

## GYERMEKIDEOLÓGIÁK A PEDAGÓGIA ESZMETÖRTÉNETÉBEN

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

Jelen tanulmányunkban a gyermekeségről alkotott *elvont gondolati képződmények* történetét vizsgáljuk egy specifikus szempont szerint. A gyermekre vonatkozó ideák jól beleilleszthetők az adott kor és kultúra közgondolkodásának a korabeli társadalmi valóságát magyarázó narratívumainak körébe, tartalmazzák a normativitás (a véleményformálásra való törekvés) gesztusát is, ezért e tanulmány keretei között *gyermekideológiáknak* nevezzük őket. Ezek a gyermeki lélekről, a gyermek sajátosságairól alkotott magyarázatok nem feltétlenül jelentenek minden ízükben kikristályosodott, homogén, eszmerendszereket, gyakran figyelhetők meg belső ellentmondások is ezekben a magyarázó elvekben. A következőkben három markáns gyermekideológia fejlődéstörténetét tekintjük át a középkortól a huszadik századig.

### „A gyermek bűnben fogant és bűnre hajlamos”

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

Hippó püspökének, *Ágostonnak* (Aurelius Augustinus: 354–430) az ember eredendő bűnéről alkotott felfogása jól kimutatható a középkor gyermekideológiájában is.

Az előtte járó egyházatyák a gyermeket alapjában véve ártatlan teremtménynek tartották. Augustinus viszont úgy tekint a kisedre, mint aki Ádám bűnét egyfajta „kollektív emberi bűnként” örökli és csak a keresztség felvételével nyerhet feloldozást ez alól.<sup>1</sup> Esendő lelke azonban továbbra is terhes marad a „bűn robbanóanyagával” (fomes peccati), a rosszra való hajlammal. Még csak természeti ember (homo naturalis), akinek lehetősége van arra, hogy szellemi emberré (homo spiritualis) váljék.

Ehhez viszont az szükséges, hogy a szülő a gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamait kigyomlálja, és a jó példa felmutatásával nevelje. A nevelés így tulajdonképpen egy folyamatos küzdelem a „bűn karjaiba ájuló gyermek” természete ellen, akinek zokszó nélkül alá kell vetnie magát a felnőttek (szülő, nevelő) akaratának, a tekintély hatalmának. A gyermek lelkében szunnyadó rossz hajlamokkal szembeni harcban pedig megengedhető a gyakori testi fenyíték alkalmazása is.

A gyermeki lélek bűnösségéről szóló dogma Ágoston után tovább élt, de ez a sötét tónusokkal megfestett gyermekkép sokszor vezetett pozitív pedagógiai következtetésekhez. *Luther Márton* (1483–1546) nevelési elveiben is megfigyelhető ez a kettősség. Írásaiból tudjuk, hogy úgy tekintett a gyermekekre, mint „pompás, örök kincs”-re, amelyet meg kell óvni Isten számára. (*Luther [1519] 1986:65*). Nincs szentebb emberi tevékenység a nevelésnél: az örök üdvösség elnyeréséhez nem a bűntörlés vagy a búcsújárás a legmegfelelőbb keresztyéni cselekedet, hanem gyermekeink helyes nevelése. A jámbor szülőknek a gyereket már kis korától kezdve Isten szolgálatára kell nevelni – szavakkal és hathatós tettekkel. Ez a nevelés azonban nem nélkülözheti a következetes szigort. Az ellenszegülő gyermek akaratát „folyamatosan meg kell törni”; a gyerekek „el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján jogtalan” (*Mallet 1990:36*). A gyerek akaratossága *eredendően rossz* természetének bizonyítéka, ezt pedig minden áron le kell győzni.<sup>2</sup>

A kálvinizmus gyermekideológiája a lutheranizmushoz hasonló eszméket hordozott. Ez a vallás abban a formájában, ahogyan a 16–17. században elterjedt, az egyén életét addig ismeretlen szigorral szabályozta, „világi aszkézist” követelve a hívektől. A meggyőződéses kálvinista Isten dicsőségét gyarapítja azzal is, ha fáradhatatlanul munkálkodik. Nem vár égi segítségre, maga irányítja sorsát. Lemond minden fölösleges világi hívságról, rendszeres önvizsgálattal igyekszik meggyőződni saját kiválasztottságáról, avagy kitagadottságáról, életét az „aktív önuralom” jellemzi (*Weber 1982:174*).

Több tényező befolyásolja a kálvini gyökerekből sarjadó puritanizmus gyermekideológiáját: Először a gyermek eredendően bűnös mivoltáról szóló augustinusi-lutheri dogma pesszimizmusa. Másodszor viszont a gyermeknek tulajdonított érték, ami abból fakad, hogy úgy tekintenek rá, mint szülei hivatásának és közösségbeli szerepének jövőbeli folytatójára. Harmadszor pedig a „kiválasztottság”-ról

1 Ágoston előtt a katekéta oktatásban már részesített felnőtteket és nagyobb gyermekeket volt szokás megkezesztelni.

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

szóló kálvini tanítás. A puritán szülő ezért aggódva figyeli gyermekeit: egyfelől fél a bűnök csábítása miatt, másfelől pedig keresi rajtuk az eleve elrendeltség jegyeit. Noha meg van győződve arról, hogy gyermeke csak egyénileg választhatja az Isten által felkínált utat, mégis szilárdan hiszi: a helyes nevelés felkészítheti annak lelkét az „Isten által való megszólítotttság” (calling) jeleinek felismerésére, és a számukra kijelölt cél követésére.

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

Amit Locke elkezdett, az a német idealizmus, elsősorban *Immanuel Kant* (1724–1804) pedagógiájában teljesedett ki. A felvilágosodás pedagógiai optimizmusa ebben a koncepcióban teljesedik ki, és ezzel szilárd elméleti alapokat biztosít az olyan felvilágosult abszolutista uralkodók központosított iskolarendszer-teremtő ambícióinak, mint például *Nagy Frigyes* vagy *Mária Terézia*. Kant ugyanis nemcsak fontosnak tartja a nevelést, hanem az egyedüli lehetőségként kezeli a gyermek emberré válásának folyamatában: „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk egyik fennmaradt pedagógiai előadásában (*Kant 1901:71*). A nevelés célját Kant tehát az ember rendeltetéséből vezeti le; ez pedig nem lehet más, mint felemelkedés az autonóm erkölcsiség szintjére. Határozottan állást foglal ezzel az olyan etikai rendszereivel szemben, amelyek az ember egyéni boldogulásra való törekvését, jól fölfogott individuális érdekét helyezték a középpontba. Az eudaimonista vagy utilitarista pedagógiákkal szemben Kant el kívánja juttatni az embert a tiszta moralitás fejlettségi szintjére. Oda, ahol szubjektum által elfogadott, benső mozgatóerővé (kategorikus imperatívusz) vált erkölcsi maximák irányítják az ember életét, nem pedig az ösztönök vagy a társadalmi törvények külső kényszere.

Az erkölcsi heteronómiától az autonómiáig ívelő etikai fejlődésmenet kanti koncepciójához hasonlóképpen írja le a gyermek etikai fejlődésének folyamatát *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827). Felfogása szerint a gyermek születése pillanatában erkölcsi tekintetben jó ugyan, de az ideális állapot abban a pillanatban megszűnik,

amikor a csecsemő felsír. Pestalozzi a gyermek erkölcsi fejlődésének *három lépcsőfokát* különíti el. A „természetes állapot” szintjén az ember vágyai sokasodnak, kielégítésük egyre nehezebb. Küzdelem, gyötrődés az ember élete. Önzés, félelem, gyűlölet jellemzi ezt a szintet. A „társadalmi állapot” fokán az elsajátított társadalmi szabályok terelik mederbe a gyermek életét. A birtoklásvágy és a hatalmi ösztön azonban ezen a fejlettségi szinten is jellemzőek maradnak. Csak a „tisza erkölcs” állapotának szintjére emelkedő ember élheti át a harmóniát. Ide viszont csak akkor jut fel az egyén, ha elfogadja és belsővé avatja az együttélés szabályait (*Pestalozzi [1797] 1938*). Az erkölcsi fejlődésnek ez a háromosztatú fejlődésmenete Pestalozzi nyomán több 19. századi neveléstani műben megjelenik.

A korszak legmarkánsabb és legnagyobb hatású neveléstani rendszerének kimunkálása mégis *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) nevéhez fűződik. Egy német szociológus, *Klaus Plake* értelmezése szerint Herbart és követői még egyszer újra megfogalmazták a protestantizmus evilági aszkézis-felfogását, ezzel a gesztussal teremtve meg a következő önvizsgálat pedagógiáját (*Plake 1991*). Ez a neveléstan jól illeszkedett a 19. század gazdasági fejlődés tekintetében felívelő társadalmában uralkodó embereszményhez. Herbart a „kapitalizmus szellemének” új erkölcsi alapozást biztosított: megtalálta a kapcsolatot a hétköznapi életet szabályozó puritán etika és a transzcendens erkölcsi eszmék között. Filozófiai alapozású, de pragmatikus pedagógiai rendszerében összekötötte a polgárok szerzési vágyát a viselkedést szabályozó erkölcsi erényekkel. Elméleti rendszerének népszerűségét azok a társadalmi-gazdasági változások alapozták meg, amelyek leginkább a 19. század 50-es, 60-as éveit Európájának gazdaságilag fellendülő országaiban mentek végbe. Az iparosodás, a gazdasági fejlődés fellendülése alkalmazkodást, önkontrollt, munkaszeretetet, pontosságot, megbízhatóságot, türelmet és kitartást igényeltek az embertől. Nem véletlen, hogy a herbartizmus hamarosan számos ország közoktatásának meghatározó iskolapedagógiája lett Európán kívül is.

Herbart gyermekideológiájának alapvető tézise, hogy a gyermeket erkölcsi értékek nélküli lénynek tekintti, aki – ha a szülők és a nevelők ebben nem akadályozzák meg – könnyen enged durva vágyainak és vad hevületének.<sup>3</sup> A gyermekkel veleszületett, állatiasan rosszra hajló törekvések eltávolítása után kezdődhet csak el az állandó erkölcsi öntökéletesedésre készítő etikai hajtóerők meggyökereztetése a gyermek lelkében. Ez a „nem ember-létből” kiinduló és a magasrendű etikai eszmék megvalósítása felé haladó gyermekfejlődés-ideológia ezer szállal kötődik a korábban már felvázolt vonulathoz, amelynek olyan képviselői voltak, mint például Ágoston, Erasmus, a protestáns egyházatyák, illetve Locke és Kant. Az erkölcsi „hiányállapotból” az etikai magaslatok felé törekvő, az állandó kontrollt és önkontrollt – és ezen keresztül a szüntelen öntökéletesedést – szorgalmazó herbartianus és posztherbartianus neveléstanok meghatározó ideológiai alapjai lettek a 19. és a 20. századi nagy európai iskolarendszerek többségének.

3 „Erkölcsi akarat nélkül születik a gyermek e világra, híjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az „Általános pedagógiá”-ban (*Herbart 1913:1.248*).

## „A gyermek jönak születik”

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

Érdeemes felfigyelnünk a két paradigma pedagógiai konzekvenciáinak hasonlóságaira. A konkrét pedagógiai teendők szempontjában szinte közömbös, hogy bűnben fogant vagy pedig ártatlannak született (ám a leselkedő gonosztól mindenáron megóvándó) gyermeki lélekről van-e szó. A testi fenyíték gyakori – „exorcizáló” vagy éppen „preventív” jellegű – alkalmazásának indoklására mindkét felfogás alkalmas.

De nem csak a veréssel kapcsolatos vélekedésekben ragadhatók meg ezek a hasonlóságok, hanem a bűnből kivezető, illetve büntől megóvó nevelés, a tanítás szükségessége vonatkozó narratívumokban is. Példa erre a szántóföld metafora, amely már Plutarkhosznál megjelenik, és vándormotívumként haladva tovább *Rotterdam* *Erasmus* (1466–1536) pedagógiai gondolataiban is testet ölt: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezedbe – írja Erasmus –, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani. A kicsiny magban minő hatalmas fa rejlik, minő gyümölcsöt terem majd az, ha felnő. Azonban ez egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngye fácskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (*Erasmus [1529] 1913: 54.*) Az elmulasztott nevelés később nem pótolható: a gyermek, „ha emberi formát nem alkotsz belőle, magától állati alakot vesz föl” (*Erasmus [1529] 1913:4*). Az állati alakot öltő léleekben pedig könnyen eluralkodnak a bűnök.

*Johannes Amos Comenius* (1592–1670) pedagógiája jószerivel a didaktikai és iskola-szervezettani fejtegetések révén vált világszerte ismertté, de találunk utalásokat műveiben az emberi és a gyermeki természet sajátosságaira is. A *Didactica Magna*ban például – címével ellentétben – nemcsak oktatáselméleti kérdések részletező kifejtése olvasható. Erasmus és általában a humanisták nyomdokain halad Comenius, amikor a gyermeki természetet a születéstől fogva jóként írja le. „...a kisdetek – utal Comenius Márk evangéliumának közismert gyermek-perikópájára – mivel bűnös hitetlenség nem szennyezte be őket, Isten országának általános örökösül jelöltettek ki, ám csak azzal a feltétellel, hogy megőrizték magukat az Istentől kapott kegyelmi állapotban, és mentesek tudjanak maradni a világ szennyétől” (*Comenius [1632] 1992: 31*). A cseh-morva pedagógus gondolatvilágában sajátos módon elegyedik a reneszánsz korából örökölt határtalanul optimista embereszmény a trónról való letaszítottság érzését már megélt, a szüntelen háborúk poklában edzett 17. századi ember világfájdalmával. Amikor Comenius az ember

„romlottságáról” ír, akkor a társadalmi együttélés visszasságaira utal. A társadalomkritika a *Didactica Magna* első fejezeteiben feltűnik, de teljes mélységében már egy korábban írt allegorikus művében bontakozott ki.<sup>4</sup> A Nagy Oktatástanban már orvosságot is talál a világ romlottsága ellen, ez pedig a nevelés, az iskoláztatás. „Mindenkinek, aki embernek született, szüksége van [...] oktatásra, szüksége van pedig azért, hogy ember legyen és ne vadállat, buta szörny vagy tétlen fajankó” – írja didaktikai művében az erasmusi nevelés-kultuszt idéző sorokat. (*Comenius [1632] 1992:68*). Megfelelő módszer alkalmazásával szinte mindenki minden ismeretre megtanítható. A taníthatóság garanciája a lélek rugalmas alakíthatósága – John Locke előtt hatvan, Kant előtt pedig százhatvan évvel így érzékelteti szemléletes hasonlatokkal a gyermek lelkének plaszticitását: „Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók, mihelyt azonban megcsontosodnak, többen megtagadják az engedelmességet. A lány viasz könnyen alakítható és visszaalakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsetetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod, a kifejlett fával ezt semmiképpen sem teheted...” (*Comenius [1632] 1992:70*).

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

A jónak születő gyermek képe legplasztikusabban *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) *Emil* avagy a nevelésről című könyvében rajzolódik ki az olvasó előtt. „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét (*Rousseau 1978:11*). Rousseau szerint az embergyerek újszülött-kori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartalékol helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan” (*Rousseau 1978:52*). Ez a tűnékeny idill azonban hamar elmúlik. Az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségletei kielégítésére sem, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségével könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír” (*Rousseau 1978:39*). E segítség kivitelezésével kapcsolatban

<sup>4</sup> Ez a mű a cseh nyelvű próza egyik legelső alkotása. Címe: *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*, 1632.

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

Ezzel Rousseau a természetes *nevelés* egyik legfontosabb alaptételét fogalmazza meg: A gondozó, a nevelő alapvető feladata, hogy a gyermek elemi szükségleteit kielégítse, majd – amint lehet – tanítsa meg a gyermeket ezek önálló kielégítésére. Óvakodjék azonban a felmerülő fölösleges vágyak válogatás nélküli teljesítésétől, mivel ezzel elkényeztetheti és önzővé teheti a gyereket: „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle” (Rousseau 1978:40). A kényeztető nevelés helyett tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékul elhelyezett” képességsírakat folyamatosan fejlessze. Ez a természetes nevelés lesz hivatott arra, hogy az emberi lélek ideális egyensúlyi állapotát újra és újra létrehozza.

Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyermeket a korabeli társadalom kereti közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezik többé – írja –, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. Ezt a két szót: haza és honpolgár ki kell törölni a modern nyelvekből” (Rousseau 1978: 15). De ha honpolgárrá nem, akkor végső soron mivé kívánja nevelni a gondjaira bízott gyermeket? A válasz: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz” (Rousseau 1978:16). Nem a „mintaszerű állampolgár” nevelése Rousseau célja – mint a korabeli és későbbi neveléstanok többségében –, nem olyan polgáré, aki egy adott mesterség alapos ismeretével zökkenőmentesen beilleszkedhet a korabeli társadalom szövődékébe. Felfogása ezen a téren egyáltalán nem nevezhető pragmatikusnak. Rousseau boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, felemelkedik nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté.

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

## „A gyermek a felnőttek megmentője”

Rousseau nyomdokain haladnak a romantika stílustörténeti korszakának szerzői is. Egyes 19. századi német írók a gyermeket ártatlannak a világot megváltó, a felnőtteket megmentő Messiásként jelenítik meg. Ezek a szerzők gyakran érzékelté-

tik a gyermek természet-közelségét és az ebből fakadó kimeríthetetlen energiákat úgy, hogy csírához vagy felfésülés előtti bimbóhoz hasonlítják őket. *Johann Gottfried Herder* (1744–1803) írásaiban gyakran a növényvilágban keres párhuzamot ahhoz, hogy az egyes emberi életkorok egymásutániságát érzékletessé tegye: „...íme a fa, amely végső formáját gyökere, törzse, ágai, gallyai és gallyacskái kifejlődésének folyamatában éri el, miközben minden része csak a sajátos, rá jellemző formában ölthet testet.” (*Herder* [1877–1913] 1967:215; *Ullrich* 1999:118.)

*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 óvsra és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madárelétebe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia” (*Arndt* [1805] 1904:42).

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

A gyermeki lélek tehát maga a megtestesült romlatlanság. A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredendő ártatlanságot fenntartva segítse a 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: „Az ideális ember egy »antropolit« formájában születik e világra, akinek testrészeiről le kell törni az őket fogva tartó kőgyűrűket, azért, hogy azok maradékától magától is meg tudjon szabadulni”. A nevelés tehát egyfelől az ideális ember megszabadítása az őt „antropolit” formájában fogva tartó gátjaitól; másfelől pedig azoknak a gyermekben szunnyadó erőknak a kibontakoztatása, amelyeknek maguk is kifejlődésre törnek (*Ullrich* 1999:228).

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



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

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

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

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

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

Nem meglepő, hogy a 19–20 századi antikapitalista mozgalmak a megváltó tulajdonsággal felruházott gyermekben, egy új, igazságos társadalom kiépítésének a lehetőségét látták, s az első világháború utáni években új társadalom építésébe kezdő államok új embertípusának létrejöttét a megváltó gyermekre épített pedagógiáktól várták (*Sáska 2004, 2005*).

Az eddigiekben vázlatosan bemutatott három gyermekideológia csupán egy lehetséges értelmezési keret a mentalitástörténet és a pedagógiai eszmetörténet tényanyagának magyarázatához. Az egyes kategóriákba való besorolás nem jelenti a teljes tartalmi homogenitást. Egy adott ideológiatípuson belül pedig az is elképzelhető, hogy az egyes pedagógiák későbbi recepciója más és más. A gyermeki ártatlanságra épülő comeniusi és rousseau-i gyermekideológiák recepciója például széttartó. Az előbbi az egész életen át folyó tanulás „iskolásított” világa felé mutatva a modern közoktatási rendszerek kiépüléséhez nyújtott adekvát oktatásméleti és rendszerelméleti alapot, az utóbbi recepciója viszont a romantikán, a reformpedagógiákon és a huszadik század végén elterjedő alternatív pedagógiai irányzatokon keresztül az „iskolátlanítási” (deschooling) törekvések felé halad.

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

PUKÁNSZKY BÉLA

## IRODALOM

- ARIÈS, PHILIPPE (1960) *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil, Paris. Magyarul (1987) *Gyermek, család, halál*. Budapest, Gondolat.
- ARNDT, ERNST MORITZ [1805] (1904) *Fragmente über Menschenbildung*. Nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Miesner. Langensalza.
- COMENIUS, JOHANNES AMOS [1623] (1990) *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*. Budapest, Bibliaiskolák Közossége.
- COMENIUS, JOHANNES AMOS [1632] (1992) *Didactica Magna*. Budapest, Seneca Kiadó.
- DEMAUSE, LLOYD (1974) *The Evolution of Childhood*. In: DEMAUSE (ed) *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York. Magyarul: VAJDA ZSUZSANNA & PUKÁNSZKY BÉLA (eds) (1998) *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- ERASMUS, DESIDERIUS [1529] (1913) *A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése*. In: ERASMUS: *A gyermek nevelése. A tanulmányok*

- módszere.* Fordította: Péter János. Budapest, pp. 41–107.
- FINÁCZY ERNŐ (1926) *A középkori nevelés története.* Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda.
- FRÖBEL, FRIEDRICH (1973) *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst.* Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- HERBART, JOHANN FRIEDRICH (1913–1919) *Pädagogische Schriften, I–III.* Herausgegeben von Willmann. Otto und Fritzs, Theodor. Dritte Ausgabe, Osterwieck – Leipzig.
- JEAN PAUL [JEAN PAUL FRIEDRICH RICHTER] [1807] (1910) *Levana*, nebst pädagogischen Stücken aus seiner übrigen Werken und dem Leben des vernünftigen Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange. Dritte Ausgabe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.
- KANT, IMMANUEL [1803] (1901) *Über Pädagogik.* Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- LOCKE, JOHN [1693] (1914) *Gondolatok a nevelésről.* Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschenbacher Gyula. Budapest, Katolikus Középiskolai Tanáregyesület.
- LUTHER, MARTIN [1519], (1986): Ein Sermon vom ehelichen Stand. In: HOFFMANN, FRANZ (Hrsg.) *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus.* Volks und Wissen Verlag, Berlin, pp. 61–65.
- MALLET, CARL-HEINZ (1990) *Untertan Kind.* Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.
- NÉMETH, ANDRÁS (2002) A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, No. 2. pp. 22–32.
- PLAKE, KLAUS (1991) *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels.* Waxmann, Münster-New York.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH (1938) *Sämtliche Werke.* Herausgegeben von Artur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher. XII. Band. Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH [1797] (1938) Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschenschlechtes. In: PESTALOZZI'S *Sämtliche Werke.* XII. Band. Berlin.
- PUKÁNSZKY, BÉLA (2001) *A gyermekkor története.* Budapest, Műszaki Kiadó.
- PUKÁNSZKY, BÉLA (2005a) *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben.* Pécs, Iskolakultúra könyvek, 28.
- PUKÁNSZKY, BÉLA (2005b) A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, No. 4. pp. 703–715.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES [1762] (1978) *Emil vagy a nevelésről.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- SÁSKA, GÉZA (2005) *Tehetség-felfogások. Adalékok a természetelvű pedagógiák eszméitörténetéhez.* *Iskolakultúra*, No. 10.
- SÁSKA GÉZA (2004, 2005) A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzelete a XX. századi pedagógiai ideológiákban I., II. rész. *Magyar Pedagógia*, No. 4. pp. 471–499, ill. No. 1. pp. 83–99.
- SHAHAR, SHULAMITH (1990) *Children in the Middle Ages.* London-New York, Routledge. Magyarul (2000) *Gyermekek a középkorban.* Budapest, Osiris Kiadó.
- SHORTER, EDWARD (1975) *The Making of the Modern Family.* Basic Books, Inc. Publishers, New York.
- ULLRICH, HEINER (1999) *Das Kind als schöpferischer Ursprung.* Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- WEBER, MAX (1982) *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme.* Budapest, Gondolat.