Meike Sophia Baader
Institut für Allgemeine Pädagogik, Universität Hildesheim

A vallás és a reformpedagógia bensőséges kapcsolata

A reformpedagógia transzcendens dimenziói, 1880–1950

„Miért jelent oly sok problémát a vallások újra- és újraéledése? Miért csodálkoznak oly nagyon azok, akiknek az a véleménye, hogy a vallás szemben áll az értelemmel, a felvilágosultsággal, a tudománnyal, hogy nem tud mit kezdeni a kritikával és úgy gondolják, hogy mindkét terület csak külön-külön, egymás tól függetlenül létezhet?" (*Derrida,* 2001)

A reformpedagógia vallásos jegyeit eddig még alig vizsgálták, annak ellenére, hogy ezek jelenléte mindig nyilvánvaló volt.

A pedagógiai szakirodalom ebben a témában csupán egyetlen kritikai forrásgyűjteményt tud felmutatni, amelyet *Ralf Korrenz* és *Norbert Collmar* szerkesztett 1994-ben. Mivel a reformpedagógia vallásos dimenziói összefüggésben vannak a modern korban átalakuló vallásossággal, rendkívül fontos, hogy mélyebben foglalkozzunk a funkcionális vallásfogalommal, mint ahogyan azt *Luckmann* (1991) és *Luhmann* (2000) tették. Luckmann szerint a modernség nyomán a vallás fokozatosan láthatatlanná válik azáltal, hogy szinkretikus, individuális, magánjellegű, evilági és erősen piacorientált vonásokat ölt. Bemutatja, hogyan változik át a vallás gyakorlási formája azáltal, hogy a vallás a vallásosságba menekül.

Ez a tanulmány az 1880–1930 közötti reformpedagógiai törekvések vallásos jegyeit vizsgáló kutatás eredményeit mutatja be (*Baader*, 2002), s négy területen a következő kérdésekre keresi a választ:

– Hogyan foglaltak állást a reformpedagógusok a vallás kérdésében?

– Koncepciójukat vallásos terminológia jellemzi-e, és ha igen, milyen összefüggésben?

– Hogyan vélekedtek az iskolai vallásoktatásról?

– Mi a reformpedagógusok véleménye a vallásoktatás gyakorlatáról, hogyan építették be a vallást, a vallásosságot, a vallásos nevelést saját pedagógiájukba?

A kutatás folyamán elvégzett vizsgálatok kiterjedtek a reformpedagógusok pozíciójának megvizsgálására is. A reformpedagógusok: *Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Paul Geheeb, Ellen Key*, az odenwaldi tanárnő, *Alwine Von Keller, Werner Zimmermann, Maria Montessori* és *John Dewey*, kérdőíves vizsgálat során nyilatkoztak az iskolai vallásoktatásról 1905-ben. (*Gansberg*, 1906)

*

1900 körül Németországban és más nyugati országokban a modernizáció és szekularizáció ellenére sem tűnt el a vallás a pedagógiából, de sokkal inkább rejtetten volt jelen, sem mint nyíltan. Ez tulajdonképpen megfelelt a modern társadalmak láthatatlan vallásfogalmának, mint ahogy Thomas Luckmann a vallás és a modernség viszonyát látta. Az

odenwaldi iskolában Geheeb vezetésével a nevelés legfontosabb céljaként a felekezetek felett álló vallásosság elérését tűzték ki. (*Geheeb*, 1927) Ugyanakkor Geheeb, aki az iskolában vallástant tanított, saját vallásosságával és a vallásosságra nevelés koncepciójának megnevezésével kapcsolatban óvatosan nyilatkozott. (*Schäfer*, 1970, 35.; *NÂF*, 1998, 327– 329.) Az a pedagógiában is megjelenő tendencia, hogy a vallás és a vallásosság fogalma új jelentést felvéve lassan elveszíti tematikus tartalmának jelentős részét, jellemző arra, amit „láthatatlan vallásnak" neveznek. A modernség vallásának kérdésében a pedagógia gazdag szakirodalommal rendelkezik, mivel a különböző pedagógiai, de különösen az iskolapedagógiai koncepciók kénytelenek voltak az iskolai vallásoktatással foglalkozni. Ez történelmi és aktualitás szempontból hiteles feldolgozást jelent. Az iskolai vallásoktatásról szóló hangos diskurzusok középpontjában a vallás lényege áll még akkor is, ha például az életforma-etika-vallástan tantárgyról van szó Brandenburgban, vagy esetleg az iszlám és a kereszténység tanításáról vitatkoznak a bajor osztálytermekben.

A reformpedagógia vallásos elemeinek vizsgálatáról készített eredmények azt mutatják, hogy abból nem tűnt el a vallás. Számos reformpedagógiai koncepció sokoldalú vallásos tartalmat tud felmutatni, és ez lendületet adott a vallásról és a vallásosságról szóló vitáknak. Az iskolareformok nyomán kialakuló koncepciók döntően járultak hozzá az iskolai vallásoktatás megújításához. A hitoktatásról folytatott 1905-ös brémai tanácskozást tekintjük a reformpedagógiai mozgalmak nyitányának. (*Gansberg*, 1906; *Wulff*, 1950; *Bloth*, 1961; *Koerrenz és Collmar*, 1994)

De a reformpedagógia gyakorlata is sokat nyert a vallás problémájával, mivel ez a kutatás központi kérdésévé vált. A hagyományos vallásoktatás, amely a Lietz, Wyneken és Geheeb vezette nevelőotthonokban folyt, felbomlott és új formákat keresett, amelyekhez vallásos jellegű kirándulások, iskolai áhítatok, ünnepek, színházi játékok tartoztak. Több, tipikusan reformpedagógiai jellegű gyakorlat megszületését köszönhetjük az alternatívák keresésének, amelyek révén meg akarták változtatni a hagyományos vallásoktatást és helyette alkalmanként ünnepi érzést kívántak teremteni. A reformpedagógus, *Fritz Gansberg* ebben az értelemben beszél tehát az iskolai „ünnepnapok hangulatáról", mely itt felváltotta a hagyományos vallásoktatást. (*Gansberg*, 1906) Az alternatív megoldások keresése oly messzire vezetett, hogy például Hermann Lietz az oktatás egészét liturgiai eseménnyé kívánta átalakítani. (*Lietz*, 1897) De a szakrális nyomok nemcsak a nevelőotthonok rítusaiban találhatóak meg, hanem az építészetben is: például az iskolai csarnokokban, a szentélyekben és a kápolnákban. Lietz a vidéki nevelőotthonok számára a sajátosan falusi életformát javasolja, hogy az minél messzebbre kerüljön a sok veszélyt rejtő nagyvárosi élettől. Ugyanakkor ez a törekvés a vallásos aszkétizmus, a kolostorok, rendházak hagyományaihoz hasonló szemléletmódot hoz magával. A vallásoktatás és az erkölcsös-vallásos életre nevelés új formáinak megtalálása egyrészt összekötötte a vidéki nevelőotthonok alapítóit, Lietzet, Wynekent és Geheebet, ugyanakkor meg is különböztette őket vallásos meggyőződésük eltérő jellege alapján.

A reformpedagógia vallásoktatásával és vallásos nevelésével foglalkozó kutatás alapján az is feltételezhető, hogy ez a mozgalom tulajdonképpen a művészeti nevelés elősegítője is volt. (*Röhrs*, 1998, 102.) Ez azt jelenti, hogy a művészeti nevelés mozgalma szoros összefüggésben van 1900 körül a vallásszemlélet átalakulásával. Tény, hogy a művészeti nevelés a vallásoktatás kiegészítője lett azért, mert mindkettő hatással van értelmünkre, érzelmeinkre és lelki életünkre. Ugyanez figyelhető meg a többi tantárgynál is, mint például a vallástörténetnél, etikánál és az élettannál. Annyi már megállapítható, hogy a probléma történeti gyökere a reformpedagógia területét érintő kérdésekben van.

Ezekben a vitákban nemcsak a reformpedagógiai koncepciókat vizsgálták meg, hanem maguk a reformpedagógusok is hevesen vitatkoztak, főként az első világháború idején. Ez a tény lehetővé tette, hogy az egész problémakör a pedagógia területén kívülre kerüljön. 1900 körül a reformpedagógusok abba az értelmiségi körbe tartoztak, amely-

nek tagjai a vallásosság új formáit kutatták. Ez érvényes a monista szerveződésekre, de a szociálreform- vagy szociálpolitikai egyesületekre is. Tulajdonképpen csak a vallásosság új formáinak megtalálása az, amely ezeket az embereket összekapcsolta. Úgy tűnik, hogy az életvitelt megreformálni kívánók körében alakult ki az a pedagógiai reformmozgalom is, amelyből aztán történelmi jelenség lett. Ezek a törekvések lényegében a vallást és a természettudományokat akarták összekapcsolni. Feltételezhető, hogy az 1900-as években létrejött mozgalmaknak közös gyökerei régebbiek, valószínűleg egészen az 1848/49-es forradalmakig nyúlnak vissza. Itt kell megemlítenünk egyes szabadvallású közösségeket is, amelyek *Fröbel* óvodakoncepciójában találtak megfelelő pedagógiai hátteret. (*Baader*, 1998; 1999) A forradalmak leverése után még intenzívebb lett az a szándék, hogy a természettudományok eredményeit a társadalomra és a politikára is vonatkoztassák. A történettudományokban ezt a szemléletváltást az 1850-es évek realista fordulópontjának nevezik, amely *Feuerbach* nevéhez fűződik.

Abban a törekvésben, amely a természettudományokat és a vallást akarta összekötni, jelentős szerepet töltött be *Haeckel,* az evolúciós monizmus híve, és ő volt az, aki az 1900 körüli reformpedagógiára sokoldalúan és erősen hatott. (*Haeckel*, 1893) Haeckel 1906-ban Jénában életre hívta a német monista szövetséget. A darwinista evolúciós elméletet a haladó társadalmi gondolatokkal kötötte össze és tevékenyen részt vett *Darwin* eszméinek németországi terjesztésében.

Ott, ahol a reformpedagógia a vallásosság új formáira épül, a reformpedagógián belül a vallásosságra való nevelésnél éles különbség van az individualizmus és az önmegvalósítás között, valamint a közösséghez való viszonyulásban. A vallásosságra nevelés mind az önmegvalósítás, mind az individualizmus szempontjából fontos (Von Keller, Key, Zimmermann), de különösen jelentős a közösségi nevelés szempontjából, elsősorban a szociális érzékenység fejlesztése miatt.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a monizmusnak lényeges szerepe volt a reformpedagógia vallásosságával kapcsolatban. Itt több tudós közös munkájáról van szó: Ellen Key 1879-ben Londonban találkozott Haeckellel, és körükbe tartozott *Kalthoff* lelkész is, aki *Nietzsche*-követő volt. Kalthoff a Német Monista Szövetség elnökeként tevékenykedett Brémában, ahol 1905-ben reformpedagógiai memorandumot fogalmaztak meg az iskolai vallásoktatás ellen. Egyik jelentős érvük a hagyományos vallásoktatás ellen az volt, hogy a modern ember a kort monistaként látja. Az evolúciós monizmus szerintük a természetes vallások formáit hozta közelebb, amelyek megint csak más hagyományokkal rendelkeznek, például a misztikával, a goethei panteizmussal és a romantikával vannak kapcsolatban. Ezek a természettel kapcsolatos vallási formák jelentek meg a vidéki nevelőotthonok reformpedagógiai gyakorlatában.

Az 1900 körüli vallásosság új formái arra is választ adnak, milyen koncepcióval rendelkezett és hogyan működött a vallás és vallásosság Darwin után. Ugyanez jellemzi az amerikai pragmatistákat, Dewey-t és *James*-t is. James úttörő jellegű tanulmányára (‚A vallásos tapasztalat sokoldalúsága', 1901) a pedagógia területén is felfigyeltek, például Key, de ellenfelük, *Paulsen* is. Mindenekelőtt azonban a James-szel kialakult vita befolyásolta Dewey pedagógiáját. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy 1900 körül a vallásról és a vallásosságról kialakult viták – de főként a vallásosság új formáival kapcsolatos diskurzusok – valamilyen módon a darwinizmusra reagálnak: ez vonatkozik a monizmusra, a teozófiára és az amerikai pragmatizmusra is. Kutatásuk még meglehetősen érintetlen terület, és elsősorban a pedagógiának, a történettudománynak, valamint a szociológiának van itt feladata.

Az új vallásos formák utáni kutatást nemcsak az a kérdés foglalkoztatja, hogy Darwin szerint miként létezhet a vallás, hanem hogy mit is jelent Nietzsche szerint a vallásosság. A nietzschei filozófia értelmezéséről számos, ám politikai szempontból nagyon különböző elmélet született, s a vallásosság kérdésével kapcsolatban a reformpedagógusok is állást foglaltak. Ennek nyomán különböző etikai koncepciók is napvilágra kerültek. Szembekerült a krisztusi emberképhez kapcsolódó, a szolgáló felebaráti szeretetet hirdető erkölcs azzal az etikával, amelyben Nietzsche az önmegvalósítás elméletét fogalmazta meg.

*

A posztmodern „barkácsvallásról" már korábban, az 1900-as évek idején beszéltek. A 20. század elején kialakult új vallásos formák megfeleltek Luckmann modern vallásosságról szóló elméletének, amely szerint az egyéni, szinkretista és evilági. Az életreform és a reformpedagógia területén a szinkretista formák kialakulásában jelentős szerepet játszott az evolúciós monizmus, a teozófia, a nietzscheizmus, az ázsiai és a pogány vallásosság miszticizmusa, de ugyanúgy a természetközpontú vallások néhány eleme is. *Nipperdey* az 1900-as reformmozgalmakat a „természetjárók vallásosságának" nevezi. Ezzel azt kívánja mondani, hogy lényegében a természet imádata, vagyis „latens panteizmus jellemzi őket". (*Nipperdey*, 1990) De az 1900 körül fellépő természetalapú vallások formái, mint ahogy már korábban is említettem, a darwinizmusra reagálnak és különböznek a panteizmus korábbi formáitól, mivel a természettudományok inspirálták őket.

Ellen Key, Alwine von Keller, Paul Geheeb, *Martin Buber*, *Fidus*, de maga William James koncepcióját a miszticizmus befolyásolta, amely 1900 körül élte reneszánszát. A fontosabb miszticisták, akik hatással voltak rájuk: *Angelus Silesius, Eckhart mester* és *Spinoza.* A miszticizmus térhódítását 1900 körül részben a természettudományos-evolúciós monizmussal kötötték össze, mint ahogy erről a monista *Wilhelm Bölsche* írt Angelus Silesius, Cherubischer Wandersmann' (A kherub vándorló) című munkájának előszavában. Ezzel szemben Ellen Key-re, Werner Zimmermannra, Alwine von Kellerre és Gustav Wynekenre Nietzsche volt hatással. A pogány vallások elemeit csak ott találjuk meg, ahol „ specifikusan német vallásosság"-ról van szó, s itt megjelenik a Bibliáról szóló kritika is. Gansberg szerint a Biblia az európai kultúrától idegen, „orientális könyv" (*Koerrenz és Collmar*, 1994), amelyet nem lenne szabad gyermekek kezébe adni. Ugyanakkor felhívja a figyelmet a germánok és a Nibelung-monda jelentőségére. Hasonló érvelést találhatunk *Ernst Linde* sokat idézett művében (‚Személyiségpedagógia', 1920), vagy Hermann Lietznél, *Ludwig Gurlitt*nál, Fritz Gansbergnél és Gustav Wynekennél. Egy specifikus német vallásosság feltételezése a német nemzet alapvetően vallásos jellegét erősítené.

A megvizsgált koncepciók közül az ázsiai vallások felé csak a teozófia fordul, amelyhez még a miszticizmus hagyományai is kapcsolódnak. Emellett nagy érdeklődést váltottak ki az ázsiai vallások testi technikái, a jóga, a légzőgyakorlatok és a meditáció. A testi technikák szoros kapcsolatban állnak azzal az érdeklődéssel, amellyel az életreform a test felé fordult (mozgás, sport, gimnasztika, tánc), s amely a vallásos gyakorlat (*Baadeer*, 2001; *Wedermeyer*, 2001) és az utópia helyét vette át a világrombolóként felfogott modernizmusban. Találóan fogalmazta meg ezt a jelenséget *Adolf Grimme,* aki tagja volt az Elszánt Iskolareformerek Szövetségének és 1930–32 között porosz szociáldemokrata kultuszminiszterként is tevékenykedett. Egy szocialista-monisztikus „vallásos iskola" mellett érvelt, és 1924-ben azt nyilatkozta, hogy „az irodák és a gyárak embertelen mindennapjaiban a testnek dómmá kell válnia, az Örök Eszme lakóházává". (*Grimme*, 1994, 190.)

Csábító az ázsiai vallásoknál az önmegváltás teóriája, vagy a munka megvilágosító szerepe életünkben, tehát az önmegreformálás lehetősége. Key szerint a buddhizmusban a megváltás nem kívülről jön, egy külső személytől, hanem egyedül tőlünk függ. Ez a

közvetítő és az intézmények elutasítását jelenti, és emiatt lehet a buddhizmus a kereszténység alternatívája. A buddhizmus nem választja el a profánt a szakrálistól, a hétköznapi cselekedetek is lehetnek a vallásos gyakorlat végrehajtói, hiszen Buddha nem Isten, hanem megvilágosodott Ember. A buddhizmus Isten nélküli vallás, Buddha tehát a legbölcsebb ember volt. (*Durkheim*, 1994) Ez az elképzelés találkozik az életreform és a reformpedagógia önmegreformáló gondolatával. A buddhizmus és a kereszténység reformpedagógiai értelmezése kultúr- és vallástörténeti kérdéseket vett fel azzal a véleményükkel kapcsolatban, miszerint Buddha és Krisztus, a buddhizmus és a kereszténység rokonságban lennének (*Eliade*, 1978) Mindkét vallásnál megváltó-vallásról van szó, de a buddhizmus mégis inkább az önmegváltásról beszél. Ez talán válasz lehet arra, hogy miért olyan népszerű a buddhizmus a modern, keresztény társadalmakban. A kereszténységben Krisztus a megváltónk, ezt váltja fel a buddhizmusban az önmegváltás.

A természettudomány inspirálta monizmus középpontjában az evolúció áll. Az evolucionizmus alapgondolatából 1900 körül kinőtt újvallásos koncepciók eredményeként fordult a vallás a pedagógia felé. A reformpedagógiai koncepciók kialakulását egyrészt az a fejlődésfogalom indította el, amelyet a természettudományok eredményei támasztanak alá, másrészt a vele összefüggésbe hozható, de a romantikában gyökerező eszme, vagyis a „természetjáró-vallásosság" gondolata. A romantikában valóban megjelenik az ontogenezis és filogenezis fejlődésének párhuzama, amelyre *Herder* történetfilozófiája visszavezethető. Ezt az elvet természettudományos szempontból Haeckel és Key bizonyította. Az a pedagógiai elképzelés, hogy fejlődése során az egyes ember eljuthat a fejlődés legmagasabb fokára és ezzel hozzájárulhat az emberiség megváltásához – mint ahogy Key ‚A gyermek évszázada' című munkájában Haeckel nyomán ezt példaszerűen megfogalmazta –, ma már természettudományos szempontból bebizonyított.

A reformpedagógia többféleképpen kapcsolódik a romantikához, ami elsősorban abban figyelhető meg, hogy a vallás, értelmezése szerint, elsősorban a szívvel és érzéssel kapcsolatos, mint ahogy *Schleiermacher* is látta. Azonban az 1900-as évek vallásosságának egyéni, szinkretikus és pluralizált formái nagyban különböznek attól, ahogyan az 1800-as években reagáltak Darwinra és Nietzschére. A vallással kapcsolatos kérdésfeltevésben jelentős törésvonalat okozott a darwinizmus, és ez határozza meg, mint már említettük, a természetelvű vallások formáit. A természetközpontú vallások korábbi formáinak összekapcsolása a természettudományokkal a reformpedagógusok argumentációjában mindenekelőtt Goethe hatása.

Ha tehát az 1900 körüli új vallásos formákkal kapcsolatban a korábbi keresztény és nem keresztény vallásos hagyományokhoz nyúlunk vissza, akkor a vallás és a tudomány szintézisére tett kísérlet történelmi szempontból teljesen új: a hit pozícióit tudományosan, elsősorban természettudományosan határozták meg. A vallás és a tudomány kapcsolatának a kérdésében a vitáknak lett nagy szerepe. Az 1900-as évekre különösen a monizmus és a teozófia igényelte, hogy a tudományt és a vallást összekapcsolják. Mindkettőt a tudomány és a vallás kapcsolata jellemzi, a természetvallás formáit természettudományos népszerűsítéssel magyarázták meg. Amikor *Oelkers* (1996) azt a véleményt képviseli, hogy a darwinizmus csak kevéssé befolyásolta a reformpedagógiát, akkor ez a tézis már problémákkal teli, különösen ha Georg Herbert Spencerre, Ellen Keyre, *Wilhelm Preyer*re, John Dewey-ra, a teozófiára vagy Maria Montessorira is gondolunk.

Ott, ahol a reformpedagógia a vallásosság új formáira épül, a reformpedagógián belül a vallásosságra való nevelésnél éles különbség van az individualizmus és az önmegvalósítás között, valamint a közösséghez való viszonyulásban. A vallásosságra nevelés mind az önmegvalósítás, mind az individualizmus szempontjából fontos (von Keller, Key és Zimmermann), de különösen jelentős a közösségi nevelés szempontjából, elsősorban a szociális érzékenység fejlesztése miatt. Key számára a vallásosság egy erős, önálló énképnek a forrása, ugyanúgy mint az amerikai pragmatista, William James számára is. Lietz koncep-

ciójában azonban éppen a vallásosság közösségteremtő ereje a döntő. A reformpedagógia irányvonalának középpontjában az önmegvalósítás és az autenticitás áll, de egészen másként jelenik ez meg Oelkers reformpedagógiai kritikájában. Az önmegvalósítás elérésében nagy szerepet játszanak a hagyományok, amelyek az 1970-es évek tapasztalatgyűjtési kultúrájának kialakításában az új szociális mozgalmaknál figyelhetők meg. Az önmegvalósításra való törekvés szoros kapcsolatban áll az individualizmussal is. Az önmegvalósításra való törekvésben több reformpedagógiai elem jelenik meg, többek között a vallásosság új formáinak keresése és a nők emancipációjának elképzelései Alwine von Kellernél, és különösen Ellen Key-nél, aki már „önkultúráról" beszél. (*Key*, 1906)

Összességében az új vallási formák keresésének középpontjában az individualizmus és a közösségi lét áll. Éppen ezek miatt fordul az ember a 20. század elején a vallás és a vallásosság felé. A nemzeti szocializmusban és elődeinél a „közösség" az egyedüli irány. Hasonló prioritás tapasztalható a szociológiai, illetve a szociálpszichológiai vitákban a vallás funkciójával kapcsolatban. Így emeli ki *Durkheim* híres tanulmányában (‚A vallásos élet alapvető formái', 1912) elsősorban a vallás szociális, kollektív és közösségteremtő szerepét. James-t ezzel szemben a vallásos tapasztalat sokoldalúsága érdekli, amely az egyes embert stabilizálja.

A vidéki nevelőotthonokban a pedagógiai gyakorlat azon formáit jellemzik a vallási rituálék és azok közösségteremtő funkciói, amelyek magukat mint közösségeket értelmezik. Ezekkel a közösségteremtő rituálékkal való bánásmód valószínűleg más és más volt a különböző iskolákban. Így tudhatjuk meg *Klaus Mann*tól, hogy például az odenwaldi iskola napirendjétől el lehetett térni, nem kellett mindenben kötelezően részt venni. És hogy ez vajon érvényes volt-e a Lietz-féle nevelőotthonokra, az továbbra is nagy kérdés. (*Mann*, 2000)

Az iskolák mindennapjainak megszervezésére és a rituálékra a reformpedagógia új vallásos formákat talált ki, amelyek még ma is működnek, ilyen például a reggeli beszélgetés (Morgenkreis).

*

A vizsgálati eredmények alapján összeállítható egy katalógus a középpontban álló reformpedagógiai tevékenységekről, amelyek aztán szakralizálhatók. Ezek a reformpedagógia „szent kozmoszának" részei. Ezekhez tartoznak:

– a kis Jézusról való beszéd (Key, Montessori);

– beszélgetés a fiatalság szentségéről, illetve a fiatalok kultúrájáról mint vallásos kultuszról, vagy a fiatalság mozgalmáról mint vallásos mozgalomról (Wyneken, *Benjamin*);

– a tanár mint lelkész szerepe (von Keller, Lietz, Wyneken, Dewey);

– az elvárás, hogy minden tanítási óra vallásos legyen (Feljegyzés a brémai tanáregyesületről, Lietz, Key), vagy minden tanítási óra megszentelt legyen (*Linde*);

– „istenember" személye mint nevelési cél (Zimmermann);

– beszélgetés a nevelésről mint megváltásról (Linde, Key, Zimmermann, Lietz, Wyneken, Montessori);

– beszélgetés arról, hogy végül minden nevelési és képzési folyamatnak vallásosnak kell lennie, mivel azok a transztendenciára vonatkoznak (Wyneken, *Bonhoff*);

– az a tény, hogy az „isteni élethatalom" megnyilvánulása alapján elfogadott a negatív nevelés, a növekedni hagyás reformpedagógiai elve minden gyerekre érvényes, és minden gyermeknek joga van ehhez. Ezzel ismerik el a reformpedagógiát mint pedagógiai koncepciót vallásosnak, a Cal Bonhoff lelkésznél megfigyeltekhez hasonlóan (*Bonhoff*, 1907);

– a saját magunkra szabott nevelési elvnek mint annak a módszernek az elfogadtatása, hogy az isteni építő tervet, mely minden egyénre vonatkozik, megvalósíthassuk: a nevelés nem más, mint az isteni, ránk ruházott feladat megvalósítása (Montessori).

A pedagógia és a nevelés szakralizálása következtében különbséget kell tennünk szakrális helyek és területek, szakrális idő, cselekedetek és személyek között. Gondolunk itt például a nevelőotthonok szakrális helyeire: kápolnákra, sekrestyékre, csarnokokra és aulákra, de maguk a nevelőotthonok is úgy működnek, mint a rendi helyek és közösségek. Szakrális idő és cselekedetek az úgynevezett „kápolnák és ájtatosságok", de az egész nevelés is, mert ott „az emberiség megmentéséért és megváltásáért" tevékenykednek. Szakrális személyek a tanárok, egyes koncepciók esetében maguk a gyerekek is. Ha itt szakralizálásról beszélünk, akkor most nem a szó hagyományos jelentésére gondolunk, hanem egy modern értelemben kitágított, hétköznapibb transzcendencia-fogalmat képzelünk el. A pedagógiai cselekvés szakralizálásának ilyen tipizálása hatással volt más reformpedagógiai elképzelésekre. Így került be *Peter Petersen* nevelésről alkotott tervébe (Jena-Plan) az embertársainknak nyújtandó keresztényi szolgálat (*Retter*, 1995), vagy például *Steiner*nél a „nevelés mint szolgálat" vallásos kultuszként jelent meg. (*Ullrich*, 1998)

Natorp számára csakis a templomi vallásos nevelés garantálhatja az erkölcs kialakulását, Key számára viszont éppen a nem templomi vallásosság. De maga John Dewey is összekapcsolja az erkölcsi nevelést a vallásossággal, miközben annak a képességnek a kialakulását, hogy megfelelően tudunk bánni ösztöneinkkel és el tudunk igazodni a különböző elméletek között, szintén vallásosságnak tekinti. James ezzel szemben választóvonalat húzna az erkölcs és a vallás közé, mivel szerinte a vallás az érzelmeknek, az erkölcs pedig a tudásnak alárendelt.

Az iskolai vallásoktatás problémája a különböző pedagógiai koncepciókban felszínre hozta a vallásnak azokat a kérdéseit, melyeket a következőképpen foglalhatunk össze:

Antropológiai összefüggésben a testi, szellemi/lelki értelemben az embrióban kimutatható az isteni szándék. (*Montessori*, 1952)

A nevelés következtében alakul ki a személyiség. Ezzel kapcsolatban az a kérdés merül fel, hogy a személyiség kialakításánál milyen szerepet játszik a vallásos dimenzió. A századforduló reformpedagógusainál, különösen a nevelőotthonok alapítóinál a vallásosságnak igen nagy a szerepe, és ők már tulajdonképpen nem a vallásoktatásról beszélnek, hanem az „egész ember neveléséről", vagyis „a személyiség kialakításáról". Abból indulnak ki, hogy mi is lehet a szerepe az ember életében a vallásnak, illetve a vallásosságnak, s hogy mennyire hat ez ki a személyiség fejlődésére. Emellett még az is kérdésként vetődött fel, hogy a személyiség gondolatát, illetve az egyes emberek felelősségében a lelkiismeretet keresztényi módon, pontosabban protestáns értelemben kell-e elgondolni. Ezzel egybecseng a wilhelmiánus társadalom kultúrakritikai köreiben elterjedt felfogás, hogy a modernség krízisei csakis kulturális megújulás útján oldhatók fel. A kultúra hordozójaként jelent meg a személyiség, amely aztán a kulturális megújulás eszközévé lépett elő. (*Graf*, 1989) Ezért került az 1900-as években oly heves viták középpontjába az egyéniség és a vallás szerepe a személyiség kialakításában. Ezen viták középpontjába a személyiségfejlesztés kérdésén túl nem-specifikus dimenziók is bekerültek, mivel más-más koncepciók hatékonyak a fiúk és a lányok számára.

A vallás kérdése az erkölccsel kapcsolatban merült fel, miután az erkölcs a személyiségfejlesztés közvetlen része. Azt a kérdést tették fel, hogy a vallás, illetve a vallásosság valóban szükséges-e az erkölcsi normák kialakításához? Az igen választ képviseli az újkantiánus *Paul Natorp*, de Hermann Lietz és Ellen Key is. Natorp számára csakis a templomi vallásos nevelés garantálhatja az erkölcs kialakulását, Key számára viszont

éppen a nem templomi vallásosság. De maga John Dewey is összekapcsolja az erkölcsi nevelést a vallásossággal, miközben annak a képességnek a kialakulását, hogy megfelelően tudunk bánni ösztöneinkkel és el tudunk igazodni a különböző elméletek között, szintén vallásosságnak tekinti. James ezzel szemben választóvonalat húzna az erkölcs és a vallás közé, mivel szerinte a vallás az érzelmeknek, az erkölcs pedig a tudásnak alárendelt.

Végül a szociális kérdésekben, a gondoskodásban is felmerül a vallásosság szerepe, mint például *Gertrud Bämer*nél, *Alice Salamon*nál és *Adele Schreiber*nél, tehát az elkötelezett nőmozgalmi szociálreformerek körében: azt képviselik, hogy a szociális érzékenység vallásosság nélkül nem alakulhat ki.

A reformpedagógia vallásos dimenzióinak elemzése, más eredmények mellett, választ ad arra a problémafelvetésre, hogy miért is nem megoldott a modernség pedagógiájában a vallás kérdése és milyen rendszerező összefüggésekben merül ez fel.

Ezekben a dimenziókban az ember belső világának gyógyulása áll a középpontban, azt mutatja meg, hogy a szekularizáció nem azonosítható a keresztényi gondolatok eltűnésével, hanem éppen azok elterjedését jelenti. És ez a fejlődés nemcsak a pedagógiát érinti.

Feltűnő, hogy miként nyúlnak túl ezek a viták a vallás és teológia más területeire, mint például a vallásosság átalakulására is. Például egy erős keresztény kultúrában megjelenő új vallási paradigmának a keresztény hagyományokkal való azonosulás miatt igen korlátozott mozgástere van, mivel a köznapi vallásosságnak kapcsolódnia kell a keresztény kultúrához. Ez jól látható a századfordulói evolúciós monizmuson, a vallás és a darwinizmus szűkebb értelmezésén és a nietzschei vallásosság különböző változatain. E formák ötvözetével szemben a katolicizmus ebben az értelemben egységesebbnek tűnik, és nem oly sérülékeny, mint a protestantizmus és a zsidó vallás. Az 1900-as évek vallásosságának új formáival kapcsolatban megfelelőbb lenne, ha a vallásosságról és a vallásokról mint vallásról beszélnénk, amely különböző hitrendszereket jelent.

Vallásos viták ugyanis ott keletkeznek, ahol nem az állandóság, hanem a változás kihangsúlyozott. „A vallásos nyelvhasználatra összességében a nagy változékonyság a jellemző. A szent szövegekben – régi formáik ellenére – igen nagy a belső modernizálásra való képesség.”. (*Graf*, 1999, 1013.) Ez az elmélet érvényes a pedagógiára is. A reformpedagógia vallásos dimenziói nem feltétlenül a modernség ellen vannak. A reformpedagógiát nem mondhatjuk antimodernnek, ha a vallásosság formáira gondolunk, amelyek nem felekezetekhez kapcsolódnak, de abból a szempontból sem, ha a vallásosságot úgy értjük, hogy az egyén önmegvalósításának ez az útja.

Egyébként döbbenetes, hogy milyen sokáig elekerülték a reformpedagógia jól látható vallásos dimenziói a neveléstörténet figyelmét. Ez sokkal inkább a modernség szemléletmódjával függ össze, mint a szekularizált társadalommal, egy látásmóddal, amely csak az utóbbi évek kutatásaiba került be. A tanulmányunk mottójaként idézett *Derrida*-szöveg a vallásnak mint jelenségnek a kezelésével kapcsolatos nehézségekre mutatott rá, és így egyrészt a vallás feltételezett ellenzőit, másrészt a felvilágosodást, az értelmet, a tudományt és magát a kritikát bírálja. Derida azonban óv bennünket attól, hogy a vallást és a politikát összekapcsoljuk. Itt válhat feszültségekkel terhessé a reformpedagógiához vezető történeti ív, hiszen a reformpedagógia vallásossága nem ott jelentkezik problémaként, ahol az önmegvalósítás útjaként élik meg, hanem ott, ahol világmegváltó programokkal, önzéssel, politikával és nacionalizmussal hozzák kapcsolatba.

A reformpedagógiáról összességében a következőket állapíthatjuk meg: a reformpedagógia az „új emberideált” fogalmazza meg, ám ez az „új ember” nem ritkán az „új vallásos ember” képében értelmezendő. De hogy miként látjuk magunk előtt, az már nagyon különböző lehet: Lietznél inkább népies, Key-nél monista-evoluciós és nietzschei, aki a hitet az emberi fejlődés legmagasabb mércéjének tekinti. Geheebnél a transzcendens ember a természetvallással, a buddhizmussal és a hinduizmussal van kapcsolatban.

Wynekennél az új vallásosság egy nietzschei jövőprojektet jelent, Montessorinál pedig katolikus-kozmikus vallásosságot, s végül Dewey-nál a demokrácia előfeltételét. A különböző reformpedagógiai koncepciókban tehát a vallásnak és vallásosságnak ez a sokszínűsége, sokoldalúsága jelenik meg.

Irodalom

Baader, M.S. (1998): „Alle wahren Demokraten tun es." Die Fröbelschen Kindergärten und der Zusammenhang von Erziehung, Revolution und Religion. In: Jansen, C. – Mergel, T. (Hrsg.): *Die Revolutionen von 1848/49*. Göttingen. 206–225.

Baader, M.S. (1999): Die Politisierung des Fröbelschen Kindergartenprojektes durch die Revolutionen von 1848/49. In: Kemnitz, H. – Apel, H.J. – Ritzi, C. (Hrsg.): *Bildungsideen und Schulalltag im Revolutionsjahr 1848*. Hohengehren. 51–64.

Baader, M.S. (2001): Heilige Körper im deutschen Jugendstil: Fidus' Lichtgebet. In: Bilstein, J. – Winzen, M. (Hrsg.): *Big Nothing.* Köln. 171–188.

Baader, M.S. (2002): *Transformationen des Religiösen. Religiöse Dimensionen von Reformpedagogik 1880–1950*. Manuskript Potsdam.

Bloth, P. (1961): *Die Bremer Reformpädagogik im Streit um den Religionsunterricht. Eine Studie zu Theologie und Methodik des Religionsunterrichtes in der Volksschule des frühen 20. Jahrhunderts.* Dortmund.

Bonhoff, C. (1907): Religiöse Erziehung. In: Schreiber. A. (Hrsg.): *Das Buch vom Kinde*. Berlin – Leipzig. 211–215.

Derrida. J. – Vattimo, G. (Hrsg.) (2001): *Die Religion*. Frankfurt/M.

Dewey, J. (1986): *Erziehung von und durch Erfahrung*. Einge., ausgew. u. komm. v. Helmut Schreier. Stuttgart.

Durkheim, E. (1994): *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt/M.

Eliade, M. (1978): *Histoire des croyances et des idées religieuses.* Paris.

Gansberg, F. (Hrsg.) (1906): *Religionsunterricht Achtzig Gutachten.* Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage. Leipzig.

Geheeb, P. (1927): Die Errichtung der Andachten in der Odenwaldschule. In: *Der neue Waldkauz. Zeitschrift der Odenwaldschule.* I. Jg. II.4, 40–45.

Graf, F. W. (1989): Rettung der christlichen Persönlichkeit. Prolestantische Theologie als Kulturwissenschaft des Christentums. In: Vom Bruch, R. – Graf, F.W. – Hübinger, G. (Hrsg.): *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900.* Stuttgart. 103–132.

Graf, F.W. (1999): Religion und Globalisierung: In: *Nach Gott fragen. Über das Religiöse.* Sonderheft Merkur. Jg. 53. 1009–1015.

Grimme. A. (1924/1994): Die religiöse Schule. In: Oesterreich, P. (Hrsg.) (1924): *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volkskultur-Schule.* Berlin, S. 204–222, abgedruckt in Koerrenz – Collmar 1994, 177–195.

Haeckel, E. (1893): *Der Monismus als Band zwischen Wissenschaft und Religion.* Glaubensbekenntnis eines Naturforschers, vorgetragen am 9. October 1892 in Altenburg. Bonn 1893.

James, W. (1902/1997): *Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur.* Mit einem Vorwort von Peter Sloterdijk. Frankfurt/M.

Von Keller, A.: *Unveröffentlichte Autobiographie* (ca. 1950). Archiv der Odenwaldschule Oberhambach.

Key, E. (1902/1992): *Das Jahrhundert des Kindes.* Neu herausgegeben mit einer Einleitung von Ulrich Herrmann. Weinheim.

Key, E. (1906): *Dcr Lebensglaube.* Betrachtungen über Gott, Welt und Seele. Berlin.

Koerrenz, R. – Collmar, N. (Hrsg.) (1994): *Die Religion der Reformpädagogen*. Ein Arbeitsbuch. Weinheim.

Linde, E. (1920): *Persönliehkeits-Päldagogik*. Ein Mahnwort wider die Methodenglälubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands. 5., durchges. Aufl. Leipzig.

Lietz, H. (1897): *Emblosthobba*. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin.

Luckmann, T. (1991): *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt/M.

Luhmann, N. (2000): *Die Religion der Gesellschaft.* Frankfurt/M.

Mann, K. (2000): *Kind dieser Zeit.* Reinbek.

Näf, M. (1998): *Geheeb, Paul. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldsehule.* Weinheim.

Nipperdey, T. (1990): *Deutsche Geschichte 1866–1918*. Bd. I: Arbeitswelt und Bürgergeist. München.

Oelkers, J. (1996): *Die Reforrnpädagogik.* Eine kritische Dogmengeschiehte. 3., erw. Aulf. Weinheim.

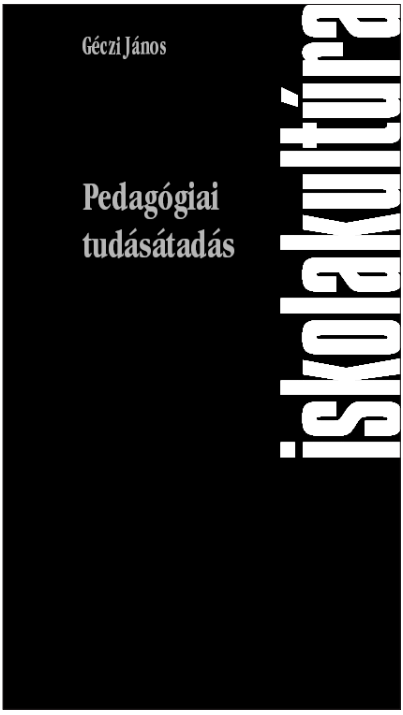
Oelkers, J. (1997): Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Burmeister, H.-P. – Dressler, B. (Hrsg.): *Werterziehung in der Pluralität. Herausforderungen an Theologie und Pädagogik*. Loccum, 13–35.

Osterwalder, F. (1998): Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext deutscher Reforrnpädagogik. In: Rülcker, T. – Oelkers, J. (Hrsg.): *Politische Reforrnpädagogik*. Bern, 125–150.

Reiter, H. (1995): *Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen.* Weinheim.
Röhrs, H. (1998): *Die Reformpädagogik.* Ursprung und Verlauf unter intenationalem Aspekt. 5., erw. Aulf. Weinheim.
Schäfer, W. (Hrsg.) (1970): *Paul Geheeb- Briefe*. Mensch uod Idee in Selbstzeugnissen. Stuttgart.
Schreiber, A. (Hrsg.) (1907): *Das Buch vom Kinde.* Berlin, Leipzig.
Ullrich, H. (1998): Freie Waldorfschulen. In: Kerbs, D. – Reulecke, J. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 bis 1933.* Wuppertal, 411–424.
Wedemeyer, B. (2001): „Ich-Kultur" und „Alleri Sport". Der Monte Verita als Initiator und Spiegelbild neuer Körperkonzepte. In: Schwab, A. – Lafranchi, C. (Hrsg.): *Sinnsuche und Sonnenbad. Experimente in Kunst und Leben auf dem Monte Verita*. Zürich. 90–103.
Wulff, H. (1950): *Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestallen und Generationen aus hundert Jahren (1848–1948).* Band I. Bremen.
Wyneken, G. (1920): *Der Kampf für die Jugend*. Jena.
Wyneken, G. (1928): *Schule und Jugendkultur.* Jena..
Wyneken, G. (1963): Was ist „Jugendkultur"? In: Kindt, W. (Hrsg.): *Schriften der deutschen Jugendbewegung.* Düsseldorf. 116–128.
Wyneken, G. (1922): *Wickersdorf*. Lauenburg.
Zimmermann. W. (1921/1947): *Erlösende Erziehung*. 1. Aufl. 1921; überarb. Neuaufl. 1947. Lauf bei Nürnberg.

Forrás: Christoph Wulf – Hildegard Macha – Eckert Liebau (2004, szerk.): Formen des Religiösen. Pädagogisch-antropologische Annäherungen. Beltz Verlag/Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Pálvölgyi Ferenc fordítása



Az Iskolakultúra könyveiből