

Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép”

Pukánszky Béla
bela@pukanszky.hu
Eszterházy Károly Egyetem

1. Gyermekképváltozatok a történelemben

Közismert, hogy a kisgyermekről alkotott „képek” nemcsak szemet gyönyörködtető esztétikai objektumok, képzőművészeti alkotások lehetnek. A gyermekkortörténet kutatói szívesen és sok történeti tanulsággal foglalkoznak azoknak a mentális-társadalmi képeknek az elemzésével és összehasonlításával, amelyek a különböző történeti korok és kultúrák forrásanyaga alapján rekonstruálhatók. A gyermekkép értelmezésünk szerint egy, az adott korszak és kultúra közgondolkodásában, mentalitásában kikristályosodó társadalmi-mentális konstrukció, amelyben a gyermekkel, a gyermekséggel kapcsolatos vélekedések, attitűdök elvont formában öltenek testet. Ez a kép megjelenhet idealizált, eszményített, olykor mitizált alakban a korszak irodalmában, művészetében, a nevelésről elmélkedő filozófusok, írók, pedagógusok műveiben. Kifejezheti, hogy milyenek szerették volna látni a felnőttek saját társadalmuk gyermekeit, s ezzel együtt azt is, hogy milyen tulajdonságokkal szerették volna felruházni őket.

Gyermekkép azonban nemcsak a pozitív tulajdonságokkal felruházott, eszményített gyermeket leíró narratívum lehet. A gyermekkor történetében gyakran találkozunk a negatívumokból egybeszótt gyermekképpel, amely a „gyermekhibákra”, a kigyomlálandó „bűnös hajlamokra” koncentrál, vagy éppen azokat a „hiányosságokat” sorolja fel, amelyeket az oktatás és a nevelés során meg kell megszüntetni – így törekedve az adott korszak idealizált felnőtt ember eszményének az elérésére.

A „bűnben fogant és bűnre hajlamos gyermek”-ről alkotott középkori gyökerekkel rendelkező gyermekkép például a gyermeket olyan teremtménynek látja, aki – még ha ártatlannak születik is – bűnre fogékony, esendő lelke és fejletlen akaratereje folytán élete minden pillanatában ki van szolgáltatva a bűn csábításának. Hippó püspöke, Ágoston (Aurelius Augustinus, 354–430) például úgy tekintett a kisdedre, mint aki Ádám bűnét egyfajta „kollektív emberi bűnként” örökli, és csak a keresztség felvételével nyerhet feloldozást ez alól. Esendő lelke azonban továbbra is terhes marad a „bűn robbanóanyagával” (fomes peccati), a rosszra való hajlammal. Ahhoz, hogy „naturális” emberből „spirituális” emberré váljék, az szükséges, hogy a szülő a gyermek eredendően

rosszra törekvő hajlamait kigyomlálja, és a jó példa felmutatásával következetesen nevelje. Folytonos küzdelmet kell vívni a „bűn karjaiba ájuló gyermek” természete ellen. A gyermek lelkében szunnyadó gonosz hajlamokkal szemben folytatott harcban pedig megengedhető a testi fenyíték, a verés gyakori alkalmazása is.

A felvilágosodás filozófiai-pedagógiai irodalmában a gyermek gyakran jelenik meg úgy, mint egy „még nem kész” felnőtt, egy nevelésre, fejlesztésre szoruló „hiánylény”. Ez a gyermekkép bontakozik ki például Immanuel Kant pedagógiai előadásából is, amikor a nevelés múlhatatlan szükségességét és szinte korlátlan lehetőségeit taglalja. „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk tanítványai által lejegyzett előadásainak egyikében (Kant, 1901, 71). Sőt, az emberi nem tökéletesítését is az edukációtól várja: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövődő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” (Kant, [1803], 1901, 72.) A gyermek születésekor tehát még nem ember, csak nevelése útján válik azzá.

Érdeemes felfigyelnünk arra, hogy a „bűnre hajlamos”, a „hiányosságokkal küzdő”, a „fejlesztésre szoruló” és a „mindenáron nevelendő” gyermekről alkotott társadalmi-mentális kép milyen erőteljes hatást gyakorolhatott a nevelés történelmében a céltudatos pedagógiai gesztusok megerősödésére, a nevelés és az oktatás intézményes fejlődésére. A 17. századtól kezdve Európa-szerte megszorodnak az alapfokú képzést nyújtó kisiskolák, ahol már nem csak vallási ismereteket, katekizmust tanulnak a gyerekek. Egyre több gyermek számára válik hozzáférhetővé az alpműveltség, mindenekelőtt az anyanyelvi olvasás, írás, számolás triálsa. A középfokú latin iskola feladata is tovább bővül: a korábbi papképző-értelmiségképző „szakiskolából” egyre inkább olyan intézménnyé válik, ahol az egyes társadalmi osztályok számára szükségesnek vélt műveltség elsajátíttatása mellett a tudatosan szervezett nevelés, az erkölcsi karakterformálás is fontos szerephez jut. A bentlakásos iskolák (kollégiumok) élettől elzárt világa kiváló lehetőséget teremtett a tanulók viselkedése felett gyakorolt ellenőrzés kiteljesítésére.

A gyerekeket fokozatosan kirekesztették a felnőttek világából. Az iskolás gyermekek életmódjára egyre inkább a tudatos pedagógiai kontroll, a szigorú fegyelem lett jellemző. A gyermekkorhoz való viszonyulást a felvilágosodás korában sajátos kettősség jellemzi. Egyfelől a szülők és pedagógusok meg akarják védeni a gyermeket az élet szennyos oldalától, az erkölcsileg káros ha-

tásoktól, ezért a szigorú felügyeletet nyújtó iskolákba küldték őket. Ezzel mintegy meghosszabbították, „konzerválták” a gyermekkort. Másfelől viszont az erkölcsi karakter és az értelem tudatos és fokozott ütemű tudatos fejlesztésével mihamarább meg akarták szabadítani őket gyermekies vonásaiktól, koravén kis „felnőtté” akarták változtatni őket.

2. A romantika gyermekképe és a romantikus gyermekkép

Egyoldalú lenne a gyermekképek rekonstruálására irányuló törekvésünk, ha a felvilágosodás gyermekképe mellett nem beszélnénk a kisgyermekről, a kisgyermekkorról alkotott mentális kép másik jelentős archetípusáról, a romantikus gyermekképről. A népiskolák tanítói, majd később az óvodák pedagógusai számára írt kézikönyvekből rekonstruálható gyermekképben ez utóbbinak az elemei is felfedezhetők a 18–19. század fordulójától kezdve (Pukánszky, 2005a).

Érdemes felfigyelnünk arra a különbségre, amely a romantika – mint stílus-történeti irányzat – gyermekképe és a romantikus gyermekkép – mint ettől a korszaktól elkülönítetten is értelmezhető gyermekezeszmény – között kimutatható. A romantikus gyermekezeszmény pedagógiai eszmetörténeti, gyermekkor-történeti, illetve történeti antropológiai jellegű vizsgálata – az 1990-es évektől kezdve lett az eszmetörténészek, pedagógiatörténészek kedvelt kutatási témája. Főleg német szerzők publikáltak alapműveket ebben a tárgy körben.

A 19. századi romantika gyermekképének sokoldalú és alapos pedagógiai eszmetörténeti, gyermekkortörténeti értelmezését nyújtja *Sophia Meike Baader* „A gyermek és a gyermekkor romantikus eszménye – Az elveszett ártatlanság keresése” című monográfiája („Die romantische Idee des Kindes. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld”, 1996). A romantika korában fogant mitizált gyermekkép „irodalmi antropológiai” feltárását és elemzését *Yvonne-Patricia Alefeld* végezte el „Isteni gyermekek – A romantika korának gyermek-ideológiája” című könyvében (Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik, 1996). A 18–19. századi romantika korától elszakadó, a romantikus gyermekszemléletet egyetemes felfogásmóddá avató gyermekképelemzés új paradigmáját nyújtja *Heiner Ullrich* „A gyermek mint teremtő eredet – Tanulmányok a romantikus gyermekkép teremtéséről és a pedagógiai gondolkodásra gyakorolt hatásáról” („Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogischen Denken”, 1999).

Heiner Ullrich azt az új eszmetörténeti paradigmát kifejező állítást bizonyítja be könyvében, hogy a jelenkori gyermekképnek vannak olyan – a legrégebbi

történeti korszakokban is kimutatható, majd újra és újra felbukkanó – előképei, gyökerei, amelyek a gyermekhez, a gyermekkorhoz való empatikus viszonyulásban manifesztálódnak (Ullrich, 1999, 21.) Ennek a gyermekképnek központi motívuma a gyermek személyiségének autonóm és integráns egységként való elismerése. Azok, akik osztoznak ebben a gyermekről alkotott képben, elismerik belülről fakadó, spontán önkibontakozásra való képességét, tudásszomját, kreatív fantáziáját, játékos öntevékenységet; s mindezt egy őseredeti, háborítatlan „teljességgel” hozzák összefüggésbe, amely az újszülött gyermek sajátja. E gyermekkép és a reá épülő pedagógiai antropológia előzményei első megközelítésben a reformpedagógiáig vezethetők vissza, de az alaposabb vizsgálódás kimutatja jóval mélyebb gyökereit a gyermekről, gyermekségről való gondolkodás történetében.

Ullrich „romantikus gyermekkép”-nek (romantisches Kindbild) nevezi ezt az egyetemes, történeti korokon és kultúrákon „átívelő” ideológiai képződményt, amelyre már a mítoszeremtésbe is átcsapó gyermekeszmenyítés jellemző. Melyek ennek a kultúrafüggetlen romantikus gyermekmítosznak a jellemző vonásai? A következetes és „hideg” racionalizmussal szembenálló teremtő fantázia, a világ érzelmi alapokon álló befogadására és megismerésére való képesség, a gyermekvilág mitikus vonásokkal való felruházása és megbonthatatlan egészes egységként való felfogása. A megértő, empatikus foglalkozás a gyermekekkel még a gyermekvilágtól már eltávolodott, a felgyorsult élettempó sodrásában kiüresedett, „megkövült” lelkű felnőttet is hozzásegítheti a világ elvesztett teljességének újrafelfedezéséhez, a megfogyatkozott, megcsappant alkotóerő életre keltéséhez, és végső soron a lelki megifjodáshoz.

A romantikus gyermekkép tehát nemcsak a stílustörténeti korszakként felfogott 18–19. századi romantikához köthető, gyökerei messze nyúlnak a gyermekről, felnőttől való gondolkodás történetének ősi rétegeibe, és hatása ma is kimutatható a gyermekről alkotott társadalmi-mentális képekben. A romantikus gyermekkép tehát része jelenkori mentalitásunknak. A nyolcvanas évek végén például Dieter Lenzen már a gyermekiség „posztmodern kultuszáról” ír: „A mindennapi kultúra a gyermeket isteni attribútumokkal felruházó szimbólumok soha nem látott sokaságával itatódott át. Számos hétköznapi jelenség utal a gyermekek isteni, szent és tiszta mivoltát megfogalmazó régi mítosz továbbélésére. Fontos, hogy a gyermeket nem az istenség akármelyik attribútumával látják el, hanem kifejezetten olyanokkal, amelyek a mítosztörténetben a megváltozott istenek sajátjai voltak” (Lenzen, 1985, 357).

A „gyermek megváltóról” alkotott, ma is élő mitikus gyermekképnek a legfőbb eszmetörténeti előzményei közül itt most két eszmetörténeti előképet emelünk ki. A fentebb már idézett Heiner Ullrich hívja fel a figyelmet arra,

hogyan a romantika gyermekképének mentalitástörténeti előzményei között vannak azok az európai kultúra történetében bűvópatakként elő-előbukkanó gyermekkultusz-attitűdök is, amelyek az újplatonikus-gnosztikus filozófia alapjain nyugszanak. Ezek egyik érdekes manifesztációját képezik a Kr. sz. 2–3. században Corpus Hermeticum címen felbukkanó filozófiai szövegek, melyeknek szerzője a hagyomány szerint Hermész Triszmegisztosz volt: „Tekints fiam a gyermek lelkére, amely még nem tapasztalta meg a saját lényegétől való elszakadást. Nézd a gyermek kicsiny és tökéletes testét, amelyet még nem kerítettek hatalmukba a szenvedélyek, s amely még a világlélekhez kötődik. A gyermek lelki-testi fejlődésével ez az ősi szépséges harmónia elenyészik. Az ősi szép és jó felejtése a szenvedélyek bűnéhez vezet” (közli: Ullrich, 1999, 60–61). A materiális világ bűneivel még nem szennyezett gyermeki lélek már itt, ebben a korai filozófiai szövegben felmagasztosul, és példaképpé válik a felnőttek számára. A gyermek olyan kultikus személy lesz, akit követve a világi bűnöktől terhes felnőtt lelkek ismét eljuthatnak az ősi „kozmosz harmóniához”.

A Corpus Hermeticum szövegének gyermekkortörténeti elemzése viszonylag új keletű fejlemény a pedagógiai eszmetörténet-írásban, amellyel kevés kutató foglalkozik. Nagyságrendekkel kiterjedtebb irodalma van *Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)* pedagógiájának, beleértve gyermekképét, illetve nevelői felfogásmódjának hatását is a rá következő évszázadok pedagógiájára.

Rousseau gyermekgondozással, gyermekneveléssel kapcsolatos gondolatait a legközvetlenebb módon az „Emil avagy a nevelésről” című nevelési regényében fejti ki, ennek alapján rekonstruálható gyermekképe is. Közismert tény, hogy ez a könyv lenyűgözően szuggesztív stílusa miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel a francia filozófus mögött. A fiktív gyermekszereplő, Emil nevelését bemutató kötetben a nevelésről szóló filozófiai okfejtések és praktikus tanácsok színes kavalkádját találjuk, melyek távolról sem szerveződnek egységes rendszerbe, számos egymásnak ellentmondó gondolat fedezhető fel közöttük.

Rousseau nyíltan szembehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal a Szent Ágostonig visszavezethető keresztény dogmával, amely szerint az ember az eredendő bűnnel terheltén születik a világra, és csak Isten kegyelme révén válhat naturális emberből szellemi emberré (*homo spiritualis*). A francia filozófus szerint a gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszá: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét. (Rousseau, 1978, 11.)

Érdekes és tanulságos Rousseau antropológiai alapokra helyezett gyermekképe. Eszerint az embergyerek újszülöttkori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartalékul helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan” (Rousseau, 1978, 52). Az ember csak ebben az ideális, természetes állapotában tekinthető önálló, szabad lénynek. A létezésnek ezen a szintjén a gyermek csak azt kívánja, amit önmagától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau erről hallgat, mégis sejthető: egyfajta idealizált, tünékeny idillről lehet itt szó, amely voltaképpen csak a születés utáni első pillanat töredékére terjed ki. Hiszen az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségletei kielégítésére sem, ezért hamar megbomlik a harmónia.¹

Közismert tény, hogy a francia filozófus pedagógiai gondolatai páratlanul erőteljes hatást gyakoroltak a gyermekről alkotott társadalmi-mentális képzet, a gyermekkép alakulására, és ezen keresztül a hétköznapi praktikus nevelési gyakorlatát is átütő erővel befolyásolták. A Rousseau-recepció a gyermekről való gondolkodás gyökeres átformálódását idézte elő a saját korában, és később. A Rousseau-recepció világszerte ösztönözte az új pedagógiai reformgondolatok, irányzatok és mozgalmak születését.

3. A német romantika gyermekképe

Ez a két, fentebb vázlatosan bemutatott toposz – a rousseau-i hatás és az ősi hermetikus szövegek (közvetlen vagy közvetett) recepciója – a német romantikus írók-költők és pedagógusok gyermekideáljára is rányomja a bélyegét. Műveikben gyakran érzékeltetik a gyermek természet-közelségét és az ebből fakadó kimeríthetetlen energiákat úgy, hogy csirához vagy felfeslés előtti bimbóhoz hasonlítják őket. *Johann Gottfried Herder (1744–1803)* írásaiban gyakran a növényvilágban keres párhuzamot ahhoz, hogy az egyes emberi életkorok

¹ Érdeemes felfigyelni arra a hatásra, amelyet Rousseau *Johann Heinrich Pestalozzira* gyakorolt e témában. Pestalozzi ugyanis szintén azt vallja, hogy az ember eredendően jó, romlatlan, amíg vágyai és képességei harmonizálnak egymással (Pestalozzi, [1797], 1938). Ez a tünékeny idill már abban a pillanatban felbomlik, mielőtt a csecsemő felsír: nem képes önállóan szükségletei kielégítésére.

egymásutániságát érzékletessé tegye: „...íme a fa, amely végső formáját gyökere, törzse, ágai, gallyai és gallyacskái kifejlődésének folyamatában éri el, miközben minden egyes része csak a sajátos, rá jellemző formában ölthet testet.” (Herder [1877–1913], 1967, 215. idézi: Ullrich, 1999, 118.)

Ernst Moritz Arndt (1769–1860) „Töredékei”-ben (Fragmente, 1805) pedig egyenesen „rügykorszaknak” (Knospenzeit) nevezi a kisgyermekkort, amelyben a gyermek lelke még mintegy „félhomályban szendereg”. „Ezek az óvásra és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madáréletébe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia.” (Arndt, [1805], 1904, 42.)

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

A gyermeki lélek tehát maga a megtestesült romlatlanság. A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredendő ártatlanságot fenntartva segítse a zavartalan önkibontakozást. Követni kell a gyermek természetes ösztöneit, egyéniségének megnyilvánulásait. Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenki ott rejtőzik egy tökéletes emberideál, amelynek megvalósítására törekszik. Ennek az emberideálnak a csírái individuális lehetőségként élnek az emberben úgy, mint a márványtömbben a kész szobor: „Az ideális ember egy »antropolit« formájában születik e világra, akinek testrészeiről le kell törni az őket fogva tartó kőgyűrűket, azért, hogy azok maradékától magától is meg tudjon szabadulni”. A nevelés tehát egyfelől az ideális ember megszabadítása az őt „antropolit” formájában fogva tartó gátjaitól; másfelől pedig azoknak a gyermekben szunnyadó erőknek a kibontakoztatása, amelyeknek maguk is kifejlődésre törnek (idézi: Ullrich, 1999, 228).

A romantika gyermekideológiáját továbbfejlesztő szerzők közül kiemelkedik *Friedrich Fröbel* (1782–1852), akinek gondolatvilágában Rousseau és Pestalozzi hatása tükröződik. A gyermek ártatlannak születik, és romlottá áltál válik, hogy megbomlik az ember és természet közötti eredendő fennálló harmónia. A pedagógia ne legyen direkt, normatív módon előíró, hanem köves-

se a gyermek önkibontakozását, és óvja meg a gyermeket a káros hatásoktól. A fejlődést támogató, „követő nevelés” így segíti a visszatérést az ősi egészséges-séghez, az ember-természet-istenség harmóniájához.

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

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

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

A német romantikus pedagógia képviselőjének társadalomreformeri elképzelései ugyan nem váltak valóra, de hatása az óvodapedagógiára, illetve az azt megalapozó gyermekképre elementáris erejű volt, és ma is az.

4. Romantikus gyermekkép a romantika után

A 19–20. század fordulójának évtizedeiben a társadalmi közgondolkodásban is újjáéledt a rousseau-i értelemben vett „jónak születő gyermek” mítosza, amelyet a romantika gyermekképe tovább színezett. Ennek hatására túlvédő, „széltől is oltalmazó” szülői nevelési praktikák honosodtak meg, amelyeknek köszönhetően az így nevelt gyerekek könnyen önállótlaná váltak. A szülőkhöz kapaszkodó, a kortársak között nehezen boldoguló gyermekek jelenléte azután ismét táplálta a „gyermeki tisztaság” romantikus mítoszáét. Mi lehetett ennek a változásnak az oka?

Egyes történészek a 19–20. század fordulóját megelőző évtizedekben megfigyelhető születésszám-csökkenés hatásaként értelmezik azt a jelenséget, amely szerint a felső- és középosztálybeli családok a korábbinál nagyobb mérvű érzelmi és pénzügyi „tőkét” fektetnek gyermekeikbe, akik így egyre fontosabb szerepet töltenek be a kis közösségek életében (Muller, 1973, Ariès, 1980). A fertilitás csökkenése minden bizonnyal hozzájárult a gyerekkor bizonyos körökben való felértékelődéséhez, ez azonban csak az érem egyik oldala. Valójában sokkal összetettebb folyamatról lehetett szó, amelyben a mentalitásbeli változások is fontos szerepet játszhattak.

A korszellem radikális változását tükrözte ugyanis többek között az is, hogy a 19. század második felének új jelszavai a „haladás”, a „fejlődés”, a „küzdelem” lettek. A hetvenes-nyolcvanas években ezzel párhuzamosan új életérzés, életstílus, új embertípus született. A „felhalmozó” ember mellett megjelent a fogyasztó, a „konzumáló” embertípus. E változás hátterében az ipari produktivitás növekedése állt, amely robbanásszerűen zajlott le az ipari fejlődés alacsonyabb fokán álló országokban éppúgy, mint az élen haladó országokban, mint például Németország.

Egyre inkább pusztán retorikai fogássá vált a „fáradhatatlan hivatásvégzés” korábban még megrendíthetetlennek vélt etikai tartalma. Új értékek keletkeztek, új nevelési eszmények fogalmazódtak meg.

A Rousseau által képviselt, s az ő korában még talajtalannak bizonyuló romantikus „boldogságetika” és az arra épülő embereszmény ismét felbukkant, most már kézzelfogható közelségbe hozva az evilági boldogulás ígértétét, lehetőségét. Az ember rátalált saját belső világára, igényeire, szükségleteire, amelyeket most már bizvást kielégíthetett. Felfedezte a külső természetet is, amely

már nem leigázandó, veszélyes ellenfélként, jelent meg előtte, hanem a világi örömök kiapadhatatlan forrásaként.

A csálhatatlannak hitt lelki „iránytűk” már nem működnek megbízhatóan, a korábbi értékekbe vetett hit megrendült, bizonytalanság lett úrrá az embereken. A szülők már nem voltak képesek gyerekeiknek olyan életvitelre vonatkozó tanácsokat adni, amelyek cselekedeteiket minden körülmények között megbízhatóan irányíthatták volna. Egyre nagyobb szerepet kapott a gyerekek életében az iskola, egyre fontosabbá vált számukra a kortárs csoport. A gyerekek társadalmi szerepe látványosan megnövekedett, a szülők egyre fontosabbnak tartották gyermekeik színvonalas nevelését-iskoláztatását.

Az emberek gondolkodásának, mentalitásának szerves részévé vált a világ iránti érzékenység, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság. Az új ember egyre jobban érdeklődött a művészetek, ezen belül is a zene, az érzelmeket kifejező irodalmi alkotások, valamint a sport iránt. A századfordulón fogalmazódott meg a „gyermekben szunnyadó tehetség” mítosza is.

Könyvek egész sora jelenik meg, amelyek a gyermek művészi hajlamaira hívják fel a figyelmet. (Például: *Hartlaub*: *Das Kind als Künstler*, 1898 és *Carl Götte*: *Genius im Kinde*, 1922.) *Alfred Lichtwark*, a hamburgi képcsarnok igazgatója a századfordulón új módszert honosít meg a művészeti nevelésben: sétákat szervez a kiállítótermekben és múzeumokban, amelyek során az esztétikai élmény jelenti a legfontosabb nevelő erőt. Célja, hogy a „fejletlen szépérzéssel rendelkező német ember” érzékenységét felébressze a színek, a festészet világa iránt.

A századforduló utáni évtizedekben születik a kifejező mozdulatművészetre épülő táncpedagógia (*Isadora Duncan*), az elvont, sokszor filozófiai szintű tartalmakat mozdulat-geisztusokkal kifejező euritmia (*Rudolf Steiner*) és orkesztika (*Dienes Valéria*). De ekkor indul hódító útjára a népzene, a népdalkincs léleknevelő erején nyugvó zenepedagógia (*Bartók Béla*, *Kodály Zoltán*).

A mélyre nyúló történeti gyökerekkel rendelkező romantikus gyermekkép jellemző vonásai a 19. században megszülető és századfordulón elterjedő reformpedagógiai irányzatokban is jól tetten érhetők. Közös jellemzőjük, hogy a gyermeki lélekben romlatlan őserőt, cselekvésre törekvő spontaneitást és teremtő fantáziát fedeznek fel.

A világszerte legelterjedtebb huszadik századi új nevelési reformirányzat a Montessori-pedagógia. *Maria Montessori* (1870–1952) igen összetett pedagógiai rendszerének alapozásában helyet kapnak a kifejezetten romantikus gyermekképmotívumok is. A „dottorosa” a gyermeki lélektől vár segítséget a romlott társadalom teljes megújulásához, amelynek szerves része az ősi természet kiapadhatatlan teremtőerejének újrafelfedezése. Gyermek nélkül az ember

kiüresedetté, elfajzottá, degenerálttá válna, az ő segítségükkel viszont képessé válik a jövő gyökeresen új kultúrájának megteremtésére is. A felnőtt számára a gyermek az élő példa, aki születésekor még lelkében hordozza az isteni eredetű természetes teremtőerőt és alkotóképességet. A romlás felé sodródó emberiség számára gyógyírt jelenthet, ha saját lelkületének „normalizálásával” minden ember újra felfedezi és kifejleszti a gyermekként egykor már birtokolt, majd elveszített őseredeti, természetes képességeit. A gyermek így egyenesen a misztikus megváltó szerepében tűnik fel Montessori világképében és pedagógiájában.

Az olasz doktornő pedagógiájának központi eleme a fejlesztő eszköztár, a gyerekek veleszületett kíváncsiságára és aktivitására éppannyira épít, mint kooperációra és a jól felfogott, mások érdekeit nem sértő gyermeki szabadságra. De ugyanígy romantikus gyermekképelemeket hordoz a *Rudolf Steiner (1861–1925)* antropozófiájára épülő, a gyereket szellemi lényként tételező *Waldorf*-pedagógia, amely egyebek közt a művészetek nevelő hatását használja fel. *Celestin Freinet (1896–1966)* pedagógiája is ide sorolható, amely a 20. század húszas éveiben születik, és a cselekvés, az aktivitás köré szervezi az iskola falai közül is kilépő új pedagógia gyakorlatát. A romantikus gyermekkép hatása érződik az öntevékenységre épülő amerikai reformirányzatokban is, amelyek a gyereket önálló, problémamegoldó lényként kezelik. Ide sorolható egyebek között *John Dewey*, *Helen Parkhurst*, *Carleton Washburne*, *William Heard Kilpatrick* pedagógiája. Megszületik a projekt módszer, amely a reformiskolák mellett nagy ívű karriert fut be a hagyományos iskolákban is azzal, hogy a tantárgyak szétaprózottságával szemben egészlegességre, átfogó ismeretszerzésre törekszik.

A 20. század első évtizedeitől kezdve egyre inkább láthatóvá vált az is, hogy a gyermeket „piedesztálra emelő” romantikus mítoszok gyakran szöges ellentétben álltak a hétköznapi élet valós történéseivel. Az idealizált romantikus gyermekkép világa egy képzeletbeli „hiperreális világ”, amely a felnőttek számára is az elvagyódás, a kimenekülés lehetőségét kínálta a reális világ materiális kötelékei közül.

Sajátos kettősség figyelhető meg a századfordulón: szorosan egymás mellett, mintegy szimbiózisban él egyrészt a romantikából eredő és a századvég művészeti és életreform-mozgalmaiban felerősödő „elvagyódás”, a mítoszok világába menekülés; másrészt a racionalizmus, a pozitívizmus, a dolgok és jelenségek mérhető mivoltába vetett hit.

A huszadik század első évtizedeiben, a gyermekmítoszok megszületésével párhuzamosan azonban elkezdődött e folyamat ellentettje is: a demitologizálás. E jelenség hátterében éppen a reformpedagógiai mozgalmak kibontakozásához

is háttérrel adó gyermektanulmányozó törekvések álltak. A gyermek pszichikuma az empirikus és kísérleti lélektani kutatások tárgyává lett, s ezzel a mítoszok egy része is köddé vált. A természettudományos alapokon álló egzakt vizsgálódások rideg fényében ugyanis hamar szertefoszlottak a gyermeknek tulajdonított romantikusan „isteni” sajátosságok. Nem maradt más, mint a vizsgálatok kijózanító eredménye: a gyermek sajátosságai biológiai, fiziológiai és pszichológiai szempontok szerint kutathatók, osztályozhatók, mérhetőek...

Ma már éppen ezeknek az empirikus méréseknek az érvényességi körét lenne érdemes újragondolni. Mit és mennyit árulnak el a gyermek lényének igazán meghatározó és fontos tulajdonságairól? Vajon a személyiség egyes összetevőinek a vizsgálata révén az egészről is hiteles képet alkothatunk? A pedagógia eszmetörténetéből rekonstruálható és értelmezhető gyermekképek – így romantikus gyermek mítosza is – talán segíthetnének valamelyest a lényeg megragadásában, a gyermek lelkének egészlegességre törekvő értelmezésében.

Irodalomjegyzék:

- Alefeld, Yvonne-Patricia (1996): *Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Ariès, Philippe (1980): Two Successive Motivations for the Declining Birth Rate in the West. *Population and Development Review*. **6**. 645–650.
- Arndt, Ernst Moritz [1805], (1904) *Fragmente über Menschenbildung*. Nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Miesner. Langensalza.
- Baader, Sophia Meike (1996): *Die romantische Idee des Kindes. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Luchterhand, Neuwied.
- Fröbel Frigyes (1928): *Műveiből*. Fordította: Peterich Béla. Dunántúl Egyetemi Nyomdája Pécsset.
- Fröbel, Friedrich (1914): *Kleinere Schriften zur Pädagogik*. Koehler Verlag, Leipzig.
- Fröbel, Friedrich (1973): *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- Herder, Johann Gottfried [1877–1913], (1967): *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Bernhard Suphan. Hildesheim. (Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1877–1913.)
- Jean Paul [Jean Paul Friedrich Richter] [1807], (1910): *Levana, nebst pädagogischen Stücken aus seiner übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange*. Dritte Ausgabe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.
- Kant, Immanuel [1803] (1901): *Über Pädagogik*. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- Lenzen Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit*. Rowolts Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

- Montessori, Maria [1950], (1987): *Kinder sind anders*. München.
- Muller, P. (1973): *Childhood's changing status over the centuries*. In: Brockman, L. M. – Whiteley, J. H. – Zubak, J. P. (Eds.): *Child development: Selected readings*. McClelland and Stewart, Toronto, 2–10.
- Pestalozzi, Johann Heinrich [1797], (1938): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*. In: Pestalozzi's *Sämtliche Werke*. XII. Band. Berlin.
- Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek, Pécs.
- Pukánszky Béla (2005b): *A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében*. *Educatio*, 14. 4. szám, tél. 703–715.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762], (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Győry János. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás.
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogischen Denken*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.