

Változó világ-, ember- és műveltségképek a pedagógiai gondolkodás történetében

Changing Views of the World, People and Culturedness in the History of Pedagogical Thought

Németh András

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

professor emeritus

*Selye János Egyetem (Komárom) TKK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
egyetemi tanár*

ORCID: 0000-0001-9770-9830

Abstract

One of the starting points for the theoretical-historical study of pedagogical phenomena is a philosophically and anthropologically grounded view of man, based on the understanding of man and the world in different historical periods. This implicitly underpins and significantly influences the current discourses on education, their value systems and ideologies, and also, indirectly, the institutionalised framework of education and the practice of education. It is from this perspective that we will outline the historical processes of change in the European conceptions of the world, of man and of *Bildung*.

Keywords: anthropology, world view, view of man, cultured, *Bildung*

Absztrakt

A pedagógiai jelenségek elméleti-történeti vizsgálatának egyik kiindulópontja a filozófiai, illetve antropológiai megalapozottságú emberkép, amelynek háttérében a különböző történeti korszakok ember-, illetve világtérképezései állnak. Ez implicit formában megalapozza, továbbá jelentős mértékben befolyásolja az éppen aktuális, nevelésről folytatott diskurzusokat, azok értékrendszereit, ideológiáit, továbbá áttételesen a nevelés intézményesült kereteit és a nevelés gyakorlatát is. Munkánkban ebből a nézőpontból kiindulva tekintjük át vázlatosan az európai világ-, ember- és műveltségképek változásainak történeti folyamatait.

Kulcsszavak: antropológia, világkép, emberkép, műveltség, művelődés

Ennek keretében az ókortól napjainkig az egyes korok – mértékadó gondolkodói által legtöbbször a filozófia keretei között megfogalmazott – az emberről, az emberi lét animális, szellemi és kozmikus dimenzióiról, az emberi tudás és műveltség legáltalánosabb kérdéseire megfogalmazott válaszait vizsgáljuk. Munkánkban a téma szempontjából releváns pedagógiai alapfogalmakra (kultúra, enkulturáció, szocializáció, nevelés, tanulás) alapozva kerül majd sor a vizsgált téma fogalmi kereteinek (világ- és emberkép, műveltségkép, művelődés, műveltségkép) kialakítására.

1. Elméleti, fogalmi értelmező keretek

A nevelési jelenségekre irányuló elméleti munkák gyakran a kultúrafogalomból indulnak ki. Friedrich Kron pedagógiai kézikönyve ezt antropológiai nézőpontból is megalapozza: „A kultúra az emberi létezés alapközege, amelyben minden ember él. A társadalom ezzel összefüggő és ennek alárendelt alapvető szervezeti formaként, mint az önmagát és csoportjait megszervező ember specifikus kulturális teljesítményeként értelmezhető” (Kron, 1997, 73.). Ebből a meghatározásból kiderül az is, hogy ebben az esetben a hétköznapi szóhasználatban sokféle jelenségréteget magába ötvöző kultúraértelmezés helyett a filozófiai antropológia, továbbá a kultúrantropológia fogalmi rendszerét használja. A fenti tudományok nézőpontjából a *kultúra* az emberiség története során létrehozott alkotásainak és tapasztalatainak rendszerezett összessége; az egymást követő generációk tárgyi (szerszámok, fegyverek, menedékek és más anyagi javak és folyamatok stb.), szimbolikus alkotásai (attitűdök, hiedelmek, eszmék, szabályok stb.) és azok intézményesült formái (például művészetek és tudományok, filozófia és más társadalmi szerveződések). Magába foglalja továbbá az állattól megkülönböztetett animális létezőként definiált ember antropológiai sajátosságainak egyéb összetevőit, illetve azok összefüggéseit is (Kroeber & Kluckhohn, 1952, 64.; Kron, 1997, 73–74.).

Arnold Gehlen (1904–1976) munkájában (Gehlen, 1976) az embert az állatfajokhoz viszonyítva biológiailag „hiányos lényként” értelmezi, amely állapotot a különböző állatfajokra jellemző ösztönbiztonságát biztosító fajspecifikus biológiai (védekező-támadó) szerveinek hiányosságaira vezet vissza. Ebből származtatja azt, hogy az emberi faj a természetbe vetetten életképtelen, csak az általa megalkotott, hiányos adottságait kiegészítő, számára „második természetnek” tekinthető kultúra keretei között tud élni és tevékenykedni. A kultúra tehát az emberre jellemző biológiai hiányállapot kompenzációjára szolgáló „protézisek” segítségével megalkotott, illetve azokra épülő, az emberi faj fennmaradását, fejlődését, művelődését biztosító intézményes rendszereket (például eszközkészítés, munka, nyelv, nevelés, vallás, művészet, tudomány) foglalja magába, amelyek egyben sajátos védelmi funkcióval is rendelkeznek (Kron, 1997, 242–243.).

Ez az antropológiai nézőpont alapozza meg az enkulturáció mint pedagógiai alapfogalom használatát, ami a minden emberre és minden társadalomra érvényes, leginkább makroszinten megjelenő, a kulturális cselekvőképességet biztosító tanulási

folyamatokra utal. A *társadalom* mint az életét és közösségeit megszervező ember sajátos kulturális megnyilvánulása, „miként a hálnak a tenger”, része a kultúrának. Loch megfogalmazásában: „Az enkulturáció fogalma ebben a megközelítésben a kultúrantropológia terminus technicusával: a kultúra megtanulása – vagyis a kultúrába történő betagozódás – ami a pedagógiának is sajátos tárgyát képezi” (Loch, 1969, 126.; Kron, 1997, 76–77.). Ebben a fogalmi rendszerben a *szocializáció* társadalmilag releváns értékek, normák, értékrendek, viselkedési módok, szabályok és szerepek elsajátításaként értelmezhető, amelyek biztosítják a felnövekvő ember „*társadalmivá válását*”, szociális cselekvőképességének kialakulását (Kron, 1997, 79.).

A *nevelés* a szocializáció sajátos formáira, a különböző *nevelő személyek által irányított tervszerű személyiségfejlesztő, reflexív tanulás* keretében megvalósuló folyamataira utal. „A nevelés tehát a társadalmivá alakítás, az individuumra irányuló, annak „intencionális befolyásolása” által megvalósuló folyamat (Kron, 1997, 83.). Fontos azt is hangsúlyozni, hogy a nevelés nem tekinthető kizárólag a nevelő által irányított egyirányú folyamatnak, az abban megjelenő két szerephelyzet (nevelő-növendék) által befolyásolt kommunikáció szimbolikus (gyakran rejtett) tartalmai (például nyelvi közlés, gesztikuláció és mimika) által megjelenített szimbolikus interakció is egyben (Kron, 1997, 86.).

A fenti pedagógiai metafolyamatok hátterében mindig megjelennek a történetiség szempontjai, hiszen mindig egy adott történeti korban legitim vagy éppen vitatott, paradigmatisz emberértelmezés, illetve emberkép, továbbá világkép részei is egyben. A filozófiai emberkép, illetve világkép valamely meggyőződés, tantétel, illetve elméleti okfejtés része (vallásos: például keresztény, buddhista, humanista vagy tudományos: darwini evolúciós, pozitívista stb. ember- és világértelmezés), amely az adott térben és időben domináns kultúra fontos orientációs pontja.

A folyamat szimbolikus jellegét hangsúlyozó nevelésfelfogásból következik, hogy az emberi tudásszerzés, a legtagabb értelemben vett *tanulás* olyan pszichés struktúraalkotási folyamat, amely interperszonális jellegéből adódóan mindig társadalmi kapcsolat is egyben. A növendék nem csupán a külső hatások passzív befogadója, hanem saját belső valóságának, illetve tudásának aktív megteremtője. Olyan szabadsággal rendelkező, autonóm személy, aki képes önmagát cél- és értelemkereső lényként a történelmi múltban, a jelenben és a jövőben megjeleníteni, ennek keretében saját világát, illetve önmagához való viszonyát kifejezni és értelmezni (Kron, 1997, 100.).

Ebből a nézőpontból az egyén, a „belső én” felől nézve válik értelmezhetővé a *műveltség* fogalom is. A kortárs magyar szóhasználatban a kulturált és művelt kifejezések rokon értelmű jelentéstartalmak hordozói, bár érzékelhetők azok különbségei is. Az általunk is használt fogalmi rendszerben a *műveltség* a tudásszerzés, illetve tanulás, a *tudást szerző személy, a növendék oldaláról értelmezett tanulási folyamataira* vonatkozik. A *művelődés* fogalom pedig *annak folyamatjellegére, a különböző műveltségtartalmak interiorizálásának, belső individuális tudássá formálásának egészére, annak intézményes és nem intézményesült folyamataira* utal. A *műveltségkép* pedig a kíváncsnak tartott művelődési célok, értékek, tartalmak intézményesült formáit, továbbá az azokból megalkotott műveltség-, illetve tudáskanonokat foglalja magába.



Az áttekintett művelődési folyamatok történeti dinamikáját két nézőpontból vizsgáljuk majd. Az egyik irány az európai ember- és műveltségképek antik-keresztény modellje, amelyben a műveltség tudáskonstrukciós folyamatai mindig egy magasabb kozmikus rendbe ágyazottan, azzal összhangban, illetve annak részeként értelmezett küldetesként jelennek meg. A másik pólus a kora újkorban megjelenő, a felvilágosodás eszméi bázisán megerősödő modern tudományok materialista természettudományos modelljére alapozódó megközelítés, amelyben az ember egy mechanikus (ok-okozati) törvények által determinált természet részeként jelenik meg. Fejlődését, szellemi kiteljesedését a természetben is érvényesülő véletlen szelekció célirányos formái szabályozzák. Munkánkban ezeket a folyamatokat részletesebben a modern kor kiteljesedéséig tekintjük majd át.

2. Az európai ember- és műveltségfelfogás antik és keresztény hagyományai

Az antik görög-római kultúra számos felismerése, inspirációja, újító és megújuló képessége az európai gondolkodás, ember- és világkép, valamint műveltség fontos forrása. Az antik görög gondolkodásban már a kezdetektől jelen volt az ember lényegéről szóló, az emberi lét filozófiai szintű értelmezéséhez kapcsolódó antropológiai szemléletmód. A korai görög gondolkodók figyelme elsősorban a világra (kozmosz, univerzum) irányult, az emberi világ lényegét és működését az univerzum általános törvényei alapján próbálták megragadni. A lét rendjét lépcsőzetesnek tartották, amely fokozatosan halad az élettelen létezőtől a szellemi létfok felé. Már ekkor megjelent az az uralkodó felfogás, mely szerint az ember központi helyet foglal el ebben a hierar-

chikusan felépülő egyetemes rendben. Az ember „mikrokozmosz”, amely a magasabb egység részeként, mintegy visszatükrözi az univerzumot, a „makrokozmoszt”. Ebből adódóan képes arra is, hogy felfogja a „logosz”, vagyis a világ kozmikus értelmének, törvényeinek rendjét. Emellett egy belső „isteni hang”, a lelkiismeret arra készíti, hogy erkölcsi döntést hozzon, az érzéki világ mulékonyságán túlmutató örök, változatlan, örök igazsághoz igazodjon, azonban az egyes emberek döntéseit, sorsát az előre elrendelt végzet szükségyszerűsége határozza meg. A görög gondolkodók „dzóon logon ekhónnak”, olyan élőlénynek tekintették az embert, aki a logosz rendjét megragadni képes „nous” (‘értelem, szellem’) birtokosa, aminek segítségével képes megérteni a világban bekövetkező változásokat. Ez a megfogalmazás tükröződik a rómaiak által használt „animal rationale” (‘eszes, értelmes érzékelő lény’) kifejezésben, ami arra utal, hogy az ember gondolkodása által emelkedett ki a földi élőlények sorából. Platón szerint az ember lényegét és méltóságát szelleme alapozza meg. Az emberi léleknek fel kell szabadulnia a test kötöttségeitől ahhoz, hogy eljusson a szellemnek az anyagság bilincseitől, hogy visszatérhessen a tisztán szellemi létformába (Anzenbacher, 1993, 253.; Bolberitz, 1984, 186–187.; Németh, 2004, 15–21.).

Ez a kozmikus dimenziójú emberi teljességre irányuló szemléletmód határozza majd meg az antikvitás egészét átható, a középkori kereszténység szemléletmódját is megalapozó görög műveltségideál is. Ez legteljesebben a Kr. e. 4. és 3. század során kialakuló tudáskanon, „enkükliosz paideia”, a személyiség kiműveléséhez elengedhetetlen tudástartalmak hierarchikus rendszerében jelenik majd meg. A görög paisz (‘gyermek’) szóból származó paideia kifejezés a korabeli emberfelfogás szellemében fogalmazta meg a gyermekgondozás, a képzés, oktatás, nevelés és a műveltség sajátosságait és feladatait. Jelentette mindazokat az ideálokat, amelyek révén ez az életforma meghatározható, de kijelölte azokat a területeket is, amelyek elsajátítása révén az individuális, hiteles, átél, belsővé vált tudás mint műveltség az egyes emberekben megtestesül, illetve kialakíthatóvá válik. A görög polgárnak ahhoz, hogy megfelelő módon felkészüljön legfőbb feladatára, a polisz életében betöltendő aktív szerepére, szüksége volt a különböző művészetekben és tudományokban való sokoldalú elmélyülésre (Jaeger, 1936; Németh, 2004, 18.).

Róma, asszimilálva a görög hatásokat, egy sajátosan új „arculatú” kultúrát teremtett, amely jelentős mértékben hozzájárult a klasszikus értékek gazdagításához. Fennállásának utolsó időszakában, a mindenható császárok uralmának (Kr. u. 1–5. sz.) kezdetén a görög paideia új elemekkel bővül, az ekkor megjelenő *humanitas* „tantervi programjában”, amelynek sajátosságait legteljesebben Cicero fogalmazza meg Kr. u. 45-ben írt *Hortensius* című munkájában. Ebben az ars keretében megjelenő műveltség tartalmak három egymásra épülő réteget különítette el: alapismeretek: (litterae), szabad tudományok (doctrinae liberales) és élethölcselet, filozófia (sapientia) (Dolch, 1959, 61.).

A római ars az emberi értelem alkotásaira utal; egyszerre jelentette a mai értelemben vett művészetet és mesterséget. Az „ars” egyes területei (többes számban artes) legáltalánosabb szinten az emberi alkotóképesség, értelem és képzelet különféle megnyilvánulásaira utaltak. Ezeket a késő ókori gondolkodás foglalja abba a rendszerbe,

amely majd a középkori iskolai művelődés eszméjét és ismeretanyagát is meghatározta. Ez a „hét szabad művészet” (septem artes liberales), amelybe a grammatika, a dialektika, a retorika, valamint az aritmetika, a geometria, az asztronómia és a zene tartozott (Gloviczki & Zsinka, 2014, 120.).

A klasszikus ókor és a reneszánsz kor közötti középkor időszakában a keresztény vallás és az egyház intézményrendszere tartotta össze az átalakuló Európát, és őrizte meg annak a görög–római hagyományokhoz visszavezethető műveltségtartalmait. Ez a hatalmas munka, amely kezdetben a kolostorokban, majd a középkori egyetemeken zajlik, nem csupán a görög filozófiára és a görögség írásos műveltségére, illetve a római politikai gondolkodás rendszerére, hanem a korai keresztény egyházatyák munkásságára is támaszkodik. Az ekkor kialakuló keresztény ember- és világkép a nyugati ember gondolkodásmódját napjainkig meghatározza (Tarnas, 1994, 111.).

A görögök kozmológia (mikrokozmosz-makrokozmosz)-modellje a középkorban is a világmindenség kicsinyített, annak egészét reprodukáló mását jelentette. Az antik – a természet szépségét, rendjét és méltóságát is magába foglaló – megközelítés azonban a keresztény értelmezésben átrendeződött, kiegészült egy új elemmel, az öröklétbe vezető üdvösség ígéréssel. A keresztény felfogás szerint a világmindenség mikrokozmosza, az ember teste és lelke Isten szabad teremői munkálkodásának eredménye; Isten képmásaként („Teremtsünk embert képünkre és hasonlóságunkra” [Ter 1,26]), az Istenre irányuló transzcendencia megnyilvánulásaként halhatatlan életre hivatott. Ezért a középkori keresztény ember képességeinek harmonikus fejlesztése helyett leginkább arra törekszik, hogy halhatatlan lelkét megtisztítsa a földi élet szennytől. Az ember lényege nem csupán értelmi képességeiben rejlik, hanem abban jelentős helyet kap az akarata, a szabadság és a szeretet képessége is. A keresztény tanítás szerint az emberiség történetét kezdetétől beárnyékolja a bűn, ami az Isten parancsával szembeforduló ember szabad választásának és személyes (tágabb kontextusba helyezve, autonóm) döntésének eredménye. Ez lesz majd a nyugati emberfelfogás alapvető (az embert emberré tevő) filozófiai antropológiai jellemzője, a szabad választás, illetve az autonóm döntés képessége, ami az emberi méltóság alapja (Bolberitz, 1984, 190.).

Ádám és Éva rosszul döntöttek, ennek következményeként az eredendő bűn rászabadítja az emberre az élet minden fájdalmát és nehézségét. Azonban ez a döntés biztosítja az emberi tudást, amivel még nem rendelkeztek az eredendő ártatlanság állapotában, az erkölcsi döntés képességét. Ez a választani tudás képessége, ami az embert köztes erkölcsi státuszba helyezte. Ez egyrészt magasabb rendű létállapot, mint ami a teremtettség többi élő és élettelen alkotásainak megadatott. Ugyanis az állatokkal és növényekkel ellentétben az ember rendelkezik a választás képességével, de alacsonyabb rendű, mint Isten, mert rosszul is választhat. Másrészt azonban a választási képesség nem terjed ki az erkölcsi törvény megalkotására, mert csak az Isten rendelkezik annak képességével, hogy meghatározza a jó és a rossz természetét (Fukuyama, 2024, 84–85.).

Ennek jegyében az emberiség történetét áthatja Isten kegyelmi munkálkodása, aki szabad, személyes szeretete által megkönyörül a bűnös emberiségen. A történelem egy meghatározott időpontjában az Isten Fia emberré lett, hogy az emberekkel való

személyes találkozás és közösség formájában beteljesítse az isteni önkinyilatkozást és a kereszthalál felvállalásával, majd feltámadásával kieszközölje az emberiség örök üdvösségét. Az üdvösség evangéliumi örömhíre személyesen érint minden embert, azonban csak az részesedhet abban, aki hitben és szabad akaratallal vállalja azt a belső magatartást, aminek nyomán megtisztulva megteremtődik az Istennel való szabad, személyes kapcsolata. Az ehhez szükséges tulajdonságok a hit, remény és szeretet, melyek gyakorlásával az ember válaszolhat az isteni igazság és szeretet kinyilatkoztatására, és ezáltal megnyílik az isteni kegyelem befogadására is (Bolberitz, 1984, 191.).

Ez az Isten és ember kapcsolat áll a klasszikus hagyományokat a kereszténység világával összekapcsoló, azt átformálódó műveltségkánon, a középkori „septem artes liberales” műveltség tartalmainak középpontjában. Az annak különböző formáiban megjelenő tudás végcélja a középkor értelmezésében csakis Isten lehet, az ismeretek egész rendszere is ebben az összefüggésben nyeri el végső értelmét. Középpontjába nem a végcélnak tekintett keresztény hit (fides), hanem az iskolai előtanulmányokon nyugvó bölcsesség (sapientia) áll, amelynek útja a „szabad művészetek” elsajátítása, az ehhez vezető út állomásainak tekinthető (Gloviczki & Zsinka, 2014, 127.).

A tudást szerző hívő embernek teljesítenie kellett azt a befejezhetetlen feladatot, hogy gondolkodásában, érzéseiben, akaratában és cselekvéseiben is megjelenítse önmagában az isteni képmasságot. Az ennek eredményeként kialakuló műveltség, az egyénben megformálódó saját tudás, Isten képmásának az egyénben való leképződése (képzés), az azt megtestesítő tulajdonságoknak átélt, hiteles individuális belső tudástartalommá formálása (Kron 1997, 101.).

Az antikvitás szellemiségéhez való visszatérés, a klasszikus szerzők újrafelfedezése a 14. századdal kezdődően Itáliából kiinduló humanizmusban teljesedik majd ki. Az ekkor megjelenő ember- és világértelmezés középpontjában az emberségében mérhetetlen értékkel rendelkező ember és életének színtere, a Föld és világmindenség végtelen gazdagsága áll. Ez a megközelítés, miként az Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) az emberi méltóságról (*Oratio de hominis dignitate*) szóló munkájában az embert az isteni makrokozmosz fennkölt mikrokozmoszaként, az emberi értelem szinte korlátlan, csak teremtőjéhez mérhető génuszaként ünnepelte, aki képes felfedezni és kiteljesíteni önmagában a végtelen isteni megnyilvánulásokat:

„Sem biztos helyet, sem sajátos arcot, sem pedig semmiféle, csak téged illető szerepkört nem adtunk neked, Ádám, hogy amely helyet, amely szerepkört óhajtasz, azt birtokold kívánságodnak megfelelően. A többi teremtmény, a maga meghatározott természete folytán az általunk előírt törvények közé kényszerül, örökre meghatározva. Téged nem fékez semmi kényszer, téged szabad akaratodra bízlak, az fogja természetedet formálni. A mindenség középebe helyezlek, nézz körül, hogy mi a legkedvedszerintvalóbb a világban. Nem alkottunk sem éginek, sem földinek, sem halandónak, sem halhatatlannak, hogy önmagadat amilyennek csak akarod, döntéseid és rangod értelmében magad alakítsd ki, s mint a fazekas, abba a formába gyúrd át, amelyik inkább tetszik. Lelked végzéséből lesüllyedhetsz az alacsony, állati világba, és újjászülethetsz a felsőbb, az Isten világába.” (Pico della Mirandola, 1984, 214.)

A humanista értelmezés szerint Isten megadta az embernek a teremtetőjéhez vezető spirituális felemelkedés képességét. Ezáltal annak lehetőségét is biztosította, hogy az emberi intellektus hatalmára alapozva, saját létének univerzális küldetését autonóm, szabad döntései által önmaga határozza meg. A humanista műveltség embereszménye, az „uomo universale” mint az isteni teljesség visszatükröztetése az egyes ember habitusában és tudásában, az ebből fakadó saját értékeinek kibontakoztatását jelentette. Legfőbb eszköze az antik klasszikus – görög és latin – szerzők műveivel való élményszerű foglalkozás, a „humanizáló”, emberi értékeknek az azokkal foglalkozó egyénben kibontakozó, gazdagító hatása (Németh, 2004, 36–37.).

Míg a humanizmus lényegében a tudósok ügye marad, az abból kisarjadó reneszánsz (az emberiség újjászületése az antikvitás emberének újjászületése útján) és az ezzel párhuzamosan kibontakozó protestantizmus, az élet minden területét átformálva, új elemekkel gazdagította a korszak műveltségfelfogását is (Störig, 1997, 229–230.). A mozgalmat megalapozó Luther Márton (1483–1546) az egyház középkori hagyományait elvetve, egyedül a hitben (ami olyan belső állapot, ami még a hívő számára sem mindig elérhető) ismerte fel a megváltás lehetőségét. Tanítása szerint az üdvösség kizárólag Isten kegyelméből fakad, az ember nem üdvözülhet saját tettei, csakis a hit által elnyert kegyelem révén. Ennek kizárólagos forrása az Isten kinyilatkozott szavait tartalmazó Szentírás, ahogy az isteni ige az evangéliumokban megtalálható. A hit lényege nem az egyház által megalkotott szabályok és szertartások követése. Ezért a látható egyház helyére a láthatatlan egyházat, az isteni kegyelemben létezők közösségét állította, az egyház közvetítő szerepének helyébe a „hívek egyetemes papságának” eszméje lépett.

Luther szerint a teremtető ellen fellázadó ember bukott lény, akiben az eredeti Isten-képmás is eltorzult, felismerhetetlenné vált. Az ember alanya az őt korlátok közé szorító földi törvényeknek, de befogadja az örökkévaló evangéliumnak, tökéletesen szabad csak a lélek (belső én) birodalmában lehet. A bűnös ember Istentől elszakító gőgje és önzése kordában tartásához szükség van a kényszerítés eszközeire. A szilárd egyéni, társadalmi és politikai élet egyetlen biztos alapja a tekintélynek való feltétlen engedelmesség. A kényszer mint Isten könyörületességének áldásos eszköze elősegíti a bűn megfékezését, és emlékeztet a törvények isteni természetére (Németh, 2004, 43.; Strauss & Cropsey, 1994, 446.).

A protestantizmus református, svájci ágát megalapozó Zwingli, majd Kálvin az új vallás tanításainak rendszerbe foglalása mellett egy demokratikus egyházi modell (presbiteri rendszer) megalkotója. Az irányzat műveltségfelfogása a predesztinációban gyökeredző új polgári munkaethosz megteremtőjeként a túlvilági üdvözülés lehetőségéért a fegyelmezett munkavégzést, az ember evilági feladatainak maradéktalan teljesítését tekintette. A dologtalan kezekre a bűn leselkedik, míg a munka Istennel szembeni olyan adósság, amit minden embernek, sorsát önmaga által irányítva, élete végéig törlesztenie kell. Ennek során a fölösleges világi hívságról lemondva, rendszeres önvizsgálattal kell meggyőződnie saját értékeiről, kiválasztottságáról, avagy kitagadottságáról (Weber, 1982, 174.). A puritán ember cselekedetei azonban már az evilági boldogulásra irányulnak. Számára az anyagi javak felhalmozása olyan „hívás”,

amely nem elsősorban személyes igényeinek kielégítésére, hanem családjá, gyermekei jövőjének megalapozására szolgál. Cselekedetei emellett embertársai, a különböző közösségek javát biztosító közjó szolgálatát is biztosítják. Ennek eszköze a tudományokban való elmélyülés, a megszerzett műveltség enciklopédikus rendszerbe foglalása, és ezáltal saját és embertársai műveltségének gyarapítása (Németh, 2004, 44–45.).

A szemléletmód rendszerezett pedagógiai kifejtését Jan Amos Comenius (1592–1670) protestáns világértelmezésén alapuló műveltségfelfogása adja. A Comenius műveiben megjelenő polgári módon vallásos ember földi létének végcélja még az örökkévalóság. Földi élete azonban nemcsak az örök boldogság elnyerésére készíti fel az embert, hanem fontos evilági feladatai is vannak. Ezek sikeres teljesítéséhez széles körű műveltség szükséges. Ennek lehetősége mindenki számára adott, mert az ember eszes lényként képes önmaga és a világ megismerésére. Isten képmásaként, uralkodásra teremtettenként alkalmas arra is, hogy rendelkezzen a világ dolgai felett. Belülről fakadó lelki tökéletességének igénye, Isten és az isteni törvények, a vallás tanításainak megismerése révén biztosítja alkalmasságát önmaga és embertársai cselekedeteinek okos szabályozására. Az így megszerzett képességek alkalmassá teszik arra is, hogy rendezze a beteg világ gondjait (Németh, 2005).

Ennek feltételeit a mindenki számára elérhető iskola biztosítja, amely megteremti majd az „eruditio, mores, religio” (művelődés, erkölcsösség és vallásosság) egységét. Ezek segítségével az egymást követő generációk minden tagja elsajátíthatja a jelen és jövő életéhez szükséges tudástartalmakat. Műveltségeszménye a mindenkit, mindenre biztosan és alaposan történő megtanítás alapelveire (omnes, omnia, omnia) alapozott „pánszófia” (egyetemes bölcsesség). Omnes: a mindenkinek, gazdagnak, szegénynek, nemesnek és polgárnak, fiúknak és lányoknak, uraknak és szolgáknak egyaránt biztosított tudás. Omnia: nem a mindentudás, hanem az életkortól függő, összefüggő világkép alapjainak kialakítása. Omnia: az „alaposan” a tudás minőségére és közvetítésének módjára vonatkozik, amelyben a klasszikus műveltség tartalmak mellett a gyakorlatias ismeretek is fontos szerepet kapnak. A műveltség, az összes emberi ismeretnek a legegyszerűbb, legáltalánosabb alapfogalmakra történő visszavezetése, továbbá az alapvető fogalmak egymáshoz való kapcsolódásának, rendszerének kidolgozása vezet el a „tudományok tudományához”. Ez a „mindentudás” segíti majd hozzá az embert ahhoz, hogy megtalálja helyét, boldogulását a világban (Németh & Skiera, 1999, 22–28.; Mészáros, Németh & Pukánszky, 1999, 92–99.).

Comenius életműve sajátos korszakhatár is egyben, amelynek háttérében a reformáció gondolatvilága mellett már megjelenik az ember és világegyetem viszonyát gyökeresen átformáló heliocentrikus világkép „kopernikuszi fordulata”. Munkáiban a kereszténység vallási és tudományos tradícióiba ágyazottan az újkori gondolkodás számos elemét is tartalmazta: az egyéni szabadság, az értelemre és tapasztalatra (rációra és empiriára) épülő tudomány szemléletmódja, a gondolkodás nem vallásos jellegében is megnyilvánuló világias elemek.

3. A modern kori ember- és világértelmezések, műveltségfelfogások

Kopernikusz, majd a heliocentrikus világképet megalapozó Kepler és Galilei munkássága mintegy „detronizálta” a teremtés középpontjának tekintett Földet. A korábbi nemzedékek földközéppontú szemléletmódján mindinkább túllépő új generációkban ennek áraként valamiféle, korábban ismeretlen kozmikus számkivettség érzete is kialakult, hiszen a világképi fordulat szimbolikus következményeként megszűnt az ember korábbi, kitüntetett helye a kozmoszban. A biztos orientációs pontjait elvesztő ember viszonylagos biztonságot, bizonyosságot keresve egyre inkább önmaga felé fordul, saját szubjektuma – a reformáció által felértékelt belső énje – válik majd a kaotikus, átláthatatlan valóság egyetlen biztos viszonyítási pontjává.

Ezt a paradigmaticus fordulatot René Descartes és Francis Bacon teszi majd meg, a hagyományos vallási világmagyarázat mellett megnyitva egy új értelmezési tér, a tudományos reflexió előtérbe kerülését is. Francis Bacon (1561–1626) az angol empirizmus megalapozója, akinek követői a tudományos vizsgálatokat szisztematikusan felépített, érzékszervi tapasztalatokra alapozzák. Bacon szerint a tudomány célja az ember hasznára fordított uralom a természet felett. Ehhez olyan szisztematikus vizsgálatok szükségesek, amelyek a természet valóságos torzítás, előítéletek, idolumok (‘köd-kepek’) nélküli megismerésén alapszanak. Az újkor természettudományos fejlődését megalapozó, majd sikerét biztosító empirikus vizsgálati módszer a tervszerűen elrendezett érzékelések rendszerével és kísérletekkel dolgozó indukcióra alapozódik (Németh, 2004, 47.). A francia René Descartes (1569–1650) a tudat tiszta önbizonyosságáról (ego cogitans) szóló tételben találja a tudományos megismerés módszertani alapját. A descartes-i filozófia tulajdonképpeni kiindulópontja a kételkedés, ami azután elvezet a legkétségszövegbevonhatóbb tényhez; az individuum öntudatához. A minden más dolog előtt önmaga tudatában lévő szubjektum, az „én” a tiszta ész (ratio) jelenti, amely a veszélytelen fogalmak segítségével képes a valóság egészének átfogására (Pléh, 1992, 33.).

A kialakuló új tudományosság részeként megszülető új kozmológia nyomán egyre jobban körvonalazódik egy az emberi tudás kizárólagosságára alapozódó, annak hatalmát és szabadságát lehetővé tevő új világ. Az emberi és természeti világ egyre inkább elveszíti korábbi személyes, spirituális jellegét, amely az emberi létnek évezredek óta kozmikus értelmet adott. Az általuk leírt világmindenség erő és anyag kölcsönhatásán alapuló bonyolult szerkezet. Olyan gépezet, amelynek nincs iránya, célja, nem rendelkezik értelemmel és tudattal, amely idegen az ember számára (Tarnas, 1994, 316.; Németh, 2004, 48–49.). Luther individuális belső énre fókuszáló szemléletmódja még megőrizte a kereszténység kereteit; a választás hatalmával felruházott autonóm ember csak arról dönthetett, hogy hisz-e Isten ígében. A felvilágosodás gondolkodói ezen túllépve már nemcsak az egyház, hanem a vallás tekintélyét is kétségbe vonták. Ezáltal a választott dolog tartalma (ember és Isten viszonya) helyett a választás aktusát (a „belső én” individuális döntését) helyezték előtérbe, ezáltal értékesebbnek tekintett evilági jelentéssel, gyakorlatias, individuális, részben animális földi tartalmakkal ruházzák fel azt (Fukuyama, 2024, 86–88.).

A kor emberének individuális földi lét felé fordulása mellett a tudomány fejlődése, annak világértelmező erővé válása vezet majd el a felvilágosodás emberi jólétet és boldogságot, „földi paradicsomot” ígérő világmegváltó programjaihoz. A szellemi áramlat célja, új feladata, egyben fontos életforma eleme lesz majd a szekularizált önművelődés, az individuális öntevékenység, a saját énrre koncentráló figyelem és az önértelmezés és önérvényesítés igénye. John Locke (1632–1704) már az isteni törvények helyébe lépő, az alkotmányosság és a természeti jogon alapuló törvények (szerződések), az autonómián alapuló individuális szabadság szószólója (*Two Treatises of Government* [Értekezés a polgári kormányzatról], 1690). A Bacon által megalapozott empirizmus szellemében (*Essay Concerning Human Understanding* [Értekezés az emberi értelemről], 1690) azt hangoztatta, hogy az ember tudata „tabula rasa”, nincsenek vele született eszméi, hanem csak olyanok, melyeket érzékelés, tapasztalatok, nevelés útján szerez (Németh, 2004, 54–55.).

Az 1693-ban megjelenő *Some Thoughts Concerning Education* (Gondolatok a nevelésről) című munkájában a máig élő angol világi műveltségesezmény megfogalmazója. Ennek főhőse a művelt úriember, a gentleman, már gyakorlatias, saját érdekei által vezérelt, tetteiért felelősséget is vállaló, önérvényesítő ember laikus nevelésének gyakorlatias programja: miután az emberi tudat tabula rasa, a leendő gentleman autonóm egyéniséggé formálása megvalósítható. Kialakítható szilárd erkölcsi tartása, amire támaszkodva önálló cselekedeteit értelme, legjobb belátása vezérli majd. Ezért döntéseit már nem csupán külső parancsok, kényszerek és vallási előírások szabályozzák, hanem a belülről fakadó önfegyelem és önérdek. A hatékony, céltudatos, következetes, kiszámítható cselekvés előfeltétele az egészség, az edzett test, a fizikai nehézségek, fáradalmak elviselésének képessége. Az ehhez párosuló szilárd erkölcs biztosítja az úriember lelki fegyelmét, ami megalapozza az adott szó becsületét előtérbe helyező, megbízható ember partneri tulajdonságait. Rendelkezzen továbbá a mindennapi életben jól használható, érdekeinek sikeres érvényesítéséhez szükséges gyakorlatias tudással. Ezek a tulajdonságok alapozzák meg az úriember négy fő erényét: a jó ízlést (virtue), az életbölcsséget (wisdom), a jólneveltséget (breeding) és a tudást (learning) (Németh, 2005).

A választás aktusát (a „belső én” individuális döntését) előtérbe helyező, a vallásinál értékesebbnek tekintett világi pozíció jelenik meg Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) államelméleti, társadalomkritikai és pedagógiai munkáiban (például *Du contrat social* [Társadalmi szerződés], 1762; *Émile ou de l'Éducation* [Emil, avagy a nevelésről], 1762) is. Nevelési regényében kifejtett újszerű műveltségfelfogása gyökeres változást hozott a pedagógiai gondolkodásban. Ebben visszatér korábbi munkáiban már megfogalmazott téziséhez, amely szerint az emberi világban minden rossz okozója az emberi egyenlőtlenséget megteremtő társadalom. Ennek ellensúlyozására növendékét a várostól távoli vidéki élet keretei közé helyezve, a hatékony nevelés előfeltételeként a természeti állapotba való visszatérést javasolta. Munkája első mondataiban, mintegy a bibliai tereméstörténet antitéziseként az alábbi szavakkal hirdette meg pedagógiai hitvallását: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből” (Rousseau, 1957, 11.). Ez azt jelenti, hogy az ember antropológiai sajátossága az eredendő jószág. Későbbi

bűneinek, gonosz cselekedeteinek okozója a társadalom, leginkább az abban megjelenő, egyenlőtlenséget szító magántulajdon. Ez a természetes gyermeki jóság biztosítja az emberi természet tökéletesíthetőségét (perfectibilité). Ugyanis a szabad emberek, kilépve a társadalmi kényszer világából, dönthetnek a természetes létállapotukból fakadó eredendő jóságuk visszaszerzéséről is (Fukuyama, 2024, 88.). Ez a 19. és 20. századi különböző kommunisztikus reformutópiáikban gyakran visszatérő gondolat azon a feltételezésen alapszik, hogy létezik egy mélyebb, rejtett belső emberi természet, amit elfojtanak a társadalom kényszerítő közösségi szabályai. Ennek visszaszerzése egyben szabadulás a börtönként működő társadalmi kényszerek alól (Németh, 2023).

Rousseau antropológiája szerint a gyermek fejleszthető, természetes állapotában gyökeredző boldogságra született. Ezt a képességét azonban megrontják a társadalom által létrehozott felesleges dolgok; a közvélemény, divat, a szokások terhei, intézményeinek kényszerítő ereje. Ezért a gyermeki tudásszerzés olyan öntevékenységen alapuló önművelődés, belső tudásszerzés legyen, ami felkészíti a tökéletesedéséhez és boldogságához elengedhetetlen természetes életre. Ennek megalkotását a nevelőnek közvetett módon kell támogatnia, olyan környezet megteremtésével, amely összhangban áll a gyermek mindenkori testi-lelki fejlettségével. Ebben a fordított pozícióban a saját műveltségét megalkotó növendék az aktív szereplő, míg a nevelő annak a természet, a többi ember, valamint a különböző dolgokkal kapcsolatos öntevékenység által kibontakozó önművelődési folyamatainak bölcs segítője, passzív támogatója. Feladata a gyermeki önfejlődés segítése, a megfelelő tanulási helyzetek kialakítása, a tanácsadás, a támogatás és segítségnyújtás. Ehhez nem csupán megfelelő szaktudással, hanem fejlett morális érzékkel is rendelkeznie kell; mindenekelőtt pedig, hittel kell vallania a természet eredendő jóságának, a nevelés mint az önfejlődés, önművelődés támogatására szolgáló tevékenység helyességét (Németh, 2005).

Rousseau a „természet és szabadság”, jegyében prófétai lelkesedéssel megfogalmazott munkája már saját korában is népszerűvé vált. Az általa megfogalmazott, gyökeresen új felfogást hirdető pedagógiai gondolatok, az önállóságra törekvő, saját belátása szerint cselekvő ember nevelésének eszménye, kezdetben a magánnevelésben, majd a következő évtizedek pedagógiai mozgalmában (leginkább a filantropizmusban), továbbá a 19. és 20. században, elsősorban a különböző politikai, társadalmi, pedagógiai reformmozgalmakban (például életreform, reformpedagógia, alternatív mozgalmak) nyer majd új aktualitást (Németh, 1993, 14–16.).

Az ember tökéletesítésének Rousseau által meghirdetett programja Immanuel Kant (1742–1804) szemléletére is hatott. Munkáinak kiinduló – az angol szenzualizmussal rokon – tézise szerint a világban létező dolgok törvényszerűségei az emberi tudatból származnak, tehát a világ törvényeinek okait az emberi értelemben kell keresni. Az ember által észlelt két világ, a tudomány (a Newton által megalkotott modern fizika és annak univerzális determinizmusa) által vizsgált természet (fenomenon), valamint az erkölcsiség, (a Rousseau által megfogalmazott erkölcsi lelkiismeret és az abból adódó akaratszabadság által meghatározott) szabadság (numenon) világát együttesen kell vizsgálni. A fenomenon világának feltárása a tudomány feladata. A numenon világát

nem szabályozzák a fizikai lét determinisztikus törvényei; ez a célok, az erkölcsi döntések birodalma, amelynek az ember „választó alanya”. Ez biztosítja számára a teljes autonómiát és szabadságot, hogy a pártatlan és egyetemes erkölcsi törvény szellemét követve engedelmeskedjen az ön maga számára előírt törvényeknek (Fukuyama, 2024, 89–90.; Bolberitz, 1984, 196.; Németh, 2004, 60–61.). Kant emberképe az Isten képmására teremtet emberről alkotott keresztény elképzelés sajátos világi formája, amelynek alapja az autonóm erkölcsi döntés képessége. Ez, szemben a keresztény felfogással, nem a kinyilatkoztatott isteni igében, hanem az ész elvont szabályaiban gyökeredzik.

Az angol és francia felvilágosodás gondolkodói mellett Kant szellemi hatása is hozzájárul majd a liberalizmus univerzalizmus és egyenlőség elveinek megalapozásához. Hatása egyrészt megjelenik abban az emancipációs gondolatban, hogy az egymástól különböző embercsoportok mindegyike képes az erkölcsi döntések meghozatalára. Másrészt, hasonlóan a keresztény egyetemesség eszméjéhez, minden embert megillet az emberi méltóságából fakadó tisztelet, amit az emberi törvények segítségével lehet megvalósítani. Ez a szemléletmód megjelenik majd a század utolsó harmadában megszülető, a polgári önrendelkezési igényt kifejező dokumentumokban (1776: amerikai emberi jogi nyilatkozat, *Bill of Rights*; 1789: francia emberi és polgárjogi dekrétum, *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*), melyek az európai individualizmus egyedülálló politikai megnyilvánulásaként mintegy összefoglalták az európai filozófiai és politikai gondolkodás legfontosabb újkori törekvéseit (Dülmen, 1997, 143–145.).

A Kant-recepció másik irányát a művelődés modern közép-európai modelljeit megteremtő, a 18. század közepén induló szellemi áramlat, az antikvitás eszméit újra középpontba állító német újhumanizmus jelentette. A mozgalom jeles képviselői (Herder, Schiller, Goethe, Humboldt, Wolf, Herbart és mások) és a velük szoros kapcsolatban álló idealista filozófusok (Fichte, Schelling, Schleiermacher, Hegel) a felvilágosodás és kezdetben a francia forradalom gondolataitól áthatva vitték tovább a Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) és a Kant által megfogalmazott új emberideált és művelődésfelfogást. Ennek összefoglalója Wilhelm von Humboldt (1767–1835), az újhumanista gondolkodók azon csoportjának neves képviselője, akik Poroszország művelődéspolitikáját a francia forradalmat követő időszakról a 19. század közepéig meghatározták. Humboldt és az újhumanista, protestáns német értelmiségi elit többi képviselője számára a német nemzetállam és annak felvilágosult, egyúttal humanisztikus műveltségű társadalmának alapját a művelt individuum, továbbá az annak kiművelését biztosító, a népoktatástól a humán gimnáziumon át az egyetemig terjedő színvonalas oktatásügy és tananyag kidolgozása, továbbá a tudomány jelentette (Kron, 1997, 102.).

Az általa vezetett az „individuumok kiművelésére és a társadalom megjavítására” irányuló munkálatok 1810-ben a berlini egyetem alapításával, majd az ehhez kapcsolódó középiskolai reform részeként a humán gimnázium létrehozásával, továbbá a gimnáziumi tanárok egyetemi képzésének megszervezésével indultak. Az új középiskola a klasszikus görög-latin irodalom alkotásainak átélte elsajátítására, bensővé tételére szolgáló klasszikus tanulmányokra („studia humanitatis”) alapozódott, de annak tantervében helyet kapott a matematika, a földrajz, a történelem és a fizika is. Az ek-

kor kialakuló modern német kutatóegyetemek az ebben az időben megjelenő francia és angol tudományok pozitivizmusával szemben elsősorban a filozófiai, klasszika-filológiai, majd a későbbi ún. szellemtudományos szemléletmódot helyezték előtérbe. Az ezt képviselő humboldti modell elsősorban Közép-Európában, később a nyugati világ más országaiban elterjedt (Németh & Garai, 2025, 447.).

A reformok hátterében a Humboldt által kidolgozott, az ember belső harmóniájának kiteljesítésére törekvő újhumanista műveltség (Bildung) áll: „Az ember igazi célja – nem az, amit a változó hajlam, hanem amit az örökké változatlan értelem ír elő számára – ez erőinek legmagasabb és legarányosabb egésszé formálása” (Humboldt, 2015, 106.). Eszköze az antik hagyományokba ágyazódó, az ember lelki tartalmait, autonóm világlátását fejlesztő széles körű és elmélyült műveltség. Ezáltal az individuum olyan „egységgé” szerveződik, amelyben jól érzékelhető módon tükröződik a világ sokfélesége. Előfeltétele a világ összefüggéseit felfedező egyén szabadsága és függetlensége, amit nem gátol semmilyen külső elvárás, politikai kényszer, hasznossági megfontolás. A kialakuló autonóm tudás nem csupán az egyén belső lelki gazdagodását szolgálja, kitágítja és differenciálja világképét, a társadalomról és a világ egészéről alkotott ismereteit is. Miután az érzéki hajlamok és szenvedélyek az emberi viselkedés alapvető hajtóerői, az intellektuális tevékenység kapcsolódik az érzékszervi tapasztalatokhoz is. Az erkölcsi viselkedés határainak kijelöléséhez azonban elengedhetetlen az érzéki erők megszelídítése, civilizálása, az önfegyelem is, mert minden emberi tevékenység legfőbb és nélkülözhetetlen belső energiáját az erkölcs és tisztesség adja (Geier, 2009).

A Bildung is a középkori keresztény művelődésfelfogásban gyökerezik, amely legfőbb célként azt Isten képmásának a hívő személyében történő kialakítását célozta, azonban az ember és Isten viszonyt feltételező teológiai értelmezést a felvilágosodás, illetve a német újhumanizmus világi tartalommal felruházva, az ember és a világ kapcsolatára szűkítette. Ezzel jelentéstartalma kritikai távolságtartással és egyfajta emancipációs, az emberi autonómia és a világ heteronómiaja között feszülő ellentét feloldására irányuló szemléletmóddal egészült ki. Alapja a saját erejében bízni tudó emancipált ember öntudata és hite a körülötte lévő társadalmi és kulturális környezet jó irányú átalakításának lehetőségében (Kron, 1997, 102.). A műveltség átélte, sokoldalú, autonóm tudássá formált emberi tudástartalmak harmonikus rendszere, amelyek segítik az egyént az emberi világ, a kultúra további gyarapításában, és az ennek érdekében, az igazság kimondásával párosuló kritikai szemlélet (Zivilcourage 'civil kurázszi') segíti az előrelépést akadályozó problémák felfedésében.

Ezt a szemléletmódot erősíti majd a 19. századi bölcsész tudományok jelentős irányzataként széles tudományos elismertséget szerző – Friedrich Schleiermacher (1768–1834), valamint Johann Friedrich Herbart (1776–1841) által kidolgozott német elméleti pedagógia. Herbart normatív pedagógiája a Bildung eszmevilágával összhangban álló erkölcsös, művelt és fegyelmezett állampolgár nevelésére irányult. Munkáiban hangsúlyozza, hogy a művelt emberré válás alapját képező erkölcsi autonómia csak akkor érvényesül a mindennapok cselekvéseiben, ha az egyén tettei összhangban állnak

meggyőződésével, korábbi cselekedeteivel, azok következményeivel, mások érdekeivel, továbbá az állam életét szabályozó törvényekkel.

Herbart – Rousseau műveltségideáljával szemben – a tudásszerzést nem csupán spontán belső érésnek, önkibontakozásnak, hanem olyan céltudatos és tervszerű folyamatnak tekintette, amelyben a pedagógus aktív, tervszerű és céltudatos irányító-vezető szerepe által közvetített társadalmi szempontok, az ifjúság elé állított eszmények és követelmények is érvényesülnek. Ennek fontos eszköze az újhumanizmus klasszicizáló művelségértartalmaira alapozott nevelő oktatás (*erziehender Unterricht*), az iskolai tananyag szisztematikus elsajátítása. A művelődési folyamat aktív irányítója a szakképzett pedagógus, a növendék elsősorban a nevelői hatások engedelmes befogadója. Ebben a megközelítésben a nevelés-oktatás szakembereként megjelenő – a pedagógusképzés intézményes egyetemi keretei között felkészített szakember – a „tudós tanár” – tevékenysége alaposan megtervezett szakszerű munkára épül (például alaposan fel kell készülnie az órára, meg kell terveznie a tanuló ismertszerzési folyamatát, óravázlatot kell készítenie) (Németh, 2005).

A fenti pedagógiai elvek szellemében megvalósuló elitképzés keretében, a régió különböző országainak középiskolaiban szerezték meg műveltségüket a 19. században megszülető értelmiségi elit, a művelt középosztály (*Bildungsbürgertum*) egymást követő generációi. Ennek tagjai már nem születési előjogaik, hanem elmélyült tanulmányaik keretében, egyéni munkájuk eredményeként megteremtett széles körű tudásuk révén kerültek az ekkor kialakuló új közép-európai nemzetállamok szakszerű működését biztosító irányítói pozíciókba. Ezt a magas szintű iskolai végzettséghez (érettség, majd egyetemi tanulmányok) kötött szakértői tudást alapozzák majd meg a humán gimnáziumok görög–latin klasszikus műveltségre épülő filozófiai-esztétikai és etikai tudástartalmai (Dammer, 2024).

A Poroszországban és a német kisállamokban bevezetett tanügyi reformintézkedések elemei – a tanügyigazgatás, közoktatás (tömegoktatás, szakképzés és elitképzés intézményrendszerei), a különböző pedagógus szakemberek (gimnáziumi tanár, különböző szakmai középiskolák, szakképzés, népoktatás tanítóinak) képzése – számos nyugati országban is elterjedtek (Burke & Grosvenor, 2008, 15–17.). Hasonló igények alapozzák majd meg a Herbart tudományos pedagógiai örökségét felvállaló herbartianizmus térhódítását is, amelyek iskolapedagógiai koncepciói, pedagógusképzési modelljei is számos követőre találtak (Németh & Pukánszky, 2021; Németh & Garai, 2025, 448.).

A század első évtizedeiben megerősödő konzervativizmus ellenére a nyugati világban kiteljesedő polgári liberalizmus, a demokratizmus eszméi egyre szélesebb körben elterjedtek. A felvilágosodásban gyökerező, a francia forradalom időszakában megerősödő szekularizáció hatására érvényüket veszítik a kisebbségi vallásokat sújtó tilalmak és korlátozó rendelkezések, kialakulnak a szabad felekezetválasztás, az önkéntes vallásosság és felekezetenkívüliség törvényes keretei. A hagyományos egyházi funkciókat (oktatás, család- és házasságjog, a betegek és szegények gondozása) világi intézmények (nemzeti iskolarendszer, jogilag szabályozott polgári házasság és válás, társadalombiztosítás stb.) veszik át (Németh, 2004, 69.).

A vallás világegyértelmezési monopóliumának megtörésével, a „józan ész”-re, a tapasztalati tényekre alapozódó tudomány szerepe mind jobban felértékelődött. Az egyházi dogmák helyébe a tudósok által vizsgált és vitatott, bizonyított tények és elméletek léptek. Az ember intellektuális és fizikai erőfeszítéseinek eredményeként a világ soha nem látott mértékben kibővült. Annak a ténynek a felismerésével, hogy a Föld és a világmindenség alapvető sajátossága a mozgás, a változás, egyre inkább megerősödik az a tudat, hogy nemcsak a Föld, hanem az ember is állandó mozgásban van. A véges, statikus, hierarchikus arisztotelészi keresztény világmindenséget egyre jobban maga mögött hagyva, az európai ember korábban soha nem tapasztalt lendülettel indult újabb, ismeretlen területek felfedezésére. Egyre szélesebb körökben válik népszerűvé az a vélekedés, hogy megnyílt az út az egyéni szabadság és a racionális gondolkodás alapelvei szerint felépülő társadalom megvalósításához. Ezek működésének alapja már nem kizárólag az isteni tekintély, a korábbi generációktól örökölt hagyományok, hanem a racionálisan megindokolható individuális jogok, kölcsönösen előnyös társadalmi szerződések. Ahogy az új szemléletű gondolkodás elhozta a természettudomány fordulatát, úgy kellett a kritikai reformoknak a társadalom és az állam életének minden területét megreformálnia (Németh, 2004, 75.; Tarnas, 1994, 319–320.).

A tudományok „diadalútja” során nem csupán a természettudományok szabadultak fel a filozófia gyámsága alól, hanem a korszak jellegzetes szellemi áramlata – a modern természettudományos alapokon nyugvó emberkép megteremtésében fontos szerepet játszó – pozitivizmus is a század meghatározó tudományos irányzatává válik. Franciaországban Auguste Comte (1798–1857) lépett fel ennek első kikezddhetetlen tekintélyeként, míg Angliában John Stuart Mill (186–1873) vitte tovább az empirizmus hagyományait, a haladásba vetett feltétlen hitet. A pozitívista tudományosság képviselői Newton nyomán a természeti világot, illetve az embert és a társadalmat egyaránt egy bonyolult gépezetnek tekintették, amelynek megismerése az emberi értelem segítségével történik. Az emberi jelenségeket vizsgáló tudományok Newton fizikai világmodelljének analógiájára (tér, idő, anyag, tehetetlenség és mozgás) kezdték el kialakítani saját elméleteik fogalmi struktúráit (mint például egyén, csoport, a nemek vonzalma, érdek, munka, törvények, konfliktus, béke).

Miután Darwin elmélete az embert is elhelyezte az evolúció folyamatába, lezárul az a Kopernikusszal kezdődő folyamat, amely először ingatta meg az ember központi helyét a keresztény kozmoszban. A darwinizmus, felerősítve az emberi létezés viszonylagosságát, megkérdőjelezi az európai emberkép korábbi, közel két évezreden át uralkodó – homo sapiens – modelljét, annak az ember isteni rendeltetésére vonatkozó alapvető teológiai tételét is. Eszerint az ember nem Isten magasztos célokkal rendelkező, nemes teremtménye, hanem az állatvilág egyik – jóllehet igen sikeres – faja, a természet bizonytalan sorsú kísérlete. Az ember az anyagi világ evolúciója során véletlenszerűen keletkezett, viszonylag rövid ideje létező faj csupán, léte a kozmosz egészéhez mérve jelentéktelen. Nincs semmi garancia arra, hogy fejlődése különbözni fog a sok ezer korábban élő, ám valamilyen okból kipusztuló faj sorsától (Bolberitz, 1984, 198–199.; Németh, 2004, 75.).

A pozitivista tudomány ember elé tárt valóságának nincs magasabb rendű, spirituális célja, iránya és küldetése. Az ember életét homályos véletlenek, szükségszerűségek mozgatják csupán. Az emberi társadalom intézményei – a vallás, a kultúra, a tudomány – az emberi faj fennmaradásáért folytatott küzdelem eszközei. Az emberre halálával a biztos fizikai megsemmisülés vár (Tarnas, 1994, 385.). A pozitívizmus és a liberalizmus elveinek sajátos szintézise jelenik meg az angol Herbert Spencer (1820–1903) műveltség-felfogásában, amelynek alapelveit *Education: Intellectual, moral, and physical (Értelmi, erkölcsi és testi nevelés)* című munkájában foglalta össze. Ebben a materialista és evolúciós világfelfogás jegyében hangsúlyozza azt, hogy miután az anyag minden állapota – az ősködtől a modern ipari társadalomig – fejlődés eredménye és megnyilvánulása, annak minden jelensége az annak háttérében álló ok-okozati törvényeket feltáró tudomány eszközeivel lehetséges. Ebből adódóan a nevelés feladata is az, hogy az egyént felkészítse a tökéletes életre, a fejlődés törvényei szerint működő természeti és társadalmi környezethez történő minél hatékonyabb alkalmazkodásra. Az ehhez szükséges műveltség – hasznos és szükséges ismeretek – olyan koncentrikus, egymásra épülő rendszerét alkotja, amely tekintettel van az ember alapvető életfeladataira. Ebbe legáltalánosabb szinten azok az ismeretek tartoznak, amelyek az egyén *létfenntartását közvetlenül, fennmaradását közvetve* szolgálják, erre alapozódnak a *fajfenntartásra*, a családalapításra és a fiatal nemzedék nevelésére irányuló tevékenységek, továbbá a *társadalmi rend* fenntartásával kapcsolatosak, végül, amelyek az *érzelmi élet* körébe tartoznak (Németh, 2005, 259.).

A 19. század gyors tudományos-technikai fejlődése nyomán a század utolsó évtizedeiben a fejlett ipari államokban, Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban nagyarányú gazdasági fellendülés vette kezdetét. Az új kapitalista mintaállamban, a „korlátlan lehetőségek hazájában” mértékadó liberális szabadságesszmény a legfontosabb etikai értéktartalomnak az önérdek legszélesebb körű érvényesítését tekintette. Ezt az amerikai pragmatizmus a tudományos megismerésre is alkalmazta. Az emberi ismeretek, eszmék, fogalmak nem önmagukban léteznek, azok próbája a gyakorlati alkalmazhatóság, csak akkor van jelentésük, ha következményük is van. Ebből adódóan a tudományok legfőbb célja és ebből adódó feladata, a gyorsan változó társadalom és gazdaság hatékony fejlődésének megalapozása, tervezhetőségét és hatékony működését biztosító hasznos tudástartalmak megalkotása. Szakít a tiszta megismerés illúziójával, az intellektuális antropológiával, az embert elsődlegesen cselekvő lénynek tekinti; az ember életét választásai hozzák létre. Ez a pragmatista álláspont egybeesik az amerikai társadalom hitvallásának, a „self-made man” („önmagát megteremtő ember”) filozófiájával (Pléh, 1992, 116.). Ez az amerikai ember- és műveltségideál a piaci versenyben gazdasági sikereket elérő vállalkozó, szabad individuum, a cselekedni, választani tudó ember, akinek eredményeit nem segítik születési előjogai, nem gátolnak az abból fakadó hátrányok; karrierje, boldogulása kizárólag saját tehetségétől függ; aki az állandóan változó világ konkurenciaharcában is képes talpon maradni, érvényesülni, jó egzisztenciát teremteni.

Az amerikai John Dewey (1859–1952) művelődéstudománya a pragmatizmus „self-made man” elveinek gyakorlati megvalósítását jelenti. Erre utal annak kiinduló tézise, mely

szerint az ember társadalmi tevékenysége során is saját individuális céljai, érdekei érvényesítésére törekszik. Minden külső és belső tényező (eszmék, tapasztalatok, tárgyi objektumok), és tudása is eszköz ezirányú törekvései megvalósításához. Ezek addig értékesek számára, ameddig és amilyen mértékben érdekérvényesítését, önmegvalósítását segítik. Ezért tudásszerzésének célja a való élet megismerése és az abból származó, számára hasznos tapasztalatok szerzése, amelyek által a gyorsan változó társadalmi viszonyok változásai során, azok részeként közvetlenül fel tud készülni a jövő kihívásaira:

„A demokrácia és a modern termelési feltételek miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetek-re felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre nevelni, ha megtanítja arra, hogy ura legyen önmagának. Vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket; gazdaságos, hatékony cselekvésre legyen képes.” (Dewey, 1976, 98–99.)

Ezért a számára hasznos műveltség megszerzésére nem alkalmasak a Herbart-féle „könyviskola” merev formái. Itt mindent készen kap a pedagógustól, nem kényszerül önállóságra, erőfeszítésekre a számára hasznos új ismeretek megszerzéséhez. Miután az életben nincsenek kész ismeretek, minden embernek önmaga számára kell a számára hasznos tudást megszereznie. Ehhez az ismeretszerzés készségeit kell megtanulnia. Tudásszerzése során cselekvésekre épülő feladatok megoldásával, valódi problémahelyzetekkel kell találkoznia. Ez olyan gyakorlatias, életszerű tudás, amely fejleszti problémamegoldó képességét. Erre a képességre lesz felnőttkorában leginkább szüksége, csak így válhat belőle az új helyzetekben cselekedni tudó, cselekedni képes felnőtt.

A 20. század teremtette meg a széles körben érvényesülő demokráciát, a liberális jogállam intézményét, de a kor a modern diktatúrák (a fasizmus különböző formái és a sztálinizmus) megszületésének időszaka is. Ez a század hozza létre azt a társadalmat, amelyben egyre szélesebb néptömegek számára biztosított a kulturális, illetve a politikai életben való részvétel lehetősége, és az egyre növekvő fogyasztásban kiteljesedő anyagi jólét. Ez az időszak teremtette meg továbbá az individuumnak az élet mind több területén – minden eddiginél szélesebb körű – kibontakozása lehetőségét is. A korszak alapvető jellemzője a nagyipari tömegtermelés és a fogyasztói magatartás erősödése. A 20. század második felében kialakuló jóléti társadalom, amelyben a modern műveltség megszerzésének hagyományos intézményei, a család, az egyház és a nyilvános oktatást biztosító állam mellett mind erőteljesebben érvényesülnek a termelés, a gazdaságosság és a munkaerő piaci szemléletének szempontjai. Ennek következtében napjaink legfőbb társadalmi célja a gazdasági jólét, ami az egyes emberek életcélja is egyben. Lezárult az újkorral kezdődő, gyökeres civilizációs szemléletváltás, amely az életviszonyok és a gondolkodás minden területét alárendelte az árutermelés elsődlegességét hangsúlyozó gazdasági hatékonyságnak.

A fogyasztói társadalom viszonyai között nem csupán közgazdasági kategóriaként, hanem új emberideálként jelenik meg a „homo oeconomicus”, akinek egzisztenciá-

ját kizárólag a kiszámítható gazdasági szempontok köré rendező, életét szinte teljes mértékben saját gazdasági előnyeinek, ezáltal fogyasztásra alapozódó jólétének keresése határozza meg. Ez antropológiai oldalról az ember kultúrateremtő énje, a „homo faber” öncélúvá válásaként is értelmezhető, hiszen ebben az esetben szinte minden intellektuális és szellemi erőforrást ennek szolgálatára, továbbá ennek alárendelten használnak fel. Ennek főbb sajátosságait napjaink pedagógiai emberképeit elemző tanulmányában Marcelo da Veiga az alábbiakban foglalja össze:

„A végeredmény lenyűgöző: A piacgazdasági szemléletmódon nyugvó életstílus alkalmazkodási és integrációs kényszere minden hagyományos romantikus vagy humanista szempontot elnémit, így a fogyasztás szabadsága és ezzel együtt indirekt módon maga a jövedelem is civilizációs alapértékké válik. Ehhez a műveltség a legjobb beruházás, egyben a munkaerőpiacra való bejutás ugródeszkája, egyben értékmérője, ami egyben a befektetés megtérülése által igazolja önmagát. Úgy tűnik, a fogyasztás szabadsága általi önmegvalósítás világméretűvé válásához nem hiányzik a kellő meggyőzőerő. Aki napjaink művelődési helyzetét pusztán a gazdasági szemlélet áldozatának tekinti, és a piaci gondolattól áthatott társadalmat és politikát okolja mindezért, elfelejti megkérdezni, hogy az oktatás milyen egyéb formái tudták volna ezt megakadályozni. Továbbá azt, hogy miért fogadták el az emberek ezt a helyzetet már akkor, amikor még nem alakult ki a gazdaság és termelés mindent átható dominanciája. Az, hogy világgazdasági szempontok általi vezéreltsége mára már mindent átható realitássá vált, leginkább a mai kultúra spirituális gyengeségének köszönhető, amely képtelen volt a tisztán anyagi szempontokat ellensúlyozó, azok helyére lépő új értékek megteremtésére. Az antik metafizikai koncepciók és a nyugati vallási hagyományok hitelvesztésével az újkor során a gazdasági és intellektuális alkotások szinte kizárólag a technológiai fejlődést szolgálták, a humán tudományok mind inkább háttérbe szorultak. A nyugati értelmiség aligha tudja a választ azokra a kérdésekre, hogy vannak-e a túlélésen és az átmeneti élvezeten túlmutató perspektívák. Ez a szellemtudományos botrány is oka annak, hogy a mai ember kizárólag gazdasági rendszer számára történő képzése rendben valónak számít, hogy a mai nyugati kultúra és annak akadémiai értelmisége megtagadva saját spirituális dimenzióját, ezt az érzékelési absztinenciát és ürességet szinte kötelezőnek gondolja.” (Veiga, 2015, 22–26.)

4. Összegzés

Az európai ember- és műveltségképek két egymással rivalizáló történeti tradíció köré rendeződnek. Ezek egyik konstrukciós pólusát az antik-keresztény modell jelenti, amelyben az ember a kozmikus rend részét képezi (mikrokozmosz-makrokozmosz), műveltsége az abban rejtőző (isteni) erő befogadása, ezáltal szellemi képződményként az a logos részét képezi. A részben erre alapozódó keresztény felfogás szerint az ember halhatatlan, a teremtés – bűnbeesés – halál idősikján mozgó lelke a feltámadásnak alárendelt, teremtője (Isten) képmásaként részese a teremtésnek. A modellt megal-

pozó műveltségfelfogás a görög enküklisz paideia komplex fogalmára alapozódik. Ez magába foglalja az emberről alkotott felfogást is; az ideálokat, a műveltségterületeket, amelyek elsajátítása révén az ideál az egyes emberekben megtestesül. A nevelés és oktatás tartalmi mellett jelenti továbbá a nevelő-oktató tevékenység által kiművelt ember méltóságát, emberi minőséget is. Az első modell – a klasszikus görög ókortól a római, majd középkori „septem artes liberales” és a sapientia felfogás a reneszánsz humanizmuson át Comenius panszófikus műveltségideáljáig, illetve bizonyos jegyeiben a német újhumanizmus Bildung-felfogásáig terjed.

A másik pólust a kora újkorban megjelenő, a felvilágosodást követően megerősödő materialista természettudományos modell jelenti, amelyben az ember egy mechanikus (ok-okozati) törvények által definiált természet részeként jelenik meg. Ebben a minőségében fejlődése, illetve szellemi kiteljesedése a természethez hasonlóan a véletlen szelekció célirányos formái által meghatározott, az emberi lét egyetemes szabályait megfogalmazó tudományos tételek az összehasonlító viselkedéskutatásokra épülnek. A Gutenberg-galaxis kiteljesedése, a könyvnyomtatás, illetve az írás/olvasás tömegessé válása nyomán a középkori ember- és világkép fokozatos lebomlásának, a „világ varázstalanításának” folyamatai nyomán megjelenő emberfelfogások és műveltségképek (Locke, Rousseau és Pestalozzi nevelés- és műveltségfelfogása, a pozitivist-pragmatista alapokon nyugvó self-made man, napjaink homo oeconomicusa) jelzik azt a gyökeres civilizációs szemléletváltást, amelynek során az árutermelés elsődlegességét hangsúlyozó gazdasági hatékonyságnak fokozatosan alárendelődik az emberi élet és gondolkodás, továbbá a művelődés minden területe. Az antik metafizikai koncepciók és a nyugati vallási hagyományok hitelvesztésével a modern és késő modern kor gazdasági és intellektuális alkotásai, szellemi erőforrásai napjainkra már szinte kizárólag a technológiai fejlődést szolgálják, ami a humán tudományok, a humán műveltség és az ezt megalapozó, az emberi lét kozmikus dimenzióit kereső spirituális szemléletmód háttérbe szorulását eredményezte.

Irodalomjegyzék

- Anzenbacher, A. (1993). Bevezetés a filozófiába. Herder.
- Bolberitz P. (1984). Isten, ember, vallás. Ecclesia.
- Burke, C., & Grosvenor, I. (2008). School. Reaktion Books.
- Dammer, K.-H. (2024). Bildung. socialnet Lexikon, 2024. december 5. <https://www.socialnet.de/lexikon/327> (2025. 03. 17.)
- Dewey, J. (1976). A nevelés jellege és folyamata. (Pedagógiai források). Tankönyvkiadó.
- Dolch, J. (1959). Lehrplan des Abendlandes. Henn Verlag.
- Dülmen, R. van (1997). Die Entdeckung des Individuums 1500–1800. Fischer Verlag.
- Fukuyama, F. (2024). A liberalizmus vesszőfutása. Európa.
- Gehlen, A. (1976). Az ember: Természete és helye a világban. (Társadalomtudományi könyvtár). Gondolat.

- Geier, M. (2009): Die Brüder Humboldt. Eine Biographie. Rowohlt.
- Gloviczki Z. & Zsinka L. (2014). Nevelés és iskola az antik és középkori Európában. PPKE BTK.
- Humboldt, W. von (2015). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In *Gesammelte Schriften. I: 1785–1795.* (reprint, pp. 97–254.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110818284-005>
- Jaeger, W. (1936). *Paedeia. Die Formung des griechischen Menschen. I–III.* Walter de Gruyter & Co.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions.* Peabody Museum.
- Kron, W. F. (1997). *Pedagógia.* Osiris.
- Loch, W. (1969). Enkulturation als anthropologischen Grundbegriff der Pädagogik. In E. Weber (szerk.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (pp. 122–140.). Klinkhardt.
- Mészáros I., Németh A. & Pukánszky B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és iskoláztatás történetébe.* Osiris.
- Németh, A. (1993). *A reformpedagógia múltja és jelene.* Tankönyvkiadó.
- Németh A. & Garai I. (2025). A magyar neveléstudomány története a nemzetközi tudományfejlődési folyamatok tükrében. *Magyar Tudomány*, 186(3), 447–454. <https://doi.org/10.1556/2065.186.2025.3.5>
- Németh A. & Skiera, E. (1999). *A reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh A. (2004). Az ember és „világainak” változásai. In Németh A. & Pukánszky B. *A pedagógia problémátörténete* (pp. 11–98). Gondolat Kiadó.
- Németh A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete.* Gondolat Kiadó.
- Németh A. (2023). Új Ember, Új Társadalom, Új nevelés – a reformpedagógia és az újvallásos mozgalmak kapcsolata. In Pukánszky B. & Sárkány P. (szerk.), *Pedagógia és kereszténység: Teológiai, neveléstörténeti és nevelésfilozófiai metszetek* (pp. 65–81.). Szent István Társulat.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (2021). Herbartianism as an Eastern Central European Phenomenon and its Reception in Hungary. *History of Education & Childrens Literature*, 16(1), 65–86. <https://doi.org/10.1400/283086>
- Pico della Mirandola, G. (1984). Az ember méltóságáról. In Vajda Mihály (szerk.), *Reneszánsz etikai antológia* (pp. 212–244.). Gondolat.
- Pléh Cs. (1992). *Pszichológiatörténet.* Gondolat.
- Rousseau, J. J. (1957). *Emil, vagy A nevelésről.* (Neveléstörténeti könyvtár). Tankönyvkiadó.
- Störig, H. J. (1997). *A filozófia világtörténete.* (Helikon Universitas. Filozófia). Helikon.
- Strauss, L. & Cropsey, J. (szerk.). (1994). *A politikai filozófia története I–II.* Európa.
- Tarnas, R. (1994). *A nyugati gondolat stációi.* (Megújuló világképek). AduPrint.
- Veiga, M. da (2015). Menschenbild und Pädagogik – ein Essay. In H. Ph. Bauer & J. Schieren (szerk.), *Menschenbild und Pädagogik* (pp. 15–26.). Beltz Verlag.
- Weber, M. (1982). *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme: Vallásszociológiai írások.* (Társadalomtudományi könyvtár). Gondolat.