen. Az „ideális ember” Jean Paul számára „összességében minden individuális hajlam harmonikus maximuma”⁷⁸ (Jean Paul, 1845, 29. §, p. 35.). Itt elsősorban a világon kívüli hajlamokról és a végtelen szellemi ösztöneiről, a vallás, az erény, az igazság és a szépség iránti érzékről van szó. Ezeknek a kibontakozása nem kell, hogy mindig harmonizáljon a természetes hajlamok fejlődésével, amennyiben azok a testi individualitásból származnak. Az „ideális ember” megvalósulása nem azonos a természetes jólléttel és a földi boldogsággal. Még ha nincs is ellentét e két cél között, a köztük lévő hierarchia egyértelmű.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy Jean Paul gyermekségről alkotott elképzelései a romantikus hagyománnyal rokoníthatók. A romantikusok az abszolút gyermek évezredes eszméjét hozták újra felszínre, nevezetesen az isteni gyermek mint a felnőttek evilági megváltójának az eszméjét. E gondolatkörben a gyermekkor a költői létforma archetípusaként jelenik meg. Az eredetre, eredetire irányuló romantikus lélek számára a gyermek a természetesség, az életteltelítettség, az alkotás, a megérezés, a létalappal való kozmikus kapcsolódás szimbóluma (Ullrich, 1999). A gyermek romantikus idealizálását Ewers (1989) archaizáló metafizikának nevezi.

Jean Paul pedagógiai gondolkodási stílusát és a gyermekségről alkotott nézeteit alapvetően Rousseau és Herder határozta meg. Több ponton kapcsolódott a korai romantikusokhoz (a negatív nevelés irányát követte; fontosnak tartotta az ős-élményt az énképződés folyamatában; felfogása polgárellenes volt; nem volt híve a túlzott pedagógiai optimizmusnak; nagyra értékelte a szülők és a gyermekek közötti beszélgetést, mint az egyik legfontosabb nevelési tényezőt; tiszteletben tartotta a nevelő és a gyermek pedagógiai folyamaton belüli individualitását; nem a jelen bűvöletében élt, hanem sokkal inkább várakozással tekintett a jövőbe) és a kései romantikusokhoz is (a vallásos nevelés fontosságát hangsúlyozta). A nevelői attitűd szempontjából kiviláglik az empátia és az önfeláldozás, az elérendő nevelési értékcélok közül pedig az emberben természetesen meglévő jó akarásából

⁷⁵ „innerer Mensch”

⁷⁶ „Ideal-Mensch”

⁷⁷ „innerer Mensch”

⁷⁸ „das „harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen” (Jean Paul, 1845. 29. §, p. 35.)

következő morális fejlődés és az empátia. Jean Paul *Levanájában* is tetten érhető az, amit a romantika feltárt a gyerekekről. A belső értékek keresése során kiemelt szerephez jut a hallgató, benső én világa, amely a létalaphoz, az istenihez való kötődés révén a gyermekben még él.

3.3.3.2.3. „Az ember olyan, mint a körülötte lévő világ, és a világ olyan lesz, amilyen benne az ember.” Ernst Moritz Arndt pedagógiai gondolkodási stílusa

Ernst Moritz Arndt (1769-1860) író, történész műveiben elsősorban politikai, történelmi témákkal foglalkozik, ám életművét mese- és mondagyűjtemények, vallásos versek, teológiai, filozófiai és pedagógiai írások is gazdagítják.⁷⁹ A hosszú századforduló Németországában Arndt úgy élt az utókor emlékezetében, mint a haza költője, aki a napóleoni uralom ellen küzdött és költészetével a szabadságharcok eszméit közvetítette⁸⁰. Nacionalista vonásokat mutató művei miatt, melyek célja a német nép szakrális felemelése volt, manapság különösen vitatott alakja a német kultúrának.⁸¹

Ernst Moritz Arndt 1805-ben kiadott kétkötetes, pedagógiai témájú műve, melynek alapját a greifswaldi egyetemen tartott előadásai képezték, a *Fragmente über Menschenbildung I-II.* és az 1810/11-ben írt *Briefe an Psychidion oder über die weibliche Erziehung* c. írása, melyet 1819-ben harmadik kötetként a *Fragmente über Menschenbildung*-hoz csatoltak, a romantikus pedagógia alapművének számít. A téma kiváló kutatója, Otto Friedrich Bollnow (1977) szerint a *Fragmente über Menschenbildung* a „nevelés bibliája” lett, és Fröbel pedagógiai gondolkodási stílusára is nagy hatást gyakorolt. Kölle (1916) arról számol be a hosszú századfordulón, hogy Arndt szabad előadásaiból megalkotott művének költői csapongásoktól sem mentes nyelvezete minden pedagógus számára közérthető. Az *Allgemeine*

⁷⁹ Nem sokan tudják Ernst Moritz Arndtról, hogy sokoldalú érdeklődésének termékeként 1814-ben megjelent egy – mai szóhasználatnál élve – stíluskommunikáció témájú írása is, az *Ueber Sitte, Mode und Kleidertracht* (Arndt, 1814).

⁸⁰ „Ernst Moritz Arndt, akit kortársai között elsősorban a haza költőjeként említhetünk, és aki olyan gondolatokat írt le a hazájáról *Katechismus für den deutschen Kriegs- und Wehrmann* c. művében, melyek érdemesek arra, hogy kitörölhetetlenül beíródjanak minden német gyermek szívébe,” – írja Conrad Kölle (1916, p. 1.) Arndt pedagógiai „tettéről” szóló tanulmányának bevezető fejezetében. Neumann (1854, p. 1.) Arndtról szóló életrajzi írását azzal a kijelentéssel kezdi, hogy Arndt „az egyik utolsó német”. Müsebeck (1915) *Das Gewissen der deutschen Gegenwart* c. írásos formában is közzétett előadásában megfogalmazza azokat az életproblémákat, amelyek Arndtot foglalkoztatták: a jámbor-emberi és a német-nemzeti jelleg harmóniáját, az éntudat összekapcsolását a közösségi tudattal - a családban és a közösségben, az államban és az emberiségben. Arndt kora a nemzeti, erkölcsi és vallásos viszonyok átalakításáért harcolt, s 100 évvel ezelőtt Müsebeck arra intette honfitársait, hogy az akkori jelen viharában a német népnek hasonló problémákkal kell konfrontálódnia.

⁸¹ Ellentmondásos utóéletét az is bizonyítja, hogy mind a fasiszta Németországban, mind az NDK-ban példaképpé válhatott.

Literaturzeitung 1807. január 22-én megjelent számának pedagógiai rovata részletesen és elismerő hangon tárgyalja a *Fragmente über Menschenbildung* mindkét kötetét. A recenzió írója kiemeli, hogy „a szerző vehemensen, ugyanakkor melegséggel beszél az uralkodó nevelési mód visszaéléseiről és hibáiról” (ALZ 1807, p. 146.).

Ernst Moritz Arndt *Fragmente über Menschenbildung* c. műve különös és egyben figyelemre méltó módon inkább egy világpolgár pedagógiai nézeteit foglalja össze (Kölle, 1916). Miként a későbbiekben kifejtjük, Arndt számára a nevelés alapja a természetes jószág. A világban érzékelhető polaritások bemutatásával és a tettközpontú szeretet megélésével a testi-lelki személyiség kimunkálásán fáradozik, és ezzel voltaképpen a világ egyensúlyának a feltételrendszerét írja le. Ennek tükrében kijelenthetjük, hogy művével megalkotta a gyermekből kiinduló romantikus pedagógia „prototípusát”. Író kollégáival ellentétben a romantikus gyermekideált nemcsak esztétikai, hanem pedagógiai szempontból is kidolgozta. Ez az első gyermekből kiinduló pedagógia a korabeli német nyilvánosság körében csendes fogadtatásra talált. Publicisztikai sikerként nem könyvelhető el alkotása, mégis volt egy szűk olvasói réteg, amelyre hatást gyakorolt.

Dolgozatunk jelen fejezetében arra a kérdésre keressük a választ, milyen romantikus elemeket fedezhetünk fel Arndt ember- és gyermekképében. Arndt emberképe szoros kapcsolódást mutat a romantikus emberképpel, különösen annak kultúrákritikai aspektusaival. *Fragmente über Menschenbildung* c. művében egyértelműen artikulálódik a külső társadalmi konvenciók nyomása elleni lázadás, a gépiessé váló élet (Maschinenleben), a gépiessé váló hit (Maschinenglauben) kritikája, a gondolat látszatlétének (Scheinleben des Gedankens) tagadása, az élet (Leben) és a gondolkodás (Denken) között feszülő ellentét. A felvilágosodással ellentétben, amely azt feltételezte, hogy az ember az értelem segítségével uralhatja a világot, és az értelem révén válhat istenivé, tehát az teszi naggyá, „amit magából csinált”⁸² (1805, p. 71., ford.: N. G.), Arndt elutasít minden művit, tehát minden olyan dolgot, amivel az ember önkényesen beavatkozik a természet rendjébe. Ezzel egyértelműen kapcsolódik Rousseau és a német romantika szemléletvilágához. Az emberben megnyilvánuló emberi lényege nem az értelem, hanem sokkal inkább a test, a szellem és a lélek egysége. Arndt elutasítja az értelmet: „Minden bűnt ugyanis a gondolat teremt, [...]”⁸³ (Arndt, 1805, p. 191., ford.: N. G.). Úgy véli továbbá, hogy az embernek nem kell mindent tudnia, hiszen „Ha az ember tud egyet, s mást, ügyes, biztos mértékkel rendelkezik minden egyéb vonatkozásában. De máig sem fogom fel,

⁸² „was er aus sich gemacht habe” (Arndt, 1805, p. 71.)

⁸³ „Alle Sünde wird nemlich gezeugt durch den Gedanken, [...]” (Arndt, 1805, p. 191.)

hogyan jut el ily módon a fiatal emberek lelkéig a teljesség és a világ, az egyetlen és legnagyobb dolog, amit a nevelésnek kellene adnia.”⁸⁴ (Arndt, 1805, p. 231., ford.: N. G.). Arndt az ember eredeti lényegét nem az értelemben, hanem az akaratban és az igyekezetben látja: „Ám ami Téged nagyvá tesz, nemes férfiú, az a Te akaratod és törekvésed, mert az mindannyiunké, s mint örök emberi az unokáinkké és az ükunokáinkké is. Ez a szeretettel teljes türelmed, az út, melyet kijelöltél, a jó isteni magva, melyet szétszórtál a világban. Nevelje ezt a magot a jövő szép virágokká és növényekké és tekintélyes, terebélyes törzsekké, oszlopokká. A tett evilági, de az érzület a végtelenségé, melyből a tett származik.”⁸⁵ (Arndt, 1805, p. 286., ford.: N. G.). A fentebb idézett sorok is arról tanúskodnak, hogy a tudás világossága helyett a tudattalan sötétsége válik az ember központjává, amely Arndt számára az élet színtere. Arndt a hallgatag benső én dinamikáját helyezi fókuszba, és ezzel is kapcsolódik a német romantika kultúrájához.

Arndt „életünk éjszakájáról” („Nacht unsres Lebens”) beszél, és azt hangsúlyozza, hogy „éjjel-nappal változik életünk, és az éjszaka és a nappal keveréke az érzületünk.”⁸⁶ (Arndt, 1805, p. 98.). Az éjszaka és a nappal a polaritást szimbolizálja, azonban eredetileg az éjszaka volt az ősalap, a nappal pedig az, ami belőle származik. Az éjszaka és a nappal keveréke is része az emberi élet fejlődésének, hiszen a félhomály módozatai a gyermekkor különböző stádiumait láttatják. Az éjszaka és a nappal változó viszonyából vezeti le Arndt az emberi életkorokat. Nem véletlen, hogy számára a növényi növekedés jelenti az emberi fejlődés lényegét: „Ernst Moritz Arndt (1769–1860) „Töredékei”-ben (Fragmente, 1805) pedig egyenesen „rügykorszaknak” (Knospenzeit) nevezi a kisgyermekkor, amelyben a gyermek lelke még mintegy „félhomályban szendereg”. „Ezek az óvásra és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madárelétebe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia (Arndt [1805] 1904:42)” – írja Pukánszky (2011, 44. o.). A kisgyermekkorban a virág szinte teljesen érintetlen bimbó. A fiú kissé kinyit néhány bimbólevelet, így már be tud szűrődni a fény, az ifjú pedig a zöld bimbólevelek védelme nélkül engedi, hogy a Nap süsse a külső szirmokat. A férfikorban teljesen kinyílik a virág, időskorban pedig ismét beköszönt az alkonyat. Éjszaka minden virág összébb húzza szirmait. Ez a hasonlat

⁸⁴ „Weiß er Einiges, brav, so hat er ein sicheres Maaß auch für das Uebrige. Ich begreife aber bis diese Stunde nicht, wie auf diese Art in die Brust der jungen Menschen eine Ganzheit und eine Welt kommen soll, das Einziggrößte, was alle Erziehung geben sollte.” (Arndt, 1805, p. 231.)

⁸⁵ „Aber woduch Du groß bist, edler Mann, das ist Dein Wollen und Streben, denn dies gehört uns allen, es als das Reinnenschliche gehört noch unsern Enkeln und Urenkeln. Deine schöne Geduld in Liebe, das ist der Sprung, den Du gegeben, der göttliche Same des Guten, den Du in die Welt gestreuet hast. Mögen künftige Hände ihn erziehen zu schönen Blumen und Pflanzen und zu stattlichen weittragenden Stämmen und Säulen! Die That ist gebunden, aber die Gesinnung gehört der Unendlichkeit, woraus sie stammt.” (Arndt, 1805, p. 286., ford.: N. G.)

⁸⁶ „durch Nacht und Tag wandelt unser Leben, und aus Nacht und Tag ist unser Gemüt gemischt.” (Arndt, 1805, p., ford.: N.G.)

szépen mutatja a zavartalan organikus fejlődést. Paul Kluckhohn (1953) álláspontja szerint a romantikus gondolkodás középpontjában az élet eszméje, mint folyamatos mozgás áll, amely a poláris ellentétek ritmusában valósul meg, és az egyes megvalósulási alakzatokat az egység egyre átfogóbb formai szintjére emeli. A következőkben azt vesszük górcső alá, hogyan értelmezi Arndt az ember képzését és nevelését, illetve melyek azok a nevelési értékcélok, amelyek válaszul szolgálhatnak az elveszett egyensúlyra.

Míg Fröbel jó húsz évvel később megjelent művének a *Die Menschenerziehung* (*Embernevelés*) címet adta, Arndt már a modern Bildung (képzés) szót használta, amely a Goethe-kor egyik kulcsszava, és amely meghatározta a 19. sz. gondolkodását. Bollnow (1977) ennek kapcsán egy érdekes momentumra hívja fel a figyelmet: Campes 1801-ben megjelent *Wörterbuch der Verdeutschung* c. művében csupán egyszer fordul elő a Bildung (képzés) fogalom, s akkor is csak geológiai értelemben (alakulat). Ebből arra következtethetünk, hogy abban az időszakban, amikor Arndt megírta *Fragmente über Menschenbildung* c. művét, még sem számára, sem kortársai számára nem volt egyértelmű a Bildung (képzés) szó használata. Bollnow (1977) kifejti, hogy Arndt a Bildung (képzés) fogalmát nem Herder, Goethe és Humboldt felfogásának megfelelően használja, hanem teljesen egyedi módon. Itt feltehetőleg arról van szó, hogy Arndt a Bildung (képzés) szó korábbi jelentésrétegeire nyúlt vissza.

Ernst Moritz Arndt művének elején így vezeti be a „Bilden” („képzés”) fogalmát: „A képzés azt jelenti, hogy megalkotjuk valaminek a képét; [...]”⁸⁷ (Arndt, 1805, p. 4., ford.: N. G.), majd azonnal kiterjeszti az emberre is e fogalom értelmezését: „[...] az emberképzés azt jelenti, hogy valamely dolog képévé alkotjuk az embert.”⁸⁸ (Arndt, 1805, 44. o., ford.: N. G.). A „kép”(„Bild”) szó értelmezése itt a képmás (Abbild) szó jelentéstartományában történhet, tehát a ’képződni’, ’kibontakozni’ jelentésréteg itt még nem érhető tetten. Arndtnál nem a képzés (Bildung) szó jelentésén elkövetett erőszakról van szó, hanem pusztán a régi jelentések evokációja történik meg - talán az új előérzetében, de mindenképpen mélyebb értelemben.

Az alábbi szövegrészben a „kép” („Bild”) szó egy további jelentésréteggel bővül. Itt nem egyfajta ösképre gondolhatunk, hanem sokkal inkább a példakép szó jelentéstartománya bontakozik ki: „Úgy fogalmazhatnánk, hogy olyan nagyszerű érzék ez, amely az embert

⁸⁷ „Bilden heißt ein Bild von etwas machen; [...]” (Arndt, 1805, p. 4.)

⁸⁸ „[...] einen Menschen bilden heißt ihn zum Bilde von irgendeinem Dinge machen.” (Arndt, 1805, p. 44.)

minden dologban képpé formálja, a kiválóság és a szépség példaképévé, miként egy szép emberről azt mondjuk: olyan, mint egy kép.”⁸⁹ (Arndt, 1805, 44. o., ford.: N. G.).

Nem a teremtő eredetű képzésről van szó Arndtnál, amely valamilyen belső törvényszerűség alapján, belülről kiinduló folyamat lenne. Sokkal inkább a művészet leképező, olykor idealizáló funkcióját fedezhetjük itt fel. „De még ha használnánk is e nagyszerű érzéket [...], hogyan akarnánk ezt önkényes szándékkal elérni?”⁹⁰ (Arndt, 1805, p. 44., ford.: N. G.). Arndtnál a képzés folyamata (Bilden) egy kívülről történő megcselekvést jelent, tehát e tekintetben nem Goethe és Herder nézeteit vallja. Bollnow (1977) szerint Arndt Arisztotelész nyomdokain haladva, a művészet eredeti felfogásából indul ki, mely az ábrázolásban az emberi önkényt és a technikai tudást emeli ki. A képzés (Bildung) szó használatának értelmezésekor tehát egy olyan szférából merít, amely az eredeti romantikus életérzéstől távoli.

Arndtnál a „valaminek a képét megalkotni”⁹¹ a következőt jelenti: „A képzés egy nagyszerű szó – képalkotás. Isteni lenne, ha ezt alkotásként tudná megvalósítani az ember, ha lépésről lépésre, miként egy művész, évről évre tudna előre haladni, míg műve csodálatos módon ki nem teljesedik.”⁹² (Arndt, 1805, p. 45., ford.: N. G.). A képzés folyamata (Bilden) tehát azt jelenti Arndtnál, hogy valaminek a képévé kell tenni az embert, tehát itt nem a belülről történő kibontakoztatásról van szó.

E kontextusban felvetődik továbbá az a kérdés, milyen az a példakép, melyhez az embernek közelítenie érdemes. Arndt válasza érdekes, mert nem egy tökéletes, idealizált képet vizionál. Nem azt vallja, hogy egy másik ember példájára kell megalkotni a tökéletes embert, hanem értelmezését kiterjeszti az egész világra, melyben az ember a világ képe, Egy kép (N.G.), „[...]”, melyben (az ember, N.G.) világa fénylőn visszatükröződik; mert minden emberképnek megvan a maga szűkebb és tágabb világa.”⁹³ (Arndt, 1805, p. 46., ford.: N. G.).

Arndt felfogása is ahhoz a gondolatkörhöz kapcsolódik, hogy az emberi lélek egy tiszta lap, melyet teleírnak az élet történései, és ily módon az emberi lélekben visszatükröződik a

⁸⁹ „Man könnte sagen, es sei der herrliche Sinn, ihn in allen Dingen zu einem Bilde zu machen, zu einem Muster von Trefflichkeit und Schönheit, wie man von einem schönen Menschen sagt: es ist ein Bild“ (Arndt, 1805, p. 44.)

⁹⁰ „Aber selbst wenn man diesen herrlichen Sinn darein legte [...] wie wollte man es anfangen, dies durch eine willkürliche Absicht zu erreichen?“ (Arndt, 1805, p. 44.)

⁹¹ „ein Bild von etwas machen“

⁹² „Bilden, ein herrliches Wort — ein Bild machen. Es wäre göttlich, wenn man dies könnte durch Künstlichkeit, wenn man Schritt vor Schritt, wie der Künstler vor seinem Blocke, von Jahr zu Jahr vorwärts gehen könnte, bis das Werk in seiner herrlichen Vollendung da stünde“ (Arndt, 1805, p. 45.)

⁹³ „[...]”, worin seine Welt, sich hell spiegele; denn jedes Menschenbild hat seine eigene engere und weitere Welt.“ (Arndt, 1805, p. 46.)

világ: „Hagyni kell, hogy képezze magát a fiatal ember, hagyni kell, hogy a szép világ minden vonása friss nyomot hagyjon a puha, fehér viasztáblán, s így bontakozzon ki és múljon el benne és előtte a képek vidám birodalma, a képek képe, az élet.”⁹⁴ (Arndt, 1805, p. 46.). Ebből vezeti le Arndt a képzés fogalmát: „Ezt nevezzük képzésnek.”⁹⁵ (Arndt, 1805, p. 46., ford.: N. G.).

A képzés folyamata (Bilden) Arndtnál tehát a képre (Bild) vonatkozik, a kép (Bild) pedig a képmás (Abbild) értelmében, a világ tükörképét hivatott megmutatni. „Az ember egy mikrokozmosz, képek képe, alakok alakja, egy nagy tükör, amely sok kis tükör tartalmát sűríti önmagába.”⁹⁶ (Arndt, 1805, p. 24., ford.: N. G.). A monista antropológia értelmében az ember tehát egy mikrokozmosz, miként minden más dolog is egy mikrokozmosz. A dolgok képek, minden kép egy mikrokozmosz, amely a világmindenséget tükrözi vissza. 1805-ben megjelent *Ideen über die höchste historische Ansicht der Sprache* c. írásában is nagy lelkesedéssel beszél Arndt a világharmóniáról: „Anélkül, hogy meg akarnánk szentségteleníteni a szív szent titkát, mely ajkunkat soha nem hagyhatja el: mily benső, titkos kötelék, minden dolog orfikus összhangja, minden dolog egymás általi, örökkön szükséges, azonos teremtése és leképezése, az egymás mellett való létezésben! minden élet örök visszatükröződése minden életben, a végtelen makrokozmosz halk húr- és lélekjátéka!”⁹⁷ (Arndt, 1805, pp. 15-16., ford.: N. G.).

A képek képe elnevezés nem azt sugallja, hogy az ember minden dolgok legjobbika. Az ember egy nagy tükör, amelyben visszatükröződik a világ, és mint megismerő lény felfogja a tükröződések, melyek tükrévé válik, s ily módon kettős tükröződés jön létre. Az ember minden egyes lényben felismeri az egész világot, de a világban, mint az egyes lények összességében, felismeri minden lehetséges tükröződés, minden lehetséges megnyilvánulás és szempont sokaságát, ami az Univerzumban egyáltalán előfordulhat.

Arndtnál tehát felsejlik a világ lényei közötti kölcsönhatás, amely folyamatos visszatükröződésben valósul meg. Az élő tükröződések folyamata maga az élet. Az ember a

⁹⁴ „Sich bilden lassen soll man den jungen Menschen, alle Züge der schönen Welt sich frisch in die weiche Tafel einzeichnen lassen, so soll das lustige Reich der Bilder, so das Bild der Bilder, das Leben, in ihm und vor ihm auf- und untergehen.“ (Arndt, 1805, p. 46.)

⁹⁵ „Dies wollen wir Bildung nennen.“

⁹⁶ „Ein Mikrokosmos ist der Mensch, ein Bild aller Bilder, eine Gestalt aller Gestalten, ein großer Spiegel, der den Inhalt vieler kleinen Spiegel in sich versammeln soll.“ „Az ember egy mikrokozmosz, képek képe, alakok alakja, egy nagy tükör, amely sok kis tükör tartalmát sűríti önmagába.” (Arndt, 1805, p. 24.)

⁹⁷ „Ohne die heiligste Mystik des Herzens entweihen zu wollen, die nie über Lippen schallen sollte, Welch ein inniges und geheimes Band, Welch ein orpheischer Zusammenklang aller Dinge. Welch eine ewig nothwendige gleiche Schöpfung und Abbildung aller Dinge durch einander, so wie sie nebeneinander gestellt sind! eine ewige Abspiegelung alles Lebens in allem Leben, ein leises Saiten- und Seelenspiel des unendlichen Makrokosmos” „Anélkül, hogy meg akarnánk szentségteleníteni a szív szent titkát, mely ajkunkat soha nem hagyhatja el: mily benső, titkos kötelék, minden dolog orfikus összhangja, minden dolog egymás általi, örökkön szükséges, azonos teremtése és leképezése, az egymás mellett való létezésben! minden élet örök visszatükröződése minden életben, a végtelen makrokozmosz halk húr- és lélekjátéka!” (Arndt, 1805, pp. 15-16.).

világ képévé válik: a világ összes tartalmát magába szívja, s közben a legnemesebb képpé válik. Ebben a kontextusban értelmezhető Arndt képzésfogalma. A képzés olyan természetes cselekedet, melynek során tudatos tett nélkül alakul ki az emberben egy kép a világról, és az ember maga is képpé formálódik e folyamatban. Ballauff és Schaller (1973) is alátámasztja azt az érvelést, mely szerint a német klasszika fogalomhasználatától eltérően a képzés nem az ember nevelői szándékkal formáló munkáját jelenti, hanem azt a külső hatást, amely szándékolt tett nélkül is érvényesül. Arndt az emberképzés fogalmának meghatározásánál a képzés eredeti, természetes módjára hivatkozik: „Ezt nevezzük képzésnek, és ezen egyszerű, természetes eljárás jelenti számunkra a legnemesebb értelemben vett emberképzést.”⁹⁸ (Arndt, 1805, p. 46., ford.: N. G.).

A természetes nevelési módra hivatkozó meghatározásában a „nem zavarás” („Nichtstörung”), a fejlődés szabad áramlásának engedése, az emberben lévő és emberen kívüli képi létezés tudatosítása a legjelentősebb, mert a romantikus nevelés alapvető jellege is megragadható ebben a gesztusban. A nevelői hatásnak arra kell szorítkoznia, hogy ne zavarjon egy magától lejátszódó folyamatot. Ebből a gondolatkörből eredeztethető Arndt mondata: „Minden nevelésnek – bocsánatot kérünk e szóért – negatívnak kell lenni.”⁹⁹ (Arndt, 1805, p. 46., ford.: N. G.). Arndt Rousseau *Emil* c. művének alapeszméjét élte, mely szerint hagyni kell az embert felnőni, anélkül, hogy hatást gyakorolnánk rá.¹⁰⁰

Rousseau hatása mellett egyértelműen érzékelhető Ernst Moritz Arndt rajongása Plátón iránt, akinek a szemlélete meghatározta Arndt didaktikáját. Arndt a szemlélődésnek, a lét intuitív megragadásának sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonított a tanításban, mint az értelemmel történő feldolgozásnak (Kölle, 1916). A pusztá gondolat, az intellektuális képzés veszélyeire utalva kifejti: „Az ember nem tudja átlátni a világot, soha nem is fogja átlátni, és ezért ne is reménykedjen ebben, mert csak a világ része.”¹⁰¹ (Arndt, 1805, p. 26., ford.: N. G.). Ezen a ponton is eltér Arndt gondolkodásmódja a felvilágosodás gondolkodásmódjától, melyhez

⁹⁸ „Dies wollen wir Bildung nennen und die Nichtstörung dieses einfältigen Naturverfahrens heißt uns Menschenbildung im höchsten Sinn.” (Arndt, 1805, p. 46.)

⁹⁹ „Alle Erziehung — man verzeihe uns das Wort — müsse negativ sein“ (Arndt, 1805, p. 46.)

¹⁰⁰ Ahogy Rousseau írja: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” (Rousseau, 1997, p. 7.) Rousseau tézise, mely szerint az emberi természet első megnyilvánulásai mindig büntelenek és jók, ellentétben áll azzal, amit a *Szentírás* az ember lényegéről tanít. Rousseau nem mondott le az isteni teremtési aktusról, hanem azt hangsúlyozta, hogy az ember eltérése eredeti tökéletességétől nem a bűnbeesésnek vagy a Teremtővel szembeni engedetlenségnek a következménye. Az embernek magának kell önmaga megmentőjévé és - etikai értelemben - önmaga teremtőjévé válnia: „A természetes ember teljesen önmagáé. Ő a számbeli egység, az abszolút egész szám, amely csak önmagával s a hozzá hasonlóval van vonatkozásban” (Rousseau, 1997, p. 9.).

¹⁰¹ „Der Mensch kann die Welt nicht durchschauen, wird es nie, und hoffe es also nicht, weil er nur ihr Theil ist.” (Arndt, 1805, p. 26.)

világpolgári hajlamai révén kötődik. Ugyancsak felvilágosodásellenes szemléletét mutatja az, hogy elutasít mindennemű haszonelvűséget.

Az emberképzésről szóló művében Arndt úgy ötvözi Platón¹⁰² és Rousseau¹⁰³ szemléletmódját, hogy közben enyhíti a két szemléletmód szélsőségességét. Arndt nem követi Platón az állam egyoldalú hangsúlyozására irányuló célkitűzését, ami nyilvánvalóan azzal magyarázható, hogy Arndt korában az állam teljesen másként viszonyult az egyes emberhez, mint Platón korában, aki az államot egyfajta megnagyobbodott psziché alkotmányaként fogta fel. Arndtnál nincs szerepe az államnak a nevelésben: a naturalista nevelést tartja helyesnek, ám nem teljesen követi Rousseau szellemiségét. Hasonló egyensúlyra törekvés fedezhető fel a nevelési környezet értelmezésében is. Platón korának uralkodó szokásrendjéhez kapcsolódva a nyilvánosságot nevezi meg a nevelés szférájaként, míg Rousseau a teljes elkülönülés híve. Arndt e tekintetben is a közéletet választja: nem javasolja az elkülönülést, ugyanakkor lemond az iskolában történő nyilvános oktatásról (Kölle, 1916).

Arndt a gépies hit és a gépies élet korának egyensúlyvesztett, szeretethiányos állapotát így írja le: „A kor jellemzője, hogy világít, és nem melegít, hogy úgy tűnik, mintha lenne, pedig nincs, hogy beszél, és nem cselekszik.”¹⁰⁴ (Arndt, 1805, p.74., ford.: N. G.). Amennyiben összevetjük a vonatkozó szakirodalmakban idézett Langensalza-kiadást az eredeti, 1805-ben megjelent, altonai verzióval¹⁰⁵, friss és izgalmas, a szakirodalomban egyáltalán nem említett felismeréseket tehetünk arra vonatkozóan, hogy milyen válaszokat fogalmaz meg Arndt az elidegenedés, a kizsákmányolás és az eldologiasodás problémájára. Az eredeti verzió bevezető gondolatainak és a Friedrich Muhrbeck-hez írt episztolájának bevonásával a mű elemzése során még árnyaltabb képet kaphatunk Arndt neveléssel kapcsolatos gondolkodási stílusáról, amely az 'amint fent, úgy lent' gondolatkörből bontakozik ki. A bevezető részben így ír Arndt: „A szép világ marad, az egyes emberek jönnek és mennek, a nemek örökkévalók. Így mozognak fent a csillagok, lent a földek. Így repülnek és járnak körbe-körbe a madarak és az emberek. Így

¹⁰² Platón a *Törvények* és az *Állam* c. műben fogalmazta meg nevelési elveit: azonos mértékben hangsúlyozta a szellemi és a testi nevelés fontosságát, azt javasolta, hogy az ideák szemlélése fokozatosan váltsa fel a pusztá érzékiséget, kiemelte az állam szerepét, mint minden nevelés végső célját, és végül fontosnak tartotta a formák harmonikus műalkotássá történő összekapcsolását.

¹⁰³ Rousseau a naturalista nevelési cél megfogalmazása és minden nevelés negatív lényegének hangsúlyozása mellett kiemelte a gyermek teljes elkülönítésének, a tanítás szemléletességének, valamint a testi nevelésnek a fontosságát. Az ember képzése a foglalkozástól függetlenül kell, hogy történjen.

¹⁰⁴ „Es ist das Zeichen der Zeit, zu leuchten und nicht zu wärmen, zu scheinen und nicht zu sein, zu schwätzen und nicht zu tun.“ (Arndt, 1904, p. 74.)

¹⁰⁵ A Langensalza-kiadás bevezető fejezetében a szerkesztő élesen bírálja az altonai verzió Arndt által írt bevezető gondolatainak minőségét, stílusának színvonalát. Megjegyzés: a szerző.

élünk és halunk a dolgok nagy mindenségében, [...]”¹⁰⁶ (Arndt, 1805, p. 3., ford.: N. G.). A Friedrich Muhrbeck-hez írt *Azt mondá Isten egykoron: Alkossunk embert (Gott sprach einst: laßt uns Menschen machen)* c. verses levélben Arndt igen érzékenyen fogalmazza meg az emberi lét teremtettségének a belátását:

„A világ szelleme jámbor és csendes,

Ki ökölrel akarná megragadni,

Szent titkát érzékelní sosem képes,

Csak önmagát szemlélve néz és néz, míg látja szeme világát kihunyni.”¹⁰⁷ (Arndt, 1805, p. 18., ford.: N. G.).

Ebben a látásmódban egyértelműen felfedezhető a Sturm und Drang, az ifjú Herder, Jacobi, Goethe hatása, az élet irracionális mélyének a felszínre törése a pusztán értelmi létezés külsőségeivel szemben. Ezzel a gondolattal is kapcsolódik Arndt a romantikához: visszautasít mindent, amit az ember magától tud „csinálni”. Visszautasít minden művit, ami beavatkozik a természetbe és aminek gépies élet és gépies hit az eredménye. Miként Bollnow (1977) is megállapítja, minden művi módon csinált dolog visszautasításából születik a romantikus ember célkitűzése: a természet eredeti létéhez való visszatérés, a teljességhez kapcsolódás.

Az eredethez való visszatérés, azaz az egyensúly megcselekedésének és megélésének egyik lehetséges formája a szeretet és a szerelem. A vonatkozó szakirodalomban kevés utalást találhatunk Arndt szeretet-értelmezésére, jóllehet az 1805-ös, eredeti kiadás bevezető fejezetében Arndt egyértelműen kifejti, hogy a nevelésről alkotott nézeteinek fontos alappillére a szeretet. Arndt szeretet-hitvallása nem egyfajta szentimentális érzésáradat kommunikációja, hanem sokkal inkább annak az erőnek a kifejeződése, amely a világot egyensúlyban tudja tartani, és amely az erény éltetője is az emberben, ami morális fejlődését biztosítja.

„Minden a szeretet által (fejlődik, N.G.) és minden a szeretet körül (forog, megj.: N. G.). Így áll és így mozog, Kedvesem, a világom, nem találtam másikat, és nem is szeretnék másikat találni. Szeretemben láttam a világot keletkezni, bensőséges szeretetben látom változni, forró szívet, mindent szétárasztót és mindent összegyűjtőt érzek bensőjében dobogni, és érzem

¹⁰⁶ „Es bleibt die schöne Welt, die Einzelnen gehen und kommen, die Geschlechter sind ewig. So laufen droben die Sterne, unten die Erden. So fliegen und gehen Vögel und Menschen um. Wir leben und sterben im großen All der Dinge, [...]” (Arndt, 1805, p. 3.)

¹⁰⁷ „Der Geist der Welt ist fromm und still, / Wer ihn mit Fäusten greifen will, / Sein heiliges Geheimniß nie empfindet, / Beschaut sich selbst, schauet, schauet und – erblindet” (Arndt 1805: 18)

vonzását. Ahogyan az én képzésem is történt, az emberiség képzését is a szeretet által szeretném elképzelni, azáltal a szükségszerűség által, amely ezt a szeretetet érthetővé teszi, amely a tévedések és a torzulások miatt csak későn vált számomra világossá. Csak a szeretet által látom az emberek képzését könnyűnek és csodálatosnak.”¹⁰⁸ (Arndt, 1805, p. 4., ford.: N. G.).

Arndt szeretet eszméjét a rendkívüli összetettséget mutató romantikus szeretet eszme szemszögéből vizsgálhatjuk. A romantikusok számára a szeretet és a szerelem nemcsak valami közvetlenül adott dolog, hanem olyasvalami, amit közös tett által kell bensővé és igazzá tenni. A romantikusok többnyire azt a nézetet vallják, hogy az igaz szeretet és a szerelem a hűséget, a tartós összetartozást jelenti. Ebből következik, hogy a szerelem és a házasság egy és ugyanaz, amennyiben a házasság az emberiség szent köteléke és nem érdekből kötött (Kluckhohn, 1941).

Az Arndt-féle emberkép meghatározza a férfi-nő viszony minőségét, amely egyértelműen a romantikus polaritás fogalomhoz köthető. A férfi és a női princípium ellentétében az emberben rejlő két lehetőség szembekerül egymással, hogy megvalósítsa a lehető legnagyobb tisztaságot, hogy egymást kiegészítve, egymásra hagyatkozva, egy magasabb minőségben egyesüljön. A szülők polaritásának a gyermek világában betöltött szerepéről úgy vélekedik Arndt, hogy az anya a gyermek számára a végtelen lét képét, az apa pedig a végtelen hatás képét jelenti. Az apa a teremtés és a rombolás szimbóluma, míg a nő a világra segítség és a megtartás szimbóluma. A régi gondolkodók felfogásában azt is lehetne mondani: a férfi az Isten, a nő az anyag (Arndt, 1805, p. 137.).

Két ember szeretetkapcsolata tehát transzcendens összefüggésben is értelmezhető. Kluckhohn (1941) a romantika eszmevilágát feltáró művében hasonló következtetésekre jut a szeretet/szerelem eszméjének Novalis, Hoffmann, Schubert, Carus műveiben történő vizsgálata során. A szerelem az egyé válás révén az isteni megértésének lehetőségét is magában hordozza. A romantikusok természethez fűződő viszonyát, emberfelfogását – aminek alapján az ember egy mikrokozmosz -, szerelem-megélését, mítosz utáni vágyát egyfajta vallásos érzület határozza meg, egyfajta misztikus vágyakozás az Univerzummal való egység megteremtésére, a természet és az emberiség újra szellemé válására.

¹⁰⁸ „Alles also durch Liebe und alles um Liebe. So, Lieber, steht und geht meine Welt, keine andre hab’ ich gefunden und keine andere mögt’ ich finden. In Liebe sah ich die Welt entstehen, in inbrünstiger Liebe seh ich sie wandeln, ein heißes Herz, alles ausströbend und alles versammelnd, fühle ich in ihrem Innersten schlagen und mich zu sich ziehen. Durch Liebe, wie ich gebildet bin, durch die Nothwendigkeit, welche durch diese Liebe nur verständlich wird, mir durch die Irrthümer und Verzerrungen der Zeit, worin ich lebte und lebe, nur spät verständlich geworden ist, mögte ich die Menschheit bilden sehen, da ich sie dadurch so leicht und so herrlich bildbar sehe.” (Arndt, 1805, p. 4.)

A romantikusok a szeretetet és a szerelmet közösségalkotó élményként is megélik. Erről tanúskodik Brentano *O Mutter, halte dein Kindlein warm (Öleld melegen, ó, Anya, gyermeked,* ford.: N. G.) c. verse. Arndt szintén nagyra értékeli az anyai szeretetet, amely minden fajnál megmutatkozik az önfeláldozás és a nélkülözés végtelenségében. Rámutat arra: „Ha szétnéz az ember, az egész állatvilágban legalább olyan rendkívüli bizonyítékai vannak a szeretetösztönnek, mint amilyenek csak a legnemesebb embernél fedezhetők fel.”¹⁰⁹ (Arndt, 1805, p. 74., ford.: N. G.). Kritikával illeti korát, amely több esetben kivételt tesz e törvény alól. Emberfeletti teljesítménynek tartja a szeretet csodáját megélni tudó anya erejét, amely minden földi, emberi és isteni dologhoz képes kapcsolódni. „Így a szeretet mindennek a hordozója és a kiegészítője, a levegő levegővé és az élet új életté erősödik általa.”¹¹⁰ – írja Arndt (1805, p. 91., ford.: N. G.).

Bollnow (1977) szerint Arndt abban különbözik a Sturm und Drang-tól és a romantika egyes képviselőitől, hogy érzékenysége nem túlfokozott, hanem sokkal inkább tett-központú. A romantikusokhoz hasonlóan Arndt sem hisz a nevelés mindenhatóságában, ám jól érzékelhető nevelési értékcélként azonosíthatjuk nála a szeretetet, melyhez szervesen kapcsolódik a morális fejlődés, az empátia és az altruizmus. Felfogása szerint erényre csak barátság és szeretet által, a jó és az igaz emberek közvetítésével, azok tettei révén lehet nevelni.¹¹¹ Az élet, a szeretet és az egyensúly eszméjére vonatkozó kérdés mindig olyan időkben kerül előtérbe, amikor az ember érzékeli a környezete által produkált élettartalom kétséges voltát. A romantika pedagógiájának aktualitása a reformpedagógia számára tény, eszméinek alakváltó továbbélése napjainkban is jól érzékelhető.¹¹² Hiszen – Arndt szavaival élve – „az ember olyan, mint a körülötte lévő világ, és a világ olyan lesz, amilyen benne az ember. De itt egy körforgásról van szó.”¹¹³ (Arndt 1805, p. 24., ford.: N. G.).

¹⁰⁹ „Aber man hat, wenn man sich umsieht, in der ganzen Tierwelt eben so außerordentliche Beweise der Liebestriebe, als nur bei dem edelsten Menschen.” (Arndt, 1805, p. 74.)

¹¹⁰ „So trägt die Liebe alles und ergänzt alles, die Luft stärkt sich zur Luft und das Leben zu neuem Leben.” (Arndt, 1805, p. 91.)

¹¹¹ Érdekes életrajzi elemet említ meg Schmidt (1928): Arndt maga is inkább a tett embere volt. Egyetemi oktatóként nem a kutatásaival és a szigorú tudományossággal tűnt ki, hanem szenvedélyének tüzevel, érzületével, sokoldalúságával, és ezt a szellemiséget át is tudta adni tanítványainak.

¹¹² Ernst Moritz Arndt magyarországi recepcióját áttekintve, megállapítható, hogy a hosszú századfordulón nem mutatkozott olyan élénk érdeklődés munkássága iránt, mint például kortársai, különösen Goethe, Schleiermacher, Fröbel vagy Jean Paul iránt. Prof. Dr. Pukánszky Béla több, az utóbbi évtizedben született pedagógiatörténeti munkájában is (Pukánszky, 2011, 2018) méltatja Ernst Moritz Arndt tevékenységét. Megjegyzés: a szerző.

¹¹³ „Der Mensch ist wie die Welt um ihn, und die Welt wird, wie der Mensch auf ihr. Aber da ist ein Zirkel.” (Arndt, 1805, p. 24.)

3.3.3.2.4. „Örök törvény rejlik, hat s uralkodik mindenben.” Friedrich Fröbel pedagógiai gondolkodási stílusa és gyermekképe

Friedrich Fröbel (1782-1852) pedagógiai törekvéseit Bollnow (1977) a német romantikus pedagógia tökéletes kibontakozásának nevezi. Pedagógiai zseni, aki Pestalozzi mellett az egyik legkiemelkedőbb német anyanyelvű pedagógus. Míg Goethe, Fichte, Schleiermacher, Ernst Moritz Arndt és Jean Paul csak bizonyos okokból foglalkozott a pedagógiával¹¹⁴, Fröbel lényének legbenső magvából adódóan pedagógus. „Felfogása szerint a gyermek jónak születik, a rossz abból következik, ha megbomlik az ember és a természet közötti eredendő harmónia” – írja Pukánszky (2005, p. 707.). Fröbel „Rousseau újszerű pedagógiai gondolatait és Pestalozzi elemi oktatással kapcsolatos elképzeléseit saját humanista ’embernevelési’ koncepciójában összegezve fejlesztette tovább” (Németh & Skiera, 1999, pp. 35-36.).

Friedrich Fröbel a Goethe-kor világában nőtt fel, ismerte a romantika gondolkodóit, alkotóit, és már korán megmutatkozott érdeklődése a romantikus gondolkodás eredményei iránt. Autodidakta módon megszerzett ismereteit konstruktív módon építette be életművébe, mindazonáltal olyan alkotó volt, aki képes volt korának szellemiségéből önálló, saját művet teremteni: a romantikus pedagógiát. Bár Fröbel Brentano, Arnim és a Grimm fivérek kortársa, Bollnow (1977) mégis úgy véli, inkább a természetfilozófiai-spekulatív irányultságú korai romantikához sorolható. Ki kell emelnünk Jacob Böhméhez és a keresztény misztikához fűződő vonzalmát is. Fritz Halfter (1933) azt a határozott nézetet fogalmazza meg, hogy Fröbel nem örök romantikus, mert „aki a békét, amelyre minden szív vágyik, a lét ellentmondásainak legintenzívebb megélése mellett is meg tudta őrizni, akinek a múlt-jelen-jövő, ’az idő, mint örökkévalóság, az örökkévalóság, mint idő’ jelenik meg, az nem örök romantikus, az misztikus. Abból az örök hang szól” (Halfter, 1930, p. 651., ford.: N. G.). Egy tévedhetetlen „egységmisztikus” eredendően magában hordozza a szív békéjét. Rousseau-t, Pestalozzit és Fichtét is megemlíti Halfter (1930) ebben az összefüggésben. Érvelése során kiemeli, hogy Fröbel egyik romantikus embertípussal sem azonosítható, hiszen nem álmodozó, nem fantazsza, nem múltba révedő és nem a halál büvkörében élő. Fröbel tett-szemléletével támasztja alá nézeteit, illetve azzal, hogy a szóval szemben is jelentős követelményeket támaszt, nem úgy, mint a romantikusok, akik legszívesebben a szó előtti állapotban nyilvánulnának meg, melynek

¹¹⁴ A Goethe-kor fent említett írói és filozófusai a 19. század elején a Johann Heinrich Pestalozzi által felvetett nevelési kérdésekkel nem pedagógusként foglalkoztak, hanem hazafiként, emberbarátként tettek a sikeres szellemi újjászületésért (Schmidt,1927).

kifejezésére főként a képzőművészet és a zene képes. Halfter (1930) Spranger szavaival élve 'világformáló misztikusnak' nevezi Fröbelt.

Fröbel életútjából csak azt a néhány elemet emeljük ki, amelyek pedagógiájának megértése szempontjából elengedhetetlenül fontosak. A romantikus pedagógus Oberweißbachban született 1782-ben, Jacob Fröbel evangélikus lelkész hatodik gyermekeként (Giel, 1991). Több szakmai kerülőút miatt viszonylag későn kezdett el pedagógiával foglalkozni. 1805-ben egy véletlen folytán Frankfurt am Mainban találkozott Grünerrel, az ottani Pestalozzi-iskola vezetőjével. Grüner munkatársa lett, majd házitanítói tevékenységet folytatott a Holzhausen családnál, amelynek gyermekeit elkísérte Pestalozzihoz, akivel tartós kapcsolatot ápolt. Újabb kerülőutak után 1816-ban megalapította saját iskoláját Griesheimban, amely átkerült Keilhau-ba, ahol létrejött az Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt zu Keilhau. 1820-tól kezdte el Fröbel kis írások formájában rendszerezni pedagógiai gondolatait. 1826-ban jelent meg összefoglaló jellegű főműve: *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel. 1. Bd. Bis zum begonnenen Knabenalter*¹¹⁵. A második kötet nem jelent meg. Alkotói pályája során egyre nagyobb figyelmet szentelt a korai gyermeknek. 1840-ben megalapította a „Kindergarten als „Musteranstalt zur Pflege des Tätigkeitstriebes der Kinder“-t, melyet 1851-ben az általános restauráció következményeként demokratikus tendenciák gyanúja miatt betiltottak. Fröbel 1852-ben hunyt el, anélkül, hogy megélhette volna a tilalom megszüntetését (Bollnow, 1977).

Fröbel neve sokak számára elsősorban az óvoda alapításához kötődik, ám nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy az *Embernevelés* c. műve az össz-emberi nevelést célozza meg (Bollnow, 1977). Művének bevezető fejezeteiben gondolkodásának metafizikai hátterét tárja elénk: „Örök törvény rejlik, hat s uralkodik mindenben és e törvény mind külsőleg: a természetben, s határozottan nyilatkozik meg annak, akit kedélyénél és hiténél fogva az a szükségérzet tölt el, hat át s éltet, hogy ez másként nem is lehet és annak is, aki tiszta nyugodt lelki szemével a külsőben s a külső által a belsőt nézi és a belső lényegéből a külsőt szükségszerűen és biztonsággal kibontakozni látja. Ez a mindenütt uralkodó törvény szükségképpen egy mindenütt ható, önmagát tisztán látó, eleven, önmagát elismerő és éppen

¹¹⁵ Dr. Petrich Béla fordításában, *Embernevelés* címmel, 1928-ban jelent meg magyar nyelven Fröbel főműve. V. ö.: Fröbel Frigyes műveiből (1928): *Embernevelés. A gyermekkert foglalkoztató eszközei. Pálcikakirakás. A gyermekrajzoló kedve. A közvetítő iskola.* Budapest: A „Kisdédnevelés” Kiadása. Disszertációnk jelen fejezetében Dr. Petrich Béla nyomtatásban megjelent fordítására hivatkozunk.

ezért örökké meglévő egységen alapszik; [...] Ez az egység Isten. Minden az Isteniből, az Istenből származik és mindennek egyedül s kizárólag az Isteni, az Isten a létfeltétele; Isten minden dolgoknak egyetlen oka.” (Fröbel, 1928, p. 1.).

Ez a néhány mondat összefoglalja Fröbel világ- és életszemléletének alapjait. Műve ezt a mondatot bontja ki, amely gondolkodási stílusát is fémjelzi: nem konstruktív, lentről felfelé építkező gondolkodóról van tehát szó, hiszen rögtön, írásának elején közli tézisé: „Örök törvény rejlik, hat s uralkodik mindenben” (Fröbel, 1928, p. 1.). Ez életszemléletének a magja, mely köré körkörösen építi fel gondolatmenetét (Bollnow, 1977).

Fröbel alapkoncepciójának lényege, hogy a világ értelmezése a külső és a belső viszonyából vezethető le. A külső csak a belső vonatkozásában létezik, annak külső megjelenési formájaként. E kijelentést azonban nem a modern gondolkodáshoz közeli értelemben kell elgondolni, nevezetesen, hogy az emberi szellemmel szemben állna egy külső világ, a természet, ami következésképpen az emberi szellem külső megjelenése lenne. Sokkal inkább a Novalishoz való kapcsolódásra gondolhatunk itt, aki számára a külső és a belső viszonya vezérgondolat volt. A természet tehát egy benne lakozó szellem külső megjelenése. Ebben az összefüggésben beszél Fröbel (1928, p. 1.) a „lényeg”-ről a „szellem”-ről, a dolgok isteni mivoltáról („egyedül s kizárólag az Isteni, az Isten a létfeltétele”), és ebben a szellemben elmélkedik a kettőt egyesítőről, az életről. Ez azt jelenti, hogy a természet csak egy benne lakozó szellemmel együtt fordulhat elő, külső megjelenési formaként, a szellem megnyilvánulásaként. Fordítva is érvényes, hogy a szellem, legalábbis a mi világunkban, csak egy külső megjelenési formával együtt fordul elő, amennyiben világunkban megnyilvánul.

A fentiekből az következik, hogy nincs élettelen lét. Minden élet. Ebben a kontextusban értelmezhető a mű első mondata: „Örök törvény rejlik, hat s uralkodik mindenben” (Fröbel, 1928, p. 1.). E gondolatot nem a modern természettudomány szemszögéből kell szemlélni, amely ugyanezt mondja, miközben azt juttatja kifejezésre, hogy minden természet azonos módon bizonyos általános törvényeknek engedelmessékedik. Ez azt jelenti, hogy létezik egy egységes életösszefüggés, amely mindent átjár, és ennek alapja „egy mindenütt ható [...] örökké meglévő egység” (Fröbel, 1928, p. 1.). Ily módon az „örök törvény” nem egy az összes lehetséges többi közül, hanem az egyetlen, a „szférikus törvény”, melyben Fröbel minden létezés titkát igyekezett megragadni. E mindent átfogó, egységes törvényszerűséget meghatározó egység Isten: „Isten minden dolgoknak egyetlen oka” (Fröbel, 1928, p. 1.) (v. ö. Bollnow, 1977).

Két út lehetséges az „isteni egység” megismerésére. Az egyik út a közvetlen hitből táplálkozó ember útja, „akit kedélyénél és hiténél fogva az a szükségérzet tölt el, hat át s életet, hogy ez másként nem is lehet” (Fröbel, 1928, p. 1.), a másik út pedig a tudomány útja, ami például egy filozófiai témájú tanulmányban tárulhat fel. A tudományon belül azonban a „tisztá nyugodt lelki szem” (Fröbel, 1928, p. 1.) számára szintén két szemléletmód mutatkozik meg: az egyik a belülről kívültre, a másik kívülről befelé irányuló. Ebben az értelemben beszél Fröbel (1928, p. 1.) arról az emberről, aki „a külsőben s a külső által a belsőt nézi”, és arról az emberről, aki „a belső lényegéből a külsőt szükségszerűen és biztossággal kibontakozni látja”. Nem szabad figyelmen kívül hagyni a mondatban jelenlévő aszimmetriát sem. E két egymást kiegészítő folyamat két oldala nem pontosan felel meg egymásnak. A pillanatban megtörténő folyamat, „a külsőben s a külső által a belsőt nézi” (Fröbel, 1928, p. 1.), a kifejezés megértése Fröbelnél az emberi világon túl a lét egészére vonatkozik, továbbá ezt az időben lezajló folyamatot, a belső ábrázolását a külsőben, annak folyamatában követi. Ez az aszimmetria szükségszerű, mert a mondat első felének a formális megfordítása, azaz a külső szemlélése a belső által, értelmetlen. Nincs közvetlen hozzáférési lehetőség a belsőhöz, hiszen az csak a külsőn keresztül érhető el. A teljes általánosítás így hangzik Fröbelnél: „Minden bensőt, a bensőből a külsőn s a külső által ismerünk meg. A dolgok s az ember lényegét, szellemét, isteniségét megnyilvánulásaikban ismerjük meg.” (Fröbel, 1928, p. 3.). Ezért kell először a belsőt egy külső állapotban felismerni, mielőtt lépcsőzetes kibontakozásának további folyamatát nyomon követnénk, hiszen így a külsőt a szellemi középpontból értenénk meg.

Amit Fröbel is képvisel – nevezetesen minden élet isteni egységének a szemléletét – az a romantika egész világát és a késői idealizmust jellemzi. Ez egyfajta panentheista szemlélet, melynek lényege az, hogy minden létező egy istenit tartalmaz. A panentheizmus abban különbözik a panteizmustól, hogy a panteizmusban - miként Spinoza mondása is egyértelműsíti: „Deus sive Natura”, „Isten, avagy a természet” – Isten egyenesen az isteniként felfogott valósággal azonos, míg a panentheizmus feltételez egy, az isteniként felfogott világtól elkülönülő Istent. Ily módon harmóniában lehet Fröbel a keresztény tanítással. Felfogása implikálja az eredeti, tiszta keresztény tanítás helyreállítását.¹¹⁶

Ebből az általánosan panteistának is nevezhető szemléletből ered Fröbel számára az ember első általános rendeltetése és bekapcsolása egy nagyobb, átfogó világértelmezésbe.

¹¹⁶ A szakirodalom, gyakran panteizmusról beszél Fröbel kapcsán, a két fogalom közelsége miatt, miként pl. Habók (2007, o.n.) is azt mondja: „A Fröbel által képviselt filozófia egy panteisztikus világnézet ősrégi újplatonai típusát (Gintli és Schein) követi.”

Miközben Fröbel a minden dologban ható Istenit a dolgok lényegeként értelmezi, összefoglalja a teljes lét általános rendeltetését: „Minden dolgok rendeltetése s hivatása: lényegüket, tehát a bennük rejlő Istenit és így általában magát az Istenit kifejelesztve bemutatni, Istent a külsőben és a mulandó által megismertetni, kinyilvánítani.” (Fröbel, 1928, p. 1.).

A saját lét megvalósítása, egy látható világban történő szellemi realizálása, melynek során a saját lényeg kifejezése a legtágabb értelemben minden lét feladata, ahol a saját lényeg kifejezése egyben egy további összefüggésbe helyezhető. Mivel a saját lényeg csak az általános isteni lényeg különleges kifejezése, a saját lényeg megvalósítása egy időben messzire ható, általánosabb jelentés, mégpedig magának az isteninek a megvalósulása. Ebbe a kontextusba helyezhető Fröbel kijelentése, aminek alapján a gyermek egy isteni szikra, amellyel az ember gyermekkorában szoros kapcsolatban van (Baader, 2002).

A fenti összefüggésben értelmezhető az ember feladata is: a külső ábrázolása által a saját bensőt megvalósítani, és e megvalósulásban az istenit kibontakoztatni. Ehhez kapcsolódik az ember másik feladata: Mivel a tudat az, ami az embert az összes többi „dologtól” megkülönbözteti, az ember különleges feladatát abban kell keresni, ami a különlegessége, azaz a tudat teljesítményében. Teljes tudattal kell megragadni azt, amit minden más lény tudatlanul hajt végre: „Az embernek mint megértő és értelmes lénynek legsajátosabb rendeltetése és hivatása: hogy a saját lényegét, a benne rejlő Istenit, tehát Istent és a saját maga rendeltetését, hivatását teljesen megismerje, eleven életté váltsa s tisztán lássa, és azt a saját életében teljes önállósággal s szabadsággal gyakorolja, hatékonyá tegye és megismertesse (Fröbel, 1928, p. 1.).

Ez a nevelés feladata Fröbel értelmezésében: „Az embert mint tudatosan kialakuló, gondolkodó, okuló lényt a belső törvénynek, az Isteninek, tiszta és ép ábrázolására öntudatossággal és önrendelkezéssel rávezetni és őt e cél szempontjából alakítani, valamint az ehhez szükséges eszközöket előteremtetni: *ez az ember nevelése*” (Fröbel, 1928, p. 2.). Bollnow (1977, p. 126., ford.: N. G.) így foglalja össze Fröbel fogalomhasználatához hűen a fröbeli nevelés lényegét: „A nevelés célja a hivatásához hű, tiszta, érintetlen és ezért szent élet bemutatása, miközben a belső rendeltetés megvalósításán van a hangsúly”.

Miként Baader (2002, p. 61., ford.: N. G.) írja, „Fröbel az óvodájában kívánta a gyermek istenségét és szentségét gondozni.” Az óvodát egy, a gyermeknek visszaadandó és számára eleve adott Paradicsomnak nevezi, ahol harmonikusan alakulhat a gyermek élete. A gyermek boldogságának legfőbb feltételét a gyermek tiszteletében és méltóságának figyelembe

vételében látja. Baader (2002) rámutat arra, hogy Fröbel óvodája a Paradicsom ígérétevel, a boldogság oázisainak garantálásával és egy merőben új nevelői hozzáállással utopisztikus jelleget mutat. Ez az utópia mindazonáltal nem azonos Rousseau irodalmi utópiájával, ugyanis a fröbeli utópia sokkal inkább a szűkös forrásokkal és az adott körülményekkel magyarázható.

Fröbel metafizikájából következik, hogy óvodakoncepciójában a játéknak kiemelt szerep jut. A játék a gyermek fejlődésének legmagasabb formája, hiszen a gyermek tevékeny benső világát ábrázolja (Ballauff & Schaller, 1973). A játékban Fröbel a gyermek Istenhez való hasonlóságát ápolja. Az általa kifejlesztett játékok a gyermeket teljes totalitásban, tehát gondolkodó, érző és cselekvő lényként veszik igénybe. A játék a szükségszerűség birodalmából a szabadság és az erkölcsösség birodalmába vezet. Ugyancsak romantikus elemként értelmezhető az is, hogy a játék a benső világhoz való kapcsolódáson kívül lehetővé teszi a külvilághoz való kapcsolódást is, a közösségi élmény megélését. A Fröbel által kifejlesztett játékok, a mozgásos játékok és a kertészkedés révén a gyermek eljuthat annak a magasabb isteni egységnek a felismeréséhez, melyben megmutatkozik minden jelenség sokszínűsége, s melyben megtapasztalható az ember, a természet és az Isten közötti összefüggés (Giel, 1991; Baader, 2002).

A fentiekből is kitűnik, hogy a gyermek lelkében még össze van kapcsolódva a világ szellemi-isteni ősalapjával. A „magasabb dolgokban való felsőbbrendűsége” (Novalis) mosolyában, ösbizalmában, sejtéseiben és játékának teremtőerejében jut kifejezésre. A gyermekkel való játékban és beszélgetésben a felnőtt újra visszatalálhat a benne lévő megrendült gyermekhez, s egyidejűleg újra egészséges és egész tud lenni. Visszatér az életegységhez, a lények és a dolgok szellemi-isteni összefüggésének tapasztalatához. A gyermek tehát nem a még nem kész emberi lény, akinek nevelésre van szüksége ahhoz, hogy érett legyen, hanem eredetisége miatt a felnőttek példaképe. A gyermekek nevelése tehát magában hordozza a felnőttek utónevelésének az esélyét.

3.3.3.2.1. Fröbel-reneszánsz a hosszú századfordulón és ma. Kitekintés

A neveléstudományi irányultságú Fröbel-recepció vagy a romantikus nevelés koncepciójára, vagy a nevelés megreformálására gyakorolt hatására helyezi a hangsúlyt. A 20. század első

harmadának Fröbel-reneszánsza a Pedagógiai Mozgalommal van összefüggésben.¹¹⁷ Ez Fröbel reformer tevékenységének monumentalizálásában nyilvánul meg, különösen a gyermekből kiinduló elemi iskolai nevelés gyakorlata vonatkozásában. A reformpedagógia Fröbel műve által legitimálta magát, és Pestalozzi mellett Fröbelben látta pedagógiai célkitűzésének fő képviselőjét (Ullrich, 1999). A máig mértékadónak számító eszmetörténeti Fröbel-kutatás Fröbelre, mint pedagógiai zsenire irányul, aki műveiben kibontotta a romantikus pedagógia átfogó koncepcióját. Eduard Spranger és az ő kutatási irányát követők eszmetörténeti és nevelésfilozófiai szempontból a keresztény-romantikus Fröbel újplatonista-vallásos világképére és igazi nevelői szellemére helyezték a hangsúlyt (Ullrich, 1999). Ullrich (1999, p. 241., ford.: N. G.) úgy véli, „Fröbel komolyan vette a Deutsche Bewegung (Német Mozgalom) racionalitáskritikai vívmányait: az élet totalitás-jellegének belátását, a tudattalan fogalmának az élet fogalmával szembeni prioritását, az organikus közösség (pl. a család) elsőbbségét a társadalom célorientált szerveződéseivel szemben, a teljes élet- és történelmi fejlődés minden fázisa, korszaka önálló jogának elismerését”.

Schumacher (1927) *Friedrich Fröbels Ideen im Lichte der Gegenwart* c. írása, amely a Franz Hilker által szerkesztett *Die Lebensschule. Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer* c. sorozatának 13. füzetében jelent meg, igazi eszmetörténeti csemege.¹¹⁸ A füzet előszavában Franz Hilker azt írja, hogy egy igazán elszánt iskolareformer minden bizonnyal felfigyel arra, hogy az Elszánt Iskolareformerek Szövetségének¹¹⁹ alapvető eszméit már Fröbel kimondta vagy előre megsejtette: „a közösség, mint egy kozmikus érzületben létrejövő lény-összekapcsolódás felfogását, az ember természethez fűződő, tiszteletteljes, nem uralkodó gesztusban megnyilvánuló viszonyát, a racionális és irracionális erők legmélyebb belátását, a nevelés népi gyökereit (a legtisztább és legjobb értelemben, ami nem azonos a nemzeti és a sovíniszta korlátoltsággal) és az általános-emberi határtalan területére való

¹¹⁷ Fröbel recepciója a 20. század első felében nemcsak Németországban rendkívül intenzív, hanem Magyarországon is. Erről tanúskodik az is, hogy 1928-ban megjelent az *Embernevelés* c. mű dr. Petrich Béla fordításában, melyhez dr. Kenyeres Elemér írt előszót. Ugyancsak dr. Kenyeres Elemér nevéhez fűződik az az értekezés, amely „a modern gyermektanulmányi eredmények mellett arra próbál fényt deríteni, hogy mennyire sikerült Fröbelnek a gyermek sajátos világát és fejlődését megismernie s hogy az ő nevelőrendszere csakugyan összhangban van-e a gyermek fejlődésével és a fejlődés szükségleteivel” (Kenyeres, 1925, 5. o.). Az élénk Fröbel-recepcióról tesznek tanúbizonyságot Kemény Ferenc *Magyar Paedagógiában* megjelent írásai, melyek jelentős része a német nyelven megjelent Fröbelről szóló írások, monográfiák méltatása (*Kemény*, 1928; 1940; 1941; 1943(1); 1943(2)). Mácsay Károly (1943) Peter Petersen *Von der Fröbelschen "Vermittlungsschule" zur deutschen Fröbel-Schule* c. tanulmányát mutatja be a *Magyar Paedagógiában*. A 20. század második felében Vág Ottó (1976) Fröbel-monográfiája említhető meg, melyről Lázay Imréné (1978) írt recenziót a *Magyar Pedagógiában*.) Az utóbbi évek gyermekkor kutatása és a reformpedagógiai témájú kutatási projektek keretében rendkívül sok tudományos közlemény jelent meg Prof. Dr. Pukánszky Béla és Prof. Dr. Németh András jóvoltából.

¹¹⁸ Henry Schumacher hosszú éveken keresztül a berlin-schönebergi Pestalozzi-Fröbel Ház (Pestalozzi-Fröbel Haus) munkatársa volt. Megjegyzés: a szerző.

¹¹⁹ Bund entschiedener Schulreformer

felemelkedést, a vallásos élet szabadságát, a tette nevelést, és végül a gazdasági és pedagógiai szemléletű termelésoktatás tervét” (Schumacher, 1927, p. 3.).

Schumacher (1927) értekezésében Fröbelt nemcsak magasztalja, hanem rámutat nevelési elveinek gyenge pontjaira is: „Ma ugyanúgy vannak feltétlen ellenségei Fröbelnek, mint feltétlen hívei” (Schumacher, 1927, p. 4., ford.: N. G.). A Fröbelrel szembeni ellenérzés okát abban látja, hogy a szerző ábrázolásmódja Montessori világos stílusával ellentétben körülményes. Műveit olyan sűrűn szövik át a romantikus eszmék, hogy egy pedagógiában járatlan olvasó meg sem érti gondolatmenetét. Schumacher (1927, 5. o., ford.: N. G.) saját jelenének vártájáról tekint Fröbelre, és ebből a pozícióból állapítja meg, hogy Fröbel „nem empirikus, nem kutató, hanem sokkal inkább spekulatív, konstruktív. Romantikus.” A romantikus pedagógus megmutatja minden élő végső eredeti egységét, az eszméből indul ki, egységnek tekinti az embert, és az élet eggyé válására, minden életösszefüggés felismerésére, a természettel és az emberrel való egységre, az önmagával való harmonikus létére és az Istennel való megbékélésre ösztönzi az embert. Schumacher (1927) szerint ebben rejlik Fröbel jelentősége, ám korlátait is ebben fedezhetjük fel.

Fröbel rendíthetetlenül hisz az emberi lény isteni mivoltában, hiszen pedagógiájának alaptézise az ember jóságába vetett hite. Első és legfontosabb pedagógiai elvárása a szabadság, amely az önállóságban nyilvánulhat meg. Ez a tevékenység, amely tetten érhető a játékban, a munkában, a stíluskommunikációban¹²⁰, a jelentős művek létrehozásában, az önismereti folyamatban, a természet és az Isten, az örök, teremtő szellem megismerésére teszi képessé az embert, és lehetővé teszi számára az élőlények egyenrangúságának a felismerését, valamint ezzel együtt a velük való bensőséges kapcsolat kialakítását: az élet eggyé válásának megélését.

Schumacher (1927) fontos felismerése, hogy a fent felsorolt aspektusok Fröbel szociálpedagógiai gondolatainak gyökerei. „Csak egyetlen nevelési feladat, egyetlen oktatási feladat van, ez pedig: az ember művelése” (Schumacher, 1927, p. 8., ford.: N. G.). Az ember „részegésként” kapcsolja össze az egyéni, személyes vonásokat a tisztán emberi lényeges vonásaival. Egész, egység, és mégis elválaszthatatlan a nagyobb egységektől, az emberi közösségektől, amelyekben az emberiség a legmagasabb szintet képviseli. Így az embernevelés egyfajta személyiséggé nevelés, ami az egész felé törekszik, és az egész szolgálatában teljesedik ki. Az individuum közösséget teremt, a közösség individuumokat. A közösség Fröbel számára lények összekapcsolódását jelenti, ami éppen ezért nincs az emberekre korlátozva. A

¹²⁰ Schumacher (1927) írásában a Selbstdarstellung kifejezést használja. Megjegyzés: a szerző.

mindenséggel való egység-érzés, az élet ritmusában való megmártózás jelzi azt, hogy magunkban hordozzuk az életet. Fröbelben erős kozmikus érzület él: a kövekben, a növényekben, az állatokban érzi az élet ritmusát.

Schumacher (1927) Fröbel egész nevelési rendszerét a filozófiai-vallásos eszmekörből eredezteti: „Aligha lehet elképzelni egy olyan nevelési rendszert, amely erősebb vallási alapokkal rendelkezik.” (Schumacher, 1927, p. 12., ford.: N. G.). Mindazonáltal egyértelmű, hogy Fröbel hite nem teista; Fröbel hitét Schumacher (1927) is panentheizmusnak nevezi.

A 20. század végének horizontján Ullrich (1999) is visszatekint Fröbelre, és megállapítja, hogy teljes pedagógiáját áthatja az élet ellentmondásmentes egysége, a lét értelemmel telítettsége és minden egyes teremtmény védettsége ebben az isteni egészben. Ez egy harmonikus világbép, melyben az ellentmondások kezdettől fogva egyensúlyban vannak, és a gonosz csak az eredendően jó hibás fejlődési formája. A nevelés feladata, hogy visszavezesse az embert ahhoz, amire hivatott, hogy felemelje a benne ható isteni szabad megjelenítésének szintjére. Éppen ezért a nevelésnek a természet menetét kell követnie.

Az utóbbi években ismét nagyon élénken foglalkozik a német neveléstudományi diskurzus Fröbel munkásságával. Számtalan e témában publikált könyv és tudományos közlemény értekezik a Fröbel-reneszánsz okáról, számtalan kutató végzi el az eddigi Fröbelről szóló szakirodalom kritikai elemzését, és kísérli meg Fröbel újraértelmezését.

Helmut Heiland szerkesztésében 2012-ben, *Fröbelforschung aktuell. Aufsätze 2001-2010* címmel jelent meg egy gyűjteményes kötet, amely az alapkutatót a specifikus Fröbel-recepciók kritikai vizsgálatával kapcsolja össze. E kutatási projekt figyelembe veszi a Fröbel-kutatás forrásanyagát, mindazonáltal a hangsúlyt Fröbel levelezésének további szisztematikus feldolgozására helyezi. A kötetben szereplő tanulmányok Fröbel biográfiájával, valamint játékpedagógiájával, recepciójával foglalkoznak. A projekt célja nemcsak az új kutatási impulzusok láttatása, hanem a történeti kutatás tudományos örökségének ápolása is (Heiland, 2012). Heiland (2015) *175 Jahre Kindergarten: Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* c. tanulmánya az óvoda keletkezését, struktúráját és célkitűzését dolgozza fel, majd kitér Fröbel nevelői habitusára, végül meghatározza a Fröbel-kutatás és Fröbel pedagógiai örökségének összefüggését.

Az óvoda alapításának 175 éves jubileuma alkalmából Neuman (2015) *Lebenskompetenz entwickeln im Dialog – zur Aktualität der Pädagogik Friedrich Fröbels* c. írásában kifejti, hogy

Fröbel aktualitása nemcsak közvetlen kapcsolódási lehetőségeket jelent, hanem jövőképes megoldásokat is rejthet magában az emergenciacsúcs elve alapján, a jelenlegi kutatási és vitairányzatok tekintetében. Az óvodapedagógia didaktikájának területén Fröbel játékpedagógiájának a jelentőségét méltatja, majd felhívja a figyelmet arra, hogy újabban különösen a szociálpedagógia szentel figyelmet az élethez szükséges kompetenciák megszerzésének. Azt is leszögezi, hogy Fröbelnél az ember saját életének felfogása és alakítása kétségkívül egy olyan didaktikusan kialakított szembesülés (az embernek a világgal és saját magával való szembesülése) formájában történik, ami csak egy vallásos önmegértési folyamatként modellálható (Neumann, 2015).

Neumann (2015) szerint továbbra is aktuális az a kérdés, vajon elhanyagolható-e a gyermek jólétéről való viták során a nevelési folyamat metafizikai-vallásos megalapozásának dimenziója, amit Fröbel az „életegyesítés” („Lebenseinigung”) kifejezéssel foglalt össze. Míg sokáig, egészen a 20. századba nyúlóan megkérdőjelezhetetlen volt a „pedagógia születése a teológia szelleméből”¹²¹, a neveléstudomány az 1960-as évektől szem elől tévesztette a vallás általános témáját. A fröbeli neveléstudományra való visszatekintés ma már egyértelművé teszi, hogy a neveléstudomány még nem kezdeményezett képzéstudományi szempontból jelentősebb, új vitát a vallás és a művelődés viszonyáról. Olykor történik utalás arra, hogy a vallás nemcsak személyes ügy. Olykor a standard curriculumok kontextusába beépítenek bizonyos vallási kompetenciákat, ám azok mégis a peremre szorulnak. Érdekes volna tudatosabban gondolkodni a vallás, mint a modern társadalom lehetséges erőforrásának szerepéről.

Mind a hosszú századforduló, mind az elmúlt évtized Fröbel-renaisszánsza arra enged következtetni, hogy Fröbel egy olyan „reformpedagógiai” a priori értékláncának a része, amely alakváltó formában él tovább, s amelynek elvei sosem érnek célba, hanem a mindenkori új helyzetben másként fogalmazza meg kritikai üzenetét, és másként találja meg gyakorlati lehetőségeit.

3.3.3.3. A romantikus gyermekkép továbbélése a történelmi reformpedagógiában

A romantikus gyermekszemlélet, melynek lényege az alkotó önállóság és a szabad akarat, mindenképp 1900 körül, a német reformpedagógiában éled újjá. A reformpedagógia többek

⁹⁹ A reformpedagógiában egészen szoros kapcsolat volt a teológiai-vallásos és a pedagógiai koncepciók között. Megjegyzés: a szerző.

között olyan pedagógiai óvó-védő funkcióval rendelkező tereket tart ideálisnak, mint amilyenek például a vidéki nevelőotthonok (Landeserziehungsheime), ahol megvédik a gyermekeket és a fiatalokat a modern kor veszélyes folyamataitól és különösen a nagyvárosoktól. A gyermekből kiinduló pedagógia, illetve a gyermek, mint művész felfedezése a művészeti nevelési mozgalom keretein belül, ugyancsak a romantikához kapcsolható. A szent gyermekről szóló diskurzus is feléled a történelmi reformpedagógiában, például Montessorinál, aki a gyermekről, mint „örök Messiásról” beszél, aki újra és újra visszatér a bukott emberek közé. Gondolhatunk továbbá Ellen Key-re, aki felszólítja a szülőket, hogy hajoljanak meg a gyermeki nagyság előtt (Baader, 2001; 2004; Németh, 2002a, 2002b). Skiera (2004, p. 35.) szerint a reformpedagógia olyan életreform típusú mozgalom, amelyben „[...] szinte minden, a modern ember megváltására törekvő reformirányzat motívumai megtalálhatók. A reformpedagógia tehát kibontakozása idején, miként napjainkban, a 20-21. század fordulóján megjelenő mérsékeltebb formáiban egyaránt a menekülés pedagógiájának nevezhető.”

A történelmi reformpedagógia szereplőinek gondolkodási- és ítéletstruktúrájában kimutatható egy egységesítő, gondolkodást és motivációt érintő összefüggés. Ullrich (1999) *Das Kind als schöpferischer Ursprung* c. könyvében kifejti, hogy nem újról vagy eredetiről van szó, mint ahogyan Jürgen Oelkers (1992) is utal rá, hanem egy régi eszme- és motívumkomplexum alakváltó továbbéléséről, amely a teljes újkori pedagógiát árnyékként kíséri. Ullrich (1999) azt javasolja, nevezzük ezt a „sensus communis”-t ideáltipikus értelemben ’reformpedagógiainak’ (’reformpädagogisch’), és tudatosan különítsük el a reformpedagógia korszakot jelölő fogalmától, mint a reformpedagógiai gondolkodási alakzat, stílus valós, történelmi manifesztációjától. Rudolf Künzlire (1987 idézi Ullrich, 1999) hivatkozva pedagógiai ’eredet-gondolkodásnak’ (’Ursprungsdenken’) nevezi az ilyen ’reformpedagógiai’ gondolkodási- és ítéletstruktúrát. Ennek a sensus communisnak az alapja a gyermek romantikus ideálja (Ullrich, 1999).

A reformpedagógia kritikusai és védelmezői egyaránt megegyeznek a gyermekszemlélet kiemelkedő jelentőségében. Ullrich (1999) szerint Jürgen Oelkers (1994) joggal véli úgy, hogy a reformpedagógia különlegessége abban rejlik, hogy új látásmódot fejleszt ki a gyermekhez való viszonyulás terén. Ez az új látásmód nem empirikusan, tudományosan megalapozott, hanem mítikusan kimunkált. A gyermek természete, mint a gyermekből kiinduló pedagógia alapképlete metaforikus beszédmódként értelmezendő, mely empirikus differenciálásra nem alkalmas, azonban éppen ezért működhet diskurzusmeghatározó elemként. A gyermek stilizálása egy mítosz, hiszen a

reformpedagógusoknál egy új nevelési etikáról van szó, amellyel a nevelési folyamatban résztvevő gyermek tudatát éppúgy meg kell változtatni, mint a nevelési intézményekben folyó gyakorlatot. A gyermekből kiinduló intuícióval feltárul egy pedagógiai út, amely kivezet a modern társadalom aszimmetriáiból, a széttöredezettségből, a bürokratikus-funkcionális differenciálódásból, és eltávolít az antropológiai tudományok specializálódó, az értékekkel kapcsolatos kérdésekkel szemben immunissá nevelő gondolkodásmódjától (Skiera, 2004). A gyermek 'visszavarázsolása' a jó és szent természetbe, valamint a pedagógiai helyzet empatikussá alakítása által a nevelés betölti közösségképző szerepét is. Az 'új nevelés' minivallásában a gyermekkel való megfelelő bánásmód révén újra megtapasztalható az eredeti egészségesség és teljesség, a még nem elidegenedett élet (Ullrich, 1999, Németh, 2014).¹²²

Ullrich szerint a „gyermek mítosza” (Oelkers, 1993), illetve a „gyermek antropológiája” (Flitner, 1992) a nemzetközi reformpedagógia eszmei forrása. Ebből a forrásból ered a tradicionális nevelési intézmények radikális kritikája és az „új nevelés” igénye. Ebből kiindulva történik az „új nevelés” tervezetének végiggondolása és számtalan új megjelenési formákban történő implementálása.

Ullrich (1999) a vezető reformpedagógusok programszövegeinek értelmezése¹²³ során részletesen ismerteti könyvében a gyermek „antropológiájának”, illetve „mitológiájának” meghatározó momentumait. Az „új nevelés” jelentős képviselői gyermekfelfogásának vizsgálata világossá tette számára, hogy a történelmi reformpedagógia összetartó eleme a gyermek antropológiájában keresendő, amely a romantikus gyermekideált írja tovább: a gyermek, mint egy jobb jövő új embere, a gyermek, mint a valamivé válás szimbóluma egy változó világban, a gyermek, mint a naiv, eredeti génusz megnyilvánulása, a gyermek, mint az esendő felnőttek megváltója – ezek a gyermek mitológiájának meghatározó képei. E képek összekapcsolódnak a nevelés (a gyermek organikus fejlődésének támogatása és kultikus szolgálata) metaforáival, valamint a nevelés és az oktatás radikális megújításának céljával (Ullrich, 1999). Az új kezdet pátoszának érzékelése mellett a hosszú századforduló reformpedagógusai tisztában voltak azzal, hogy a gyermekből kiinduló pedagógia kopernikuszi fordulatával egy értéklánc részesei, egy hagyomány továbbírói. Gustav Hartlaub a romantikus

¹²² Ebben az összefüggésben visszaköszönnek Flitner (1992) koordinátái, melyeket a történelmi reformpedagógia és a továbbfejlesztő nevelési reform kapcsán jelölt ki: az a szemlélet, mely szerint a gyermek az emberi eredeti, alkotói formája, melyben az életesség, az ember, a természet és az univerzum közötti kötelék még védettséget élvez, továbbá annak a belátása, hogy meg kell újítani a nevelési gyakorlatot a modern társadalom gazdasági és technikai kényszerei ellen. Megjegyzés: a szerző.

¹²³ Dolgozatunkban az Ullrich (1999) által megosztott gondolatmenethez csatlakozva a gyermeket, mint az egyensúly megtestesítőjét értelmezzük, ami voltaképpen a pedagógiai a priori lényege is. Megjegyzés: a szerző.

elképzelések tudatos újraértelmezéséről beszél. Ellen Key Montaigne és Spencer mellett mindenekelőtt Rousseau-t és Fröbelt nevezi meg, mint gondolati előképeket (Baader, 2001).

A történelmi reformpedagógia eszmei magva – a természetes, eredeti, még egészséges, az elidegenedett emberiséget megfiatalító gyermek – eszmetörténeti szempontból tehát nem újdonság, hanem egy már ismert gondolkodási alakzat alakváltó továbbélése a szociális, gazdasági és tudományos modernizáció magasabb fokán. A történelmi reformpedagógia képviselői a teremtő eredetű gyermek ideálját újra megszerkesztik

Ullrich (1999) elemzésében leképez egy reformpedagógiai gondolkodási stílust, a gyermekből kiinduló „eredetgondolkodást”, amely többretegű szövevényként értelmezhető:

1. Az alapot a gyermek antropológiája képezi, amelyben a gyermek, mint még nem elidegenedett, eredeti alkotó, a tökéletes jövőt magában hordozó ember jelenik meg.
2. A második réteg annak a pedagógiai helyzetnek a felfogása, amelyet a nevelő a gyermek megértése és elismerése érdekében dialógusként, megvalósult jelenként kell, hogy alakítson.
3. A szervezett tanítás területe számára egy harmadik szint nő ki az előbbiből: a tanítás módszere, amely az önállóságot és a sokoldalú alkotói kifejezés szabadságát célozza meg. A módszer nem logikusan, a készen talált tudás struktúrája szerint jár el, hanem a gyermeki megértés és a szakmai tudás irányából közelít.
4. A negyedik szint az iskola, mint élettér kialakítása. Olyan családhoz hasonló életforma kialakítására törekcszenek, amelyben az oktatást a munka, a játék, a beszélgetés egészíti ki.
5. Az ötödik szinten a tanítási tartalmakat is újrastrukturálják. Ezt annak érdekében teszik, hogy a szubjektum szempontjából releváns tapasztalatok megszerzését elősegítsék, közösen határozzák meg azokat a diákokkal, és nyitott, tantárgyakon átívelő összefüggésekben és projektorientált formában dolgozzanak (Ullrich, 1999).

Miként fentebb kifejtettük, a reformpedagógiai „eredetgondolkodás” Rousseau-val és Herderrel alakult ki, és Fröbelnél valósult meg először gyakorlati formában, az óvodai nevelésben. Éppen a reformpedagógia képviselői ismerték fel, hogy az iskola nem lehet maga az élet, hanem csupán egyfajta felkészítés a társadalmi létre, amely a felnőtt életben vár a gyermekekre. Ezzel együtt azt is fel kellett ismerniük, hogy saját korukban élenjáró kezdeményezésnek számítottak. Az ’új nevelés’ tehát csak olyan mértékben engedhette

szabadon a gyermekek önerejét, amilyen mértékben a társadalmi-kulturális környezet és az állami rend megengedte (Németh, 1998; Ullrich, 1999).

A reformpedagógiáról szóló diskurzus résztvevői egyetértenek annak kapcsán, hogy a reformpedagógia központi eleme a teremtő eredetű gyermekről szóló elképzelés, mely a gyermekből kiinduló pedagógia inspirációs forrása volt. A téma kutatói kivétel nélkül kiemelik az új gyermekkép központi helyét, ám jelentős különbségek mutatkoznak pedagógiai relevanciájának megítélésében. Vannak olyan elképzelések, amelyek a „gyermek antropológiájában” jövőképes humanizációs potenciált látnak, míg mások a „gyermek mitológiájában” kriptovallásos antimodernizmust érzékelnek.

Rudolf Lassahn (1983) úgy véli, ebben a gyermekképben elérte célját a „nagy humanista ideál”, amelyen írók, filozófusok és pedagógusok dolgoztak négy évszázadon keresztül: egy gyermekellenes világ ellen állít követendő példát. Ez a gyermekkép a nyugat-európai szellemi hagyomány terméke, amely idegen volt az antik, a keresztény középkor, az arab világ, India és a Távol-Kelet számára. Andreas Flitner (1972) kiemeli, hogy a gyermekből kiinduló pedagógia etikai szempontból a gyermek egyenrangúságát hirdeti, és elismeri különleges életformáját. Ez nemcsak a ’nevelés reformjához’ vezetett, hanem a gyermekgyógyászathoz, a gyermekekről való szociális gondoskodáshoz és a gyermekek kizsákmányolással és a visszaéléssel szembeni jogi védelméhez is. A gyermekből kiinduló pedagógia lehetővé teszi az emberről szóló reflexiót, a gyermek korai életéveinek perspektívájából, és egyben segíti a gyermek megértését is. Ha a gyermek fejlettségi fokát már nemcsak a tulajdonképpeni emberi lét előtti foknak tekintjük, hanem az emberi lét önértékkel bíró, eredeti formájának, annak specifikus lehetőségeivel és kihívásaival együtt, akkor kikristályosodik az az elvárás, hogy a gyermeki kifejezésmódok teljes gazdagságát megragadjuk, és annak fontosságát a gyermek növekedése szempontjából mérlegeljük. A gyermekből kiinduló pedagógiában megmutatkozik egy modern gyermekantropológia (Flitner, 1972).

Míg Flitner (1972) és Lassahn (1983) a 20. század utolsó negyedének horizontján a reformpedagógiai gyermekképet még mindig aktuálisnak tartja, Jürgen Oelkers (1991) e gyermekkép korlátoltságát és antimodernizmusát hangsúlyozza. Úgy véli, a központi elem itt a tiszta és büntetlen gyermek víziója, akit mitikus tárgyként szemlélnek, és akivel szemben véghetetlen elvárásokat fogalmaznak meg. Az eredendő jóságról és a szép alaki megjelenésről való elképzelések uralják a gyermekről szóló reflexiókat. E gyermekmítosz csak azt engedi meg gondolati szinten, ami ennek a képnek megfelel. Nem fogalmi szintű meggyőzésre törekszik,

hanem esztétikai hatást akar kiváltani, valamint erkölcsileg akar fellépni (Oelkers, 1991). A gyermek reformpedagógiai mitizálása nemcsak eszmetörténeti anakronizmusként és kulturális antimodernizmusként értelmezhető, hanem a 19. századi világnézeti, szekularizációs folyamatok eredményeként is. Jan Weisser (1995) Oelkers (1991) gondolatmenetéhez csatlakozva megfogalmazta, hogy a 19. század végén a materializmus és a valláskritika következményeként egyre több ember veszíti el kapcsolatát a keresztény Isten-eszmével. Az eredeti, tiszta gyermek képe a vallásos bensőségesség szimbóluma lesz: az eredetiséget, a teljességet és a tökéletességet jelképezi. Az alkotó, szent eredetű gyermek mitikus képe Weisser (1995) felfogásában szekuláris vallásos tudás, egy olyan mérték, amely belopódzik a neveléstudományba, és ott majdnem kizárólagos helyet tölt be (Weisser, 1995). A mítosz fogalom alkalmazása mindkét kritikusnál egy olyan tényt jelöl, amelyet a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek gyermekképnek, gyermekeszménynek, gyermekideálnak, gyermekideológiának, illetve gyermekantropológiának neveznek. A mitikus jelző összemossa mindennel, ami nem tudományos és nem felvilágosult, azt a veszélyt rejti magában, hogy a mítosz fogalommal semmi sem ragadható meg pontosan. Ez a túlnyomórészt pejoratív fogalomhasználat valószínűleg abból ered, hogy nem juttatták kifejezésre a kultúra tudományok általi „varázstalanításának”, a mítosz logosz általi meghaladásának a premisszáját.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a romantikus gyermekkép, melyet gondolatilag lényegében Rousseau és Herder alapozott meg, a romantika költői és gondolkodói által bontakozik ki, és alapul szolgál Fröbel számára a koragyermekkorai új nevelési gyakorlat kialakítására. A „gyermek évszázadának” fordulóján a romantika gyermekideálja hat a gyermekpszichológia klasszikusaira (Stanley Hall, Edouard Claparède, Jean Piaget) és a reformpedagógiára. A 20. században a gyermek eredetiségéről és teremtő fantáziájáról szóló elképzelés az „elkülönböző” életstílus részévé válik (mint kulturális tőke), és meghatározza a gyermekközpontú családok nevelési kultúráját a szociális középréteg széles spektrumában. A gyermek eredeti teremtő erejének toposza Rousseau óta minden pedagógusnál megtalálható, aki a gyermekből indul ki.

4. ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓK

4.1. A német romantika pedagógiai gondolkodására vonatkozóan

A német romantika pedagógiai gondolkodásának kialakulása szerves kapcsolatban van azokkal a társadalom- és tudattörténeti folyamatokkal, amelyek eredményeként megszületett, kivirágzott és elhanyagolt a német romantika (Németh, 1978). A felvilágosult gondolkodásmód térnyerése kiemelkedő szellemtörténeti fejlődést indított el a korabeli Németországban: először a racionalizmust, majd a Sturm und Drang mozgalmat, végül e kettő meghaladását a német klasszika humanitásideálja által, és legvégül a romantikát, mint a felvilágosodás vallásos-esztétikai ellenreakcióját (Gössmann, 2006).

A felvilágosodás egy (reform)tudatos, reflektált, programszerű irányzat volt, melynek egyik fő gondolata az, hogy az értelemnek és az erénynek kellene a világot uralnia, hogy boldog és szabad emberek élhessenek benne (Schneiders, 1995). A jog és a képzés terén megvalósuló esélyegyenlőségre, az individuum szabad kibontakozására irányuló felvilágosult követelések, és az ezekhez kapcsolódó reformmozgalmak a német nyelvterületeken a felvilágosult abszolutizmus keretei között érvényesülhettek (Dülmen, 2002).

A 18. század utolsó harmadának pedagógiai reformtörekvéseiben, melyeket nem lehet elgondolni Rousseau hatása nélkül, különböző motívumok jelentek meg. Visszanyúltak az iskolában uralkodó állapotok kritikájára, a szociokulturális változásokra, az új emberfelfogásra. Mindezek találkoztak a filantropisták nevelési és képzési alapelveiben, amelyeket az 1770/1780-as években vezettek be néhány mintaiskolában. A filantropista reformmozgalom 1800 körül elhalványult, majd az újhumanizmus képzésfilozófiája, valamint a herbartianizmus vette át a helyét. A Rousseau által felvetett kérdésre, hogy polgárt vagy embert kell-e nevelni, a filantropisták úgy válaszoltak, hogy polgári hasznosságra kell nevelni. Ezzel ellentétben az újhumanizmus az ember emberré képzését, művelését, alkotását tűzte zászlajára: az individuum, az emberi tökéletesség, a sokoldalúság képzése volt a cél.

Az újhumanizmusnak nevezett német humanizmus jellegzetessége mindenekelőtt a felvilágosodás elutasítása, meghaladása volt, legalábbis annak a formának a meghaladása, amely akkor és ott megmutatkozott. A felvilágosodás értelemközpontúságával szemben jelentkezett egyfajta vágy az ember mindent átható étellel telítése iránt. A hasznosságra való törekvéssel szemben megjelent a tett önértékének elfogadása, az élet gyakorlatias, morális

alakításával szemben a művészi-univerzális életszemlélet, a világ és az ember közötti szakadék kialakulásába való beletörődéssel szemben a világmindenséggel való egyesülés vágya (Eucken, 1905).

Az újhumanizmushoz bármely formában kapcsolódó német, a kanti kihívásokra válaszoló, és ennek keretében fontos pedagógiai problémákra is reflektáló gondolkodók (Herder, Humboldt, Wolf, Schiller, Goethe, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Herbart) kirajzolódó szellemi kapcsolódásai kijelölik annak a tudástranzszernek a terét, amelyben kibontakozhatott a Goethe-kor szellemisége. A fentebb említett alkotók között fennálló különbségek, esetleges ellentétek dacára is összekapcsolódtak gondolati síkon, kialakult közöttük egy konstelláció, ami azt mutatja, hogy nehéz éles határvonalat húzni bizonyos irányzatok között, s ily módon egyáltalán nem evidens az sem, hogy mit érthetünk a romantika pedagógiája alatt. A Goethe-kor pedagógiai kultúrájában csak lassan, de annál hosszabb távra tudtak gyökeret verni a romantika eszméi. Ernst Moritz Arndt és Friedrich Fröbel nevelési koncepciói, Jean Paul nevelési regényei, Friedrich Hölderlin nevelésre és gyermekképre vonatkozó irodalmi vagy levelekben fellelhető reflexiói, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher korai írásai kivételével a 19. század elejének képzésről, nevelésről szóló diskurzusát leginkább csak közvetve határozta meg a német romantika. A legfontosabb romantikus képzési és nevelési koncepció Fröbel nevéhez kötődik. Fröbel tekinthető a romantika pedagógusának, mert pedagógiájában tisztán megjelenik a gyermek, a természet és a művészet romantikus felfogása. Ugyanakkor Fröbel is részese volt annak az újhumanista konstellációnak, melyből a romantika is kinőtt.

Németh (1978) nagyon találóan *Az elveszett egyensúly* keresése korszakának nevezte a német romantikát, amely a két forradalom közötti időszakra tehető (1790-1840), és melyet többen a klasszika ellenáramlatának is tartanak. Abban minden kutató egyetért, hogy a romantika a felvilágosodással, valamint a felvilágosodás következményeivel való kritikus szembenézés korszaka, egyfajta reakció volt a világ mítosztalanítására, melyet a felvilágosodás indított el. A következmények között említhetjük a technikai fejlődés kérdésességét, a környezetrombolást, az ember elidegenedését a természettől és a saját testétől, az individuum szétszakítottságát a materializált világban (Held, 2003), tehát a kizsákmányolást, az elidegenedést és az eldologiasodást.

A német polgárság kialakulása és emancipációja biztosította azt a hátteret, amely előtt az ember képzésének vonatkozásában az esztétika és a művészet felértékelődhetett. A francia

forradalom eszméivel való találkozás és intenzív foglalkozás következtében az individualizációs folyamat nemcsak a polgári réteg képviselőinek körében indult el, hanem a nemesi rétegben is megfigyelhető volt ez a tendencia. A 18. század végén, főként nők által szervezett, divatos szalonokban polgárok és nemesek egyaránt kötetlenül és szabadon kifejezhették véleményüket irodalmi, művészeti és részben politikai témákról is (Dülmen, 2001, 2002). Ez jó példa a német romantika terében fellelhető egyfajta intézményellenes habitusra, valamint az uralkodó normáknak, szabályoknak való ellenszegülésre, ami az új életformák kialakításában, az új politikai és társadalmi koncepciókról való eszmecsereiben mutatkozik meg (Dülmen, 2001). Egyértelmű, hogy előtérbe került az ember szubjektivitása és individualitása. Fontossá váltak az emberi kapcsolatformák: a szeretet, a barátság, a közösség. Ezek az elképzelések nemcsak személyes jelentőséggel bírtak, hanem politikai relevanciájuk is volt, hiszen egy jobb társadalom kimunkálását célozták meg. Mindezt meg is élték az exkluzív romantikus körökben. A saját individualitás tudatos elismerése, a kényszerektől és hagyományoktól mentes, szabad élet élvezete mindenekelőtt olyan fiatal művészek kis csoportját, a jénai romantikusokat érintette, akik műveikkel és életmódjukkal bizonyították az individualitás térnyerését (Dülmen, 2001).

A német romantikus kulturális tett fontos jellemzője a természethez való szoros kapcsolódás, valamint az új, transzcendentális igazságok keresése, amelyeket a kor horizontján egyébként is jelenlévő metafizikai, panteista és isteni elv mellett olyan, talán szurrogátumként is értelmezhető formákban találtak meg, mint például a romantikus szerelem, a természet és a művészet. Az esztétika volt tehát az a médium, amelyben a világ romantizálása és poetizálása megtörténhetett (Held, 2001). A romantikus művészetfelfogás lényege, hogy a világnak nincs vége a földi léttel, az ember bensőjében is feltárul egy végtelen világ, melynek megmutatása a művészet feladata. Fordulat következik be az értékek keresésében: a belső értékek keresése során kiemelt szerephez jut a hallgató, benső én dinamikája, amely a létalaphoz, az istenihez való kötődés révén a gyermekben még él. A romantika az élőből táplálkozó, a kezdetihez, az istenihez kapcsolódó kultúra. És minden kezdetinek a tisztelete magában foglalja a gyermek tiszteletét. A gyermek felfedezése által idealizálhatóvá váltak olyan értéktartalmak, amelyek már majdnem kihaltak: például a nyitottság a természetfölötti világ, a lélek misztériumai, a másik ember, az összes élőlény felé, tehát a természet felé. A romantikában a természet nemcsak, mint objektum jelenik meg, hanem szubjektumként, szinte élő személyiségként lép fel. A költő és a művész az a személy, aki valóban képes megismerni a természetet, hozzáfér annak lényegéhez, az ősalaphoz, és részesül annak igazságában. A romantikus individualitás

együtt járt a nagy, teljes egységben létezés iránti vágygal, az individuum természetben, az Abszolútumban való feloldódásának igényével. A romantikus művész, mint zseni (és mint gondolati konstruktum) alkalmas volt az Abszolútum, a művészet és az élet egységének ábrázolására, hiszen rendelkezett azzal a privilégiummal, hogy koherenciateremtő tényező legyen (Held, 2003). A fentiek alapján megállapítható, hogy a romantika kizsákmányolásra adott válasza az organikus, önzetlen kapcsolódás a természethez, az elidegenedésre adott válasza az empatikus szeretetkapcsolat, az eldologiasodás ellenszere pedig az Abszolútumhoz való kapcsolódás igénye, amely egyfajta morális fejlődés iránti igényt is implikál.

Azt a kérdést, hogy milyen válaszokat adnak a német humanizmus bázisán keletkező romantikus eszmekincs által átítatott pedagógiai témájú művek az egyensúlyvesztéshez vezető kizsákmányolás, elidegenedés és eldologiasodás kérdésére, a német romantikára vonatkozó, fentebb ismertetett jellemzők tükrében, Hölderlin, Jean Paul, Arndt és Fröbel művei elemzése során szerzett belátásaink ismertetésével kívánjuk megválaszolni.

Hölderlin *Hyperion* c. művében az eredetileg tökéletes, alkotói, költői és vallásos létforma megteremtése jelenik meg, mint a legfőbb pedagógiai értékcél, miszerint „Mi számít veszteségnek, ha az ember saját világában így megtalálja önmagát? Bennünk van minden. Mit bánja így az ember, ha fejről egy hajszál lehull? Miért tör úgy a szolgaságra, amikor isten is lehetne?!” (Hölderlin, 1993, p. 176.). Az értelmetlen és romlott társadalmi jelentől való elfordulás és a természetbe való visszatérés, mint az eredettel, a léttel való újraegyesülés és az abban megélt egyensúly keresése Hölderlin útja: „Igen, feledd csak el, hogy emberek is vannak, te romlandó, ostromlott, ezerszeresen megbántott szív! s térj vissza ismét oda, ahonnan indultál, a Természet, a változatlan, csöndes és szép Természet karjaiba” (Hölderlin, 1993, p. 167.). Hölderlin 1795. szeptember 2-án Johann Gottfried Ebelnek, a Frankfurtban tevékenykedő orvosnak és természettudósna írt levelében részletesen tárgyalja neveléstani elveit, miközben kiemeli az empátia, a méltányosság, a szeretet, a kihívásokkal teli, ám biztonságos tanulási környezet, a morális, kulturális és szellemi ébredésre való ösztönzés jelentőségét.

Jean Paul *Levana* c. műve alapvetőnek számító paragrafusai (Jean Paul, 1845, 32 — 40. §) a nevelést úgy ragadják meg, mint a korszellem fölé emelkedés aktusát: „A nevelés művészetének céljához, melynek világosan és láthatóan kell előttünk lebegnie, mielőtt bizonyos hozzá vezető utakat mérlegelünk, hozzátartozik a korszellem fölé emelkedés.” (Jean Paul, 1845, 30. §, p. 35., ford.: N. G.). Jean Paul kifejti, „három erő ellensúlyával kell felvértezni a gyermeket a betolakodó korrallal szemben, az akarat, a szeretet és a vallás elgyengülésének

megakadályozásáért.” (Jean Paul, 1845, 35. §, p. 44., ford.: N. G.). A gyermeket tehát nem a jelennek kell nevelni, hanem az aktuális kor ellen kell képezni az akarat, a szeretet és a vallás erősítésével. Az emberi lélek Jean Paul számára a szellemi individualitás tartózkodási helye, amely halhatatlan, a végtelen idealitást, az istenit tükrözi vissza. Az istenit kifejező magasabb szellemi egységgel ellentétben az emberi organizmus többi eleme a végest, a múlandót jelenti. Az isteni minden emberben kiirthatatlan ösztönként jelenik meg. Az isteni fényvilággal együtt az ember megkapja a jó akarásának a képességét. Jean Paulnál a nevelés legfőbb célja a gyermekben csak csírájában jelenlévő benső ember kibontakoztatásának a segítése.

Arndt *Fragmente über Menschenbildung* c. művében egyértelműen kifejezésre jut a külső társadalmi konvenciók nyomása elleni lázadás, a gépiessé váló élet (Maschinenleben), a gépiessé váló hit (Maschinenglauben) kritikája, a gondolat látszatlétének (Scheinleben des Gedankens) tagadása, az élet (Leben) és a gondolkodás (Denken) között feszülő ellentét. A felvilágosodással szemben, amely azt feltételezte, hogy az ember az értelem segítségével uralhatja a világot, és az értelem révén válhat istenivé, tehát az teszi naggyá, „amit magából csinált” (1805, p. 71., ford.: N. G.), Arndt elutasít minden művit, azaz minden olyan dolgot, amivel az ember önkényesen beavatkozik a természet rendjébe. Ezzel egyértelműen kapcsolódik Rousseau és a német romantika szemléletvilágához. Az emberben megnyilvánuló emberi lényege nem az értelem, hanem sokkal inkább a test, a szellem és a lélek egysége. Arndt számára a nevelés alapja a természetes jóság. A világban érzékelhető polaritások bemutatásával és a tettközpontú szeretet megélésével a testi-lelki személyiség kimunkálásán fáradozik, és ezzel voltaképpen a világ egyensúlyának a feltételrendszerét írja le. „Minden a szeretet által (fejlődik, N.G.) és minden a szeretet körül (forog, megj.: N. G.). [...] Ahogyan az én képzésem is történt, az emberiség képzését is a szeretet által szeretném elképzelni, azáltal a szükségyszerűség által, amely ezt a szeretetet érthetővé teszi, amely a tévedések és a torzulások miatt csak későn vált számomra világossá. Csak a szeretet által látom az emberek képzését könnyűnek és csodálatosnak.” (Arndt, 1805, p. 4., ford.: N. G.). Arndt szeretet-hitvallása nem egyfajta szentimentális érzésáradat kommunikációja, hanem sokkal inkább annak az erőnek a kifejeződése, amely a világot egyensúlyban tudja tartani, és amely a jó akarásának éltetője is az emberben, ami morális fejlődésének záloga.

Fröbel a minden dologban ható istenit nevezi meg a dolgok lényegeként, és így foglalja össze a teljes lét általános rendeltetését: „Minden dolgok rendeltetése s hivatása: lényegüket, tehát a bennük rejlő Istenit és így általában magát az Istenit kifejlesztve bemutatni, Istent a külsőben és a múlandó által megismertetni, kinyilvánítani” (Fröbel, 1928, p. 1.). Ez a nevelés

feladata Fröbel értelmezésében: „Az embert mint tudatosan kialakuló, gondolkodó, okuló lényt a belső törvénynek, az Isteninek, tiszta és ép ábrázolására öntudatossággal és önrendelkezéssel rávezetni és őt e cél szempontjából alakítani, valamint az ehhez szükséges eszközöket előteremteni: *ez az ember nevelése.*” (Fröbel, 1928, p. 2.). Fröbel világképe harmonikus, pedagógiáját áthatja az élet ellentmondásmentes egysége, a lét értelemmel telítettsége, minden teremtmény védettsége az isteni egészben. A nevelés feladata, hogy felemelje az embert a benne ható isteni szabad megjelenésének szintjére.

A fent bemutatott négy, a romantikus kultúrához szorosan kapcsolódó alkotó műveiben felfedezhetők azok a jelentéstani rétegek, amelyek a német romantikus diskurzus alkotóelemei az organikus, önzetlen kapcsolódás a természethez, az empatikus szeretetkapcsolat, az Abszolútumhoz való kapcsolódás igénye, amely egyfajta morális fejlődés iránti igényt implikál. A német újhumanizmus bázisán keletkező romantikus eszmekincs által áthatott pedagógiai gondolkodás egy olyan kommunikációs erőter létrejöttét tette lehetővé, amely az emberek közötti őseredeti kommunikáció (lélektől lélekig) lehetőségét hordozza magában. Egy olyan pedagógia, melynek a priori-ja nemcsak a kultúra átadása, hanem a kultúra átadása mellett az alkotóképesség kibontakoztatása is. A német romantika pedagógiájának „szíve” az alkotó eredetű, szent gyermek.

4.2. A romantikus gyermekképre vonatkozóan

Jelen dolgozat összegzésének második alfejezetében a német romantika gyermekségről alkotott, elvont képződményei kapcsán nyert felismeréseinket ismertetjük. A német romantika gyermekképéről szóló szakirodalom rendkívül gazdag, ezért ezirányú kutatásunk értelmét abban láttuk, hogy szintetizáljuk a német és magyar nyelvű szakirodalom eredményeit, továbbá szövegközeli, eredeti, német nyelvű korpuszokon végzett interpretációinkkal hozzájáruljunk a témáról szóló diskurzushoz. Vizsgálódásainkat két kérdéskör mentén végeztük: egyfelől az érdekelt bennünket, milyen társadalom- és mentalitástörténeti folyamatok eredményeként bontakozott ki a romantikus gyermekkép, másfelől azt kutattuk, milyen mintázatok fedezhetők fel a gyermekségről való gondolkodásban a német romantika pedagógiai témájú műveiben.

A romantikus gyermekkép előtörténetének bemutatása során az antik kor gyermekeszményétől indulva érintettük a romantikus gyermekkép felsejlését a korai kereszténységben, majd rámutattunk a nyugati-keresztény hagyomány gyermekképének

ambivalens minőségére, és a felvilágosodás gyermekképe után a romantikus gyermekideológia genezisének vettük górcső alá. Ez utóbbi kapcsán részletesen foglalkoztunk Rousseau-val és Herderrel, majd megvizsgáltuk, hogyan fejlesztette tovább Goethe Rousseau és Herder gyermekképét.

A német klasszika és a német romantika Rousseau által megihletve életre keltett egy új. n. gyermekség-mítoszt, amely a modern pedagógiai gondolkodást hosszú távon meghatározta. Olyan gyermekekről és gyermekorról szóló elképzelések és eszmék képezik a gyermekség-mítoszt, amelyek a 18. század végén és a 19. század elején alakultak ki, és amelyek különböző variációkban jelentek meg Herdernél, Goethénél, Schillernél, Hölderlinnél, a Schlegel fivéreknél, Tieck-nél, Runge-nál, Schleiermachernél és Fröbelnél (Baader, 1996a).

A romantika és a klasszika korában a filozófiai, esztétikai, irodalmi, pedagógiai írásokban és a képzőművészetben olyan gyermek- és gyermekkor képek megalkotására kerül sor, amelyek az eltérések ellenére azonos törőből fakadnak: megkérdőjelezzik az eredendő bűnről szóló keresztény tanítást, és így módon a gyermeket olyan büntelen lényként ismerik el, aki csak a felnőtté válás, a társadalmi cselekvésekben való részvétel során veszíti el eredeti ártatlanságát. Míg Rousseau a gyermeket az ember és az állat között lévő lényként értelmezi, Herdernél a gyermek már teljes ember, akiben már jelen van minden olyan képesség, amely csak a kibontakozásra vár. Rousseau-nál a kisgyermeknek nincs sem önálló akarata, sem fantáziája, ami miatt a gyermek ideális lény. Úgy véli, a fantázia a felelős a szükségtelen óhajok és szenvedélyek kialakulásáért. A romantikus gyermekség-mítosz ezzel ellentétben a gyermeki fantáziát és az önálló akaratot emeli piedesztálra. Éppen a különleges fantázia-tevékenységek miatt kerül a gyermek az Isteni közelébe. A fantáziához való közvetlen hozzáférés és a pillanatba való belefeledkezés miatt a gyermeki és a művészi létmód azonosságokat mutat. Így keletkezik a „gyermek, mint művész” elképzelés, amelyet a német reformpedagógia és a művészeti nevelés mozgalma a hosszú századfordulón újra fókuszba helyez (Baader, 1996a, 2002; 2004; Németh, 2002b; Pukánszky, 2018b).

Amikor a gyermekség-mítoszcól beszélünk, egy olyan látásmódról van szó, aminek alapján a gyermek isteni eredetű, szent lény, akiben már csírájában minden jelen van, amit aztán a gyermek önállóan kifejleszthet magában. A nevelés terén ennek olyan következményei vannak, hogy a gyermeket tisztelni kell, és biztosítani kell számára egy óvó-védő teret, ahol erőit lehetőleg akadálytalanul és önállóan ki tudja bontakoztatni (Baader, 2002).

Hermeneutikai szemléletű szövegelemzéseinkkel párbeszédbe kívántunk lépni négy, a német romantikus kultúrához kapcsolódó, pedagógiai témákról gondolkodó alkotó (Friedrich Hölderlin, Ernst Moritz Arndt, Jean Paul, Friedrich Fröbel) művével, hogy megvizsgáljuk, milyen mintázatok rajzolódnak ki a szövegekben a gyermekkép kapcsán.

Hölderlin a német klasszika és romantika között kialakuló „értékvilág” kiemelkedő költője megalkotja a romantikus gyermekideál körvonalait. A gyermek számára nemcsak – mint Rousseau-nál és Herdernél – a még nem elidegenedett, önmagában egységes, eredeti ember, hanem isteni lény is, aki még tudattalanul, a lét ősmélyén, egyensúlyban, az Abszolútummal való egységben él. A gyermek istenítése Hölderlin pedagógiai gondolkodásmódjának következetes eredménye. Ebből bontakozott ki a romantikus gyermekkép, melynek központi eleme az eredetileg tökéletes, teremtő, költői és vallásos létforma.

Hölderlin gyermeki létformája a természettel és a transzcendenciával való kapcsolatból kilépett és igazi hitvallásától elidegenedett ember szétszakítottságának az ellentéte. A gyermek még nem hasonlott meg önmagával, nem ismeri az individualizáció tragikumát. Hölderlin szerint, amikor az ember kilép az isteni élet univerzális összefüggéséből, a metafizikai árvaság tragikus állapotát éli át, mely gondolat a német romantika egyik alapgondolata. A vallásos tapasztalat újrafelfedezése, ami a szép és az igaz jelenlétében, a gyermekkel való szeretetteljes találkozásban bontakozik ki, visszavezeti az önmagában meghasadt embert a mindenséggel való egység útjára, amelyben gyermekként még benne élt. Az eredettel, a léttel való újraegyesülés és az abban megélhető egyensúly keresése Hölderlin útja. Ez a befelé vezető út a romantika filozófiájában is visszaköszön. Hölderlinnél a gyermekkorra, mint büntelen, szabad létre való visszaemlékezés az ember Paradicsomba való visszavágyását mutatja. A gyermek „szép ember”, aki a pillanat végtelenségében halhatatlannak érzi magát, Istenhez hasonlatos. Ezzel felcsillan annak a reménye, hogy az ember természethez való visszatérése és a szeretetben való újraminősülése által az emberiség belép a második gyermekkorba, miközben visszafiatalodik eredeti istenségéhez.

Jean Paul pedagógiájának gondolati központja egy olyan romantikusnak nevezhető gyermekszemlélet, melynek alapja a gyermek, mint szent és eredendően tökéletes lény. A *Levana* c. műben kifejtett, gyermekre vonatkozó metafizikájának lényege, hogy a gyermek életének első pillanatában már adott a tiszta én, a végtelen szellemi személyiségmag, annak teljes kiterjedésében. Az emberi teremtéstörténetben a szülőké a teremtő szerep, míg Jean Paul

számára az élet születése az isteni epifániája, a végtelen idealitás „sugárvillogása” a véges világ anyagságában. Minden egyes ember „őspillantában” először az isteni fény individualizációja történik meg, ami megelőzi az anyaggal való találkozást. Az isteni fény „én-sugárként” lép be a testi világba, és így keletkezik a metafizikai individualitás, amely megelőzi az életet, és a halálon túl is megmarad.

A gyermeki test teremtéstörténete a földi létben zajlik le. E folyamatban az ember különböző hajlamok, képességek, tehetségek, jellemvonások konstellációját hozza létre. A két individualitás az „ős-pillanatban” egymásra talál. Az ember benső, szellemi fényvilága transzcendentális természetű, és a gyermek lelkében kap helyet, még mielőtt a gyermek énjé kialakul. A gyermekkor szentsége metafizikai értelemben a tisztaságot és a büntelenséget foglalja magába. Jean Paul reflexiói a gyermekkorról annak a vezérgondolatnak a jegyében születtek, hogy meg kell menteni az emberben lévő isteni magot.

Arndt a *Fragmente über Menschenbildung I-II.* c. művével a romantikus pedagógia egyik alapművének számít, amely Fröbel pedagógiai gondolkodására is nagy hatást gyakorolt. A romantikus gyermekideált nemcsak esztétikai, hanem pedagógiai szempontból is kidolgozta. A képzés folyamata azt jelenti Arndt számára, hogy valaminek a képévé kell tenni az embert, tehát itt nem a belülről történő kibontakozásról van szó. Nem egy másik ember példájára kell megalkotni a tökéletes embert, hanem az ember nála a világ képe kell, hogy legyen.

A monista antropológia gondolköréhez kapcsolódva Arnt számára az ember egy mikrokozmosz, egy nagy tükör, amely sok kis tükör tartalmát sűríti magába. Az emberben ily módon visszatükröződik a világ, és mint megismerő lény felfogja a tükröződések, melyek tükrévé válik, s kettős tükröződés jön létre. Az ember minden egyes lényben felismeri az egész világot, de a világban, mint az egyes lények összességében felismeri minden lehetséges tükröződés, minden lehetséges megnyilvánulás és szempont sokaságát is, ami az Univerzumban előfordulhat. Az élő tükröződések folyamata maga az élet.

Arndt az emberi fejlődés lényegét a növényi növekedésben látja. A kisgyermekkorban a virág szinte teljesen érintetlen bimbó, a fiú már kinyit néhány bimbólevelet, az ifjú pedig már a zöld bimbólevelek nélkül hagyja, hogy a Nap süsse a szirmokat. A férfikorban kinyílik a virág, időskorban pedig beköszönt az alkonyat, és a sötétben minden virág összehúzza a szirmait. Ez a hasonlat-sor plasztikusan mutatja az organikus fejlődést, az életet, annak folyamatos mozgásában.

Fröbel felfogása szerint a gyermek lelkében még össze van kapcsolódva a világ szellemi-isteni ősalapjával. A „magasabb dolgokban való felsőbbrendűsége” (Novalis) mosolyában, ősbizalmában, sejtéseiben és játékának teremtőerejében jut kifejezésre. A gyermekkel való játékban és beszélgetésben a felnőtt újra visszatalálhat a benne lévő megrendült gyermekhez, s egyidejűleg újra egészséges és egész tud lenni. Visszatér az életegységhez, a lények és a dolgok szellemi-isteni összefüggésének tapasztalatához. A gyermek tehát nem a még nem kész emberi lény, akinek nevelésre van szüksége ahhoz, hogy érett legyen, hanem eredetisége miatt a felnőttek példaképe. A gyermekek nevelése tehát magában hordozza a felnőttek utónevelésének az esélyét.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy mind a négy romantikus pedagógiai gondolkodó az abszolút gyermek évezredes eszméjét hozta újra felszínre: az isteni gyermek, mint a felnőttek evilági megváltójának eszméjét. Az eredetre, az eredetire irányuló romantikus lélek számára a gyermek a természetesség, az életteliség, a teremtés, a létalappal való kozmikus kapcsolódás szimbóluma. Nem véletlen, hogy a történelmi reformpedagógia központi eleme a romantikus gyermekszemlélet. A gyermekből kiinduló intuícióval feltárul egy pedagógiai út, amely kivezethet a modern társadalom aszimmetriáiból, a részekre bomlásból, eltávolít az értékekkel kapcsolatos kérdésekkel szemben immunissá tevő gondolkodásmódtól. A gyermek „visszavarázsolása” a természetbe, valamint a pedagógiai helyzet empatikussá alakítása által a nevelés betöltheti közösségképző funkcióját. A gyermekkel való autentikus bánásmód révén újra megtapasztalható az eredeti egészségesség és teljesség, a még nem elidegenedett élet.

A német romantika életvilágának ábrázolásánál is kiviláglott, hogy a megkettőzöttség a modernitás (és ezen belül is a premodern) korának tünete: az Isten és a metafizikai értelemben árvaságra ítélt ember; az individuum és a közösség; az anyag és a szellem; a morális ideál és az ember által érzékelt valóság. Ezt a megkettőzöttséget kívánták feloldani a romantika gondolkodói, pedagógusai, és ez az egyensúlyi állapotra törekvés manifesztálódik a romantikus gyermekképben is.

5. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék nagy tisztelettel köszönetet nyilvánítani mindenkinek, aki támogatott disszertációm megalkotásában.

Köszönetemet szeretném kifejezni témavezetőimnek, Prof. Dr. Pukánszky Bélának és Dr. habil. Nagy Melindának. Hálával tartozom Prof. Dr. Pukánszky Bélának, aki véghetetlen türelemmel, éleslátással és eleganciával irányította tudományos individualizációs folyamatomat, miközben javaslataival, kritikai észrevételeivel gazdagította doktori értekezésemet. Szakmai és emberi példamutatása hozzásegített ahhoz, hogy a jövőben tudományos kutatóvá váljak a neveléstörténet területén.

Szeretnék köszönetet mondani doktori értekezésem előopponenseinek, Prof. Dr. Németh Andrásnak és Dr. habil. Virág Irénnek. Megtiszteltetés számomra, hogy Prof. Dr. Németh András munkámat rendkívül mélyrehatóan tanulmányozta. Építő kritikai észrevételeit hálás szívvel köszönöm, az általa megfogalmazott aggályok, javaslatok és kérdések hozzájárultak az értekezés kevésbé kidolgozott elemeinek színvonalasabb kimunkálásához, kutatói célkitűzéseim logikusabb formában történő megvalósításához.

Köszönettel tartozom az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája vezetőinek, oktatóinak, titkárságon dolgozó munkatársainak, akik színvonalas szakmai tevékenységükkel, kritikai észrevételeikkel, bátorító támogatásukkal nagy hatást gyakoroltak kutatómunkámra.

Hálás vagyok a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar vezetőinek a rendíthetetlen bizalomért és a tanulmányaimhoz nyújtott anyagi támogatásért. Dr. habil. Tarkó Klára Intézetvezető Asszony lehetőséget biztosított számomra az újrakezdésre, és táplálta önmagamba vetett hitemet. Ezúton szeretném megköszönni nagylelkűségét.

Nagyon szépen köszönöm lelki családom tagjainak, akik szeretetteljes tetteikkel békés környezetet biztosítottak számomra, vagy a távolból figyelték fejlődésemet, és segítettek abban, hogy megsejtssem, mit jelent a belátás (Einsicht): „Amíg azt kapod el, amit magad dobtál / ügyes vagy, s így csakis nyerni lehet, / s csak ha majd megfogod azt a labdát, / melyet egy örök játszótársnő vetett / épp a kezed közé, / kimért röppályán, mely kerek egység / Isten hídjában;

felível, zuhan: / akkor lesz a fogni-tudás képesség – / nem a tiéd, egy világé.” R. M. Rilke
(Márton László fordítása).

6. FELHASZNÁLT IRODALOM

6.1. Felhasznált primer források

- Arndt, E. M. (1805). *Fragmente über Menschenbildung*. Altona: Hammerich. URL <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/FCFQ2WREWBGHY6ZHIHH34JUWAOPYHKLS> (2016. 04. 02.)
- Arndt, E. M. (1805). *Ideen über die höchste historische Ansicht der Sprache*. Rostock und Leipzig: Stiller. URL [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b288055&view=1up&seq=7](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b288055&view=1up&seq=7) (2018. 01. 02.)
- Arndt, E. M. (1814). *Ueber Sitte, Mode und Kleidertracht: Ein Wort aus der Zeit*. Frankfurt am Main: Körner. URL http://www.modetheorie.de/fileadmin/Texte/a/Arndt-Ueber_Sitte_Mode_Kleidertracht_1814.pdf (2018. 01. 04.)
- Arndt, E. M. (1904). *Fragmente über Menschenbildung*. In Münch, W. & Meisner, H., *Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Bahrtdt, C. F. (1789). *Handbuch der Moral für den Bürgerstand*. Tübingen: Balz, Reutlingen, Fleischhauer. URL [file:///C:/Users/User/Downloads/Handbuch%20der%20Moral%20f%C3%BCr%20den%20B%C3%BCrgerstand%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Handbuch%20der%20Moral%20f%C3%BCr%20den%20B%C3%BCrgerstand%20(1).pdf) (2022. 12. 30.)
- Bernauer, M., Miller, N. & Neuber, F. (2018, Eds.). *Jean Paul: Sämtliche Briefe – digital. Eine digitale Neuauflage der Briefe von Jean Paul*. URL <https://www.jeanpaul-edition.de/start.html> (2018. 07. 03.)
- Fichte, J. G. (1845/46). *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*. In *Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Bd. 1*. Darmstadt (pp. 214-274). URL <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Fichte,+Johann+Gottlieb/Einige+Vorlesungen+%C3%BCber+die+Bestimmung+des+Gelehrten> (2019. 04. 15.)
- Fichte, J. G. (1919). *Reden an die deutsche Nation*. Leipzig: Druck und Verlag von Philipp Reclam Junior.
- Fichte, J. G. (1976). *Az ember rendeltetése*. Budapest: Magyar Helikon.
- Fröbel, F. W. A. (1826). *Die Menschengenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von*

- dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel. 1. Bd. Bis zum begonnenen Knabenalter. Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt. In *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel. 1. Bd. Bis zum begonnenen Knabenalter.* Faksimile-Nachdruck. (2013) Bad Liebenstein. URL http://www.froebelweb.de/images/stories/pdf/ME_www.pdf (2020. 01. 12.)
- Fröbel, F.W.A. (1928). Embernevelés. In *Fröbel Frigyes műveiből (1928): Embernevelés. A gyermekkert foglalkoztató eszközei. Pálcikakirakás. A gyermek rajzoló kedve. A közvetítő iskola.* Budapest: A „Kisdednevelés” Kiadása. (Ford.: Petrich Béla)
- Goethe, J. W. (1982). *Életemből. Költészet és valóság.* Budapest: Európa Kiadó.
- Goethe, J. W. (1983). *Wilhelm Meister vándorévei avagy A lemondók.* Budapest: Európa.
- Goethe, J. W. (2012). *Az ifjú Werther szenvedései.* Budapest: Európa.
- Hegel, G. W. F. (1982). *Ifjúkori írások. Válogatás.* Budapest: Gondolat.
- Herder, J. G. (1983). *Értekezések, levelek.* Budapest: Európa Kiadó.
- Herder, J. G. (1986). *Ein Lesebuch für unsere Zeit.* Berlin, Weimar: Aufbau Verlag.
- Hermész Triszmegisztosz, (2001). Corpus Hermeticum. In *Hermész Triszmegisztosz összegyűjtött tanításai* (pp. 141-215). Budapest: Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó.
- Hölderlin, J. C. F. (187u). *Hyperion oder der Eremit von Griechenland.* Leipzig: Reclam.
- Hölderlin, F. (1970). Briefe. In Hölderlin, F., *Sämtliche Werke und Briefe.* Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Hölderlin, F. (1993). *Versek; Hyperión vagy A görögországi remete.* Budapest: Európa.
- Humboldt, W. von (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.* Breslau: Verlag von Eduard von Trewendt.
- Humboldt, W. von (1985). *Wilhelm von Humboldt válogatott írásai.* Budapest: Európa.
- Kant, I. (1784). Beatwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, H. 12. 481-494.
URL https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17 (2022. 10. 15.)
- Jean Paul (1845). *Levana oder die Erziehlehre.* Dritte aus dem literarischen Nachlass des Verfassers vermehrte Auflage. Stuttgart und Tübingen: Cottascher Verlag. URL <https://books.google.de/books?id=s14pAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> (2020. július 18.)

- Rousseau, J.-J. (1997). *Emil, avagy a nevelésről*. Budapest: Papyrusz Book.
- Schleiermacher, F. D. E. (1902). Pädagogische Schriften. In Platz, C. (Ed.), *Schleiermachers pädagogische Schriften: Mit einer Darstellung seines Lebens*. Langensalza: Beyer.
- Schleiermacher, F. D. E. (1918). *Monologe*. Leipzig: Verlag von Philipp Reclam.
- Schleiermacher, F. D. E. (1985). *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Stuttgart: Philipp Reclam Junior.
- Schleiermacher, F. D. E. (2000). *A vallásról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szent Biblia* (1948). Budapest: Brit és Külföldi Biblia Társulat és a Magyar Biblia Társulat.

6.2. Hivatkozott szekunder források, feldolgozások

- Alefeld, Y. P. (1996). *Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Almási, M. (1982). Előszó. In Hegel, G. W. F., *Ifjúkori írások. Válogatás* (pp. 5-40). Budapest: Gondolat Kiadó.
- ALZ = Altona, b. Hammerich Fragmente über Menschenbildung. *Allgemeine Literatur-Zeitung*, 22. Januar 1807. 146-152.
- Baader, M. S. (1996a). Unterlegene Erwachsene. Überlegene Kinder. Der romantische Blick auf das Kind und die Kindheit. In Liebau, E. & Wulf, C. (Eds.), *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung* (pp. 190-200). Weinheim: Deutscher Studienvertrag.
- Baader, M. S. (1996b). *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Baader, M. S. (1998). Zur Konstruktion des Kindes in Ellen KEYS „Jahrhundert des Kindes“. In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*. H. 4, S. 199–204.
- Baader, M. S. (2001). Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. Die international bekannte Autorin eines pädagogischen Bestsellers. In Horn, K. P. & Ritzi, C. (Eds.), *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts* (pp. 139-156). Ballmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Baader, M. S. (2002). Die romantische Idee der Kindheit. Friedrich Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks“. In Schmitt, H. (Eds.): *Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder* (pp. 57-73). Rochow: Henschel.
- Baader, M.S. (2004). Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. *ZfE* 7, 416–430. URL <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0042-9> (2022. 08. 12.)
- Bahrdt, C. F. (1789). *Handbuch der Moral für den Bürgerstand*. Tübingen: Fleischhauer. URL <file:///C:/Users/User/Downloads/Handbuch%20der%20Moral%20f%C3%BCr%20den%20B%C3%BCrgerstand.pdf> (2022. 09. 22.)
- Ballauff, T. & Schaller, K. (1973). *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. III. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Beck, A. & Raabe, P. (Eds.) (1970). *Hölderlin. Eine Chronik in Text und Bild*. Frankfurt a.M.: Insel.
- Blankertz, H. (1982). *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bollnow, O. F. (1977). *Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel*. W. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Cassirer, E. (1932). Goethes Idee der Bildung und Erziehung. *Pädagogisches Zentralblatt XII*. 340-358.
- Cillien, U. (1991). Johann Gottfried Herder (1774-1803). In Scheuerl (Ed.), *Klassiker der Pädagogik. Erster Band von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer* (pp. 187-198). München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Dahlin, B. (2013). Die Poetisierung der unbekanntenen Kindheit oder: Wie wir der Herausforderung des sozialen Konstruktivismus begegnen. *RoSE*, 4(1), 48-83.
- Dániel, A. (1988). *Schiller világa*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Dénes, M. (1971). *A neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Dietze, W. (1986). Einleitung. In Mieth, G. & Schmidt (Eds.), *Herder. Ein Lesebuch unserer Zeit* (pp. XXV-LIX). Berlin und Weimar: Aufbau Verlag.
- Dilthey, W. (1934). *Geschichte der Pädagogik. Gesammelte Schriften*, IX. Band.
- Dilthey, W. (1970). *Gesammelte Schriften. Leben Schleiermachers*. XIII. Band. Erster Halbband. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dülmen, R. van (2001). *Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Dülmen, R. van (2002). *Poesie des Lebens. Eine Kulturgeschichte der deutschen Romantik 1795-1820*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Ehrenspeck, Y. (2008). Die Idee der Humanisierung des Menschen im Medium ästhetischer Bildung bei Friedrich Schiller und Johann Friedrich Herbart. In Ehrenspeck, Y., de Haan, G. & Thiel, F. (Eds.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* (pp. 75-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eucken, R. (1905). *Lebensanschauungen großer Denker*. Leipzig: Verlag von Veit & Comp.
- Eucken, R. (1915). *Az élet értelme és értéke*. Budapest-Franklin-Társulat.
- Ewers, H.-H. (1989). *Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Fischer, K. G. (1963). Jean Paul als Pädagoge. In *Jean Paul: Levana oder Erziehlehre*. Paderborn: Schöningh.
- Flitner, A. (1992). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. München, Zürich: Piper.
- Frank, M. (1985). Vorbemerkungen des Herausgebers. In Schelling, F. W. J., *Ausgewählte Schriften: in 6 Bd.* (pp. 7-11). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franz, A. (1937). *Der pädagogische Gehalt der deutschen Romantik*. Leipzig: Felix Meiner Verlag.
- Frischmann, B. (2005). *Vom transzendentalen zum frühromantischen Idealismus. J. G. Fichte und Fr. Schlegel*. Paderborn: Schöningh.
- Frost, U. (2017). Pädagogik. In Ohst, M. (Ed.), *Schleiermacher Handbuch* (pp. 308-316). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Fuchs, B. (2015). *Friedrich Schleiermacher. Einführung mit pädagogischen Texten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gadamer, H.-G. (1984). *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Geißler, E. E. (1991). Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In Scheuerl, H. (Ed.), *Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer* (pp. 234-249). München: Verlag C. H. Beck.

- Giel, K. (1991). Friedrich Fröbel (17821-852). In Scheuerl, H. (Ed.), *Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer* (pp. 249-270). München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Gössmann, W. (2006). *Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss*. Max Hueber Verlag, München.
- Gundolf, F. (1922). *Goethe*. Berlin: Georg Bondi.
- Habók, A. (2007). Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe. *Neveléstörténet*. A Székesfehérvári Kodolányi János Főiskola Folyóirata, 2007. évfolyam 1-2. szám URL http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=35&rid=2&id=274 (2017. 07 01.)
- Hackmann, A. (1907). Jean Paul Friedrich Richter als praktischer Erzieher und pädagogischer Schriftsteller. *Pädagogische Woche*, 3(31), URL https://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=1003125549_3%7CLOG_0487 (2020. 08. 07.)
- Halász, E. (1987). *A német irodalom története*. Budapest: Gondolat.
- Hammerstein, N. & Hermann, U. (2005, Eds.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München: C. H. Beck.
- Halfter, F. (1930). War Fröbel ein Romantiker? *Die Deutsche Schule*. 34. Jahrgang, (pp. 649-663.) Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Heiland, H. (2012). *Fröbelforschung aktuell. Aufsätze 2001-2010*. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Heiland, H. (2015). 175 Jahre Kindergarten: Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(4), 367-380.
- Held, H.-G. (2003). *Romantik. Literatur, Kunst und Musik 1790-1840*. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag.
- Herrmann, U. (1991). Die Pädagogik der Philantropen. In Scheuerl (Ed.), *Klassiker der Pädagogik. Erster Band von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer* (pp. 135-159). München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Herrmann, U. (1996). Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische Reflexion bei Friedrich Hölderlin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(1), 85-98. - URL: urn:nbn:de:0111-pedocs-106478 (2019. 10. 03.)
- Hoffmann, E. (1955). *Pädagogischer Humanismus*. Zürich/Stuttgart: Artemis.
- Horváth, K. (1978). *A romantika*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Huch, R. (1924). *Die Romantik. Erster Teil: Blütezeit der Romantik*. Leipzig: Haessel Verlag.

- Huch, R. (1951). *Die Romantik. Blütezeit, Ausbreitung und Verfall*. Tübingen: R. Wunderlich.
 URL <https://archive.org/details/dieromantikblute0000huch> (2020. 09. 11.)
- Kaiser, G. (2010). *Literarische Romantik*. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.
- Kemény, F. (1928). Prüfer, Johannes: Friedrich Fröbel, sein Leben und Schaffen. *Magyar Paedagogia*, XXXVII(1-2.), 58-59.
- Kemény, F. (1940). Spranger, Eduard: Aus Friedrich Fröbels Gedankenwelt. *Magyar Paedagogia*, XLIX(I), 76-78.
- Kemény, F. (1941). Friedrich Fröbels Briefwechsel mit Kindern. *Magyar Paedagogia*, L(5), 442-443.
- Kemény, F. (1943a). A Fröbel-Brunszvik probléma. *Magyar Paedagogia*, LII (3-4), 137-146.
- Kemény, F. (1943b). Palm, Gabriele: Friedrich Fröbel. Der Mensch, Denker und Erzieher. *Magyar Paedagogia*, LII(3-4), 295-296.
- Kenyeres, E. (1925). *Fröbel gyermekismerete*. Pécs: Dunántúl Könyvkiadó és Nyomda R.-T. Egyetemi Nyomdája.
- Kessel, M. (1993). Individuum/Familie/Gesellschaft. Neuzeit. In Dinzelbacher, P. (Ed.), *Europäische Mentalitätsgeschichte* (pp. 1-38). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Kluckhohn, P. (1941). *Das Ideengut der deutschen Romantik*. Halle, Saale: M. Niemeyer Verlag.
- Kocziszky, É. (1994). *Hölderlin. Költészet a sötét Nap fényénél*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Korff, H. A. (1923). *Geist der Goethezeit: Versuch einer ideellen Entwicklung der klassisch-romantischen Literaturgeschichte*. Leipzig: Weber.
- Korff, H. A. (1927). *Geist der Goethezeit: Teil 2. Klassik*. Leipzig: Weber.
- Korff, H. A. (1957). *Geist der Goethe-Zeit. III. Teil. Frühromantik*. Leipzig: Koeler & Amelang.
- Kölle, C. (1916). Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung in ihrer pädagogischen Bedeutung. In Rein, W. (Ed.), *Sammlung pädagogischer Studien*. Heft 15. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Kreuzer, J. (Hrsg.) (2002). *Hölderlin-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Langeveld, M. J. (1956). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Niemeyer.
- Langeveld, M. J. (1959). *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*. Heidelberg: Quelle C Meier.
- Lange, D. (2017). Die Hermeneutik und Kritik von 1819. In Ohst, M. (Ed.), *Schleiermacher Handbuch* (pp. 300-308). Tübingen: Mohr Siebeck.

- Lassahn, R. (1983). *Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung*. Heidelberg: UTB.
- Lauterwasser, W. (1966). *Kindheit und Jugend bei Jean Paul. Pädagogische Studien zu den „Flegeljahren“*. Diss., Tübingen.
- Lázi, I. (1978). Vág Ottó: Friedrich Fröbel. *Magyar Pedagógia*, LXXVIII(2), 325- 326.
- Lehnerer, T. (1984). Einleitung. In Schleiermacher, F. D. E., *Aestheik. Über den Begriff der Kunst* (pp. VII-XXXVIII), Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Leibfried, E. (1980). *Literarische Hermeneutik. Eine Einführung in ihre Geschichte und Probleme*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lützel, P.M. (1981, Ed.). *Romane und Erzählungen der deutschen Romantik. Neue Interpretationen*. Stuttgart: Reclam.
- Mácsay, K. (1943). Petersen, Peter: Von der Fröbelschen "Vermittlungsschule" zur deutschen Fröbel-Schule. *Magyar Paedagogia*, LII(1-2.) 113-115.
- Meier, M. (2002). Jean Paul über Bildung und Erziehung: Briefe (1790), 'Die unsichtbare Loge' (1793) und 'Levana' (1807). In *Hölderlin-Jahrbuch 36 2008-2009* (pp. 111-124). Tübingen: Edition Isele. URL https://www.hoelderlin-gesellschaft.de/resources/ecics_20.pdf (2020. 09. 10.)
- Meisner, H. (1922). *Schleiermacher als Mensch. Sein Werden und Wirken. Familien- und Freundesbriefe*. Gotha: Verlag Friedrich Andreas Perthes.
- Meyer, A. (1991). Wilhelm von Humboldt (1767-1835).). In Scheuerl, H. (Ed.), *Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer* (pp. 198-217). München: Verlag C. H. Beck.
- Meyer, R. (1995). Das Licht der Philosophie. Reformgedanken zur Fakultätenhierarchie im 18. Jahrhundert von Christian Wolff bis Immanuel Kant. In Hammerstein, N. (Ed.), *Universitäten und Aufklärung*. (pp. 97-124). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Moog, W. (1967). *Geschichte der Pädagogik. 3. Bd. Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Ratingen, Hannover: Henn.
- Müsebeck, E. (1915). *Das Gewissen der deutschen Gegenwart E. M. A.: ein Vortrag*. Gotha: Friedrich Andreas Perthes.
- Neumann, W. (1854). *Ernst Moritz Arndt: eine Biographie*. Kassel: Balde.
- Neumann, K. (2015). Lebenskompetenz entwickeln im Dialog – zur Aktualität der Pädagogik Friedrich Fröbels. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, 10(4), 381-398.
- Németh, A. (1998). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Németh A. & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, A. (2002a). Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In Németh, A. (szerk.), *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzetközi sajátosságok* (pp. 25-43.) Budapest: Osiris Kiadó.
- Németh, A. (2002b). A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 2002/2. 21-33.
- Németh, A. & Pirka, V. (2013). *Az életreform és reformpedagógia – recepció intézményesülési folyamatok a 20. sz. első felében*. Budapest: Gondolat.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat.
- Németh, A. (2014). *Lebensreform, Reformpädagogik und Lehrerberuf*. Budapest: Gondolat.
- Németh, A. (2015). A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*. 115(3) 255-294. DOI: 10.17670/MPed.2015.3.255
- Németh, A. (1998). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, G. B. (1978). *Az egyensúly elvesztése*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Németh, G. B. (1983). A személyiség mint érték a századvég magyar lírájában. *Irodalomtörténeti Közlemények*. LXXXVII(1-3.), 267-276.
- Nohl, H. (1933). Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In Nohl, H. & Pallath, L. (Eds.), *Handbuch der Pädagogik 1. Bd.* (pp. 302-374). Langensalza: Beltz.
- Oelkers, J. (1992). *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, J. (1994). Bruch oder Kontinuität? Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40., 565-583.
- Oelkers, J. (2012). *Ist Bildung der Kern des Humanismus?* Vortrag in der Universität am 15. März 2012 URL <file:///C:/Users/User/Downloads/ZuerichHumanismus.pdf> (2022. 11. 05.)
- Ota, K. (2015). *Der freie Gebrauch des Eigenen. Zur Konzeption von Bildung und ästhetischer Erziehung bei Friedrich Hölderlin*. Diss. Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Parry, C. (1997). *Menschen. Werke. Epochen. Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky, B. (2000) (Ed.). *A gyermek évszázada*. Budapest: Osiris.
- Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története*. Budapest: Műszaki Kiadó.

- Pukánszky, B. (2005). A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *EDUCATIO*, 2005/4., 703-714.
- Pukánszky, B. (2006). Die Motive der Lebensreform in der Musikpädagogik von Zoltán Kodály. In Skiera, E., Németh, A. & Mikonya, Gy., *Reformpädagogik und Lebensreform - Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen* (pp. 388-413). Budapest: Gondolat.
- Pukánszky, B. (2011). Gyermekideológiák a pedagógia esztörténetében. *EDUCATIO*, 2011/1., 37-47.
- Pukánszky, B. (2015). *Bevezetés a gyermekkor történetébe*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Pukánszky, B. (2018a). *Gyermekkép és nevelés. Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében*. Komárno: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem.
- Pukánszky, B. (2018b). Gyermekkép és romantika. In *Tanulmányok Budapest múltjából*. XLIII. (pp. 229-240).
- Pukánszky, B. (2018c). Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép”. In Sárkány, P. & Schwendtner, T. (Eds.), *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban* (pp. 37-48). Eger: Linceum Kiadó.
- Raabe, P. (1963). *Die Briefe Hölderlins. Studien zur Entwicklung und Persönlichkeit des Dichters*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rathmann, J. (1983). Utószó. In Herder, J. G. (1983), *Értekezések, levelek*. Budapest: Európa.
- Rohmer, S. (2016). *Die Idee des Lebens: Zum Begriff der Grenze bei Hegel und Olessner*. Freiburg im Breisgau: Verlag Karl Alber.
- Rónay, Gy. (1967). *A klasszicizmus*. Budapest: Gondolat.
- Röhrs, H. (1986, Ed.). *Die Schulen der Reformpädagogik heute. Schulideen und Schulwirklichkeit*. Düsseldorf: Schwann.
- Sáska, G. (2005). Tehetség-felfogások. Adalékok a természetelvű pedagógiák esztörténetéhez. *Iskolakultúra*, 2005/10., 127-136.
- Scheuerl, H. (1991, Ed.). *Klassiker der Pädagogik. Erster Band von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*. München: Verlag C. H. Beck.
- Schlaffer, H. (1986). *Klassik und Romantik 1770-1830*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Schmidt, F.W. (1928). Ernst Moritz Arndt als Pädagoge. *Die Deutsche Schule*. 32. Jahrgang, 339-349.
- Schmitz-Emans, M. (2007). *Einführung in die Literatur der Romantik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Schneiders, W. (1995) (D.). *Lexikon der Aufklärung*. München: Beck.
- Schumacher, H. (1923). Friedrich Fröbels Ideen im Lichte der Gegenwart. In Hilker, F. (Ed.), *Die Lebensschule. Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer, Heft 13.*, Berlin: C.A. Schwetschke&Sohn.
- Schwendtner, T. (2017). FILOZÓFUSOK ÉS HIVATALNOKOK – MEGJEGYZÉSEK A BERLINI EGYETEM ALAPÍTÁSÁHOZ. *Magyar Pedagógia*, 117(4). 381-397.
- Schwendtner, T. (2018). Humboldt közoktatási reformjai emberképének tükrében. In Sárkány, P. & Schwendtner, T. (Eds.), [A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban](#) (pp. 63-83.). Eger: EKE Líceum Kiadó.
- Seidel, S. (1962, Ed.). *Briefwechsel Schiller-Humboldt*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Skiera, E. (2004). Az Életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra* 2004/3. 32-44.
- Skiera, E. (2005a). Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In Németh, A., Mikonya, Gy. & Skiera, E. (szerk.), *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója* (pp. 16-39). Budapest: Gondolat.
- Spranger, E. (1967). *Goethe. Seine geistige Welt*. Tübingen: Wunderlich.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Szabolcs, É. (2004). Narratívák a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 2004/3., 27-31.
- Szávai, S. (1978). *Jean-Jacques Rousseau*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szondi, P. (1996). *Bevezetés az irodalmi hermeneutikába*. Budapest: T-TWINS KIADÓ.
- Tenorth, H.-E. (1988). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Tenorth, H. - E. (1994). „Reformpädagogik” Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1994/40 , 585-604.
- Thiele, R. (1893). Ernst Moritz Arndt als Erzieher. *Evangelisches Monatsblatt für deutsche Erziehung in Schule, Haus und Kirche*; Im Selbstverlage des Deutschen Evangelischen Schulvereins, 1893/2-3, URL http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=1002976723_13%7CLOG_0027 (2020. 10. 05.) 79-85.
- Tripold, T. (2012). *Die Kontinuität romantischer Ideen: Zu den Überzeugungen gegenkultureller Bewegungen. Eine Ideengeschichte*. Bielefeld: Transcript.

- Ueding, G. (1988). *Klassik und Romantik. Deutsche Literatur im Zeitalter der Französischen Revolution*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ullrich, H. (1999). *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vág, O. (1960). *Az óvodai nevelés története*. Budapest.
- Vág, O. (1976). *Friedrich Fröbel*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vajda, Zs. (1997). Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*. 3. sz. 285-299.
- Váradi, J. (1937). Kemény Ferenc: Fröbel Frigyes önvallomásai. *Magyar Paedagogia*, XLVI(9-10), 276-277.
- Vorländer, K. (1932). *Geschichte der Philosophie*. Berlin-Charlottenburg: Gustav Kiepenhauer Verlag.
- Weiss, J. (1999). A mítosz mint éthosz. *Pro Philosophia Füzetek*, 4(3-4.) 119-127.
- Weiss, J. (2000). *Mi a romantika?* Pécs: Dianoia, Jelenkor Kiadó.
- Weisser, J. (1995). *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Ergon.
- Wentscher, E. (1928). *Die ethischen Grundlagen von Schleiermachers Pädagogik*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Wirth, G. (1863). *Jean Paul Friedrich Richter als Pädagoge. Nebst einer Auswahl pädagogischer Kernstellen aus Jean Pauls Werkes. Lehrern und Erziehern dargeboten*. Brandenburg: Müller.
- Zrinszky, L. (2001). A hermeneutika pedagógiai megértéséről. Mit kínál a hermeneutika a pedagógiai gyakorlatnak és elméletnek (ha kínál valamit), és mire ösztönzi a pedagógia a hermeneutikát (ha ösztönzi valamire)? *Iskolakultúra*, 2002/12., 24-27.

A disszerens témához kapcsolódó publikációi

- Nádudvari, G. (2023). Pedagógiai gondolkodás és gyermekkép a német romantika korában. In Garai, I., Németh, A. & Somogyvári, L. (Eds.): *Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Neveléstörténeti Albizottság 2023. január 13-i éves konferenciájának program- és absztraktkötete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Neveléstörténeti Albizottság. 12 p. pp. 4-4. 1p.

- Nádudvari, G. (2022a). *A német romantika gyermekképe*. A neveléstörténet kutatása és oktatása a Dél-Alföldön Konferencia, Szeged, MTA SZAB, 2022. november 28. (konferencia előadás)
- Nádudvari, G. (2022b). *A stíluskommunikáció ma, és ennek értékelőzményei a Goethe-korban*. Előadás a Gondolatok a könyvtárban előadásorozat keretein belül. Szeged, SZTE JGYPK Tankönyvmúzeum, 2022. május 2.
- Nádudvari, G. (2022c). *A személyiség kibontakozásának támogatása mint nevelési cél. Gondolatok Schleiermacher pedagógiájáról*. ÉRTÉKTEREMTÉS- KIHÍVÁSOK A PEDAGÓGIÁBAN, GYÓGYPEDAGÓGIÁBAN ÉS A TANÁRKÉPZÉSBEN. XVIII. Taní-tani Online Konferencia. Miskolc, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézet, 2022. február 4. (előadás)
- Nádudvari, G. (2020a). A romantikus gyermektisztelet Jean Paul Levana avagy neveléstan című művében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica*, 43, 9-22.
- Nádudvari, G. (2020b). Képzés, nevelés és család: Gondolatok Ernst Moritz Arndt Fragmente über Menschenbildung c. művéről. In Engler, Á., Rébay, M. & Tóth, D. A. (Eds.), *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet* (pp. 249-249). Debrecen: Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.
- Nádudvari, G. (2020c). Johann Wolfgang von Goethe pedagógiai gondolatainak magyarországi recepciója és aktualitása a hosszú századfordulón és ma. In Karlovicz, J. T. (Ed.), *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra* (pp. 208-216). Komárno, Szlovákia: International Research Institute s.r.o.,
- Nádudvari, G. (2020d). *Goethe és a mai ember. Goethe közösségről alkotott pedagógiai újraértelmezése a Wilhelm Meister c. regény nyomán*. VIII. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia. Komárno: International Research Institute. 2020. 01. 07. (konferencia előadás)
- Nádudvari, G. (2020e). Friedrich Fröbel pedagógiájának kulcsa a mindenkori jelenhez. In Sárvári, T. & Szalai, T., *Schlüssel zur Welt* (pp. 155-165). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nádudvari, G. (2020f). Életreform és harmónia Nagy Sándor (1868-1950), a Gödöllői Művésztelep egyik alapítója) stíluskommunikációjának tükrében. In Máté, Zs. (Ed.), *A harmónia dicsérete, konferenciakötet* (pp. 79-87). Szeged: SZTE JGYPK Rajz-Művészettörténeti Tanszék.
- Nádudvari, G. (2019). Gondolatok Friedrich Hölderlin neveléstani elveiről az egyensúly eszméjének tükrében. In Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.), *Szakmódszertani és más*

emberközpontú tanulmányok (pp. 385-393). Komárno, Szlovákia: International Research Institute.

Nádudvari, G. (2019a). Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) pedagógiai gondolkodási stílusa az egyensúly eszméjének tükrében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 9-22. doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.9

Lippai, L., Nádudvari, G. & Tarkó, K. (2019b). A művészetek és a holisztikus egészség. A művészettel nevelés módszertanának egészségfejlesztési jelentősége. In Marosi, K. (Ed.): *Művészeti nevelés, művészetre nevelés a felsőoktatásban* (pp. 41-51). Szeged: SZTE JGYPK Rajz- Művészettörténeti Tanszék.

Nádudvari, G. (2019c). *Gondolatok Friedrich Hölderlin neveléstani elveiről az egyensúly eszméjének tükrében*. VII. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia, Stúrovo, 2019. január 22-24. (konferencia előadás)

Nádudvari, G. (2019d). Játék és művészet Goethe nyomán. *DOCERE I.* 1/2., 55-62.

Nádudvari, G. (2018). A szeretet eszméjének vizsgálata Ernst Moritz Arndt Töredékek az ember képzéséről (Fragmente über Menschenbildung) c. pedagógiai témájú művében. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből* (pp. 371-377). Komárno, Szlovákia: International Research Institute.

Nádudvari, G. (2017). Európai életmód-mozgalmak a múltban: tanulságok, következmények. In Lippai, L. (Ed.), *HOLISZTIKUS EGÉSZSÉG, EGÉSZSÉGMAGATARTÁS ÉS EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS: Egyetemi jegyzetsorozat* (pp. 63-70.) Szeged, Magyarország: Szegedi Tudományegyetem.

Nádudvari, G. (2016). A német életreform-mozgalmak a német romantika eszméinek tükrében. In Tarkó, K. & Benkő, Zs. (Eds.): „Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége”: *Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból* (pp. 63-70). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 63-70.