

Németh János István: Fejezetek az egész életen át tartó tanulás (LLL) filozófiai, neveléstudományi recepciótörténetéből - I. rész



Bevezetés

A most közzétett tanulmány-sorozatban a kultúráközvetítés rendszerében pozicionálom az *egész életen át tartó tanulás* (LLL) paradigmát. A programnak e sajátos nézőpontból történő bemutatása, *néhány filozófiai, tágabban társadalomtudományi megközelítési módjának, értelmezési alternatíváinak feldolgozása biztosthat érdeklődést a leírtak iránt.* A sorozat az LLL recepciók eszmetörténeti előzményeit vizsgálva extenzív teljességre természetesen nem törekedhetett. Az adott műfaj egyelőre csupán a karakterisztikusan megjelenő értelmezések elkülönítését engedi; *mindenesetre megalapozva a fogalmi és szemléleti keretet az e tárgyban végezhető későbbi kutatások számára.*

Az egész életen át tartó tanulás ugyanis *nem egy homogén európai stratégia, vagy politikai akaratnyilvánítás terméke.* Az ENSZ, illetve kulturális világszervezete az UNESCO sokszor, és sokféle módon foglalkozott a felnőttkori tanulás szerepével 1948 óta. Az LLL magyarországi és európai hagyománya az ezerkilencszázkilencvenes évek elejétől egyre intenzívebben közelít egymáshoz. Magyarország Európai Unió tagként gyakorlatilag részévé vált annak az európai törekvésnek, *amely időről-időre új viszonyítási pontokat, új célokat és nem utolsósorban új cselekvési módokat határoz meg a tanügyigazgatás, a felnőttképzés, a művelődés, a kutatás, egyáltalán a nemzeti szinten is jelentkező szakpolitikák számára.* (Németh B. 2005).

Az egész életen át tartó tanulás eszméje elválaszthatatlan az ókortól napjainkig ívelő fejlődéstörténettől. Számos összegző mű az antikvitás mitológiai történeteiben, jelentős irodalmi alkotásaiban véli felfedezni a tanulásra nyitott ember alaptípusát (Arapovics, 2011, Bujdosó, 2006). Az ókor nagy elbeszélései, a Gilgames eposztól az Ószövetség József-történetéig, bővelkednek a tudás, az ember gondolkozási képességét magasztaló példabeszédekben. Az antikvitás filozófiai és pedagógiai öröksége is változatos. Minthogy nehezen elvitatható, hogy a népmesék szüzséinek „legkisebb gyermeke” a világraszóló eredményeit problémamegoldó képességével, sikeres

adaptációinak sorozatával érte el történetről történetre. *Az egész életen át tartó tanulás eszméje, és az LLL társadalmi programja között sok évszázad telt el. E társadalmi program nyitánya kétségkívül a 18. századra esik (Juhász, 2001).* A szakirodalom rendszeresen utal a francia forradalom egyik történelmi személyiségére, M. J. A. Condorcet-re, aki már 1792-ben ezt írta a francia forradalom konventje elé terjesztett közoktatási tervezetében: „Az oktatásnak nem kell véget érnie akkor, amikor az ember befejezi iskolai tanulmányait. Az oktatásnak minden korosztályra ki kell terjednie. Nincs olyan korosztály, amelyben a tanulás hasztalan vagy lehetetlen lenne. Erre a második oktatásra annál is inkább szükség van, mivel az elsőt szűk körre szorították.” (idézi: Arapovics, 2011. 30. o., Maróti, 2002, 2015). Ugyancsak hivatkozási alapot képez e tárgyban a század meghatározó gondolkodója, J. W. Goethe, aki „*Vonzások és választások*” című könyvében, 1809-ben a következőket mondatta regénye egyik szereplőjével: „Elég baj, hogy most már semmit sem lehet egy egész életre megtanulni. Elődeink ahhoz tartották magukat, amit ifjúkorukban tanultak; nekünk azonban most minden öt évben újra kell átvennünk, ha nem akarunk egészen elmaradni a divattól.” (idézi: Maróti 2015. 20. o.).

A 18. század úttörő szerepére utal Herder átfogó és koherens rendszere, klasszikus recepciója – ahogy ő fogalmazott – az „élethosszig” tartó tanulásról, melynek ismertetésére az első fejezetben részletesen kitérek. A 19. század ipari fejlődése, a huszadik század tudás alapú társadalmának követelményrendszere új és új kihívás elé állították a felnőttek képzését, és helyezték új szerepkörbe az LLL paradigmát. Az itt közölt sorozatban röviden áttekintem az LLL klasszikus, újidealista, antropológiai értelmezési törekvéseit, a jórészt ezekhez kötődő kortárs euro-amerikai felfogásokat, valamint néhány magyarországi művelődéstörténeti alternatívát is bemutatok napjainkig ívelően, a viszonylagos teljesség érdekében.

A német idealizmus néhány alkotójának felfogása a nevelésről

I. 1. Kant kultúrafelfogása

Kant kulturális rendszerében összefoglalóan az értelem, az ész, az akarat és az erkölcs kultúrájáról beszél. Hangoztatja, hogy a teremtmények minden természeti adottságának az a rendeltetése, hogy egyszer tökéletesen és célszerűen kifejlődjenek. Sajátosan magyarázza e „kifejlődés” dinamikáját, amennyiben az adottságoknak a társadalomban való antagonizmusa az eszköz, amellyel a természet kifejleszti ezeket, amennyiben végül ez az antagonizmus válik a társadalom törvényszerű rendjének okává (Kant, 1980).

Az antagonizmuson itt az ember társiatlan társasságát érti, azaz a társadalomban való együttélésre, a szocializációra való hajlandóságát, amely azonban összekapcsolódik a társadalom szétszakadásával fenyegető általános ellenállással. „Az embernek hajlama van a társadalmiasodásra, ám arra is nagy a hajlandósága, hogy elkülönüljön”.

Ekkor történnek meg az első valódi lépések a nyerseségből a kultúra irányába, mely utóbbit voltaképpen az ember társadalmi értéke teszi. Felfogásában az emberiséget gazdagító minden kultúra és művészet s a legszebb társadalmi rend egyaránt a társiatlanság gyümölcsei. Ezért az ember maga kényszerül rá önmaga fegyelmezésére, s a természeti adottságok és alapok tökéletes kifejlesztésére (Kant, 1980). Így tehát, az ember ebben a dinamizáló antagonizmusban, a saját erejéből jut el a társadalomban a „nyersesség”-től a kultúráig.

A természethez való alkalmazkodás különös módját mutatja be, amennyiben az ember egyetértésre törekszik, de a természet *jobban tudja*, mi tesz jót az emberi nemnek, s viszályt akar. Az ember kényelmesen és elégedetten akar élni, erősíti meg érvelését, ám a természet azt akarja, hogy a *„hanyagságból és tétlen elégedettségből munka és fáradalmak közé jusson”*, és találja fel azokat az eszközöket, melyek segítségével ismét harmóniába kerülhet a létezéssel (Eisler, 1983).

Kant szerint tehát az embernek teljességgel önmagából, önmaga mind teljesebb megvalósításával kell létrehoznia mindazt, ami túlmege állati létének berendezkedésén, és semmilyen más boldogságban vagy tökéletességben nem részesedhet, csak amit maga, minden ösztöntől szabadon, saját eszével szerzett meg. (Safranski, 2007). „A természet ugyanis semmit sem tesz feleslegesen, s a céljai eléréséhez szükséges eszközöket nem pazarolja. Mivel pedig az embert ésszel s az akarat ezen alapuló szabadságával látta el, így ez már világosan jelezte: milyen eszközökkel kívánta fölszerelni.” (Kant, 1980. 61. o.).

Kant határozott teleológiával szereli fel a kultúrát és az emberi kiképződést, amennyiben az átalakulás (kulturálódás) folyamatában létrejön az, ami a természet legfőbb célja, vagyis az általános világpolgári állapot, amelyben az emberiség minden eredeti képessége kifejlődhet. Ugyanakkor fontos, hogy Kant felfogása szerint az ember a maga rendeltetését nem egyéneként, csakis nembeliségében érheti el, vagyis világos distanciát hangsúlyoz az egyes ember és az emberiség között, miután az ember, éppen kultúrája miatt, nem lehet egyenlő többé az emberiséggel (Kant, 1980).

Kant kulturális gondolkozásában három sajátosságot érdemes kiemelni. Feltűnően erősen kidolgozott felfogásában a kultúra fogalmában reprezentálódott aktív elem (Niedermann, 1990). Ez a fajta cselekvő aktivitás végül is utat nyit a későbbi évszázadok személyiségközpontú nevelési pogamok felé (Nevelési hiv., 1988). A kultúra felfogásában szinte determinálóan teleologikus ható tényezőként jelenik meg, amennyiben a kulturális fejlődés célját a világpolgári állapotban tételezi. A kultúra fogalmának Kant olyan etikai tartalmat ad (Eisler, 1983), mely merőben új jelenség a fogalom történetében, egyfajta szekularizált ethoszként kezelve azt, melynek az emberi természetet fel kell emelnie, s az emberiséget képességeinek legteljesebb kibontakozásához kell egy erősen normatív, tartalmában redukált kulturális gondolkozás irányába. (Kornis, 1921; Maróti, 2005. 23-27. o.).

1.2. Schiller emberképe és nevelési eszménye

Schiller művészete és embersége örök időkre egybeforrt az idealizmus eszméjével (Szerb, 1989:436. o.). Bár a legutóbb napvilágot látott filozófiai összefoglaló nevét sem említi a német idealizmus tárgyalásakor (Boros, 2007:813-898. o.), más szerzők egyenesen a német idealizmus felfedezőjeként elemzik életművét (Safranski, 2007). Ismerve és a tanulmányban szükségképpen röviden bemutatva Schiller gondolatait az emberről, a nevelésről, magáról az életről, e gondolatok diadalmas utóéletét és aktualitását, nyilvánvaló, hogy ezúttal is az utóbbi álláspont erősítésére törekszünk. Schiller a kultúrával összefüggő gondolatainak javát a *Levelek az ember esztétikai neveléséről* című munkájában olvashatjuk, egy összefüggő emberideál módszeres kidolgozásának részeként (Schiller, 1960; Bujdosó, 1988). Az alapprobléma, hogy miként lehet az emberből, mint természeti meghatározottságú lényből észlelynt, tudatos személyiséget nevelni. E folyamatban mintegy állomásként jelenik meg az esztétikai állapot, melyben a szellem embere érzéki természetével együtt van jelen. Ám, ahogy Schiller elmélyül ennek a problémának a kifejtésében,

ez a közbeeső forma, az esztétikai emberség egyre inkább elveszti eszköz jellegét és egy sajátosan működőképes személyiségfejlesztő, társadalmi értelemben is ható tényezővé alakul (*Hunter*, 2003). Mégpedig a fennálló társadalmi viszonyok megváltoztatásának határozott céljával. Miután Schiller úgy látta, hogy a francia forradalom a szabadság politikai jogként való biztosításával önmagában még nem tette észlelnnyé a felszabadult embert. Álláspontja szerint az igazi szabadsághoz minden egyes embernek saját magának kell eljutnia. Ennek a személyes szabadságnak a lehetséges megvalósulását, az ember átalakulásának, önmegvalósításának a módját és e folyamatban a kultúra sajátos, szabályozó szerepét foglalja össze a *Levelek*-ben (*Vajda*, 1960; *Bujdosó*, 1988).

A probléma lényegét egy kortárs kutató így összegzi: „Az esztétikai létezésre törekvő egyének két összetartozó célja Schiller kora óta a sokoldalú személyiség és az organikus, »nem elidegenedett« társadalom. Az esztétikai ethosz emblémái a személyiségnek az ösztönök viszályából harmóniát teremtő, az emberi képességek teljes kibontakozását lehetővé tevő kultúrája, illetve az állam vagy nép, mely önmegvalósító munkájával és az önrendelkezés politikájával meghaladta a társadalmi ellentéteket és az osztályokra tagoltságot”. (*Hunter*, l., 2003. 79-80. o.).

Ehhez ad fontos támpontot *Hunter*, amikor Schiller antropológiáját aktualizálva felhívja arra a figyelmet, hogy: „Az esztétikai problematikussá tétel dialektikus sémáját tehát nem a létezés egy bizonyos szférája, jelesül a művészet határozza meg, hiszen jellegzetessége etikai technika mivoltából fakad: kérdéssé teszi az egyén viszonyát a létezés mindegyik szférájához, s valamennyit az esztétikai tökéletlenség színtereként alkotja újra.” (2003:76. o.).

Fontos a *schilleri-emberkép* ismerete a 18. század nagy filozófiai eszméinek megértéséhez, de talán még fontosabb a 19-20. század fordulóján formálódó tudományos kultúraelméletek(életfilozófiai, értékelméleti, kultúrszociológiai irányzatok) pontos megértéséhez, jelentőségük és korszerűségük bizonyításához. Minthogy fontosak ezek az ismeretek és tapasztalatok napjaink nevelési-művelődési programjainak kidolgozásához, az ezekben megjelenő embereszmény pozicionálásához, a globalizáció körülményei között az együttműködésre képes ember lehetőségeinek a kutatásához, az egész életen át tartó neveléséhez egyaránt (*Safranski*, 2004).

A Levelek az ember esztétikai neveléséről Schiller embereszményének tételes kifejtését összefoglaló esszé. A műfaj közkedvelt volt a kortársak között és Schiller is élt mindazzal a lehetőséggel, amelyet a levelek tagolt, mégis összetartozó formája kínál a téma elmélyült megközelítésére. Persze a munka nem csupán ragyogó stílusban megírt művészetelméleti és pedagógiai értekezés, bár az is, nem tudományos munka, bár annak is elsőrangú, de a *levelek* mondanivalója elsősorban azért magával ragadó, mert a korával, önmagával és a jövővel vívódó, az egész emberiségért felelősséget érző költő alkotásai, ezért egyetemes érvényességre törekvők (*Vajda*, 1960). E tartalmi jegyek mellett legalább olyan fontos és izgalmas a schilleri antropológia szellemesen hajlékony dialektikája (*Vajda*, 1960), melynek formaművészetét oly sokszor parafrázeálták későbbi korok elméletírói (*Rickert*, H.; 1990; *Simmel*, G., 1983; *Weber* A., 1989). Schiller fontosnak tartja *kanti kötődésének* érzékeltetését (*Bujdosó*, 1988; *Schiller*, 1960; *Vajda*, 1960). Jól látható ez a kötődés az ember fejlődési útjának a *fizikai állapottól az esztétikain keresztül a morális állapotig vezető fázisainak* a bemutatásakor: „A fejlődésnek tehát három különböző mozzanatát, vagy fokát lehet megkülönböztetni, amelyen mind az egyes embernek mind az egész nemnek szükségszerűen és meghatározott rendben kell keresztülmenniük, ha be akarják tölteni rendeltetésök egész körét... Az ember a maga fizikai állapotában csupán elszenved

a természet hatalmát: megszabadul ettől a hatalomtól az esztétikai állapotban, s uralkodik rajta a morális állapotban.” (Schiller, 1960. 248-251. o.)

Ugyanakkor teljesen új utakon jár a *személyiség önfejlődési technikájának*, a tőle külsőként, idegenként megjelenő *világ* számára való elsajátítás módszertanának a tételes és a részterületek következetesen egymásra építő leírásában (Schiller, 1960. 202-260. o.; Safranski, 2007).

A schilleri emberkép alapvetően öt ellentétpárra tagolódik, mely ellentétpárokból a legszélső határáig tágitja az absztrakciók által világkép/emberkép felépítése és működése vonatkozásában egyaránt (Németh, 2016). Az így kidolgozott rendszeren belül ezért van lehetőség későbbi korok elméletírói számára kidolgozni saját nézeteiket ember és kultúra szerepéről, jórészt az alapterminológiát variálva, részben megújított fogalmi készlettel és a schilleri ember ideálhoz kötődő feltétlen szemléleti azonosulással. Schiller klasszikus modellje öt pilléren nyugszik, öt olyan elkülöníthető eleme van, melyek sajátos funkcióikkal hozzájárulnak a konstrukció korszerű és mintaszerű működéséhez, amely általános magatartás-mintát konstituál, vagy algoritmusát képezik egy „igen jellegzetes személyiséggyakorlatnak” (Hunter, 2003, 77. o.).

1. A rendszer alapját, a *duális világkép* két ellentétes pólusát a *személy* és az *állapot* képezi. A *megmaradót* személynek, a *változót* állapotnak nevezi. „Ha az absztrakció oly magasra hág, amint csak tud, akkor két végső fogalomhoz ér, melyeknél meg kell állnia. Személy és állapot - az Én meghatározásai -, a véges lényben örökké kettő. A személy minden megmaradása mellett változik az állapot, az állapot minden változása mellett megmarad a személy.” (Schiller, 1960, 203-223. o.). A világ örök egységének e szükségszerű és társadalmilag véges kettőssége ad alkalmat e két ellentétes és ható tényező sajátos viszonyának formagazdag fejlődésére, az ellenerők feszültségének feloldásából származó energia (érték) többlet létrejöttére. Ez az értéktöbblet képezi legáltalánosabb alapját minden értékelvű, autonómiát, együttműködő személyiséget fejlesztő és kreatív kultúraelsajátító nevelési, művelődési, kultúra közvetítő folyamatnak, tevékenységnek (Kornis, 1921; Prohászka, 1929; Németh A, 1990; Maróti, 2007).

Személy és állapot (a *világ*) e kétarcú egysége, örök egymásba fonódása és ellentéte biztosítja a *dinamikus emberkép* működéséhez a kifogyhatatlan energiát, mely mind a *világ változáshoz*, mind a *személy személyiségként való állandóságához* nélkülözhetetlen: „Csak amennyiben változik, egzisztál; csak amennyiben változatlan marad, egzisztál Ő. Az ember tehát, kiteljesedésében gondolva, az a maradandó egység, mely a változás áradataiban ugyan az marad.” (Schiller, 1960. 205. o.). Itt érdemes kitérni arra a sajátosságra, hogy a modern kultúrafogalomban összeadódó és kánonná szervesülő tartalmak koránt sem kulturális kánonként tételeződnek, különösen nem bizonyos kötelező ismeretanyag kanonizálásában. Ez a kánon sokkal többet mond el az ember lehetséges viselkedésének a *módjáról*, az *embert és környezetét jellemző dinamikus viszonyról*, amelynek létrejöttébe és mikrovilágába enged bepillantást a schilleri antropológia. A szakadatlanul változó, mégis autonóm személyiség itt felvázolt típusa egyaránt előfordul a huszadik század neveléseméleti, szociológiai és pszichológiai iskoláinak azon irányzataiban, melyek az emberi cselekvéseket azok szocio-kulturális kontextusában értelmezik (Morel és mtsai, 2004, 66., 305. o., Safranski, 2004, 74-76. o.)

2. A *személy* és *állapot* utáni második pillér, a *szabadság – idő* kettősségére épül. Mint a maradandóság és változás dimenziója, a rendszer filozófiai alapja. A szabadság az *önmagában megalapozott lét* fogalmaként definiálódik, s minthogy az *állapot* nem a személy által van, tehát nem *abszolút* ezért *be* kell következnie; „s így megkapjuk minden függő lét vagy létrejövés feltételét, az időt” (Schiller, 1960. 204. o.).

3. A rendszer harmadik pillére a *személyiség – érzékiség* ellentétpárja. Ezen a szinten és ebben a kapcsolatban kerülnek részletezésre azok a gyakorlati feltételek, az érzékeléstől a képességekig, melyek segítségével a folyamatok az emberben és a tevékeny ember által megtörténhetnek, illetve megtörténnek. Az ember ismét a dialektika ellenpontjába feszül és az ellenerők küzdelmének színtere lesz: „Igaz, hogy csakis érzékisége teszi képességét hajtóerővé; de csakis személyisége teszi működését az ő működésévé. Hogy tehát ne legyen világ csupán, formát kell adnia az anyagnak; hogy ne legyen forma csupán, valóságot kell adnia a képességnek, melyet magában hord. Akkor valósítja meg a formát, ha megteremti az időt, s a megmaradóval szembehelyezi a változást. Énje örök egységével a világ különféleségét; akkor formálja az anyagot, ha az időt ismét megszünteti, ha a maradandóságot érvényesíti a változásban, a világ különféleségét aláveti énje egységének” (Schiller, 1960. 206. o.). Ebben a mikrokozmoszban minden egymásból következik, a viszonyok szakadatlan kölcsönhatások végtelenségében formálódnak, a rendszer belső energiái ennek megfelelően segítik, illetve korlátozzák a cselekvést. Alapvetően a személy és állapot kettősségére épülő rendszer szintjeinek egymásra épülése mellett legalább olyan fontos ezeknek az ellentéteknek a sikeres vezérlése, szabályozása is.

4. Az *abszolút realitás – abszolút formalitás* áll szemben egymással a negyedik szinten, a schilleri emberkép tengelyében, a szubjektum-objektum találkozásának, intenzív egymásba fonódásának fázisában. „Ebből mármost az embernek szóló két ellentétes követelmény folyik, az érzéki-eszes természet két alaptörvénye. Az első abszolút realitást követel: az ember tegye világgá mindazt, ami forma csupán, s hozza megjelenésre minden képességét; a második abszolút formalitást követel: az ember szüntesse meg magában mindazt, ami világ csupán, és hozzon összhangot minden változásba; más szóval: tegyen külsővé mindent, ami belső, és formáljon mindent, ami külső.” (Schiller, 1960. 207. o.). Ezen a szinten került Schiller filozófiai emberképének centrumába az *önmegvalósítás életszemléletét gyakorló, a világra nyitott, elsajátító-befogadó és a társadalmi együttműködésre alkalmas kreatív személyiség* ideáltípusa, a maga teljes felvérteztségében. A tevékeny elsajátítás és termékeny visszahatás dialektikus egyensúlya hozza létre a személyiség harmóniáját önmagával és a környezetével egyaránt.

5. A rendszer legfelső, azaz ötödik fokán az a két *alapösztön* munkálkodik, amely *kimeríti az emberség fogalmát*, vagyis a *formaösztön* és az *érzéki ösztön*. Első pillanatra semmi sem látszik ellentétesebbnek egymással, mint e két törekvés. Végül is a két pólus tartós érintkezésének folyamatában és következményeként *alakul, formálódik a személy személyiséggé, hat, formál a világ* a maga lehető teljességében. A *kultúra feladata az örökös felettük* (ti. a két ösztön, továbbá a korábban felsorolt ellentétpárok működése fölött) és e két ösztön mindegyike számára a határok biztosítása. A kultúra tehát mind a kettőnek egyforma *igazságossággal* tartozik, s nemcsak a *formaösztönt (észösztönt)* kell érvényesítenie az *érzéki ösztönnel* szemben, hanem emezt is azzal szemben. Feladata tehát kettős; „*Először: az érzékiséget meg kell óvni a szabadság beavatkozásaival szemben; másodsor: a személyiséget biztosítani kell az érzetek hatalmával szemben. Amazt eléri az érzékelő képességek kiképzése által, emezt az észképesség kiképzése által.*” (Schiller, 1960. 211. o.). E képlet szerint tehát az egyes ember az *egész életén át* tartó kultúra elsajátítása során, mind az *intellektuális*, mind az *érzéki fejlődésre* egyaránt hangsúlyt kell fektetni, egyiket sem szabad a másik kárára, az egyensúly megbontásával túlhangsúlyozni, vagy visszafejleszteni.

Az egész rendszer a duális világrend ellentétességén, az ellentétek ütköztetésén, illetve az ehhez szükséges feltételek (képesség, érzékelés, működés) meglétén alapul. Elengedhetetlen része a rendszernek az ellenerők *ütközését*, vagy *egyesülését* követő állapot minőségének a meghatározása. Ebben a „meghatározásban” és „meghatározottságban” a *kultúra szabályozó szerepe nyilvánul meg, Schiller új értelmezésében.*

A kultúra szerepe „abban áll, hogy először: a befogadóképességnek (érzéki ösztön) megszerezze a legváltozatosabb érintkezést a világgal és az érzékelés oldalán a legmagasabbra fokozza a passzivitást; másodszor: a meghatározó képességnek (formaösztön) szerezze meg a függetlenséget a befogadóképességtől és az ész oldalán a legmagasabbra fokozza az aktivitást” (Schiller, 1960. 212. o.).

Amennyiben az arányok felborulnak, az *anyagösztön* elébe vág a *formaösztönnek* és a *befogadóképesség a meghatározó képesség* szerepét veszi át, avagy a *formaösztön által elébe vághat az anyagösztönnek* és a *befogadóképesség helyett a meghatározó képességet működteti.* Nos, az első esetben nem lesz *Ő maga*, a második esetben *nem lesz valami más*, azaz *mind a két esetben egyik sem a kettő közül, tehát – nulla.* (Schiller, 1960. 212. o.)

A kultúrának ez a szabályozó szerepe mintegy harmadik dimenzióval (elemmel) egészíti ki a kultúra fogalmának korábban létrejött és bemutatott „személyes-aktív”, valamint „objektív-tárgyi” jelentéstartományait, dimenzióit. Lehetővé téve, hogy a személyiség *aktív hivatással* vegyen részt a világ (kultúra) elsajátításában. Vagyis a világ dolgai iránt *előítélet mentes, befogadói nyitottsággal*, a pusztá érzékelést lehetőleg minimalizálva; ugyanakkor a befogadás, elsajátítás tartalmát megfelelő autonómiával *ő határozza meg*, lehetőleg a tudatosság, az *észhasználat* a gondolkozási kényszer maximalizálásával (Vekardi, 1996. 48-49. o.).

Ez a program, Schiller embereszménye, természetesen magában hordja a *változó idő – így*, ha tetszik –, a fejlődés *tényezőjét*. Ezért mindig a *valódi korszak*, a *valódi társadalom* és a *valódi ember* szakadatlanul formálódó együttműködésében lesz realitás – a rendszer filozófiailag rendkívül tágas teleológiáján belül, annak eredményeként.

A *játékösztön* a schilleri emberkép kupolája, szintézise, mely képes az ellentétes erők átfogására, harmóniájuk létrehozására, az ellentétes ösztönök együttthatásának megvalósítására, a *kultúra szabályozó funkciójának* vezérlésére (Vajda, 1960. 23. o.).

Ezzel összefüggésben, a *schilleri-emberkép* bemutatásának utolsó fázisában, az úgynevezett *öncél-motívumot kell kiemelni.* Az öncél, az önérdek legáltalánosabban valami hasznosságon túli képződmény (Rickert, 1990; Weber, A., 1989), a szükségszerűség ellenpontja. A *szükségszerűség „bilincsetől” megszabadulva* képes az ember a kultúra igazi szerepének érvényesítésére, az *ellenerőkből felszabadított energiák hasznosítására.* „Mivel nem elégszik meg azzal, hogy a szükségszerűbe vigyen bele esztétikai felesleget, a szabadabb játékösztön végül teljesen elszakad a szükség bilincseitől. A szabad gyönyört felveszi szükségletei sorába s a szükségtelen csakhamar örömeinek legjava” (Schiller, 1960. 272-273. o.).

Schiller a *szépség* fogalmában jelöli meg azt az öncélt, mely *„önmagában lesz törekvéseinek tárgya”.* A *szépség fogalmának összekapcsolása a játékösztönnel* a schilleri emberkép tulajdonképpen megkoronázását jelenti. „Ámde az ész azt mondja: a szép ne legyen pusztá élet, és ne legyen pusztá alak, hanem élő alak, azaz szépség, mert hiszen az abszolút formalitás és az abszolút realitás kettős törvényét diktálja az embernek. Ennél fogva mondja azt is: az ember csak

játsszék a szépséggel és csak a szépséggel játsszék. Mert, hogy végül egyszerre kimondjam: az ember csak akkor játszik, amikor a szó teljes értelmében ember, és csak akkor egészen ember, amikor játszik." (Schiller, 1960. 221. o.). Schiller „*Leveleiben*” tehát az esztétikai nevelésen jóval túlmutató koherens *emberképet hozott létre*. Optimizmusát kikezdi majd a 19. század, mint megannyi romantikus-idealista üdvtanét is, ám aktualitása, frissessége, személyiség-központúságának köszönhetően, az idő múlásával mit sem csökken (Bujdosó, 1988). A schilleri emberképet más szempontok alapján rekonstruáló kultúraelméleti irányzat egyenesen ezt az univerzális viselkedés mintát tartja a posztmodern viszonyok között az eligazodást segítő „személyiséggyakorlatok” keretének és minőségi többletének. „Ez a minőség nem az eszmény sajátja, hanem azé az aszketikus tevékenységé, mely élte: e tevékenység mintegy mindenkori állapotát problematikussá téve halad előre, és nem ígér mást, mint következő állapotának problematikussá tételét az ellenpontosító kioltások sorozatában” (Hunter, 2003, 80. o.)

Schiller hasonlóan világosan és eredeti módon fogalmazza meg a *szabadság* ellentétes oldalát jelentő *szükségyszerűség* korszakról-korszakra, újra és újra elhatalmasodó, embert, közösségeket, művészeteket, végső soron minden közösségi formát romboló hatását.

A *szabadság* az ő szemében valamennyi morális ellentmondásával és fizikai bajával „nemes kedélyek szemében mérhetetlenül érdekesebb színjáték, mint jólét és rend szabadság nélkül, amikor is a bárányok türelmesen engedelmeskednek a pásztornak, s az egyeduralkodó akarat egy óramű kezes alkatrészévé fokozza le magát.”

A szabadság hiánya viszont az embert pusztán a *természet szellemes termékévé* és szerencsésebb polgárává teszi, a szabadság viszont öntudatos polgárrá és „társuralkodóvá teszi egy magasabb rendszerben, ahol mérhetetlenül megtisztelőbb a legelső helyen ülni, mint a fizikai rendben a sorok élén járni.” (Schiller, 1960. 179. o.).

A *szükségyszerűség* rideg valóságát részint a művészeti termelés területén rögzíti először, globalizálódó jelenünkig helytálló pontossággal. Mint mondja „a művészet a szabadság gyermeke, s a szellemnek *szükségyszerűségétől*, nem pedig az anyagnak *szükségletétől* akarja kapni előírását. Most azonban a szükséglet uralkodik, és zsarnoki igájába hajtja a lesüllyedt emberiséget. A haszon az idő nagy bálványa, ennek kell, hogy szolgáljon minden erő és hódoljon minden tehetség. E durva mérlegen a művészet szellemi érdemének nincsen súlya, s minden bátorítás híján a művészet eltűnik a század zajos piacáról.” (Schiller, 1960. 183-185).

Az anyagnak *szükségletétől* áthatott társadalomban az egyének elidegenedése törvényszerűnek mondható (Safranski, 2004). Ennek a folyamatnak a reális képét kapjuk Schiller napjainkban is örömmel olvasható leírását olvasva: „Nálunk is a nem képe megnagyítva széteszlik az egyedek között, de töredékekben, nem különböző vegyületekben, úgyhogy egyedről-egyedre kell kérdezősködni, hogy összeszedjük a nem egészét. Szétszakadtak most az állam és az egyház, a törvények és az erkölcsök; az élvezet elvált a munkától, az eszköz a céltól, az erőfeszítés a jutalomtól. Örökké hozzáláncolva az egésznek csak egy kis töredékéhez, az ember maga is, csak mint töredék képezi ki magát; örökké csak a keréknek, melyet hajt, egyhangú zaját hallva, sohasem fejt ki lényének harmóniáját, s ahelyett, hogy az emberiséget fejezné ki a természetében, csupán foglalkozásának, tudományának lesz lenyomatává.” (Schiller, 1960. 183-185. o.)

Noha a világkép egysége a 19-20. században jelentősen széttöredezett, nem jött létre annak a „köztársaságnak” a földi mása, hol alaptörvény a szabadságot adni szabadság által (Schiller, 1960. 274. o.). A schilleri emberkép ezzel egyenes arányban indult el máig tartó diadalútján, mint a

legkorszerűbb pszichológiák, pedagógiák, kultúra közvetítő gyakorlatok személyiségképének és metodikájának közvetlen előzménye, máig teherbíró fundamentuma (Preglau, 2004. 67-68. o. Fináczy, 1934.; Németh A, 1993). *Mégpedig azért, mert a 18. század nagy eszméjének, a kultúrának megtalálta azt a szabályozó funkcióját, amely történelmi korszaktól függetlenül és adott konkrét történelmi periódusban egyaránt szükséges az önmagát megvalósító, együttműködő, alkotó személyiség kifejlődéséhez, létezés technikájának egyéni életsorsokba ágyazott hivatásához, reális gyakorlatához.* A rendszer részletes bemutatása, túl a kultúraelmélet, a kultúra fogalmának történetében betöltött meghatározó szerepén, Schiller emberfelfogásának kivételes és valójában egyre aktuálisabb mondanivalójával és kíváncsú utóéletével magyarázható. Ez az utóélet a századforduló jelentős irányzatainak, így az értékelméletnek és a kultúra szociológiai felfogását kidolgozó filozófusoknak a schilleri hagyományhoz kötődésével vette máig ható kezdetét. A későbbi szövegértelmezéssel fogjuk bizonyítani, hogy a személyiségkultúrát, vagyis a kultúra alanyát illetően a szubjektum-objektum duális világképében, valamint a kultúra elsajátítás és az alkotás technikáját tekintve mennyire nyilvánvaló az említett gondolkodók kötődése Schillerhez.

*

E koherens program (Vajda, 1960) néhány gondolatának felidézésével és ezek rendszerezésével a kultúra klasszikus fogalmának két sajátosságára utalunk. Egyrészt az ember kiképződésének, önfejlődésének, szakadatlan megújulásának a folyamatát, az e folyamatba ágyazott módszer kiapadhatatlan kulturális dinamikáját, energia forrását tárjuk fel. Másrészt a kultúrának az emberi viszonyokban betöltött szabályozó szerepét mutatjuk be.

Az német felvilágosodás és a klasszikus német filozófia általános szemlélete a teremtő, önmegvalósító ember ideálját, a természeti meghatározottságtól fokozatosan eltávolodó, önfejlesztésének változatos lehetőségeit fokozatosan tudatosító embert állította a létezés középpontjába (Kant, 1980). Ami a 16-17. században még csak gondolatkísérletek sorozatában létezett, az a 18. századra társadalmi folyamatokat befolyásoló valóság lett (Safranski, 2007. 245. o.). A kultúra fogalma az európai gondolkodástörténet eredményeként az ember cselekvő felszabadításának, kiművelésének, nemesedésének foglalatja, kerete, a kultúra fejlesztés során létrejött objektivációkat összesítő, az ember viszonyait szabályozó, univerzális, absztrakt fogalom lett (Niedermann, 1990; Markarjan, 1981). Mint ilyen, a kezdetek néhány frappáns definíciója, találó megfogalmazása után az egész életre kiterjedő kultúraelsajátítás első összefüggő recepciója.

1.3. Herder történetfilozófiai módszerének hatása kultúraelméletére, pedagógiai nézeteire

Herder tudományos munkásságában a kultúra meghatározóan fontos kutatási terület volt, mint egyes filológusok kimutatták, a kultúra fogalmát írta le legtöbbször műveiben (Niedermann, 1990). A kultúrafogalom kialakulásában valódi mérföldkövet jelent Johann Gottfried Herder életműve. A német filozófia történetében, különösen a 18. század második felének szellemi megújulásában Herder számos konkrét kérdésben teljesen egyedi utat választott, és járt be, mindenek előtt történetbölcseleti munkáiban. A sorozat összeállításakor tisztában voltam azzal, hogy a sorozat keretei szűknek bizonyulnak, és hiányos lesz még az életmű kultúraelméleti vonatkozásaiban is. Amire reálisan vállalkozhattam, az a kultúrafogalom történetében feltétlen újszerű mozzanatok

kiemelése, valamint ezek *forrásaként*, a Herderre jellemző történetfilozófiai módszer rövid bemutatása.

Mivel e nagy témán belül feldolgozásra kerülő problémakörök közül csak egyesekbe bocsátkozhattam bele, mindennek előtt a sorozat fő célkitűzését érintő kérdésekbe, Herder kultúraelméletét illetően törekedtem a kultúrafogalmat bővítő eljárásának bemutatására, az ebből következő tárgyasult tartalom rendszerezésére, illetve az *egész életen át tartó kultúraelsajátítás-tanulás* általa megfogalmazott, klasszikus értelmezésére.

1.3.1. A történetfilozófiai módszer sajátosságai és hatása

Az elemzés tárgyául választott témakörökben közös a herderi történelemszemlélet sajátos eklektikája, valamint módszertanának úttörő jelentősége, különösen a kultúrafogalom fejlődéstörténetében. A filozófus kitűnő hazai recepcióját megalkotó Rathmann János alapvető monográfiájában e sajátosságot a következőkben összegzi: „Bármennyire is hangsúlyozott Herdernél a történeti felfogás módszer jellege, helytelen lenne rá nem mutatni elméleti oldalára is és a kettő összefüggésére. A módszer nála sem lehet elméleti előfeltételek nélküli. A herderi historizmusban persze sok a progresszív, de ő maga valójában minden erőfeszítése ellenére sem tudott következetes materialista történetfelfogáshoz eljutni, s így módszere sem lehetett következetes dialektikus módszer. Amennyiben azonban az elmélet meghatározó jelentősége ellenére a módszernek viszonylagos önállósága van, módszere felülmúlhatta – és felül is múlt – panteista-idealista elméletét, és ily módon inspirálhatta a tudományok fejlődését.” (Rathmann, 1983: 63. o.).

Herder történetbölcséleti rendszerének kialakulásában fontos szerepet játszott Giovanni Battista Vico. Az itáliai mester tudománytörténeti jelentősége röviden abban ragadható meg, hogy szakított az egész emberi megismerésre vonatkozóan egyeduralkodó, univerzalista módszerrel, és fő művében, az *Új tudományban* kifejtette a tudományok metodológiai önállóságának eszméjét. „Ez megnyitotta az utat például a genetikus módszer alkalmazása számára, s egyebek közt annak a tételnek az alátámasztására is, mely szerint a dolgok lényege csak keletkezésükkel összefüggésben, a különböző körülmények között és bizonyos időintervallumokban érthető meg” idézi a Vico és Herder kapcsolatát feldolgozó Jaroslav Kudrnat a monográfus (Rathmann, 1983. 53-54. o.). Herder filozófiai módszertanával, e módszertan sajátosságaival behatóan foglalkozik a szakirodalom, ezekből a kutatásokból ezúttal pusztán néhány alapvető jelentőségű megállapítás felelevenítésére van mód, ezzel is kötődve Herder kultúraelméleti felfogásának bemutatásához. Minthogy annak a ténynek a rögzítése is feltétlenül fontos, hogy miután Herder *nem szisztematikus, pontosabban fogalmazva nem empirikus tapasztalatokon nyugvó módszer mentén dolgozta ki történetbölcséleti rendszerét*, így a „genetikus módszer” kizárólagos alkalmazása, az ezzel foglalkozó kritikai irodalom felelevenítése messze vezetne e módszer kultúraelméleti hozadékának bemutatásától. Tény azonban, hogy ebben az összefüggésben több Herder-recepció kifogásolja a filozófus „literátor” attitűdjét, vagyis a valóság megismerésének elsősorban „a könyvek világából” táplálkozó, az *empiristák számára sokszor nem meggyőző metodológiát*, szemben a tapasztalati úton szerzett, és a vizsgálati eredmények alapján kialakított konklúziók szintetizálásával. E két szemléletmód antagonizmusa kétséget kizáróan végigkíséri a filozófus életművének értékelését, és ez nem csitul a múltó idővel sem. Egyet lehet érteni Herder hazai monográfiájával, aki számos, a filozófussal foglalkozó jelentős teoretikus – többek között H. A. Salmony, Hans Dietrich Irmscher, Rudolf Haym – nézetét vitatva kardoskodik egy olyan álláspont

mellett, amely Herder valódi nagyságát hivatott alátámasztani a filozófiatörténet, általánosabban mondva az emberi gondolkodástörténet folyamatában. Nevezetesen arról az eljárásról van szó, amely a metafizikai elvontság és a konkrét valóság között keres, sőt talál „járható utat”, *gangbarer Weg*-et. Rathmann meggyőzően érvel amellett, hogy „Herder, az empirikus gondolkodókhoz közel álló kutató, szenvedélyesen kiállt minden üres absztrakció ellen, s az absztrakciók mögött mindig valóságtartalmat keresett. A szépség, a humanitás stb. elvont fogalmait úgy vélte tartalmassá tenni, ha kimutatja azokat a konkrétumokat, amelyeket ezek a különböző történeti korokban hordoztak. A genezis elvéből fakadó történeti konkrétság követése és elérése módszerének erős oldala, de innen az elvonthoz, a törvényhez való eljutás megoldása Herder – történetileg feltételezett – gyenge oldala” (Rathmann, 1983. 119-120. o.).

Ennek a „gyengeségnek” a filozófia történetéhez tartozó negatív értelmezésébe szükségtelen belebonyolódnom, ám vitathatatlan érdemének bemutatását a kultúrafogalom objektív tartományának kidolgozásában a további vizsgálódás középpontjába állítom. *Ezért is van jelentősége annak, hogy Herder használja először önállóan a kultúrafogalmat*, minden toldalék nélkül. R. Eucken hatalmas nyelvelméleti munkájában tér ki e fogalmi önállósodás részletes bemutatására, megállapítva, hogy „Nála az új használat kissé képlékenynek tűnik, de már eléggé megszilárdult ahhoz, hogy tartós kifejezésként szerepeljen.” (Eucken, 1990. 8. o.). Egyet lehet érteni J. Niedermannal is, aki Herder történelmi szerepét e folyamatban először jelölte ki, részletesen definiálva a fogalom „objektív tartományát”: „Bacon – Pufendorf – Rousseau – Kant jelenti a lelki-szellemi kultúra, az emberi képzés leendő fogalmának egyik vonalát. Ezzel párhuzamosan fut az *objektív kultúra* láthatóvá válásának és terminológiai fejlődésének vonala. (...) Az objektív kultúra lényegéhez tartozik, hogy az emberi gondolkodás és tevékenység által létrehozott, történelmileg valóságos teljeséggé váljon. Megragadásához, vagyis a „kultúra” fogalom képzéséhez szükséges tehát, hogy az emberi tevékenységeket, és az emberi szellem alkotásait [1], magasrendű, sajátos értéknek, [2], öntörvényű egésznek, [3], áthagyományozható, fejlődő, vagy továbbadható társadalmi vívmánynak tekintsük. A filozófia, az egyetemes tudományelmélet és a történeti gondolkodás megterüőmtette ehhez a szükséges feltételeket.” (Niedermann, 1990, 33. o.)

Mindent egybevetve, ennek a szemléletmódnak és módszernek tudható a kultúrafogalom terjedelmi fejlődése, pontosabban tárgyi (objektív) dimenziójának kidolgozása. Amint erre rámutattunk, Herder kultúraelmélete történelemszemléletéből, szűkebben a történelmet fogalmilag megragadó módszeréből nyeri sajátosságát, ez jelöl ki számára a kultúrafogalom történetében megkülönböztetett szerepet. Természetesen a korábbi évszázadokban is voltak kísérletek a kultúrafogalom objektív dimenziójának a kidolgozására. Ezek a kísérletek vagy túl általánosak (S. Pufendorf), vagy túl statikusak voltak (Toussain). Miután Herder a történeti látásmód híve, a kultúrafogalom absztrakt meghatározása, valamint e meghatározás sematikus extrapolálása, bizonyos elvi meghatározottság keretében, nem volt elfogadható megoldás számára. *Ebben az ellentmondásban van Herder kultúraelméletének egyedisége*. A fogalom absztrakt kerete őt már nem elégítette ki. Számára mindaz fontos, amit a fogalom konkrétan, a maga történeti jelentéskörnyezetében üzeni hivatott. Herder erről a problémáról egyik alapvetését így fogalmazta meg: „Az elméletfogalom történelem nélkül mindig ingatag. Miért? Mert sehol nincsenek vagy ritkán vannak itt olyan önmaga meghatározta vagy önkényesen adott eszmék (gondolatok), mint a matematikában, vagy a legáltalánosabb metafizikában, hanem sokféle konkrétból kinőtt, a sokféle jelenségben előforduló fogalmak szerepelnek, amelyekben tehát a genezis a minden.” (idézi: Rathmann, 1983. 105. o.). Herder azon fáradozik, hogy a módszert magának a tárgyának (emberi történelem) sokféleségéből vezesse le, ragaszkodva e sokféleség objektív, gyakorlati létének

bizonyításához. A kultúrafogalom történetében Herdernek ez az eljárása, *vagyis az absztrakció valóság tartalommal történő élet-közeli bemutatása*, szem előtt tartva a genezis elvének következetes alkalmazását, adja meg kivételes jelentőségét, történelmi gazdagságát. *Másként fogalmazva, az emberi cselekvésből származó objektivációk legtágabb értelmezési kereteként fogta fel a kultúrát.* „Belső természeténél fogva, az emberi szellem semmi másra nem törekedett eddigi tevékenységeivel, mint hogy mélyebben alapozza meg, és szélesebb körben terjessze el az emberi nem humanitását és kultúráját.” (Herder, 1978. 440. o.)

E történelmi érzékenység számos következménye közül ezúttal két dologra érdemes figyelni. Először is Herder munkássága eredményeként van mód a kultúrafogalom tárgyi elemének, az objektív, a létrehozott dolgok és viszonyok elemzésére, jelesen a történelem sokféleségének *kultúraközpontú* leírására. Másodszor a filozófus módszertani következetessége lehetőséget ad *nevelélméleti rendszeralkotó szerepének a bemutatására, olyan fontos fogalmak összefüggésének a feltárásával, mint az ész, a nevelés, a kultúra, a kultúra elsajátítás, a humanitás és a méltányosság.* Ezeknek az összefüggéseknek a bemutatása egyben lehetőséget ad arra is, hogy a filozófus neveléssel kapcsolatos nézeteit bemutassam, mint a disszertációban is értelmezésre kerülő *élethosszig tartó tanulás egyik első, klasszikus filozófiai recepcióját.*

1.3.2. A kultúrafogalom objektív tartományának összetevői és rendszere Herder kultúraelméletében

Herder tette meg a döntő lépést az általános kultúra meghatározástól a történelmi konkrétságban létező, és az entitások változatosságára jellemző, az általánost felváltó, különös kultúra értelmezés felé. *A kultúrafogalom jelentéstartalmának koncepcionális átalakításával* - évszázados léptékkel mérve - új távlatokat nyitott a tudományos gondolkodás, a tudományok fejlődése számára, egészen pontosan a kulturális antropológia elméleti és fogalmi alapjainak a kidolgozásával. (Williams, 2003. 30-31. o. Rathmann, 1983. 111. o.; Bohannon és Glazer, 2006).

Erősen bírálta az egyetemes történeti munkák azon feltevéseit, hogy a „civilizáció”, vagy a „kultúra”, mint az emberiség történeti önfejlődése egyenes vonalú folyamat volna, mely a 18. századi európai kultúrában már el is érkezett a csúcspontjához.

„Herder felismerte, hogy a fejlődés bonyolultabb és ellentmondásosabb, mint a francia felvilágosítók vélték: nem lineáris és harmonikus evolúció, hanem viszonylag önálló fokozatokra oszló, szakaszos mozgás, amely saját immanens törvényeit követi, ezek pedig különböző társadalmakban különbözőképpen érvényesülnek. A társadalom öntörvényű fejlődése minden nép és kultúra fejlődésére egyaránt érvényes”. (Rathman, 1978. 63.)

Ezzel magyarázható a filozófus nagy ívű történetbölcseleti látásmódja, az a módszer, amely a sokoldalú összefüggések feltárására törekszik. A filozófus egyik legnagyobb hatású felismerése, hogy következetesen „kultúrákról” beszél, a különböző nemzetek és korszakok sajátos és változó kultúrájáról, sőt egy-egy nemzeten belül a különböző gazdasági és társadalmi csoportok sajátos és változó kultúrájáról is. Messze előremutató hatása nézetrendszerének a különböző entitások *immanens kultúrájának relatív azonossága, a saját „fokukon” elérhető teljessége.* Nyomon követhető nála, miként bővült ki ezekben az években a „kultúra” jelentés tartománya. Miként vált az egész *világkultúrának*, mint a föld minden térségének, korszakának, népének, szellemóriásának és alkotásának *összefoglaló megnevezésévé.* Magában foglalva még emellett az egyes ember

szellemi műveltségét, életmódját, vagy akár egy nép szellemi állapotát; megerősítve mindazon részterületnek a fogalmi integritását, mely a gondolkodó, előrehaladó, az önmaga képességeit fokozatosan felismerő ember jellemzője a művelődéstől kezdve az anyagi és technikai vívmányokig, az emberek által létrehozott hagyományig bezáróan. Fontos e nézetrendszerben a természeti környezet hatásának, meghatározó szerepének a kiemelése.

Többek között Hobbes, Pufendorf, Rousseau, Hamann, Diderot nyomdokain járva, Herder egyként tágítja egyetemesre és lokalizálja is a kultúrát. A kultúra és a felvilágosodás láncolata a föld legtávolabbi sarkáig elér, véli. Még Kalifornia vagy a Tűzföld lakója is tanult íjat és nyilat készíteni és használni; nyelvet beszélt és fogalmakat használt, gyakorlati eljárásokkal és ügyességgel rendelkezett, melyeket éppúgy megtanult, ahogy bárki más a reá jellemzőt. Álláspontja szerint ez a közösség is művelt és felvilágosult volt, még ha a legalacsonyabb fokon is. A felvilágosult és felvilágosulatlan, a művelt és műveletlen emberek közötti különbség tehát *nem érték-specifikus*, hanem csupán „a kultúra fokának” kérdése – állapítja meg. Az emberiség kulturális fejlődésében különböző fokozatok vannak, és ezek változnak.

Írásaiban leggyakrabban a kultúra „fokairól” fejt ki nézeteit (Stufe) és a „műveltség fokozatairól” (Grad). Érzékeltetve ezzel a megkülönböztetéssel, hogy az egymást váltó kultúrfokok nem mechanikus folyamat részei, mert társadalmi ellentmondások, sokféleségek, időben és térben eltérő változatok léteznek, hogy a dolgok mindig a maguk történeti konkrétságában érthetőek, értelmezhetőek. Így nyomon követhető, miként alakult, bővült ki az egész emberi nem világkultúrává, mint a történelmi folytonosságnak, a történelmi sodrásnak, a létrehozott „mesterséges világnak” az összessége. Kedvelt kifejezése még a „kultúra láncolata”, amely a szerves fejlődésnek, a hagyományokból építkező jelen, az egyes ember és az emberi nem (emberiség) ezer szállal kapcsolódó összetartozását szimbolizálja. „Tehát a tradíció láncolatát nyomon követő történetfilozófia az ember tulajdonképpen igaz története, mely nélkül a világ eseményei illékony fellegekké, vagy éppen rémítő torz formákká válnak.”, „A kultúra láncolata tehát igen egyenetlen, görbe vonalakban húzódik át valamennyi művelt nemzetben (.....). Mindegyiküket növekvő és csökkenő nagyságok és a legkülönbözőbb maximumok jellemzik. E mértékek néha kizárják, vagy korlátozzák egymást, de az egészben végül is arányosság van, és fölöttébb hamis volna az okoskodásunk, ha valamelyik nemzet egyik tökéletes vonásáról a többire következtetnénk” (Herder, 1978. 429. o.). Megkülönböztet művelt és műveletlen népeket, és azt mondja, hogy ezek a kulturális szintek részei. Elsődleges kultúra az, amivel egy nemzet rendelkezik, másodlagos kultúra az, amit a nemzet örökölt, és amit hozzáteszünk. Ezt a felfogást népszerűsítették aztán a romantikus mozgalom képviselői. Először a nemzeti és a hagyományos kultúrák, köztük egy új fogalom, a *népi kultúra megismerését segítették elő*. E fogalomkörben gyökerez szerteágazó hatása a Kelet-Európai nemzeti mozgalmakra, így a magyar társadalom nemzeti újjászületésére is (Hermán M., 2004, Rathman, 1983). Hermán M. tanulmányában részletesen nyomon követi Herder verseinek, népköltészeti gyűjteményeinek, tanulmányainak és történetfilozófiai írásainak magyarországi utóéletét. Olvasói közé tartoztak a jakobinus mozgalom szimpatizánsai, a magyar szabadkőművesek, a peregrinus diákok és a magyarországi felvilágosodás írástudóinak java része. Művei közvetlen hatással voltak a reformkor nyelv művelőire, a többi között Batsányi Jánosra, Révai Miklóssra, Versegly Ferencre, Kármán József, Fazekas Mihályra, Csokonai Vitéz Mihályra, Kazinczy Ferencre, valamint Kölcsey Ferencre. Folytathatjuk a sort Bajza József, Kazinczy Gábor, Kriza János és mások felsorolásával, akiknek műveiben herderi hatások tükröződnek, jelentősen befolyásolva közéleti, tudományos pályafutásukat. Herder termékenyítő szellemi jelenléte leginkább a nemzeti kultúra és a magyar nyelv hivatalos elismeréséért folytatott küzdelmek idején mutatkozott meg.

Herder kultúrafogalma még számos cselekvő, személyes elemet is magában foglal az objektív dimenzió dominanciája mellett. Ezt a motívumot, szintetizáló jelleget hangsúlyozza Niedermann, a kultúrafogalom jelentéstani változásának elmélyült kutatója: „... így biztosította a kultúra fogalomszó zökkenőmentes fejlődését, és mintegy rögzítette a folyamatot.” (1990. 45. o.).

A személyes elemek között kiemeli az egyes ember szellemi műveltségét, életmódját, vagy akár egy nép szellemi állapotát; megerősítve mindazon részterületnek a fogalmi integritását, mely a gondolkodó, előrehaladó, az önmaga képességeit fokozatosan „előhívó” ember sajátja.

Herder azon műveltségeszmény képviselője, amely szerint az emberek a természeti léttől eltérő sajátosságaikat, vagyis a humanitásukat a kultúrának köszönhetik. Pontosabban *a kultúra elsajátíthatóságának, vagyis annak a képességnek, hogy a kultúrát áthagyományozható, fejlődő, vagy továbbadható társadalmi vívmánynak tekintik*. A filozófus nevelési rendszerének kifejtésekor ez a képesség lesz az egyik, kizárólag az emberre jellemző kulcsmotívum. Herder az adott társadalmi viszonyok közepette meglepő természetességgel ír a kultúráközvetítés humanitás fejlesztéséről: „Nem csak benső adottságaink, - mint például testi alkatunk csirája - genetikai, hanem ennek a csirának minden fejlődése is attól a sorstól függ, ami bennünk gyökeret ereszt, s idővel, az évek során, a kultúra eszközével belénk plántálódik. (...) A szemnek meg kell tanulni a látást, a fülnek, hogy halljon; és hogy milyen mesterségesen teszünk szert gondolkodásunk legfontosabb eszközére, a nyelvre, az senki előtt nem maradhat elrejtve.” (Herder, 1990. 89. o.). A kulturálódás végül is képessé teszi az embereket az együttműködés magasabb és magasabb szintjére, a társadalmi létre. A kultúra olyan erő, mely egyesíti az embereket. „Mivel az egyes ember önmagában fölöttébb tökéletlen, minden társadalom az együttműködő erők magasabb rendű összegét alkotja”. (Herder, 1978. 427. o.). Kultúraelméletében a kultúra részben hagyomány, részben az együttműködő emberek összességeként az ellentétes erők egyensúlyi állapotának megteremtője. Ilyen módon a fejlődés folyamatával és a társadalom rendjével is azonosítható.

1.3.3. A kultúraelsajátítás élethosszig tartó nevelési folyamatának szerepe Herder történetbölcseletében

Az előző két fejezetben röviden nyomon követtük Herder tudományos munkásságából a kultúrafogalom történetfilozófiai rendszerének kidolgozását, a módszer és az értelmezés szerves egységében. *Korának szellemiségét részben alkotva, részben képviselve, szinte természetesnek vehetjük, hogy elméletéhez a gyakorlati példatár mellett egy olyan „lábat” is kidolgozott, amely elősegíti annak társadalmi hatását. Ez nem más, mint bizonyos nevelési-pedagógiai folyamatok rögzítése*. E korszellemet, pontosabban e nevelési elkötelezettséget Kornis Gyula a következőkben összegzi: „Fináczy mesteri módon mutatja be, hogyan alakulnak át a filozófusok önkénytelenül pedagógusokká, miképp vonják le értékrendszerüknek a társadalom fokozatos átformálására, a nevelésre vonatkozó következményeit: hogyan bontakozik ki kultúrfilozófiájuk a nevelésnek egy-egy elméleti rendszerévé? Így világosan tárulnak eléink azok a szellemi gyökerek, amelyek érthetővé teszik a XIX. század nevelési-művelődési eszményeit.” (Kornis, 1934).

Herdert történeti látásmódja, módszertani következetessége megmenti a kultúra absztrakt felfogásának sematikus általánosításaitól, légüres algoritmusaitól, ugyanakkor *a kultúraelsajátítás egyéni képességének elfogadása, sőt kidolgozása* lehetőséget ad a történelmi determinizmus egyéni, közösségi, végső soron társadalmi meghaladására.

Ez a kiinduló pontja Herder neveléstudományának, pontosabban a nevelés szerepéről szóló gondolatainak, amelyek kultúraelméletének belső vázát, szerves részét képezik, valójában abból következnek és levezethetőek. Neveléstudományi nézetei biztosítják a természetes kapcsolatot, átjárhatóságot a kultúrafogalom személyes és objektív jelentéstartalmai között. Egyben rámutatnak annak a felfogásnak a vitathatóságára is, amely szerint a kitűnő filozófus történetelméletében: „A meghatározó viszont mindenütt az általános: a kultúra meghatározza a társadalmat, s benne az egyes embereket. Nem az egyes egyénből indul ki, hogy eljusson a történelemhez, hanem a történelemből kiindulva jut el az egyes emberhez.” (Rathmann, 1978. 38. o.).

E neveléstudományi rendszer gazdagságának bemutatásából ezúttal is csak a sorozat szűken vett tárgyához kapcsolódó, és a neveléstudományi rendszer felépítéséhez igazodó eredeti szövegek idézésére, valamint ezek rövid értelmezésére van mód.

A neveléstudományi alapvetések általános pedagógiai témái jórészt az ember nevelhetőségére, a humanitás és fejlődés viszonyára, a kultúra létrehozásában játszott tartalmakra vonatkoznak (Herder, 1978). Az észhasználatra, a kultúra elsajátításának módjára, az emberi tényező fontosságának a kiemelésére, az „*élethossziglani gyakorlás általi művelődés*” szerepére, a kultúra, pontosabban kultúrák közötti kapcsolatokra utaló gondolatok bemutatását egy kevésbé ismert forrásanyag segítségével végzem el (Herder, 1990), a korábbi magyar nyelvű Herder-irodalom lehetséges figyelembe vételével. Ezúttal csak utalni lehet arra, hogy a magyarországi neveléstudomány, művelődéstudomány szakirodalmában nem játszik különösebben jelentős szerepet Herder pedagógiai nézetrendszere. (Fináczy 1934; Pukánszky – Németh A., 1996). Különösen igaz ez a felnőttkori tanulás, vagy újabban az egész életen át tartó tanulás recepcióinak részbeni rendszerezését vállaló szakmunkákra (Arapovics, 2011; Maróti, 2015; Harangi 2002.).

Herder neveléstudományi, általános pedagógiai nézetei jórészt azon a történetbölcseleti alapvetésen alapulnak, amelyek az emberi nem rendeltetésének megfogalmazására, valamint a mindig magasabb „fokon”, újra és újra elért jólét fenntarthatóságára irányulnak. Ezt az alapvetést egészítik ki még azok az axiómák, amelyek abból következnek, hogy az emberi nem (emberiség) önmagában *nem cselekvőképes*. Ehhez, mármint az emberi nem gyarapodásához minimum két szükséges feltételnek kell teljesülni, az *egyes ember nevelésének, valamint az ész használatának*. Ezt a rendszert foglalja össze a filozófus a következő gondolatmenetben: „Az emberiség a képességek és erők oly gazdag alakulata, hogy mivel a Természetben minden a leghatározottabb individualitáson alapszik, a kisebb és nagyobb emberi képességek sem jelenhettek meg másképp planétánkon, mint milliókra szétosztva. Földünkön megszületik mindaz, ami megszülethet, és ha rátalál a természettörvényeknek megfelelő egyensúlyára, akkor fenn is marad. Tehát minden egyes ember önmagában hordja, testalkatában és lelki képességeiben őrzi azt az arányosságot, amely megszabja jellegét és önfejlődésének irányát [.....] Hibák és tévelygések közepette, a nevelés, a kényszer és a gyakorlat sugallatára keresi minden halandó erőinek az arányosságát”. (Herder, 1978. 427. o.).

Olyan ellentétpárokat hoz létre, amelyek sajátos dinamikát adnak a fokozatosan kiépülő, koherens elméletnek, így az emberiség és az egyes ember dialektikus kapcsolata, az egyes ember legteljesebb autonómiája, ugyanakkor a nevelés, a kényszer, valamint a gyakorlat társadalmi-közösségi meghatározottsága, a képességek testi és lelki őrzése, kibontása, valamint a *kultúra elsajátításának a képessége*. Érthető lesz ebben az összefüggésben, hogy mi az egyes ember szerepe, mit kell tenni ahhoz, hogy az emberi nem teljesítse rendeltetését, vagyis a kultúra újabb és újabb fokaira lépjen; még akkor is, ha adott esetben az egyes embernek a mindennapokban

minderről nincs áttekintése, ezzel együtt teszi a dolgát.

A rendszer tartós működésének a megértését segíti a fenntarthatóság szükséges feltételeinek a megismerése. Herder következetesen felépített konstrukciója erre is találó magyarázatot ad. E magyarázatot a nevelés folyamatába ágyazza, és e folyamat kiteljesedésében teszi nyilvánvalóvá. Ez a folyamat az állandóság (emberi nem) és változás (egyes ember) dialektikájában, a változás állandóságának kétarcú egységében, egységesítő kettősségében lesz eleven, ható erő a maga történeti konkrétságában. Ahhoz, hogy e nevelési folyamat mozgásba lendüljön, hogy az egymással kölcsönhatásba kerülő részek egységet alkossanak, az ész használatának és a méltányosságnak szükséges feltételeit határozta meg Herder: „Ha az ész és a méltányosság fel sem csillant volna bennünk, akkor régóta nem léteznénk többé, sőt, létre sem jöttünk volna. [] Az ész felméri és egybeveti a dolgok összefüggését, hogy tartós arányosságot teremtsen köztük. A méltányosság nem egyéb, mint az ész erkölcsi arányossága, az egymással megütköző erők egyensúlyának a formulája, amelyen a világépület harmóniája nyugszik. [] Abban sem kell tehát kételkednünk, hogy az emberi ész minden hasznos tevékenységének szükségképpen elő kell mozdítani a humanitást, és elő is fogja mozdítani.” (Herder, 1978. 431, 435, 443. o.).

A filozófus történetbölcseleti módszerének bemutatásakor utaltunk annak termékenyítő hatására, az absztrakciók „élővé tételére” konkrét tartalmakkal, az érvelések láncolatában. Ugyan ez a helyzet Herder pedagógiai programjában is. A vázlatosan bemutatott nevelési rendszer nem egy lélektelen óramű, nem egy hibátlan, ámde önjáró automata. Minden egyes elemében alkalmazkodni képes a változó történelmi viszonyokhoz, valamint a nevelés tárgyához és alanyához. Elméleti megfogalmazásainak gyakorlati példatára szinte korlátlan, és változó koronként értelmezhető.

Herder a csecsemőkorban kezdi vizsgálni az ember nevelésének módját és tartalmait. Vizsgálódása során négy tárgykörre koncentrál: 1. az ész használatának kialakulására, 2. a tanulás folyamatára, 3. a tanulás szükséges időtartamára az egyes ember életében, 4. valamint a kultúra elsajátíthatóságára.

A felnőtté válás folyamatát elemezve gyakorlatilag arra a következtetésre jut, hogy az ész nem egy velünk született ösztön, hanem kialakulása és használata hosszan tartó és változatos formában lezajló tanulási folyamat eredménye. Az embernek gyengén kell ahhoz világra jönnie, hogy az észhasználatot megtanulja – írja a biológiai „elgyengülésre” utalva, az emberi „kiképződés” érdekében. Kizárólag az ember számára létezik az érzékszervek felruházása az ész használat képességével, a mozgás, egyáltalán minden biológiai adottság megszelídítése a mesterséges ösztön által – „amely arra vár, hogy ő kialakítsa” -, ami nem más, mint maga „az ész, a humanitás, az emberi életmódok”. E hosszú fejtegetés összegzéseként vállalkozik Herder az ész mibenlétének a meghatározására. „Elméletileg és gyakorlatilag szemlélve az ész nem más, mint valami felfogott, az eszmék és erők elsajátított aránya és iránya, amelyhez az ember organizációja és életmódja szerint nő fel. (...) ... az emberek esze emberi. Gyermekkorától kezdve eszméket és főként kifinomodott érzékeinek a benyomásait veti egybe precizitás és igazság szerint. (...) Az ebből keletkező egység az ő gondolata, és e gondolatok és érzetek különféle összekapcsolódásai: az igaz és hamis, jó és rossz, boldogság és boldogtalanság megítélése ez az ész, amellyel ő rendelkezik, az emberi élet kultúrájának kibomló műve”. (Herder, 1990. 86-87. o.). Ezt követően figyelemre méltó nézetet fogalmaz meg az ember természetéről is. Az észhasználat az ő esetében koránt sem természetes, egyáltalán nem híve egy idealizált társadalomfejlesztési programnak. Miután az ész elsajátítása nem veleszületett, hanem ő maga, egyéni cselekvések sorozatában érte el [az ember],

így egy időtartam elteltével, és bizonyos jellemzők meglétében vagy hiányában elmondható, hogy *miként az egyes ember teste, úgy esze is gazdag vagy szegény, beteg vagy egészséges és így tovább*. Sőt az is előfordulhat, hogy az ész „elcsenevészsedik, gyakran egy egész életre”. (Herder 1990. 87. o.)

Ez ugyanakkor elkerülhető, ám ehhez az embernek „mindent tanulni kell”. Mindent. „Ahogy az egyenes járást is tanulni kell, amelyet csak bukások által tanul meg, épp úgy csak a tévedések viszik el az igazsághoz.” – összegzi aforisztikus tömörséggel mondanivalóját. Ezért az embernek sajátos helyzete „értelmi meghatározottságában van”. Ezt követően egy súlyos ellentmondásra hívja fel a figyelmet, ugyancsak következetes módszeréhez, amikor az absztrakció (észhasználat) önmagában pozitív visszhangja kedvéért nem mond le a valóság nagyon is ingatag voltáról, „nem hagyja magát ámítani”. „Hogy érezzük ennek a meghatározottságnak a fenségét, gondoljunk csak arra, ami az ész és a szabadság nagy adományában rejlik, és ugyanakkor milyen sokat kockáztat a Természet, amikor ezt egy oly gyenge, sok tekintetben elegendő földi organizációra bízta, mint az ember.” (Herder, *uo.*).

Újabb gondolatmenetére a leginkább a „közösségi-együttműködő tanulás” jól ismert terminológiája alkalmazható (Arapovics, 2011; Schaffhauser, 2014; Vehrer, 2019). Felhívja a figyelmet az embernek arra a jellemző önbecsapására, hogy általában úgy gondolja, miszerint mindent önmagából kell létrehozni, abban az álomban ringatja magát, „hogy önmaga által lesz mindazzá, ami”. Hosszasan sorolja azokat a megszerzett tudásokat, amelyek átadói az élet során feledésbe merülnek, noha egész sorsunk attól függ, ami bennünk gyökeret ereszt, s idővel az évek során, „a kultúra eszközeivel belénk plántálódik”. Herder ezen a ponton ismét új ablakot nyitott a tanulási folyamat mikrovilágának jobb megértését segítve. Jóllehet az ész használatával összefüggő képességek „a kultúra eszközeivel történő belénk plántálódásának” a folyamatát a gyermek és ifjú kor elemzésével kezdte, szisztematikus rendszerben gondolkodva, talán az elsők között vetette föl, hogy a kultúra elsajátítása, az ész használata, a tanulás nem áll meg a felnőttkorban sem. Gyönyörű hasonlattal mutatja be a nevelés lényegét, amelyben az ember „egy mesterséges masina, noha genetikai diszpozíciókkal és az élet teljességével megáldott, de ez a masina nem önmaga játszik, és a legtehetségesebb embernek is meg kell tanulni, miként játszassa ezt a masinát. Az ész a lelki rezdülések és gyakorlatok agregátuma, nemünk nevelődésének summája, amelyet a nevelt (tanuló) adott, idegen minták és példák alapján, végül, mint egy idegen művész önmagán teljesít be.” (Herder, *uo.*). E példában az *egész élet hosszát* jelöli meg Herder a tanulás egyes emberre vonatkozó és elvárható szakaszának, és a nevelt és nevelő közötti kölcsönhatást tartja az ideális módszernek. Az ideális módszer mellett a valódi történelem létrejöttének is feltétele ez a kölcsönösség, a kultúrát elsajátító és kultúraközvetítő között. Felhívja arra a figyelmet, amennyiben az ember mindent csak magától kapna, és bontana ki, ebben a magányos tanulásban legfeljebb csak az ember történelme jönne létre, de ez mégsem lenne az emberek, az egész nem története.

Történetbölcseleti alapvetésének ezt a pedagógiai programba ágyazott szükségszerűségét a következő módon nyomatékosítja. „Sajátságos karakterünk azon alapul, hogy – mellelges ösztönök nélkül születetten – élethossziglani gyakorlás által művelődünk emberiséggé és mind nemünk tökéletesedése, mind megromlása ezen múlik. Éppen ezáltal lesz szükségszerűen totalitássá az emberiség története, amely a társiasságnak, és a kulturális tradíciónak az elsőtől az utolsó szemig érő láncolata.” (Herder, 1990. 91. o.). Herder az „élethossziglani” (*Leben lang*) művelődés szükségességének megfogalmazásával nem csupán a *nevelést állította emberré válásunk középpontjába*, de szövegszerűen az elsők között *a teljes életet állította az egész életen át tartó*

tanulás középpontjába.

Mint láttuk, a filozófus rendszerezett nevelési programjának motorja az *emberiség* (emberi nem) és az *egyes ember* szakadatlan *kölcsönhatása*. Szellemes eszmefuttatásban, klasszikus módszerének biztos alkalmazásával vezeti le a „szakadatlan kölcsönhatás” működését a tanulás folyamatában. Álláspontja szerint a tanulás folyamatából az emberi nem „egésze” kizáródik, hiszen a „nem és faj” csak általános fogalmak, s ennyiben csak „egyes lényekben” egzisztálnak. Márpedig az emberi nem, mint erről már írtunk „cselekvőképtelen”. Ám a helyzet fordítva is hasonló képet mutat. Ha az embereknél minden az „individuumokra” korlátozódna, és nem kerülne a figyelem középpontjába viszonyrendszerük teljessége, elfelejtődne az a tény, hogy „egyikünk sem vált önmaga által emberré”. Ezen a ponton, mielőtt a hosszabb idézettel megkoronázom Herder levezetését, ismét hangsúlyozom, miszerint a filozófus pedagógiai nézetei szerves egységet, a részek olajozott működését létrehozó reális programot alkotnak, történetfilozófiájának elidegeníthetetlen részei.

Az alábbi idézet e pedagógiai program egyik módszertani pillérére utal, mégpedig ezen keresztül olyan attitűdökre, pedagógiai követelményekre irányítja a figyelmet, amelyek különösen a felnőttkori művelődésben-tanulásban, de akár a gyerekkorban is, az eredményes, korszerű nevelői munkában nem nélkülözhetők (Szabolcs, 2005, 2011; Maróti, 2015).

Herder az ideális és szükséges nevelési együttthatast a következőképpen mutatja be: „Ha ellenben az embereknél mindent az individuumokra korlátoznék, akkor tagadnám mind egymással, mind a totalitással való összefüggésük láncolatát, akkor újra csak szembehelyezkednék az ember természetével és fényes történetével; mert közülünk egy sem vált önmaga emberré. Benne a humanitás egész szerkezete egy szellemi genezissel, a szülők, a tanárok, a barátok általi neveléssel, életpályájának különböző körülményeivel, tehát népével és őseivel, s végül az emberi nem teljes láncolatával függ össze, amely végül a lánc egyik elemében egy sajátos lelkierőt vált ki. (...) Úgy vélem, bizonyos, hogy tény az emberi nem nevelődése és történetének filozófiája, és valós az emberi nem, azaz az individuumok egymásra hatása, és tett minket egyedül emberré.” (Herder, 1990. 90. o.). A pedagógiai együttthatast, a kortárscsoportok és szülők nevelőtársi bevonása, a valós élethelyzetre épített személyiségfejlesztés módszertani egysége tökéletes harmóniában van együtt e „szellemi genezisben”. Herder ezt a pedagógiai centrumot egyszerűen visszaemeli történetfilozófiája centrumába. Egyszerűen és pontosan mutatva a nagy rendszer összefüggéseit. Minthogy a „szellemi genezis” is mély filozófiai és nevelési háttérre utal, s melynek variációjára is sort kerít e program keretében.

Napjainkban a *tanulóközpontú nevelést úgy tartjuk*, mint a didaktika és andragógia első főszabályát (Arapovics, 2011; Maróti, 2015). Érdemes felidézni Herder azon gondolatmenetét, amelyben e főszabály módszertani összefoglalását adja a nevelés summájából kiindulva, miszerint minden nevelés az „utánzásban és gyakorlásban, tehát a mintától a megvalósításhoz való átmenetben áll”. Ezt az egyirányú utcát teszi mozgalmassá az „utánzó” személyiség adottságainak figyelembe vételének szükségességével, lévén annak „erőssel kell rendelkeznie”, hogy a közöltet valóban „felvegye”. Felfogása szerint kizárólag a felvevő erőitől függ, hogy kitől „mit és mennyit vesz fel magába, hogyan sajátítja el, használja fel és alkalmazza”.

A módszertani kitérők után ismét visszatérünk Herder tanulás-értelmezésének fő sodrába, mintegy a nevelési rendszerének bemutatását lezárva. Ezt pedig történetfilozófiájának és nevelélméletének összekapcsolásával lehet megtenni. Amennyiben a „felvevő központú” tanulás lehetőségét a „szellemi genezis” után „második genezisként” határozza meg, mintegy „kétszer aláhúzva” az egész életen átívelő tanulás szükségességét e folyamatban. Az alább olvasható rövid

bekezdésben *összeköti a tanulás értelmét és szerepét, valamint történetfilozófiájának célját*. Egyfajta cél és eszköz dialektikájában kezelve, értelmezve a két rendszert.

„Ha az embernek ezt a második genezisé, mely egész életén végighúzódik, (...) kultúrának, vagy (...) felvilágosodásnak nevezzük, akkor így hozzáférhető számunkra a megnevezés: a kultúra és felvilágosodás láncolata a későbbiekben a Föld minden pontjára elér.” (Herder uo.)

Úgy összegezzük Herder nevelésméleti a gondolatmenetét, hogy a filozófus nézőpontjából a „második geneziséből” adódó lehetőség végig vitele elvezet a világkultúrához, a kultúra legmagasabb fokára, a nembeliség valóságához, minthogy a kultúra legmagasabb fokának „végig vitele”, célját tekintve, elvezet a tanulás, az individuumok együttműködésének a Föld minden pontján létrejövő valóságos hálózatához.

A Herder kultúraelméletét bemutató fejezet végén ismét hangsúlyozni szükséges, hogy a filozófus módszere gyakorlatias, a történelmi viszonyokat pontosan rögzítő eljárás. A spekuláció és az utópikus „jövőbelátás” mindennél jobban taszította (Rathman, 1983. 109. o.). Mi sem bizonyítja jobban Herder szelíd iróniával ötvözött realitás érzékét, mint a fejezetet záró gondolatmenete:

„Szép álmom ez, a majdani életről; elképzeljük, hogy baráti egyetértésben fogjuk élvezni mindazoknak a bölcs és erényes embereknek a művét, akik valaha is az emberiség javát szolgálták... (...) és odaadó fáradozásuk édes jutalmaként felsőbb szférákba léptek; (...) A humanitás problémája ezerszer is megoldódik körülöttem (...) Nincs ennél jelesebb haszna az emberi történelemnek; megismertet bennünket a sors akaratával, és megtanít rá, hogy miképpen bánjunk csekélyke létünknek megfelelően Isten örök természettörvényeivel. (...) Ebben az összefüggésben az ész és a jóság hosszan küzd ugyan a nyers erővel, de természeténél fogva mégis mindig rendet teremt, és a győzelem útját járja előbb-utóbb a mi kicsiny, csendes körünkben is”. (Herder, 1978. 453. o.)

*

A fejezetben bizonyítani kívántam azt a kiinduló álláspontomat, hogy az egész életen át tartó, tehát felnőttkorban is rendszeres tanulásnak Herder fogalmazta meg elsőként koherens elméletét, modern terminológia használatával, számos módszertani aktualitással és klasszikus érvennyel. Ezért Herder ez irányú nézeteit – Kant és Schiller ide vonatkozó gondolataival egyetemben -az egész életen át tartó tanulás klasszikus filozófiai recepciójának tartom.

A filozófus rendezett világképet formált számos belső összefüggést kiépítve. Művének megvalósulásához a nevelést tartotta a legjobb eszköznek. A filozófus pedagógiai nézetei szerves egységet, a részek olajozott működését létrehozó reális programot alkotnak, bölcséletének elidegeníthetetlen részei. Herder teljesítménye ezért megkerülhetetlen, a német pedagógiai hagyomány máig ható komponense (Korte, 2003), az egész életen át tartó tanulás egyik meghatározó elméleti megalapozója.

Felhasznált irodalom:

- Arapovics Mária (2011): *A közösség tanulása - A civil szervezetek szerepe az egész életre kiterjedő tanulásban*. ELTE Az Élet Hosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- Bohannon, Paul – Glazer, Mark (2006, szerk.): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem Könyvkiadó, Budapest.
- Eisler, Rudolf (1983): Kultúra In: Bujdosó Dezső szerk.: *Német kultúraelmélet tanulmányok. Forrásmunkák a kultúra elméletéből III/1*. Tankönyvkiadó, Budapest. 7-21. Budapest.
- Finácz Ernő (1934) *Neveléselméletek a XIX. században*. Magyar Tudományos Akadémia, Bp.
- Harangi László (2002): Felnőttoktatási lehetőségek a közművelődésben In: Benedek András - Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság - OKI Kiadó - Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. 191-193.
- Herder, J. G. (1978): *Eszmék az emberiség történetének filozófiájáról és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Herder, J. G. (1990): A kifinomult ösztönökkel rendelkező ember szabadságra teremtett. In: Bujdosó Dezső (szerk.): *Német kultúraelmélet tanulmányok 2. Forrásmunkák a kultúra elméletéből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hermán M. János (2004) *Herder életműve és magyarországi hatása* Zempléni Múzsák, IV. évfolyam 1. (13.) szám - tavasz
- Hunter, Ian (2003): Esztétika és kritikai kultúrakutatás In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 71-95.
- Juhász Erika (2001): *Az andragógia oktatása és kutatása a magyarországi felnőttoktatásban* In: Basel Péter – Eszik Zoltán szerk. *A felnőttoktatás kutatása [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26. kötet.]* Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Oktatókutató Intézet – Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Kant, Emmanuel (1980): *Vallás a pusztaság határain belül és más írások*. Budapest Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kornis Gyula (1921): *Kultúrpolitikánk irányelvei*. Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége, Bp.
- Korte, Petra (2003): *Rezension von: Welter, Nicole: Herders Bildungsphilosophie*, Sankt Augustin: Gardez In: EWR 3 (2004), Nr. 5 (Veröffentlicht am 05.10.2004), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/89796114.html>
- Markarjan E. Sz. (1981): A kultúraelmélet a társadalomtudományok rendszerében. *Kultúra és Közösség* 3. sz. 81-93.
- Maróti Andor (2015): *Kultúraközvetítés és/vagy közösségi művelődés* Nemzeti Tankönyvkiadó
- Morel, Julius – Bauer, Eva – Meleghy Tamás – Niedenzu, Heinz-Jürgen – Mreglau, Max – Staubmann, Helmut (szerk.): *Szociológiaelmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András - Pukánszky Béla (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Németh Balázs (2005): *A lifelong learning-paradigma és hatása az Európai Unió oktatáspolitikájának formálódására*. Phd. értekezés, Pécs.
- Niedermann, Joseph (1990): Kultúra. A fogalom és a helyettesítő fogalmak létrejötte, változásai Cicerótól Herderig. In: Bujdosó Dezső (szerk.): *Német kultúraelméleti tanulmányok.1. Forrásmunkák a kultúra elméletéből* Tankönyvkiadó, Budapest. 7 – 59.
- Preglau, Max (2004): Szimbolikus interakcionizmus – G. H. Mead. In: Morel, Julius – Bauer, Eva – Meleghy Tamás – Niedenzu, Heinz-Jürgen – Preglau, Max – Staubmann, Helmut 2004.

Szociológiai elmélet. Osiris Kiadó, Budapest. 67-79.

- Putnam, R. D. (2004): Társadalmi tőke, prosperáló közösség (részlet). Bp. *Parola* 3. 3-4.
- Rathmann János (1983): *Herder eszméi – a historizmus útján.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- Rickert, Heinrich (1989): A kultúra tudománya és a természettudomány. In: Maróti Andor (szerk.): *Forrásmunkák a kultúra elméletéből I.*, Tankönyvkiadó, Budapest. 51-62.
- Safranski, Rüdiger (2004): *Mennyi globalizációt bír el az ember?* Európa Könyvkiadó, Bp.
- Safranski, Rüdiger (2007): *Friedrich Schiller – Avagy a német idealizmus felfedezése.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Schaffhauser Franz (2006) *Társadalom és nevelés.* In.: Schaffhauser Franz (szerk.) Bábosik István - Baska Gabriella - Schaffhauser Franz *Történelem, társadalom, nevelés. (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése könyvsorozat 4. kötete, sorozatszerkesztő: M. Nádasi Mária. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Bp.*
- Simmel, Georg (1983a): A kultúra fogalma In: Bujdosó Dezső szerk.: *Német kultúraelméleti tanulmányok III/2. Forrásmunkák a kultúra elméletéből.* Tankönyvkiadó, Budapest. 136-144.
- Szabolcs Éva – Golnhofer Erzsébet (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó, Bp.
- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló – Az iskolás gyermek, 1868 - 1906.* Gondolat kiadó, Bp.
- Szerb Antal (1989): *A világirodalom története.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Vajda György Mihály szerk. (1960): *Schiller válogatott esztétikai írásai.* Helikon Kiadó, Budapest.
- [Vehrer, Adél](#) (2019) [A fiatalok idősképe és intergenerációs tanulási tapasztalatai.](#) ERUDITIO – EDUCATIO, 2. pp. 58-78., 21 p.
- Vekerdi László (1996): *A véges végtelen.* Typotex Kiadó, Budapest.
- Weber, Alfred (1989): A kultúra szociológiai fogalma. In: Maróti Andor (szerk.): *Forrásmunkák a kultúra elméletéből I.*, Tankönyvkiadó, Budapest. 79-92. p.
- Williams, R. (2003): A kultúra elemzése. In: Wessely Anna szerk.: *A kultúra szociológiája.* Osiris Kiadó, Budapest. 33-402. p.