



Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola
Oktatástörténet Doktori Program

BILDUNG

A 19. SZÁZAD PEDAGÓGIAI FOGALMA

NÉMET NYELVŰ NEVELŐDÉSREGÉNYEK TÜKRÉBEN

Bölcsészdoktori értekezés

Cseppentő Krisztina

2023

Témavezető

Prof. Dr. Szendi Zoltán CSc
professor emeritus

A tékozló fiú kivonulása

Most menni kell mindattól, ami kúsza,
mi a miénk, s hozzánk még sincs köze,
mi rezgőn tükrözi, majd összezúzza
arcunkat, mint az ó kutak vize;
mindattól, mi még egyszer visszahúzna
tüskéivel, miket belénk akaszt,
el! S ezt meg azt,
mit nem láttunk sosem
(annyira megszokott volt, oly banális),
egyszerre látni: megbékülve máris,
s mint kezdet kezdetén, figyelmesen;
belátni sejtve, semmi volt, ha fájt is,
személytelen volt mind a sérelem,
mitől csordultig tölt gyermekkorunk -:
s mégis csak el! Mint hogyha boncolunk
gyógyult sebet, más kézből kiragadva
kezünket, el! S hová? Bizonytalanba,
messzi, forró tájra, mely nem honunk,
s mit tetteinknek háttérébe bamba
kulisszaként, kertként, falként tolunk;
csak el! S mi hajt? Alkat, ösztönös éhség,
türelmetlenség, homályos reménység,
értetlen s meg nem értett mámorunk:

Ezek kockáztatják, s talán hiába,
a meglevőt a puszta semmiért:
egyedül halni meg, nem tudva, mért -

Ez volna hát az új élet nyitánya?

*Rainer Maria Rilke verse
Kálnoky László fordításában*

- Befejezni nem a tanuló dolga, elég, ha gyakorolja magát.
- De mégiscsak elkészül a munkájával, ahogy tud.

Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meister tanulóévei* I, 14., 37
(Wilhelm beszélgetése Wernerrel)

„be kell érnem avval, hogy minél előbb férfivá edződöm, s úgy igyekszem sorsommal farkasszemet nézni, hogy némán lelkem mélyébe fürkészsze fontolgom: „Vajon (...) mit cselekednék a te helyedben apád, és hogy ítélné meg ezt a tettetet?”

Gottfried Keller: *Zöld Henrik* I, 2. 20

- De Settembrini úr! hiszen én voltaképp még diák vagyok, most kezdem csak az életet.
- Persze, persze, és minden kezdet nehéz. Általában: minden munka nehéz, amely megérdemli a munka nevet, nem gondolja?

Thomas Mann: *A varázshegy* III, 75

Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Prof. Dr. Szendi Zoltánnak szakmai iránymutatásáért és támogatásáért, valamint azért a derűért, amellyel a munkámat mindig fogadta. Köszönetemet szeretném kifejezni a Doktori Iskola korábbi és jelenlegi vezetőjének, Prof. Dr. Kéri Katalinnak és Prof. dr. Heidl Györgynek, hogy lehetőséget adtak erre a kutatásra, továbbá a Doktori Iskola oktatóinak, valamint csoporttársaimnak, akik a kurzusok során visszajelzéseikkel és javaslataikkal segítettek a munkámat. Tisztelettel említem e helyen Dr. habil. Gerner Zsuzsanna tanárnő nevét, akinek köszönhetően két alkalommal is lehetőségem nyílt a Deutscher Akademischer Austauschdienst pályázatával a Frankfurti Egyetem könyvtárában való kutatásra. Köszönetemet fejezem ki továbbá opponensemnek, Dr. Varga Péternek, aki a dolgozat első változatának olvasójaként nagyban segítette az értekezés jelenlegi változatának elkészítését. Hálám illeti két korábbi témám vezetőjét, Prof. Dr. Hessky Reginát és Prof. Dr. Tarnói Lászlót, és egyetemi tanáraimat, akik elindítottak ezen az úton.

Hálával tartozom Dr. Fajt Balázsnak, Sági Ágnesnek és Pusztai Zsoltnak, akik nélkül ez a munka nem jöhetett volna létre. Munkamoráljukat és szakmai elkötelezettségüket követendő példának tekintem, és ezúton is szívből köszönöm mindhármuk támogatását. Köszönettel tartozom továbbá barátaimnak és családom tagjainak, akik az elmúlt hat évben nagy türelemmel viseltettek a munka éppen aktuális szakaszáról szóló beszámolóim iránt. Nagyon köszönöm továbbá két vezetőmnek, Koronkáné Járai Annamáriának és Somi Panninak, valamint munka- és táncostársaimnak, hogy az értekezés megírásának utolsó szakaszában ösztönző kérdéseikkel és buzdításukkal segítettek.

Végezetül köszönetemet fejezem ki szüleimnek, Cseppentő Imrének és Papucsek Zsuzsanna Máriának a gyökerekért és a szárnyakért, és hogy e művem elkészítése során is mindvégig segítettek. Értekezésemet a hugom, Regina eddigi életútja előtti tisztelettel és szeretettel neki ajánlom.

Budapest, 2023. augusztus 19.

Tartalomjegyzék

1 Bevezetés	8
A témaválasztás előzményei és indoklása	8
A téma tudomány-rendszertani helye	11
A téma időszerűsége és fontossága.....	11
2 A kutatás kialakulása, háttere, témája	14
A kutatási probléma bemutatása	15
A kutatás célja és kérdései	16
A kutatás előfeltevései	16
Az értekezés felépítése	18
A vizsgált szövegek kiválasztásának indoklása.....	19
3 Az értekezés elméleti megközelítései és a téma szakirodalmi előzményei	21
A kutatás interdiszciplináris aspektusai	21
A vizsgált kutatási irányok áttekintése	21
A kutatás irodalomtudományi vonatkozásai.....	22
A fejlődésregény, illetve nevel(őd)ésregény kialakulása.....	22
A nevelődési regény fogalma és típusai	26
Neveléstudomány	29
Diskurzuselemzés	31
A Bildung fogalmának (neveléstörténeti) vázlata.....	34
A fikció forrásként való felhasználása: történeti kutatás a neveléstudományban.....	38
4 A kapcsolódó kutatási paradigmák és a kutatás módszertani előzményei.....	40
Irodalomtudományi szövegkutatások	40
Kvantitatív és kvalitatív paradigmák a neveléstudományban	41
Tartalom- és heurisztikus szövegelemzés.....	42
Módszertani nehézségek és sikerek	43
A vizsgálandó források, forráskritika	45
Johann Wolfgang Goethe Wilhelm Meister regényei.....	45
A kutatáshoz kialakított vizsgálati kategóriák	48
1. A nevelődési helyzetek szempontrendszere.....	48
2. Pedagógiai kulcsfogalmak.....	49
3. Nevelődési eszmények és nevelésfilozófiák	50
5 Tartalomelemzés	51
Johann Wolfgang Goethe: <i>Wilhelm Meister tanulóévei</i>	51
(1) Wilhelm (Meister) alakja	51
(2) Wilhelm és a nevelődését meghatározó alakok és körülmények.....	52
(3) Tanító és tanított viszonya.....	61
(4) Az ismeretátadás, a tanítás és a tanulás folyamatai	64

(5)	A tanulás, ismeretsajátítás formái, módszerei és helyszínei.....	68
(6)	A szereplők által mutatott példák viszonya a szöveg narratív jelentéséhez.....	72
(7)	Az illusztrált nevelési, nevelődési folyamatok sikeressége.....	74
(8)	Nevelési eszmények és nevelésfilozófiák.....	76
(9)	A megjelenő informális szituációk ‘tananyaga’.....	81
Gottfried Keller: <i>Zöld Henrik</i>		88
(1)	Zöld Henrik jellemrajza.....	88
(2)	A személyiségét formáló különböző egyéniségek	91
(3)	A nevelő és nevelt viszonya.....	98
(4)	Az ismeretátadás és -szerzés, azaz a tanítás és a tanulás folyamatai.....	99
(5)	A tanulás és tanítás formái, helyszínei és módszerei	103
(6)	A szereplők által mutatott példák és a szöveg narratív jelentése.....	106
(7)	Az illusztrált nevelési, nevelődési folyamatok sikeressége	107
(8)	Nevelési eszmények és nevelésfilozófiák	107
(9)	A megjelenő informális szituációk ‘tananyaga’.....	110
Gottfried Keller: <i>Pongrác, a duzzogó</i>		112
(1)	Pongrác jellemrajza	112
(2)	A személyiségét formáló tényezők	113
(3)	Nevelő és nevelt viszonya	118
(4)	Az ismeretszerzés folyamatai.....	118
(5)	A tanulás formái, módszerei és helyszínei	119
(6)	A szereplők által mutatott példák viszonya a szöveg narratív jelentéséhez....	121
(7)	A nevelődési folyamatok sikeressége	122
(8)	Nevelési eszmények és -filozófiák.....	123
(9)	A megjelenő informális helyzetek ‘tananyaga’.....	123
Thomas Mann: <i>A varázshegy</i>		125
1)	Hans Castorp alakja mint a nevelés és fejlődés központi figurája.....	126
2)	A Hans Castorp személyiségét formáló különböző egyéniségek.....	127
3)	A nevelő(k) és a nevelt viszonya	137
4)	Az ismeretátadás és -szerzés, azaz a tanítás és a tanulás folyamatai	141
5)	A tanulás és tanítás formái, módszerei és helyszínei	143
6)	A szereplők által mutatott példák viszonya a szöveg narratív jelentéséhez....	145
7)	Az illusztrált nevelési, nevelődési folyamatok sikeressége.....	148
8)	Nevelési eszmények és nevelésfilozófiák.....	149
9)	A megjelenő informális helyzetek ‘tananyaga’.....	152
6	A vizsgálat eredményeinek összefoglalása a kutatási paradigmák mentén	155
	Az előzetes felvetésekkel kapcsolatban levonható következtetések összegzése.....	157

7 Kitekintés.....	160
Források.....	163
Felhasznált szakirodalom	163
Mellékletek.....	177
1.számú táblázat: Fejlődés- és nevelődési regények lehetséges forrásai	177
2.számú táblázat: A disszertáció fő fogalmi szakterületek szerinti felosztásban	179
3.számú táblázat: Kulcsszavas keresés	180

1 Bevezetés

Az irodalmi szövegeknek esztétikai hatásvizsgálatán túl mindig van olyan neveléssel kapcsolatos aspektusuk is, amely által nem csupán a filológus, hanem a neveléstudós érdeklődésére is számot tarthatnak. Az irodalommal ily módon összefüggő pedagógiai kérdések sokasága közül a nevelés és nevelődés eszményét, illetve e fogalmaknak a pedagógiai diskurzusban betöltött szerepét választottam doktori értekezésem témájául. Jelen dolgozat egy olyan történeti szövegkutatás, amely német nyelvű fejlődés- és nevelődési regényekről szól. Központi fogalma a képzés/képződés par excellence német fogalma, a Bildung. Fókuszában három német nyelvű szerző nevelési eszményeinek és nevelésről alkotott koncepcióinak vizsgálata áll informális nevelődési helyzetek alapján.

A témaválasztás előzményei és indoklása

Az európai nevelés újabb kori történetének kulcsfontosságú fogalma a Bildung. A német felvilágosodással szorosan összefüggő elgondolásként a Bildung rendkívül összetett jelentésű szó; a német pedagógia egyik legkétértelműbb és leghomályosabb, de alapvető fogalma (v.ö. Dohmen, 1964): történelmileg sajátos, oktatási, politikai és társadalmi dimenziókkal is bíró konstrukció (Biesta 2002a). Olyan gyűjtőfogalom (Giesinger, 2012: 13), amelyet különféle célokra használnak: általában fejlesztésre, formálásra, önképzésre és belső művelésre utal. Ugyanakkor a Bildung fogalma arról is szól, hogy az egyéni művelés hogyan artikulálódik egy jobb társadalom elérésének víziójában (Horlacher, 2004: 409). Ez az elképzelés esztétörténeti szempontból elválaszthatatlanul kötődik a fejlődés- és a nevelődési regény műfajához, ahogyan azt a második fejezet történeti vázlatában mindjárt látni is fogjuk, hiszen nevelés és művelődés mindig implicit emberképen alapul (v.ö. Németh, 2004:13).

Az értekezés témájának kiválasztásában képzés és fejlődés ezen német fogalma és a hozzá kötődő Bildungsroman műfaja központi szerepet játszott, aminek az az oka, hogy germanista bölcsészként kifejezetten olyan témát kerestem, amelyben az irodalom nem csupán önmagában (elvont, elméleti megközelítésben), hanem a gyakorlati élethez való kötődésében vizsgálható. Ez a nevelődési regények esetében megvalósul, hiszen ebben a regénytípusban hangsúlyosan jelenik meg a személyiség kialakulásának és fejlődésének folyamata. Minthogy ez a kérdéskör kétségtelenül a pedagógia tárgykörébe tartozik, a választott témakör összeköti egymással az irodalom- és a neveléstudomány területét. Így a

témaválasztás kifejezi azon törekvésemet is, hogy az értekezés egyrészt illeszkedjen az újabb hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatási irányokhoz (Kéri, 2019:17), másrészt ahhoz a napjainkban megfigyelhető általános trendhez, melyben a különböző tudományterületek úgy alakulnak át, hogy közben egymás felé tartanak, egymásba fonódnak (v.ö. Hetényi, 2019:1187).

A Bildung fogalmának kutatása az irodalomelméleten túl kiterjed a filozófia és az antropológia területére is; valamint foglalkozik vele az általános pedagógia két ága, ahol elméleti alapozását tekintve jelen értekezés is horgonyoz: a pedagógiatörténet, valamint a nevelélmélet. Viszont e koncepció szépirodalmi forrásokon való vizsgálata a neveléstudomány által még nem teljesen feltárt terület, így érdemesnek tűnt a kutatásra.

Mivel a nevelődési regény (Bildungsroman) műfaja a német nyelvű irodalomban alakult ki és formálódott a legjelentősebb mértékben (v.ö. pl. Voßkamp, 2004:81), német nyelvű regényeket választottam ki a vizsgálatra. Ezeknek igen gazdag hagyománya van; hosszú a sora azon íróknak, akik a felvilágosodás időszakában német nyelvterületen fejlődésregényeket írtak. Johann Wolfgang Goethe, Jean Paul, Ludwig Tieck, Novalis és Friedrich Hölderlin csak néhány azon szerzők közül, akik az 1800-as évek fordulóján megalapozták a műfaj tekintélyét és tartós nemzetközi népszerűségét (Wheeler, 2000:108). A fejlődésregényből kialakuló nevelődési regény a későbbiekben, a tizenkilencedik és a huszadik században is jócskán talált követőkre. Nem csupán időben, hanem térben is széles körben elterjedt: a nyugat-európai kultúrkörben a francia, holland és az angolszász irodalomban is meggyökerezett, sőt a tengerentúlon, az amerikai irodalomban is népszerűvé vált. Elmondható, hogy a nevelődési regény a német nyelvterület egyik legnagyobb hatású műfaja (Nitschke, 2013:35). Az összességében majdnem százötven éven át virágzó műfajhoz sorolható irodalmi művek gazdag nemzetközi vonulatához csatlakozik számos kisebb nyelven írott regény, így például magyar fejlődés- és nevelődési regények is. Ezek áttekintését a dolgozathoz mellékeltem 1. számú táblázat hivatott segíteni.

Mint a fentiekből kitűnik, ez az irodalmi műfaj még akkor is igazán nagy volumenű kutatást tesz lehetővé, ha csupán német nyelvű képviselőinek vizsgálatára szorítkozunk. A források gazdagsága és a felállítandó vizsgálati szempontrendszer komplexitása miatt szükségszerű volt a vizsgálandó művek (radikális) leszűkítése, ezért az értekezésben végül három fejlődésregény komplex összehasonlító vizsgálatára vállalkoztam: a műfajteremtő Goethe *Wilhelm Meister*-regénye, Gottfried Keller *Zöld Henrik* és Thomas Mann *Varázshegye* neveléstudományi vonatkozásainak feltárására.

E három regény főszereplőjére egyaránt jellemző a fejlődés tudatos keresése, az a vágy, hogy magát képezze. Wilhelm, Henrik és Hans Castorp a felnőtt élet küszöbén álló fiatal emberek: történetük elején még nem értik, nem látják át a világ működését, azonban az önképzésre való hajlamuk, a felnőttek világának megértésére való tudatos törekvésük és fogékonyságuk hatására olyan fejlődési utat járnak be, amely nemcsak a pedagógiai szempontú vizsgálatra érdemes. Nem véletlenül váltak ezek a regények a klasszikus irodalmi kánon részeivé; hőseik egytől egyig hosszú időn keresztül olvasók széles táborának jelentettek példaképet a szó legtágabb értelmében (de Ruyter, 2003; Mihály, 2003).

További érdekessége ezeknek a szövegeknek, hogy főszereplőik fejlődése elsődlegesen informális, és nonformális nevelődési helyzetekben megy végbe; az intézményes iskolai oktatás tehát csak mellékesen (említések formájában), vagy epizódként jelenik meg bennük. Tehát nem szűk fókuszú nevelődési helyzetek tárulnak elénk, hanem a felnőtt létbe történő beavatás komplex folyamatait követhetjük végig főhőseik történetét olvasva – annak fizikai, antropológiai, pszichológiai, irodalmi, filozófiai, művészeti, természettudományos, technikai és szerelmi vonatkozásaival együtt. Más megfogalmazásban: a három fiatal felnőttlétbe történő belépéséről az egyes regények árnyalt és átfogó képet közvetítenek. Az olvasó olyan életterületek beavatásainak is a tanúja, amelyek a hétköznapi értelemben tabutémák (ilyen például a szexualitás, a szegénység, a betegség, vagy a halál). A mindenre kiterjedő írói figyelem azonban ezekben is betekintést enged, mégpedig olyan módon, hogy a főszereplőnek ezekkel a bonyolult lelki folyamatokkal való megbirkózását is realiztikusan ábrázolja, nem megfélekedve annak bemutatásáról, hogy mindeközben környezetével való sokrétű kapcsolatai hogyan alakulnak.

Ezek a narratívák az intézményesített iskolai oktatás kialakulásának idejében íródtak, és másfajta tanulásfelfogást képviselnek, mint amilyennel a korabeli, vagy későbbi neveléseméleti és -filozófiai kézikönyvekben találkozhatunk. A bennük ábrázolt tanulási folyamat tanár és tanuló folyamatos interakcióján nyugszik, ahogy arra például Schoepf (2001:11) is utal. Nem mellékes továbbá az sem, hogy a vizsgálatra választott szövegek a tanulás folyamatát – meglehetősen valóságosan – egészen diverz, sokrétű és eleinte bizony széttartó folyamatként mutatják be.

Érdekemes megfigyelni ennek kapcsán azt is, hogy miközben napjainkban újra felértékelődik az informális tanulás, ezek a száz, kétszáz évvel korábbi regények nagyjából főhősük iskolán kívül való formálódásáról szólnak. Tulajdonképpen arról tesznek tanúbizonyságot, hogy minden emberi interakció, és bármilyen helyszín lehet a tanulás ösztönzője.

A téma tudomány-rendszertani helye

A Bildung fogalma és a nevelődési regény műfaja irodalom- és művelődéstörténeti kutatás alapját is képezhetné, így a fentiekben vázolt téma több tudományterületet köt össze. A kutatás kiindulópontját valóban mindkét terület meghatározta, azonban a tudományos megismerés célja jelen esetben nem egyszerűen filológiai kérdés volt. Mivel a vizsgálódás középpontjában itt a nevelés, nevelődés és fejlődés pedagógiai fogalmai, illetve e fogalmaknak a pedagógiai diskurzusra gyakorolt hatása áll, jelen értekezés alapvetően neveléstörténeti alapo zású, interdiszciplináris szemléletmódú munka. Rendszertani helyét illetően a neveléstudományon belül a történeti és az összehasonlító pedagógia határterületén helyezhető el; a nevelélmélet és -filozófia, valamint a kulturális emlékezet részeként tételezett alternatív pedagógiai emlékezet metszéspontján (v.ö. Haumann, 2006; Dombi, 2008). Orientációját tekintve a kutatás a pedagógiai historiográfia és diskurzus kutatás irányába is tájékozódik, így összességében olyan művelődés- és társadalomtörténeti keretek közé ágyazott neveléstörténeti kutatásnak mondható, amely fokozottan igyekszik nemzetközi, európai dimenzióban is értelmezhető kérdéseket és szempontokat megjeleníteni (Kéri, 2020, 21). Ezzel a neveléstudományi gyűjtőponttal meghatározott téma a ma érvényes tudományterületi besorolás szerint a Magyar Tudományos Akadémia II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya keretei között működő Pedagógiai Tudományos Bizottsága alá tartozik. Ez a tudományterület a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal besorolása alapján a pszichológiával a Bölcsészet- és Társadalomtudományok Kollégiumához sorolt szakértői csoport részét képezi.

A téma időszerűsége és fontossága

Az irodalom különböző problémátörténeti csomópontok mentén való vizsgálatának komoly előzményei vannak. Az elmúlt negyedszázadban végbement paradigmaváltások és módszertani újítások következtében a nem irodalomtudósok (történészek, szociológusok) is egyre fokozódó érdeklődéssel fordultak az irodalom felé (Rieger-Ladich 2014:360-361), mert felismerték, hogy a narratív irodalom a legkülönfélébb tapasztalatok hatalmas archívumának tekinthető (vö. Oevermann, 2003).

Német nyelvterületen (pl. Baacke & Schulze, 1979; Mollenhauer, 1983, 2000; Oelkers, 1985; Koller, 2014; Rieger-Ladich, 2014) már hosszabb ideje foglalkoznak neveléstudományi kutatások irodalmi szövegek pedagógiai felhasználásának lehetőségeivel

(Kleiner & Wulftange 2018:7); az utóbbi tizenöt évben rendszeres találkozók tartanak, amelyek az irodalmi szövegek ösztönző lehetőségeinek feltárását célozzák (lásd Koller & Rieger-Ladich, 2005, 2009, 2013; Bühler et al., 2013). Ezek közös felismerése, hogy az irodalom a neveléstudomány számára is jelentős témákat ábrázol olyan módon, ahogy azok alkalmazott empirikus módszerekkel másképpen nehezen, vagy egyáltalán nem hozzáférhetők (v.ö. Rieger-Ladich 2014; Kleiner & Wulftange 2018:7).

A szépirodalmi művek például gyakran reflektálnak az intézményes pedagógia változásaira, sőt, annak sok visszasságára is rá tudnak mutatni, ami többek között abból adódik, hogy a tudományon kívül állnak. Mivel egy másik, nevezetesen az esztétikai diskurzus részét képezik, ezért olyan kritikai elemek is megjelennek bennük (Rösler, 2005:621), amelyek hivatalos neveléstudományi szövegekben (oktatásirányítási dokumentumokban, praktikus nevelési írásokban, elméleti tanulmányokban) nem válnak láthatóvá. Ezáltal az irodalmi alkotások adalékokat nyújtanak a nevelés múltjáról alkotott képünkhöz, sőt, esetenként akár pontosíthatják is az intézményesített, valamint a nem intézményes keretek között zajló oktatásra és tanulásra vonatkozó ismereteinket.

Rösler arra is rámutat, hogy ezek a korai modern regényekben megjelenő 'eretnek' pedagógiai gondolatok valószínűleg azért is nem az éppen kialakult akadémiai diszciplína területén keresendők, mert az éppen alapozza, semmint megkérdőjelezi magát és tevékenységét (Rösler, 2005:620). Mivel a 19. század során az iskolára egyre inkább a beilleszkedés és önálló életvezetésre képes emberek nevelésének színtereként tekintettek (Pukánszky, 2002:16), így az iskolai oktatást kritizáló gondolatok inkább a tudományosság közegén kívül, a periférián jelennek meg; olyan területen, amely az elméletinél jobban képes az adottal játszani, azt ironizálni, „lebuktatni”, bizonyos célzattal elidegeníteni. Ez pedig az esztétika, azaz a művészi, az irodalmi és a zenei alkotás kerülete. Ennek a gondolatmenetnek megfelelően a klasszikus kornak az irodalma – így a három vizsgált regény – sokféle kapcsolódást mutat ezen időszak pedagógiai irányzataival (Rösler, 2005:621).

Jelen kutatás alapgondolatát is az képezi, hogy Johann Wolfgang Goethe, Gottfried Keller és Thomas Mann regényeiből nem csupán a három szerző neveléssel kapcsolatos elképzeléseiről kaphatunk képet, hanem annak a történeti korszaknak nevelésről való gondolkodásáról is, amelyben ők éltek. A kutatásnak ez a nevelési eszményekre vonatkozó része önmagában is hasznos történeti szempontból, hiszen a neveléstudomány forrásainak ez irányú bővítésével jelen munka is gyarapíthatja e korszakok informális neveléséről alkotott ismereteinket.

Sőt, Goethe és Keller itt vizsgált műveinek keletkezési ideje (1795/6, illetve 1855, 1856) éppen egybeesik a modern pedagógia kialakulásának és intézményesülésének időszakával. Ez azért kiemelten jelentős, mert irodalmi alkotásokként nem csupán kapcsolódnak ennek az időszaknak a pedagógiai eszmeáramlataihoz és szellemi reformjaihoz, hanem nagymértékben hozzájárultak a korszak pedagógiai kultuszának formálódásához is. Ugyanazokat a központi fogalmakat, és a belőlük kinövő utópiákat építik, amelyeket a pedagógiát elméleti munkáikkal tudománnyá fejlesztő gondolkodók, vagy a pedagógiai professzió alakulását gyakorlati nevelési kísérleteikkel meghatározó szakemberek.

Ennek valódi súlya akkor belátható, ha rövid pillantást vetünk a vizsgált időszak pedagógiai-filozófiai hátterére, mely a felvilágosodás és az idealizmus jegyében áll. Az értelemre és erkölcsre való hatékony nevelés vágya ugyanis a 18-19. században sok olyan filozófiai és pragmatikus próbálkozásban is megjelenik, mint amilyen például Rousseau, Salzmann, Fichte, Basedow, Pestalozzi, Fellenberg vagy Rochow munkássága (v.ö. Rösler, 2005:620). Általános nevelésre vonatkozó gondolataik olyan jelentőségűek, hogy a német tudományos pedagógia fejlődése a századfordulón nélkülük nem is elképzelhető. Ennek a szakmai alapozásnak a betetőzője Johann Friedrich Herbart és Friedrich Schleiermacher, akik nevéhez a pedagógia önálló tudományterületként való létrejöttét és egyetemi diszciplínaként való meghonosodását kötik.

Ily módon tekinthetőek a jelen kutatás során vizsgált irodalmi szövegek a nevelési emlékezet részének, és szolgálhatnak a pedagógiai historiográfia fontos forrásaként. Neveléstörténeti forrásként való felhasználásukkal a disszertáció a mikrotörténelem szemléletmódjának pedagógiatörténeti alkalmazását valósítja meg (Szabolcs, 2013: 64), ami a szerző értelmezése szerint a történeti megismerés lehetőségeinek, filozófiai, társadalomtudományi horizontjainak pontosan azt a fajta újraértelmezését jelenti, melyet Dewey gondolatai mentén Szabolcs Éva is sürget (Szabolcs, 2013:60). Ezáltal a kutatás gyümölcsöző multi- és interdiszciplináris szempontból, hiszen az irodalomtudomány, a kulturális antropológia és a történettudomány megközelítéseinek és módszereinek használatával az ezek közötti határterületek kimunkálását segíti elő.

A kutatásnak a pedagógusképzés számára is potenciálisan hasznosítható részét képezik a tárgyalt regények nevelési eszményeinek filozófiai és művelődéstörténeti vonatkozásai. A pedagógusképzés nevelésfilozófiai alapozására pedig azért van szükség, mert az „olyan pedagógusok képzését segíti, akik megfelelő filozófiai (logikai, antropológiai, ismeretelméleti, metafizikai és etikai) ismerettel rendelkeznek. Ezen

ismeretekre támaszkodva és ezeket a konkrét helyzetre vonatkozó pedagógiai elvekkel ötvözve a pedagógus pályán szakszerűen és hitelesen tudnak eljárni” (Kormos, 2012:5).

Az irodalmi szövegek az ábrázolás és nem az érvelés útján hatnak ránk, így ismereteink bővítése mellett serkenthetik kognitív képességeinket is. Mivel az itt vizsgált és részletesen elemzett történetek többnyire egyéni szemszögből láttatják a helyzeteket, lehetővé teszik számunkra, hogy túllépjünk saját perspektívánkon (Rieger-Ladich, 2014:358f.). Egy-egy főhős középpontba helyezésével lemondanak az általános állításokról, és vállalják a radikális szubjektivitást. A perspektivizmus nem válik hátrányukra – sőt, kiemelkedően tudásfejlesztő hatásának bizonyul (vö. Haraway, 1995). A főszereplőket körülvevő, többségükben a fiatal formálódására jelentős hatással lévő különféle szereplők segítségével ugyanis felébresztik empátiánkat és arra készítetnek, hogy különböző nézőpontokból kövessük az eseményeket (vö. Gabriel, 1991). Hans Ulrich Gumbrecht szavaival az irodalmi szövegek az „alteritás bensőséges élményének” tesznek ki minket (Gumbrecht, 2011:23).

Az irodalom azonfelül a "metakognitív reflexió" eszköze (Jäger, 2005:32). Szembesít minket nyelvi készségeink korlátozottságával, és arra hív, hogy tegyük próbára tudásunkat, gondolkodási mintáinkat és reflexiós gyakorlatunkat. Emellett nyelvi megformáltságukból adódóan a narratív alkotások új szempontok elfogadására is készítetnek, fejleszthetik erkölcsi megítélésünket és ítélőképességünket általában, valamint megismertetnek más korszakok és miliók nyelvtanával. Nem utolsó sorban pedig kiváltságos megfigyelői pozíciókat bocsátanak rendelkezésünkre: időbeli nyomás, cselekvési kényszer és a konvenciók korlátai nélkül tudunk általuk tapasztalatokat gyűjteni (Rieger-Ladich 2014:359). Ezek által észrevétlenül finomodnak megfigyelési képességeink (vö. Bachtin, 1996) és kifejezési készségeink. Így az irodalmi szövegek elméleti és gyakorlati ismereteink forrásává is válhatnak (v.ö. Rieger-Ladich 2014:357-360). A kutatás folyamata és eredményei ezáltal nem csupán a szerző saját reflektív pedagógiai gyakorlatának fejlődéséhez járulnak hozzá, hanem hosszabb távon akár a pedagógusképzésben is alkalmazhatóak lehetnek.

2 A kutatás kialakulása, háttere, témája

A kutatást vezérlő kérdések körének pontos körülhatárolása minden tudományos munkánál gondos körültekintést igényel. Igaz ez a kvalitatív történeti kutatásokra is, különösen akkor, ha a vizsgálat tárgyát olyan komplex cselekményű, és hosszú ideje sokak által a legkülönbébb szempontokból vizsgált irodalmi szövegek alkotják, mint a jelen

értekezésben elemzett művek esetében. Ahogyan arra Baska Gabriella is utal (2007:7), előfordul ugyanis, hogy munka közben kisebb-nagyobb változtatásokra van szükség; időnként hangsúlyeltolódások figyelhetők meg az eredetileg kutatni kívánt problémakör, és a felderítése során ténylegesen megválaszolt kérdések között. Hetényi Zsuzsa (2019) úgy fogalmaz, hogy a 'probléma' szavunk lezáratlan kérdések végtelen sorozatát jelöli, hiszen „egy megoldás nyomban újabb problémákat vethet fel, mert vagy más összefüggésekbe kapcsolódik, vagy még kisebb részletekre irányítja a figyelmet” (Hetényi, 2019:1191). Az alábbiakban igyekszem követhető áttekintéssel szolgálni a disszertáció alapját képező kutatás alakulásáról, melyet egymásba kapcsolódó kérdések hálózata alkot.

A kutatási probléma bemutatása

Az irodalom hosszú évszázadokon át példaképek megjelenítésének és azok megőrzésének eszköze volt (Mihály, 2003:116). A kutatás megtervezésekor erre a gondolatra építve eredetileg azt szerettem volna megvizsgálni, hogy ebben a példakép-közvetítésben milyen szerepet töltenek be különböző nevelődési regények, illetve, hogy hőseik fejlődése hogyan jelenik meg a vizsgálatra kiválasztott szövegekben. Egy konkrét kérdéstől egy általánosabb felé haladva elsősorban arra a leginkább nevelésfilozófiai jellegű kérdésre szerettem volna választ találni, hogy milyen nevelési eszmények bontakoznak ki a vizsgált regények szövegéből, azokban milyen nevelési folyamatok zajlanak le.

A kutatás során azonban az eszmetörténeti vizsgálatról részben áthelyeződött a hangsúly a pedagógiai diskurzusra. Ezt a fellelt szakirodalmak, a doktori program kurzusai kapcsán készített dolgozatokra és a konferenciaelőadásokra kapott reflexiók mellett az a gondolat is motiválta, miszerint a vizsgált szépirodalmi alkotások nem csak pedagógiai eszményeket közvetítenek, hanem aktívan hozzájárulnak a pedagógiai utópiák alapításához és alakításához (v.ö. pl. Rösler, 2005). Így van ez a jelen értekezés keretei között vizsgált nagyregényekkel is. Johann Wolfgang Goethe, Gottfried Keller és Thomas Mann alkotása három egymást követő évszázad egy-egy fontos nagyregénye; nevelődési regénye, vagy ahogy németül hívják: Bildungsroman-ja. Jelentőségüket a vizsgálat szempontjából az adja, hogy a nevelés és nevelődés olyan motívumai jelennek meg bennük, amelyek máshol talán nem így, nem ezzel a hangsúllyal, hiszen mindhárom mű egymástól egészen eltérően és egyedien, saját keletkezési korszaka történeti-társadalmi valóságába ágyazva ábrázol nevelési/nevelődési folyamatokat és helyzeteket. Ennek belátása rávilágít arra, hogy ezek a szövegek – noha nem a formális keretek között zajló (intézményesült) oktatásról és

nevelésről szólnak, mégis – kezelhetőek egyfajta neveléstörténeti pretextusként (Dombi, 2008:237).

A kutatás célja és kérdései

Jelen értekezés legfőbb vállalása a vizsgálatra kiválasztott német nyelvű fejlődésregények sokoldalú leírása egy összetett pedagógiai szempontrendszer alapján. Nem törekszik arra, hogy a vizsgált regényeket a maguk teljes komplexitásában tárgyalja, célja az, hogy azok neveléshez kapcsolódó kérdéseit vizsgálja behatóan neveléstudományos szempontból. Ennek részeként elemzi a főhőst és a nevelődésére hatást gyakorló alakokat, a nevelődés helyszíneit, témáit, formáit és módszereit. Ennek kapcsán másodlagos kutatási célként fogalmazódott meg a szövegforrások nevelődési eszményeinek, neveléssel összefüggő ember- és világképeinek, valamint azok nevelésfilozófiai áramlatokhoz való kapcsolódásainak feltárása. A kutatási probléma harmadik körét jelenti a vizsgálódás pedagógiai diskurzusra vonatkozó része. Ezek részletes kibontása az alábbiakban következik.

A kutatás előfeltevései

A kutatás céljának és az ahhoz választott kvalitatív módszertan elveinek megfelelően kutatási kérdések kialakításakor az alábbi előzetes feltevéseket fogalmaztam meg, amelyeket a szövegek újraolvasása során továbbfejlesztettem, illetőleg pontosítottam.

- I. A vizsgálandó szövegek tükrözik keletkezésük korának szellemét; saját történeti koruk életfilozófiai, nevelési eszményei, pedagógiai nézetei és műveltségképei foglaltatnak bennük, melyek szövegelemzéssel felszínre hozhatók.
- II. Feltételeztem, hogy a szövegek nagyban építenek az informális tanulásra és nevelésre, valamint a konkrét tapasztalásra, ami életszerű megismerést és világlátást tesz lehetővé. A vizsgált narratívákat létrehozó körülményekről írói munka, az egyes szerzők sokirányú tájékozódása lehetővé teszi, hogy a nem intézményes keretek között zajló fejlődést meglehetősen hiteles módon ábrázolják, így az informális nevelésről kialakított részletgazdag képpel az alternatív pedagógiai emlékezet forrásaiként is használhatók.

- III. Ugyanakkor megjelenhetnek a vizsgált regényekben olyan kritikai mozzanatok, amelyek saját koruk neveléssel kapcsolatos nézetrendszerére, elképzeléseire vonatkoznak. Ezzel publikációjuk idejének pedagógiai diskurzusára adott reflexiókként is felfoghatók.

A fentebb exponált problémakört a kutatói kérdések három főbb csoportjára sikerült lebontani, melyek közül némelyek a résztémák szoros összefüggése miatt átfedésben vannak. Az első csoportba tartoznak azok a kérdések, amelyek a vizsgálandó forrásokban ábrázolt nevelési helyzetek közvetlen elemzésével válaszolhatók meg. Vagyis annak szisztematikus feltérképezésével, hogy (1) hogyan ábrázolják a szövegek főszereplőjüket, (2) a megjelenő különböző nevelési helyzetekben kik a nevelés meghatározó alakjai, (3) hogyan jelenik meg bennük nevelő és nevelt viszonya, illetve, hogy (4) az ismeretátadás, a tanítás és a tanulás folyamatainak (5) milyen formái, módszerei és helyszínei jelennek meg.

Másodsorban azt is tisztázni szerettem volna, hogy milyen viszonyban állnak a szereplők által mutatott pozitív és negatív példák a szövegben kódolt mondanivalóval. Ahogyan arra Szendi Zoltán is rámutat, az író „ars poetica jellegű vallomásai nem választhatók el a művészi gyakorlattól, mivel ennek rejtettebb mozzanataira világítanak rá” (Szendi, 1979:100). A szerző állásfoglalása fogódzót jelent továbbá annak eldöntésében, hogy (6) vajon az illusztrált nevelési, nevelődési folyamatokat sikeresnek ítéltjük-e meg. Ez már a szövegekből kibontható (7) nevelési eszmények és nevelésfilozófiák kérdései felé mutat, amelyek vizsgálata már szélesebb körben érvényes következtetésekre adhat lehetőséget.

Külön figyelmet érdemel továbbá, hogy az elemzendő forrásokban megjelenő informális szituációk ‘tananyaga’ nem egyértelmű. Ennek kapcsán megfigyelhetővé válnak (8) az intézményes keretek között megvalósuló oktatás és a hagyományos struktúrák nélkül létrejövő tanulás és fejlődés bizonyos különbségei. Dewey (1938) is utal rá egy helyen, hogy nem mindig a pontosan körülhatárolt területekkel foglalkozó tanórák anyaga a maradandó, hanem a közvetített attitűdök:

Talán a legnagyobb pedagógiai téveszme az a vélemény, hogy az ember csak azt tanulja meg, amit megtanítanak neki. A mintegy mellékesen elsajátított, tartós attitűdök, kedvtelések és ellenszenvök gyakran sokkal fontosabbak, mint a nyelvórák, földrajzórák, vagy a megtanult történelmi tények. Mert alapvetően ezek az attitűdök számítanak később (Dewey, 1938:56).

Az utóbbi két kérdés már részben a pedagógiai diskurzus tárgyköréhez tartozik. Ezzel kapcsolatban a szövegekre vonatkoztatva megfogalmazott kérdés, (9) hogy hogyan építik vagy éppen dekonstruálják a Bildung fogalmát.

Összefoglalva tehát a feltett kutatói kérdések a megjelenített nevelési szituációk konkrét elemeinek feltérképezésétől (1-5) azok absztrakt értelmezésén át (6-8) arra irányulnak, hogy történeti keretbe ágyazva világítsák meg a Bildung fogalmának változását a pedagógiai diskurzusban (9).

Az értekezés felépítése

A dolgozat összességében hét fejezetre tagolódik. Az *első* fejezet a választott téma bemutatásával és rövid kifejtésével indul, ahol utalok a nevelődési regény kialakulásának történeti vonatkozásaira, ami segít rávilágítani a téma neveléstörténeti kapcsolódására. Ezt követi a *második* fejezetben a kutatás kialakulásának leírása a kutatási probléma megjelölésével. A célkitűzés, a kutatást vezérlő kérdések, valamint a kutatás előfeltevései is ebből bonthatóak ki. Ez a fejezet a vizsgálandó regények kiválasztásának indoklásával zárul. A *harmadik* fejezetben a kutatás elméleti kereteinek bemutatása található. Ebben a kutatási probléma szakirodalmi előzményeit tekintem át, az interdiszciplináris vonatkozások felől a neveléstudományi megközelítések felé haladva. Előbbin belül külön kitérek irodalom és neveléstudomány összefüggéseire, az irodalmi szövegek történeti forrásként való felhasználásával kapcsolatos megkötésekre, majd pedig megadom a kereteket az értekezés pedagógiai diskurzus kutatás területén való elhelyezéséhez. Ennek célja, hogy az értekezést tágabb történeti kontextusba helyezze, így téve láthatóvá annak tudományterületeken átívelő kérdésfeltevések fontosságát. Kitérek a kapcsolódó jelenlegi kutatásokra is. A fejezet végén kap helyet az értekezés fő fogalmainak tisztázása is, melyek áttekintését szemléltető ábra segíti a fejezet végén. A *negyedik* fejezet módszertani kérdéseket taglal. Ennek elején a kevert módszerű kutatások neveléstudományi felhasználását foglalom össze, írok a kvalitatív kutatási paradigmáról, és azon belül a tartalomelemzésről, majd pedig ismertetem a kutatáshoz kialakított saját módszertant és bemutatom a mintavételi eljárást, majd pedig a felállított vizsgálati szempontrendszer. Az *ötödik, fő tartalmi fejezetben* a választott szövegek vizsgálata és elemzése következik történeti sorrendben. A kutatás céljának megfelelően a megjelenő informális pedagógiai helyzeteket mutatom be és elemzem a felállított kategóriarendszer alapján. Megvizsgálom, hogyan és milyen neveléssel, tanulással kapcsolatos helyzetek jelennek meg bennük. Itt hivatkozom az elemzett szövegekkel kapcsolatos másodlagos forrásokra és egyéb adatokra, melyek alátámasztják a vizsgálat fontosságát, valamint kitérek a szövegek példaképeket közvetítő, ideológiai és diskurzusjelölő funkcióira is. Minden tárgyalt szöveg alfejezetének végén olvashatóak a

szövegre vonatkozó általános tendenciák összefoglaló elemzései és azok értelmezése. Ezek után a legfontosabb eredmények összefoglalása következik a dolgozat elején feltett kutatási kérdések és a szakirodalom tükrében a *hatodik* fejezetben. Végül az ezekből levonható következtetéseket fogalmazom meg. A dolgozat elemző része a *hetedik* fejezetben konklúzióval, a további lehetséges kutatás irányok áttekintésével zárul. A disszertáció végén kapnak helyet a felhasznált források, illetve a szakirodalom listája. Az értekezést a mellékletek zárják.

A vizsgált szövegek kiválasztásának indoklása

A jelen kutatás során vizsgált művek német nyelvű nevelődési regények, amelyeket az irodalomtudósok hagyományosan a klasszikus irodalmi kánonhoz tartozónak tekintenek. A kiválasztás alapját egyrészt a műfaj, másrészt pedig az irodalmi kánon határozta meg. Egyik sem problémamentes. Ahogy az a korábbiakból már kiderült, műfajok egymástól való elhatárolása nem könnyű feladat. Már Lamping (1990: 16) is felhívta rá a figyelmet, hogy óvatosan kell bánnunk a műfaji besorolásokkal, hiszen ezek az egyes művek interpretációs megközelítését irányítani és szűkíteni képesek. Batzel figyelmeztet arra is, hogy a rossz műfaji meghatározások az egyes művek problematikus értelmezését okozzák (Batzel, 2010:515). Szerinte a műfajok relatív konstrukcióknak tekintendők, ezért érdemes őket relatív olvasatkulcsokként értenünk, melyek az olvasás során bizonyos módon segítenek *felnyitni* a művet (Batzel, 2010:19, 33). Továbbá a kánonnak is számos különféle értelmezése létezik (pl. műveltségi, akadémiai/szakmai kánon), amelyek egymással párhuzamosan érvényesek (Kulcsár Szabó, 2021). Éppen ezért olyan szövegeket próbáltam kiválasztani, amelyek előbbi két szempont mellett azzal is kitűnnek a hasonló nevelődési regények sorából, hogy realiztikus képet adnak arról az időszakról, amelyben születtek. Igyekeztem nagyvonalakban lekövetni azt a változást is, amelyen a nevelődési regény műfaja mintegy százötven év alatt keresztülment.

A kiválasztott művek mindegyike igazi mentalitástörténeti kincsesládák. Rieger-Ladich úgy fogalmaz, hogy „[a] narratív irodalom hatalmas archívumnak tekinthető (vö. Gehring, 2004), mint egy túláradó kincsesbánya, amely információt adhat nekünk a nevelési gyakorlatokról és az oktatási folyamatokról az idők folyamán” (Rieger-Ladich, 2014:360-361). Schilling is megerősíti, hogy a polgári történelem legkésőbb a romantika óta nem képzelhető el a regény nélkül, és a regényekben úgy testesül meg a német kultúrtörténet, mint sehol máshol (Schilling, 2008:74).

Kézenfekvőnek tűnt Johann Wolfgang Goethe *Wilhelm Meister tanulóévei* című regényéből kiindulni, hiszen ez a műfaj prototípusának számító, nagyszabású tradíciót életre hívó alkotás (Singh, 2008:245; Schlich, 2008:303). Ez nem csak azért volt egyértelmű, mert Goethe a legismertebb német szerzők közé tartozik, hanem abból az okból is, hogy a nevelődési regény műfajának képviselőiként mindkét alkotás mérföldkőnek tekinthető: a *Wilhelm Meister*-regények a Bildung 18. századi utópiájának legnagyobb hatású megalapozói. Jelen értekezés főként a *Tanulóévekre* koncentrál – melynek a nevelés és a fejlődés központi diskurzusai (Batzel, 2010:295).

Az is kétségtelen volt, hogy Thomas Mann *Varázshegyének* szintén a vizsgált szövegtörzset részét kell képeznie. Thomas Mann kánoni helye Magyarországon hat évtizede megingathatatlan (Kulcsár Szabó, 2021:21). A kritika *A varázshegyet* a huszadik század egyik meghatározó irodalmi alkotásának tartja; James Joyce *Ulysses*-éhez, valamint Marcel Proust *Az eltűnt idő nyomában* című művéhez szokás hasonlítani. A mintegy ezer oldalas írás már megjelenésekor széles körű recepciónak örvendett, és igen hamar az irodalmi kánon részévé vált. Ennek egyik oka talán az a meglepően részletes, igen realiztikus, tablószerű kép, amellyel a középső és felső társadalmi osztályok életét ábrázolja, ami nyelvileg is tükröződik: Björn Moll szavaival „különböző társadalmi nyelvek kaleidoszkópja” (Moll, 2016:73). Szerzője szavai szerint *A varázshegy* „a huszadik század első harmadának európai lelki beállítódásának és szellemi problematikáinak dokumentuma” (Mann, GW XI, 1974:602), illetve erről a műről elmondható, hogy szakít a korábbi műfajértelmezéssel; úgy tételezi magát a goethei tradíció letéteményeseként, hogy az elődje által képviselt ideált látszólag teljesen elveti (Scharfschwerdt, 1967:24).

A svájci származású Gottfried Keller ugyan Magyarországon az előbbieknél kevésbé ismert szerző, de életműve szintén a tradicionális német műveltségi kánon részét képezi (v.ö. pl. Selbmann, 2001:7). Amiatt esett rá a választás, mert életműve társadalomtörténeti és poétikai szempontból valahol félúton Goethe és Thomas Mann között helyezhető el. *Zöld Henrik* című nagyregénye kiválóan alkalmas annak a történeti fejlődési ívnek a megrajzolásához, amelyen a nevelődési regény a műfaj 1700-as évekbeli kialakulásától és megszilárdulásától az 1900-as századfordulóig végigment.

Egyrészt azért, mert sokféleképpen reflektálja azt a társadalomtörténeti szempontból is fontos időszakot: a modernizálódó társadalomban jelen lévő pluralizmusok ellentmondásait az irodalmi realizmus programjának megfelelően alapos vizsgálatnak veti alá, és a körülmények és a cselekvő szereplők pontos és valóságghű leírása során azok pedagógiai vonatkozásait is tematizálja. Ezzel a *Zöld Henrik* áthidalja a pedagógiai utópia

és a realista regény közötti szakadékot (v.ö. pl. Müller, 1988:XIV). Másrészt a *Zöld Henrikben* megjelennek a korábbi vallási elvektől való elhatárolódás okozta felekezeti konfliktusok is, mégpedig egy különösen érzékletes nevelési vonatkozású epizód leírásában. Emellett a regény jelentősen hozzájárul kora – a gondolat/szellem szabadságának korszaka – különböző összefüggéseinek és ellentmondásainak megértéséhez. Továbbá egy novella (a *Pongrác, a duzzogó*) elemzése is jelen munka részét képezi, szintén amiatt, mert a vizsgált nagyregényhez hasonlóan ez is kiválóan illusztrálja a fejlődésbe vetett hit, és a magát önállóan, a saját erejéből képező ember eszményét.

3 Az értekezés elméleti megközelítései és a téma szakirodalmi előzményei

A kutatás interdiszciplináris aspektusai

Az utóbbi évtizedek szembeötlő törekvése a különféle tudományágak egymáshoz való közelítése. A tudományterületeken átívelő kérdésfeltevések egymástól korábban független tudományágak közös kutatási területekeinek kialakítását segítik elő. Ennek következtében a hagyományosan egymástól elkülönülő területeken folyó kutatás egyre inkább multi-, inter-, sőt, transzdiszciplináris jelleget ölt (v.ö. pl. Hetényi, 2019:1187). Ez a tendencia megfigyelhető a társadalomtudományok területén, és azon belül a neveléstudományban is, így természetesen hatást gyakorolt jelen vizsgálati konceptuális kereteinek kialakítására is, ahogyan az már a korábbiakban kiderült a dolgozat kérdésfeltevéséből és abból a problémakörből, amelyekre a kutatást irányító kérdések vonatkoznak. Jelen értekezés többféle szempontot kombinálva különböző diszciplínák tudományos eredményeit használja fel, de mivel ezek szakirodalma külön-külön is végtelenül gazdag és szerteágazó, ez a szakirodalmi válogatás tudatosan csak arra vállalkozik, hogy a témához tartozó legfontosabb területekről adjon jelzéseket, így a vizsgálat elvégzéséhez legszükségesebb szakirodalmak ismertetésére szorítkozik.

A vizsgált kutatási irányok áttekintése

Az értekezés fogalmi kerete két fő részre tagolódik: a neveléstudományhoz kapcsolódó más tudományterületekre, és a neveléstudomány saját részdiszciplínáira. A dolgozat logikai ívének megfelelő sorrend szerint ebben a fejezetben előbb a kutatás irodalomtudományi

alapvetéseinek tisztázását végzem el egy rövid történeti bevezető után, majd pedig a neveléstudomány nevelélméleti, pedagógiaitörténeti irányelveit tekintem át, melyben kitérek a történettudományi kapcsolódásokra is.

A kutatás irodalomtudományi vonatkozásai

Goethe és Thomas Mann az irodalomtudomány által egyaránt fokozottan kutatott szerzők. A hozzájuk kötődő irodalomtudományi szakirodalom áttekintésére nyilvánvalóan nem vállalkozhattam, és ez nem is feladata jelen vizsgálatnak. Ahogyan arra az első kéthetes frankfurti kutatómunka is egyértelműen rámutatott, más irányból volt célszerű közelíteni a vizsgálandó szövegekhez. Az értekezés témájának szempontjából a műfaji a leglényegesebb az irodalmat elméleti, kritikai és történeti szempontból megközelítő tudományos kutatás különböző irányzatai közül, tehát ennek a kutatás első fázisában különös figyelmet szenteltem. A fejlődés- és nevelődési regényekről szóló műfaj történeti szakirodalmat áttekintve megállapítható, hogy az igen bőséges: a huszadik század folyamán végig foglalkoztak vele a teoretikusok. Todd Kontje, a Kaliforniai Egyetem Német és Összehasonlító Irodalmi Tanszékének professzora az elmúlt harminc évben számos publikációt jelentetett meg a nevelődési regény műfajával kapcsolatban (pl. Kontje, 1992, 1993, 2000, 2019). Az *Encyclopedia of German Literature* nevelődési regény szócikkében (Kontje, 2000) hús olyan írást sorol fel, amelyek ezzel a regénytípussal műfaj történeti szempontból foglalkoznak. A téma relevanciáját mutatja, hogy napjainkban is jelennek meg újabb és újabb írások, amelyek a regény ezen altípusával foglalkoznak (v.ö. pl. Marie Batzel 2010-ben e témában íródott disszertációja, a 2019-ben *A History of the Bildungsroman* címmel megjelent tanulmánykötet, ami történeti és földrajzi fókuszát tekintve az egyik legátfogóbb).

A fejlődésregény, illetve nevel(őd)ésregény kialakulása

A személyes nevelődés és művelődés változó folyamatainak megértéséhez elengedhetetlen az adott kor történeti-társadalmi háttérének ismerete. E kontextusnak az ismerete, amelyben a koronként eltérő világképek megjelentek és különféle eszmék kialakultak, segítenek a nagyobb összefüggések felismerésében, és elősegíti a történelmi folyamatok átfogó megértését. Jelen történeti vázlat ezért annak a történelmi háttérnek rövid bemutatásával indul, amely a fejlődésregény, majd abból a nevelődési regény műfajának kibontakozását

segítette. Ebben először a fejlődésregény, illetve nevel(őd)ésregény kialakulásáról szólok, majd annak fogalmát és típusait, valamint a műfaj jellemző jegyeit igyekszem meghatározni.

Ahogy a társadalomban a modernitás felé haladva felbomlanak a korábban működő középkori struktúrák, az irodalomban is megfigyelhető ennek a korszakváltásnak a leképeződése. A társadalomtörténeti változások nyomán átformálódnak a művészeti ágak is; a 18. század elejére pedig ezeknek a megújulásoknak eredményeként az irodalomban létrejön egy egészen új forma: a regény (v.ö. Watt, 1968). Ebben az új műfajban nagyívű, széles perspektívájú történeteken (v.ö. epika) belül egyre hangsúlyosabban jelenik meg az egyes ember, és vele az egyéni sors kiteljesedésének, a személyiség fejlődésének eszménye. Ezen kérdéskör pedagógiai vonatkozásait a legjellegzetesebben a fejlődésregény (Entwicklungsroman) tárgyalja. Ez az elbeszéléstípus a felvilágosodás korában az 1700-as években jelentkezett egyre erőteljesebben, kialakulása szorosan összefügg az egyház és az állam tekintélyének felbomlásával, a protestantizmus térhódításával, majd a szekularizációval, illetve ehhez kapcsolódóan a modern individualizmus kialakulásával (v.ö. pl. Elias, 1983).

Az 1750-től nagyjából 1850-ig tartó időszak Európa történetének gyors modernizációs periódusa, hallatlan történelmi változások korszaka. Reinhart Koselleck német történész „nyeregidőnek” (*Sattelzeit*) nevezte el (Koselleck, 2006, 2010). Erre az időszakra nagyfokú turbulencia jellemző; az ekkortájt lezajló nagyfokú világnézeti-társadalmi szerkezetváltozások az élet szinte minden területét magukba foglalják. A vallási életben végbemenő, már említett szekularizáció mellett nagy átalakuláson ment keresztül az emberek lakókörnyezete (városiasodás), gazdasági tevékenységeik szervezése és technikai háttere (iparosodás), amelynek eredményeként új réteg jött létre (polgárság) (v.ö. pl. Elias, 1983, 1987).

E folyamatokkal párhuzamosan, mintegy a korai felvilágosodás racionalizmusának hatására egyre nagyobb jelentőséget kapott az egyes ember fejlődése, egyéniségének kialakulása. Nem véletlenül, hiszen erre az időre tehető a polgári nukleáris család megjelenése is (Kontje, 2019:13), melynek a szerelem és a házasságban való társi kötelék képezte az alapját. A nukleáris család megjelenése a privátszféra felé forduló érdeklődés mellett abból a szempontból is fontos, hogy a családon belül a gyermekekre irányuló figyelem is fokozódott. Ugyanekkor erősödött fel a közgondolkodás azon elképzelése is, amely a közszférát a férfiaknak való területnek tartotta, a nők hivatását pedig a családi otthonba helyezte el (v.ö. pl. Habermas, 1962; Elias, 1987).

A szekularizációt megelőzően a német pietista mozgalom szintén segítette a nagy jelentőségű társadalmi folyamatok helyett befelé forduló irodalom kialakulását (Benneth, 2014). A különböző protestáns egyházakban terjedő pietizmus irányzata a vallási megújulás módjaként az egyéni jámborságot jelölte meg, és támogatta a megváltás egyéni tapasztalatainak megfogalmazását segítő vallásos naplókat. Így hozzájárult az újkori individualizmus kialakulásához, sőt, áttételesen a romantika fejlődéséhez is. Ez a lélektani érdeklődés szembetűnően megjelenik a fejlődésregény, majd pedig a nevelődési regény tematikájában is.

A fejlődésregény műfajának létrejöttéhez járult hozzá továbbá az a körülmény is, hogy a 18. században az irodalmat működtető patronálási rendszer is alapvetően átalakult. E század szerzőit már nem csupán jómódú arisztokrata mecénások támogatták, hanem a városias környezetben önállósodva, megújuló és forradalmi változásokon keresztülmenő könyvnyomtatás, valamint a folyóiratok terjedésével az újonnan létrejött polgári réteg növekvő olvasótáborához írtak (Kontje, 2019:15). Ez a változás nem csupán anyagi függetlenséget jelentett, hanem új témák megjelenését is.

A polgárság ebben az időszakban a társadalom teljesen új rendje: a városiasodással megjelenő, hagyományokkal nem bíró, de az iparosodásnak is köszönhetően gyorsan bővülő csoport, amelynek megerősödésében komoly szerepet játszott az az irodalmi műfaj, amelynek központjában egy fiatalember ismeretlen környezetben való felnőtté válása áll. A korszak fejlődés- és nevelődési regényeiben a polgári réteg tagjai új érzelmi modellekre találtak (Kontje, 2000:109), ami által a műfaj a polgárság identitásának kialakításához nagyban hozzájárult (Bakhtin, 1986). A nevelődési regénynek az európai kultúrában betöltött szerepéről szóló híres könyvében Franco Moretti úgy érvel, hogy ez a műfaj 18. századi írói és olvasói számára lehetővé tette a tájékozódást az Európában zajló gyors társadalmi változások közepette. Moretti nyomatékosítja az a kapcsolatot, amely egy fiatalember fejlődésének folyamata és az európai kultúra átalakulása között áll fenn. Úgy fogalmaz, hogy a fiatalság "a modernitás esszenciája" (Moretti, 1987:135).

Az irodalomtörténészek által a műfajhoz tartozónak tekintett regények során végigtekintve (v.ö. 1. sz. táblázat) úgy tűnik, hogy a benne rejlő lehetőségeket a németek fedezték fel maguknak igazán, emiatt a nevelődési regényt sok kritikus német irodalmi műfajnak tartja (v.ö. pl. Kontje, 2000:109; Graham, 2019:10; Kontje, 2019:27). Vannak, akik úgy gondolják, hogy a német felvilágosodáshoz való kötődése miatt csak azok a Goethe és Wieland korabeli német regények tekinthetők igazán nevelődési regénynek, amelyek a fiatalságból az érettségbe vezető átmenetet ábrázolják. Thomas Mann például még 1916-ban

(!) úgy határozza meg a műfajt, mint „a regény olyan változatát, amely német, tipikusan német, jogosan nemzeti” (Mann, 1960:34). Mann ekkori véleménye szerint a német az igazi filozófusok és romantikus lelkek nemzetek, akik nem hajlandóak a nyers politikai életbe merülni (Mann, 1960). (Érdekes megfigyelni ezután Mann demokrácia felé való fordulását az 1920-as évek elején: ebben az időszakban a korábbi apolitikus író művészete politikáivá válik, és megfogalmazza a német nemzeti szocializmus kritikáját (Kontje, 2019:16).)

Némelyek a nevelődési regény legkorábbi reprezentatív képviselőjének Grimmshausen *Simplicius Simplicissimus* (1668) című regényét tartják, mások Martin Wieland, Sophie von La Roche és Karl Philipp Moritz regényeit sorolják ide. A kritikusok között általában alapvetően egyetértés van a tekintetben, hogy a regénytípus meghatározó darabjának Christoph Martin Wieland *Geschichte des Agathonját* (1766-7), és Goethe *Wilhelm Meister*-regényeit (1795/6, 1821) tartják (v.ö. pl. Köhn, 1969; Mayer, 1992). Ehrhard Bahr például abban látja Goethe jelentőségét/újítását, hogy összeköti a pietizmus vallomások naplójának hagyományát a kalandregénnyel (Bahr, 2012: 643). Goethe mellett és után a romantika legtöbb meghatározó alkotója is hozzájárul e műfaj tekintélyének megalapozásához.

Kelsey Bennett megelőlegezi, hogy a Bildung és vele a nevelődési regény műfaja sok szempontból a tizennyolcadik század lehetetlenül utópikus felvilágosodásbeli eszméinek egyfajta összegzése (Benneth, 2014). Definíciója azt sugallja, hogy a műfajnak szigorú határai vannak. Ezt a nézőpontot képviseli Todd Kontje is, aki szerint az egyéni érés ábrázolásának szentelt, látszólag korlátlan tartományt két fontos tényező határozza meg és egyben szűkíti le lényegesen. Az első a regény, amelyet Kontje olyan népi prózaregényként határoz meg, amely a korai modern Európában merült fel és csak a 18. század folyamán vált széles körben népszerűvé (Kontje, 2019:11). A második pedig, hogy az egyén személyes fejlődése a nevelődési regényben változó világ háttéré előtt zajlik. Mihail Bahtyin megfogalmazásában az a létfontosságú a műfajban, hogy középpontjában a kialakulás (*becoming*) folyamatában lévő személy áll, valaki, aki „a világgal együtt jelenik meg és [aki] tükrözi magának a világnak a történeti megjelenését” (Bakhtin, 1986:74). Michael Minden számára az egyéniség kialakulásánál sokkal fontosabbak a próbálkozások és kudarcok, amelyekben a főhős keresztülmegy: „a nevelődési regény az egyén hibáit és hiányosságait teszi a narratíva vezérelvévé” (Minden, 1997:49).

A nevelődési regény fogalma és típusai

Nagy a száma azoknak a műalkotásoknak a regényhagyományon belül, amelyek a nevelődési regény típusát jelenítik meg. Mégsem könnyű pontosan meghatározni, mit is jelent a nevelődési regény típusa – annak ellenére sem, hogy a műfaj szakmai, poétikai szempontból is artikulált és reflektált. Ennek oka, hogy a nevelődési regény sok közös vonást mutat a vele kapcsolatos regénytípusokkal, például a fejlődésregénnyel.

Ahogy azt Harkai Vass Éva a művészregényről szóló értekezésében kiemeli, az egyes regénytípusok differenciálhatóságát „műfaji egybejátszások, egybeáramlások, enjambement-ok, áthallások nehezítik meg (...)” és „bizonytalanná és átjárhatóvá teszik határvonalait” (Harkai Vass, 1999:622f.). Harkai Vass rámutat arra is, miért olyan gyakori e regénytípusok között az átfedés: Wolfgang Kayser regénytípológiáját idézi, amelyben Kayser a fejlődés-, a kulcs-, memoár-, életrajzi és önéletrajzi regényt, a napló- és vallomásregényt mindet a jellemregény [Figurenroman] kategóriába sorolja (Harkai Vass, 1999:623). Harkai Vass úgy találja, hogy az irodalomtudomány többek között a fejlődésregény és a nevelésregény műfajmegnevezéseket következetesen alkalmazza (Harkai Vass, 1999:622), azonban a kettő egymástól való elválasztása nem egészen könnyű.

A legtöbb kritikus a nevelődési regényt (Bildungsroman) a fejlődésregény nagyobb kategóriájába tartozónak tartja. A fejlődésregény kifejezést inkább a személyes fejlődésnek azokra a narratíváira használják, amelyek az európai irodalomban már egészen korántól jelen vannak (v.ö. Kontje, 2000:109). A világirodalmi lexikon fejlődésregényként a regénynek az a műfaji változatát határozza meg, „amelynek tárgya a hős sokoldalú, külső és belső (értelmi, érzelmi, világnézeti) fejlődésének útja, a csalódások és tévelygések mellékútjaival együtt a kezdetektől a teljes személyiség kialakulásáig, lélektani következetességgel, az adott társadalmi körülményekkel összefüggésben” (H. Benczur & Hermann, 1975:67). Jellemző rá az önéletrajzi jelleg, valamint az a körülmény, hogy a fejlődés gondolatát helyezi középpontba minden vonatkozásban.

Ezen a műfajon belül alkot alcsoportot a nevelődési regény – eredeti nevén Bildungsroman (angolul *novel of education/formation*). Nevelődési regénynek a fejlődésregény azt a formáját/altípusát tekintik, amelyik a 18. század végén jelent meg, és a felvilágosodás jegyeit mutatja. Kialakulásában nagy jelentősége volt a francia forradalom katalizmaszerű hatásának: a legfrissebb irodalomba merülve a szerzők nagy érzelmeiktől vezérelve a személyes fejlődés narratíváit kezdték el megírni (Kontje, 2000:109), így e műfaj szoros kapcsolatot mutat a jellem kialakulásának történetéről szóló önéletrajzzal (v.ö.

Radnóti, 1984:273). Szélesebb értelemben véve tehát minden olyan regény tekinthető nevelődési regénynek, „amelynek a középpontjában a hős „megnevelődése”, az embernek a társadalomba való belenövése áll”, (Radnóti, 1984:273). Ily módon „[t]ulajdonképpen minden jelentős modern regény nevelődési regény (...), [hiszen] mindegyik valamilyen módon egy ember adott társadalmi keretek közé való beilleszkedését, vagy a keserű tapasztalatok hatására történt kívülrekedését ábrázolja” (Radnóti, 1984:273.).

Szűkebb értelemben pedig azok a regények sorolhatók ebbe a műfajba, amelyekben „a társadalmi cselekvés még vagy már egyet jelent a személyiség kibontakoztatásával, gazdagodásával, a cselekvés magyarázza a valóságot és az ember és a világ között nem bomlik meg az összhang” (Radnóti, 1984:273). Aktivitás és társadalmiság egységrehozása ezekben a művekben azt hivatott ábrázolni, hogy „az ember hogyan választja meg személyiségét” (Radnóti, 1984:273). Ebben különbözik a nevelődési regény azoktól „a pedagógiai-szépirodalmi alkotásoktól (Castiglione, Rousseau, Pestalozzi műveitől), amelyekben az ember elsősorban nem saját aktivitása, hanem neveltetése révén fejlődik ki” (Radnóti, 1984:273).

Összegezve: a nevelődési regény eredeti klasszikus formájában tehát a külső és belső utat ábrázolja, amelyet egy fiatalember a serdülőkortól a felnőttkor küszöbéig megtesz. Betekintést enged a főszereplő lelki-szellemi fejlődésébe, mégpedig úgy, hogy közben annak környezetével való sokrétű konfliktusait is ábrázolja (v.ö. pl. Dilthey, 1929 393f.). Így az olvasó a főhős fejlődésén keresztül egyén és társadalom egymásra hatásának azt a dinamikus folyamatát követheti végig, amely során egy állandó változásban lévő fiatal önképe kialakul, és személyes küzdelmei eredményeképpen megleti feladatát és helyét a világban (Graham, 2019:1; Gutjahr, 2007:8). A műfaj korai képviselőit többnyire derű és életközelség jellemzi; a főhős az erkölcstelenségekkel teli világban erényes életet teremt (Radnóti, 1984:273).

A szakirodalom megegyezik azt illetően, hogy a nevelődési regény kifejezést (Bildungsroman) Ch. F. von Blankenburg *Versuch über den Roman* (1774)-es írása nyomán Karl Morgenstern használta 1819-ben, 1820-ban ‘Über das Wesen des Bildungsromans’ illetve ‘Zur Geschichte des Bildungsromans’ című előadásaiban (Martini, 1961:45). Morgenstern ezekben „a regény sok fajtája közül a legkitűnőbből [...]” szól, amelyet – tudomása szerint előtte még nem használt szóval – *nevelődési regény*-nek [Bildungsroman] nevez el:

[...] Szabad lesz nevelődési regénynek nevezni, elsősorban és különösképpen anyaga miatt, mivel a hős képzését kezdetében és a tökéletesedés bizonyos fokáig való fejlődésében ábrázolja; másodsorban pedig azért is, mert éppen ezáltal az ábrázolás által az olvasó képzését/képződését [Bildung] támogatja, nagyobb mértékben, mint bármelyik másik regényfajta (Morgenstern, 1820:49).

Morgenstern a nevelődési regényt terjedelmes elbeszélő műként definiálja, amelyet a felvilágosodás által fémjelzett világkép és humanitárius nevelési elképzelések határoznak meg, és amely nem csak szereplője, hanem olvasója nevelődése szempontjából konstitutív” (Morgenstern, 1820:52). E megnevezés által „a képzés/nevelődés [Bildung] nagybecsülése, és egyben a regény 18. századi felemelkedése is hangsúlyos kifejeződést nyer” (Gutjahr, 2007:8).

A Brockhaus Lexikon szerint a nevelődési regény a fejlődésregény (Entwicklungsroman) olyan német formája, amely a weimari klasszicizmus kontextusában a szentimentális útiregény, különösen a pietizmus autobiográfiái és az önéletrajzi-pszichológiai regényből fejlődött ki (Brockhaus, 1995:366). Az egyéni neveléstörténetet fiatalos hős komplex szocializációs folyamatként éli meg, a politikától távol, különböző társadalmi enklávékban (mint a színház, a művészek, a nemesség, az oktatási tartomány), és "lemondóként" polgári foglalkozásban végzi, amelynek a hős perspektíváján túl a főszereplő, a narrátor és az olvasó között létrejövő művelődési- és reflexiós kapcsolat is részét képezi (Brockhaus, 1995:366).

Az irodalmi szakterminusok kézikönyve a nevelődési regényt a fejlődésregény variánsaként határozza meg, amelynek hőse egy kulturálisan meghatározott környezettel kapcsolatba lépve tanulás és tapasztalás során lelki-szellemi adottságait harmonikus egész személyiséggé fejleszti és megvalósít egy bizonyos művelődéskoncepciót (*Bildungsidee*) (Best, 1991:67). Az illúzióvesztéssel, a valóság fokozódó szétesésével és a személyiség elvesztésével az e műfajú művek létrehozásának előfeltételei is eltűnnek.

Időben jelentős eltolódás figyelhető meg azonban a nevelődési regény kritikai fogalomként való használata és aközött, hogy olyan regények íródtak, melyeket a fogalom leírni próbál. Morgenstern definíciója után ugyanis egészen hosszú idő telt el, amíg az irodalomkritika használni kezdte a fogalmat, ami elsősorban Wilhelm Dilthey 1906-os *Das Erlebnis und die Dichtung*-jének köszönhető. Ez a terminológiai késedelem állandó szkepticizmust támaszt a fogalom használhatóságát illetően, amelyet csak bonyolít az a tény, hogy sok regény általában nevelődési regénynek tekinthető. A nevelődési regény műfajával rokon fogalom a fejlődés- (*Entwicklungs-*), a művész- (*Künstler-*), az ellen- vagy antinevelődési regény (*Antibildungsroman*), és a metanevelődési regény is. Sok regényből hiányzik az a nevelés lehetőségére vonatkozó optimizmus, amely a műfaj korai definícióiban nagy hangsúlyt kapott. Ennek eredményeként rengeteg nevelődési regényről szóló tanulmány lelhető fel, miközben a műfaj egyes képviselőinek státusza még mindig kérdéses (Kontje, 2000:109). Néhány kritikus egészen odáig megy, hogy magát a műfajt egyszerűen

fantomnak tartja (Sammons, 1981; Redfield, 1996). A nevelődési regény e viták ellenére mégis a kortárs kritikai diskurzus eleme maradt egészen napjainkig.

Az irodalomkritika hosszú ideje vitatott kérdése, hogy a nevelődési regény vajon tekinthető-e német műfajnak. Késő 19. századi német szerzők a befelé fordulás és az önreflexió “tipikusan német” jegyei miatt annak tekintik. 1993-mas erről szóló munkájában Kontje kimutatta, hogy a 20. századi nacionalista német irodalomtörténészek egészen odáig elmentek, hogy párhuzamot vontak e műfaj főhősének felnőtté érése és Németország gazdasági és katonai hatalomra jutása között. (Sok háború utáni német kritikus szkepticizmusa egyébként részben ezekből a műfajt ért ideológiai visszaélésekből ered.) Mások ellenkező álláspontot képviselnek: Franco Moretti (1987) és Marc Redfield (1996) például azon a véleményen vannak, hogy Jane Austen, George Eliot, Gustav Flaubert és sok más nem német író műveit is a nevelődési regény műfajának képviselői között kell említeni.

Fontos megemlíteni továbbá annak kérdését is, hogy vajon a fogalom csupán férfiak által és férfiaknak írott munkákra vonatkoztatható, vagy beszélhetünk esetleg produktívan “női nevelődési regényről”. Néhány kutató úgy érvel, hogy a műfaj eredete szorosan kötődik a nemi polarításokhoz, amelyek a késő 18. századból indulva a nőket a privát szférához kötötték, így a *Bildungsroman* implicit módon maszkulin műfajt jelöl (Smith, 1987). Mások azért szállnak síkra, hogy a fogalmat gyümölcsözően lehet használni a női fejlődést ábrázoló, Németországban, vagy azon kívül íródott regényekről szóló diskussziókban (Abel et al., 1983; Blackwell, 1982; Fuderer, 1990; Boes, 2012).

Végezetül pedig a kritikusok a nyugati esztétikai ideológia reprezentatív műfajának is tartják a nem-nyugati kultúrákkal implicit ellentétben (Redfield, 1996). Mint a fehér, európai, és túlnyomóan férfi személyi fejlődésének narratívája, a nevelődési regény szorosan kötődik a nyugati társadalmaknak “a világ többi része” feletti gazdasági, imperialista, és rassz-alapú uralmához.

Neveléstudomány

A pedagógiai gondolkodás megalapozásában a neveléstörténet mindig is jelentős szerepet játszott (v.ö. Kéri, 1997:47). A benne alkalmazott módszerek tekintetében jelen értekezés talán a leginkább a történeti pedagógiánál horgonyoz. Ugyanakkor a kutatás során egymást kiegészítve jelen volt az általános pedagógia mind a három alapvető részdiszciplínája – a rendszerező, a történeti és az összehasonlító pedagógia –, hiszen a nevelés és oktatás történeti vizsgálata során bizonyos mértékben minden esetben felhasználjuk az összehasonlító módszereket is, miközben a történeti tényeket mindig a jelen állapottal vetjük

egybe (Németh, 2013:7). A történeti és az összehasonlító nézőpont érvényesítése nélkül nem végezhető el kellő elmélyültséggel a pedagógiai jelenségek fogalmi tisztázása, azok feltárása és rendszerezése sem (Németh, 2013:7).

A neveléstörténeten belül három nagyobb terület szemléletmódja és elméletei bizonyultak relevánsnak jelen kutatás szempontjából. Egyik közülük a pedagógiai historiográfia, ahol Marc Depaepe, és Németh András (2013) tanulmányait forgattam, második az informális pedagógiai emlékezet – itt főként Dombi Alice munkái tűntek jelentősnek –, a harmadik pedig a pedagógiai diskurzus kutatás, ahol a külföldi szakirodalom mellett Sanda István Dániel és Varga Kornél (2008) közös számítógépes kutatása nyújtott számomra módosításokkal alkalmazható példát. Az alábbiakban ezek áttekintése következik.

Pedagógiai historiográfia

A kulturális revizionizmus ösztönzésére az 1960-as évek Amerikájában paradigmaváltás zajlott le a történettudományon belül: az elmélet és a történelem közötti kapcsolatban felmerült módszertani problémák orvoslására új kutatási technikák és módszerek terjedtek el, és az 1970-es évektől kezdve a kutatók elkezdtek úgy tekinteni a neveléstörténetre, mint „nevelési vagy nevelésbeni problémák egyfajta történetére, amely a pedagógia és a történelem köztes területén helyezkedik el” (Depaepe, 2013:9). Ennek egyik előzménye, hogy a második világháború után „megnyílt az út egy szélesebb szociokulturális nézőpont előtt”, amelyben a neveléstörténetet már olyan folyamatnak tekintik, „mely során egy kultúra közvetíti magát nemzedékeken keresztül” (Depaepe 2013:15).

Ennek kapcsán az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb hangsúly került a neveléstörténet „történeti hitelességének” fontosságára: a pedagógiai tevékenység alapjainak megragadásához egyre többek szerint szükséges a történelem kritikus megértése, ezért támogatják a neveléstörténészek hozzájárulását az oktatás szakértőinek munkájához (Herbst, 1999). A történelmi magyarázatoknak pedig mindig is szükségük lesz egyfajta – gadameri értelemben vett – hermeneutikára, amely a tapasztalat történeti hitelességén és nyelvezetén alapulva keresi az emlékezés értelmét, melyben az elbeszélő közvetítőként dolgozik, helyreállít és a diskurzus és a kontextus teljességére való tekintettel visszaalakítja a történetben a hézagokat (Gadamert idézi Depaepe 2013:17).

Informális pedagógiai emlékezet

A kutatás legitimációjának fontos elemét adja meg Dombi Alice A neveléstörténet-írás mint a kulturális emlékezet forrása című tanulmánya, amelyben a kulturális emlékezet sajátos megjelenési formájával, a pedagógiai emlékezet írott dokumentumaival foglalkozik. Ebben a munkájában Jan és Aleida Assmann kulturális emlékezetre vonatkozó elméletére, illetve Gérard Genette strukturalista irodalomelméleti elgondolására építve megfogalmazza, hogy a kulturális emlékezet rítusokban, ünnepekben, mítoszokban és kanonizált szövegekben jelenik meg. Felvetése szerint a pedagógiai (nevelési) emlékezet dokumentumai értelmezhetőek a kommunikatív emlékezet részeként. Úgy látja, hogy a neveléstörténet-írás kanonikus, ikonikus tartalmakat hordozó klasszikusai mellett érdemes jelentőséget tulajdonítani az alternatív emlékezet úgy nevezett pretextusainak is (Dombi, 2008: 233, 237). Ezek az originalitás formáit alkalmazzák, és a kanonikus szövegekkel „egybecsengő, összefüggő képet mutatnak a nevelői szerep kulturális emlékezetben megőrzendő vonásairól” (Dombi, 2008:238). Az önvallomások (*Selbstzeugnisse*) történelmi forrásként való használatát erősíti meg Assmann elméletére támaszkodva Heiko Haumann is (Haumann, 2006), aki szerint a naplók, levelek, önéletrajzok értelemkonstrukciók (*Sinnkonstruktionen*), amelyek az ember életének állomásait rögzítik, így a történész számára elsőrangú forrást jelenthetnek (Haumann, 2006:42). E felfogásnak megfelelően Goethe, Keller és Thomas Mann regényei is olvashatóak a pedagógiai emlékezet pretextusaként, ha egyfajta mikrotörténetekként tekintünk rájuk. Ezt a feltevést erősíti meg Szabolcs Éva a Mikrotörténelem és pedagógiatörténetírás című cikkében, ahol kiemeli, hogy a mikrotörténeti perspektíva érvényesítése gazdagíthatja a pedagógiatörténeti kutatásokat (Szabolcs, 2013:60, 64).

Diskurzuselemzés

A diskurzus szó napjainkban a társadalomtudományok egyik fontos alapfogalma (Géring, 2005:130), amely a német társadalomelméleti hagyományra, a frankfurti iskola képviselőinek munkásságára alapozva (Jäger, Jäger, 2007) a múlt emberi tapasztalatainak nyelvi lecsapódásait vizsgálja, és lényege annak belátása, hogy a tudás és a valóság társadalmi konstrukciók (v.ö. pl. Busse, 2013:33). Különbség van aközött, hogy ami elvileg elgondolható (nyelvileg helyes, kivihető) és a ténylegesen elgondolt, kimondott tartalmak között. Az 1980-as évek óta a kritikai diskurzuselemzésnek nagy területe alakult ki

(Nonhoff, 2019:15). Különböző korok és társadalmak mind másképp szabják meg a kimondhatóság kereteit, amelyet diskurzusnak nevezhetünk (Géring, 2005). Teubert szerint a diskurzus az a társadalmi jelenség, amely minden más társadalmi jelenséget és gyakorlatot konstituál (Teubert, 2013:55). Bogdal, 1999) úgy fogalmaz, hogy a diskurzust alkotó megnyilatkozásokat a társadalmi környezet határozza meg: a diskurzusok más diskurzusok között jönnek létre (azok mellett, vagy éppen azokkal szemben definiálva önmagukat) „minden, ami a beszédben magától értetődő(nek tűnik), más, „kimondhatatlan” dolgok kizárásával jár együtt” (Géring, 2005:132). Egy tág meghatározás szerint minden jelentéssel bíró kifejezés a diskurzus részének tekinthető, azonban „egy diskurzus nem szimplán mondatok halmaza, hanem olyan kifejezések összessége, melyek az adott társadalmi környezetben jelentéssel és hatással bírnak” (Géring, 2005:132). A diskurzus ugyanakkor fölfogható egyfajta multidimenziós térként is, amelynek fontos építőelemei a társadalmi konvenciók. Mills (1997:9) a „szabály-vezérelt kijelentések termelésének és körforgásának általános” tereként definiálja a diskurzust. A diskurzus fő feladatai közé tartozik, hogy létrehozza a valóságot és a hozzá szükséges tudást; szabályozza a mondható/gondolható/kivihető kereteit; valamint szervezi és strukturálja is a valóságot (Landwehr, 2008:27).

A diskurzus fő eszköze a nyelv (Busse & Teubert, 2013), mellyel identitásról, térről, időről, minőségről és létezésről alkotott fogalmainkat fejezzük ki. A világ olyanná válik, amilyenné nyelvi cselekvéseinkkel tesszük, így a diskurzuselemzés célja, hogy feltárja ezeket a szabályokat, azonosítsa a diskurzusokat, választ adjon a kérdésre, hogy hogyan és miért változnak a diskurzusok; abból a célból, hogy meg tudjuk nevezni a tudás és valóság történeti formái (Landwehr, 2008:65, Bogdal, 1999). E feladat elvégzése során a diskurzus elemzését végző kutató az alábbi kérdéseket teszi fel: mit fogadnak el egy korban adott valóságként? Ez a valóság hogyan szerveződik? Milyen kategóriák szerint? Milyen jellegű a tudás, aminek ezt a valóságot kezelnie kell? (Landwehr, 2008:18).

Pedagógiai diskurzuskutatás

A nevelésről szóló diskurzus (*Bildungsdiskurs*) - mint minden más diskurzus is – a történelem során folyamatosan változik. A *Bildungsdiskurs* kifejezés és az abban foglalt jelentések azokat az időről időre változó társadalmi konfliktusokat és környezetet tükrözik, amelyek döntő hatást gyakorolnak egy-egy kor neveléséről és oktatásról folyó (köz- és szakmai) beszédére. A nevelési és oktatási koncepciók (*Bildungskonzeptionen*) fejlődését

nem csupán a szorosabb értelemben vett szakmai diskussziók dokumentumaiban követhetjük nyomon, hanem azokban a kortárs szövegekben is, amelyek a nevelésről, művelődésről és oktatásról szóló beszéd alakulására hatással vannak. Kétségtelenül ilyenek azok a kanonizált irodalmi művek, amelyeket jelen kutatásban a vizsgálatra kiválasztottam.

A diskurzuselemzés pedagógiai használatával való ismerkedés folyamatában fontos volt Sanda Dániel és Varga Kornél tanulmánya (2008), akik az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának keretei között működött Pedagógiatörténeti Diskurzus kutató Műhely munkájába bekapcsolódva végezték kutatásukat. Neveléstudományi folyóiratok szövegeinek részleteit elemezték a számítógépes diskurzus- és tartalomelemzéssel, előzetesen (szintén számítógép segítségével) kialakított szempontok mentén. A diskurzust informatikai szempontból irányított gráfként fogják fel. Vizsgálatuk részét képezte annak felderítése is, hogy a magyar neveléstudomány hogyan kapcsolódik több határtudományához, és milyen közöttük az átjárás.

Saját kutatásomban azt vizsgálom, hogy a vizsgálatra kiválasztott kanonikus szépirodalmi szövegek hogyan kapcsolódtak be a neveléstudományon kívülről saját korszakuk pedagógiai tárgyú diskurzusába. Megvizsgálom, hogy a regények mely szereplői, és milyen szituációi tekinthetők a pedagógiai diskurzus síkján legfontosabb alakító szereplőknek. A tartalomelemzés módszerével összeállítom azoknak a személyeknek a listáját, akik a szövegek pedagógiai helyzeteiben kulcsfontosságúak.

Markus Rieger-Ladich (2014) neveléstudósként felteszi a kérdést, hogy vajon az irodalmi szövegek tekinthetőek-e tudásforrásnak, és meggyőzően érvel amellett, hogy az irodalmi szövegek *jó okokkal* megalapozottan *sajátos* tudásforrásnak tekinthetőek (2014:351, kiemelés az eredetiben), így a pedagógiai diskurzus serkentőjeként kerülnek középpontba.

A neveléstudományon belül nem először merül fel a kérdés, hogy vajon az irodalmi szövegek tekinthetőek-e tudásforrásnak. Klaus Mollenhauer *Elfelejtett kapcsolatok* című, programadó korai írása már az 1980-as évek elején népszerűsítette a kulturális alkotásokkal való foglalkozást és azok pedagógiailag jelentős dokumentumokként való értelmezését (v.ö. Mollenhauer, 1983, 2000). Jürgen Oelkers nem sokkal későbbi kötete „pedagógiai szándékú irodalmi elmélkedéseket” gyűjtött össze (Kafkáról, Fontane-ról és Peter Handke-ről), hogy többet tudjunk meg nevelés, érzékenység és szubjektivitás kölcsönhatásáról (vö. Oelkers, 1985, 1981). Több tanulmány mellett, amely didaktikusabb szemszögből követte nyomon az irodalmi szövegek oktató jellegét (vö. Ladenthin, 1991), kiemelhetőek még azok a viták, amelyek a hetvenes évek végén a Neveléstudományi Életrajzkutatási Bizottság (Kommission

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung) keretében folytak a narrációról és a hermeneutikáról (vö. Baacke & Schulze, 1979). E munkák egytől egyig teret nyitottak új megközelítéseknek, és hozzájárultak a pedagógiai mező kiszélesítéséhez.

Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a módszertani kérdésekre még a kétezres évek első felében sem fordítottak kellő figyelmet, az anyagon végzett intenzív munka sokszor előtérbe került. Így volt ez azokkal a hamburgi szimpóziumokkal is, amelyeket Hans-Christoph Koller és Markus Rieger-Ladich szerveztek: még ha egyes hozzászólásokban hangsúlyosan megjelentek is módszertani kérdések (lásd Priem, 2009; King, 2013; Reh, 2013), sem az irodalom fogalma, sem a pedagógiai olvasmányok episztemikus státusza nem volt kellőképpen tisztázott. Míg Hans-Christoph Koller (2014) javasolja a „Bildung szöveges eseménykénti” értelmezését, Rieger-Ladich azokhoz a vitákhoz keres kapcsolódást, amelyek a művészetnek az analitikus művészet- és irodalomelméletben tudásforrásként betöltött szerepéről jelenleg folynak (vö. Jäger & Jäger 2007; Köppe, 2008). Bár az általa tárgyalt érvek alkalmasak arra, hogy a pedagógiai olvasmányok nyereségét közelebbről meghatározzák, azokat korábban alig vették figyelembe a neveléstudományon belül.

A Bildung fogalmának (neveléstörténeti) vázlata

Az alábbiakban annak áttekintése következik, hogy hogyan kapcsolódik ez a műfaj a neveléstudományhoz, és a pedagógiai történetíráshoz. Leírja azt a történeti folyamatot, amely során a nevelődés/képzés teológiai fogalma először jelentésváltozás, majd -bővülés hatására átkerült az esztétikai és a pedagógiai diskurzusba.

Hogy mi a Bildung? Biesta (2002a:344) a kérdésre adott válaszában úgy fogalmaz: „fontos tudomásul venni, hogy nincs olyan „dolog”, hogy Bildung, hogy ez nem önmagában való „dolog”. A Bildung szó a teológia nyelvéből származik, és ‘imago’ jelentésében eredetileg az ember alapvető hivatására vonatkozott (v.ö. *Grimm Wörterbuch* ‘Bildung’ szócikke). Ahogyan Mózes első könyvében megfogalmazódik: „És monda Isten: Teremtsünk embert a mi képünkre és hasonlatosságunkra; (...) Teremté tehát az Isten az embert *az ő képére*, Isten *képére teremté őt*: férfivá és asszonnyá teremté őket.” (Genézis 1,26-27, kiemelés Cs. K.). Ebből az ótestamentumi elképzelésből, amely szerint az emberiség istenképisége által meghatározott, jött létre az imago Dei tana, mely szerint az emberi élet célja, hogy ennek a képnek valóban megfeleljen, eszerint alakítsa magát. Ez a

vallásos alapozású meghatározás Istennek tetsző életre utalta az embert, ahogyan az a tízparancsolatban és Krisztus Tanításában az Újszövetségben is megjelenik.

Az ember rendeltetésének a keresztény korszakban kötelező érvényű elképzeléséből alakult ki a vallásos nevelés kulcsfogalma, ami az évszázadok során folyamatosan változott (Schweitzer, 2004), és párhuzamosan azzal, hogy a személyiség fejlődése a vallásosságon belül a 16-17. századra felértékelődött (Benneth, 2014), a képződés (Bildung) fogalma a szekularizáció következtében antropológiai és esztétikai diskurzusok részévé vált (Horlacher, 2016). Ennek a folyamatnak a során alakult ki az az elképzelés, miszerint az ember természeténél fogva jó és magasabb szintű fejlődésre hivatott; ami új nevelési programok megfogalmazásához vezetett, melyek segítségével ez a hajlam kiképezhető. Az ember új meghatározásának diszkussziójában tehát a Bildung a természetes hajlamok javítása értelmében nyert jelentőséget. A képzés fogalma így vallásos jelentésétől emancipálódott, és komoly jelentésbővüléssel a 18. század kulcsfogalmává vált: ekkor az ember pedagógiai alakíthatósága formálhatósága már a szellemi, érzelmi és testi képességek tanulási folyamatban való, etikai célú fejlesztésének lehetőségét is magában foglalja (Horlacher, 2016). Marc Redfield is felhívja a figyelmet arra, hogy a 'Bildung' szinte fordíthatatlanul gazdag fogalma a Bild miatt esztétikai asszociációk sorát is tartalmazza (v.ö. Redfield, 1996).

A felvilágosodás szellemében létrejött új orientáció a hasznosság és morális célkitűzések mentén határozta meg a képzés, nevelés lényegét. A változás lényege abban áll, hogy az egyes ember magát nem csak előre meghatározott erényképzetek szerint bontakoztathatja ki, hanem azon képességét is fejlesztenie kell, hogy fantáziájával saját maga etikus ideálját el tudja képzelni. Ennek kapcsán kimagasló szerephez jutott az esztétikai nevelés, hiszen a művészet hivatott a képzelőerőt élénkíteni, és a benne megjelenített példaértékű viselkedésminták által ideális értékeket közvetíteni.

Az egyén nevelődésének, egyéni fejlődésének az útját mintaszerűen elbeszélő nevelődési regény így vált meghatározhatóvá olyan műfajként, amely sokak személyes fejlődése számára nyújt példát, így a képzésről szóló elképzelések elválaszthatatlanul összefonódtak az irodalommal. Ennek a folyamatnak a része a regény 18. századi felértékelődése. Ebben komoly irodalom- és neveléstörténeti jelentőséggel bír Johann Christoph Gottsched, aki a költészetet átfogó nevelési és nevelődési program részének tekintette. 1730-as *Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutsch* című esszéjében az irodalom hatásesztétikai megközelítése mellett szállt síkra, mely szerint az olvasó a költészet

által önálló, érett polgárrá kell nevelődjék (v.ö. Gottsched, 1730: Des II Theils IX Capitel). Számára a dráma a felvilágosodás eszköze.

A német nyelvű irodalom létrejötte – részben Gottsched munkásságának köszönhetően – az 1700-as évek második felére tehető. Ez volumenét tekintve nagyjából olyan arányú kulturális és nyelvi konjunktúrát jelent, mint amilyen Magyarországon a 18/19. század fordulóján ment végbe, amikor a főváros, és vele egy ország elitje alig néhány évtized leforgása alatt egy korábban hosszú időn át működő mintát elhagyott, és onnantól kezdve a nemzeti nyelv és kultúra fejlődését szolgálta minden mozdulatával. Ezért lehetett akkora hatása a nevelődési regénynek is: új műfajként a nevelődés médiumaként tudott megjelenni. Az tehát, hogy a regény művészi formaként meggyökerezett, nagyban az esztétikai nevelődés helyiértéke körüli vitának köszönhető. Hiszen nem csupán esztétikai szempontból, hanem azért is értékelték, hogy a felvilágosodott olvasóközönség pallérozásához hozzájárult (Gutjahr, 2007:11). Az egyéni nevelődés különféle modelljeit a 18. század végi szociokulturális változások háttérére előtt nyújtotta, így összességében a feltörekvő polgárság individuációs igényeinek és önmeghatározásra vonatkozó kívánságai megértésének központi eszközévé vált (Gutjahr, 2007:11).

Látható tehát, hogyan kapcsolódik a regény felemelkedése, a nevelődési regény műfaja és a képzés, nevelődés fogalmának változása pedagógiai kérdésekhez. Ahogyan Winfried Rösler (2005) a *Pädagogische Provinzen und Utopien* (2005) című tanulmányában írja, a pedagógia klasszikus virágkorát a felvilágosodás és az idealista gondolkodás törekvéseinek és eredményeinek köszönheti. Az ébredő kritikus-polgári öntudat Rösler (2005) szerint felismeri az individuum önállóságának lehetőségét, és azt mondja az autonóm értelemről: nevelhető, így pedagógiailag lehet rá hatni (Rösler, 2005:620). A korszak filozófiai és politikai reflexióiban felállított polgárjogok és kötelességek hamarosan deklarált nevelési céllá válnak, és így a pedagógiai tevékenység az emberiség magasabb fejlődéséről szóló cél szolgálatába áll. Összegezve úgy fogalmazhatunk, hogy a pedagógia a 18/19. század fordulóján a racionális felvilágosodás és az értelmes belátás eszközévé válik.

A nevelődési regény utópiája úton a realizmus felé

A nevelődési regénynek mind általános meghatározása ellentmondásos, mind pedig egyes művek e regénytípushoz való sorolása (Mayer, 1992:11). A műfaj kialakulása óta eltelt két évszázad során számos neveléstudomány született, Goethe korának esztétikailag meghatározott művelődéskoncepciója azonban tartósan hatott. A *Wilhelm Meister*-regényekkel Goethe

divatot teremtett és új mércét állított; különösen a *Wilhelm Meister tanulóévei* volt tartós és nagy hatással a német nyelvű regény poétikájára. A nevelődési regények közös jellemzője, hogy tudatosan és művészi módon ábrázolják az életút általános emberi aspektusát (v.ö. Bahr, 2012:643-646). A nevelődési regényben legfontosabb célként egy karakter vagy egy személyiség teljes körű fejlesztése jelenik meg, amelynek során a nevelés pozitív-harmonikus# teleológiai koncepciója játszik központi szerepet. A személyiség alakításának vagy művelésének lehetősége a „kalokagathia” klasszikus ideáljára vezethető vissza: annak humanisztikus célja az igaz, a jó és a szép megtestesülése# (Borcherdt, 1949:266). Kulcsfogalmi: a függetlenség, az érettség és a serdülőkori érési válság. Az "önfelfedezés útjának" folyamatjellegéről szól; az új típusú regény paradigmájának az a társadalmi funkciója, hogy „megerősítse a polgári olvasónak az egyén nevelhetőségébe, saját törvénye alapján történő tartós és értelmes fejlődésébe vetett hitét” (Koselleck, 1990:34, 30). Arról van szó, hogy „egy fiatal főszereplő sikeresen keresi a megélhetését biztosító orientációs mintákat, társadalomban való helyét” (Mayer 1992:19).

A műfaj ennek a társadalmi helynek, nevezetesen a harmadik társadalmi osztálynak köszönheti eredetét. Az a gondolat, hogy tanulási útjának végén a sokoldalúan képzett ember a társadalom hasznos tagjává válik, új modellt jelentett a feudális birtokrend feloszlásának időszakában. Ahogyan a hagyományos vallási értékek megkérdőjeleződtek, és egy átfogó, évszázadok óta érvényes létrend ingadozni kezdett, ez az identitásteremtő minta a fiatal polgárság számára egyre nélkülözhetetlenebbé vált. Így a nevelődési regényekben tematizált tanulási és művelődési út rövid időn belül olyan utópikus eszmévé fejlődött, amelyben egy generáció vágyai és szükségletei szólnak.

Hamar kiderült azonban, hogy ez az idealista regénytípus nem alkalmas a valós társadalmi viszonyok ábrázolására: a *Zöld Henrik* csupán mintegy fél évszázaddal íródott később Goethe Wilhelm Meisterénél, mégis úgy tűnik, hogy két külön világhoz tartoznak. Szerzőiket az ébredő nemzetállam egymástól egészen eltérően alakította, úgyhogy e turbulens korszak irodalma rendkívül összetett és nem jelent tartalmilag zárt egységet (v.ö. Ast, 2006:9). Ezek az új politikai és társadalmi tapasztalatok alkalmat adnak az irodalmi realizmus programjának kibontakozásához, a „valóságnak az igazság kedvéért való fölfedezéséhez” (Ast, 2006:27). A realisták visszanyúltak az arisztotelészi mimézis elvére, mely szerint a költészetnek a valóságot kell utánoznia. Meghatározó ebben az ember által érzékelt és felfogott világra irányuló figyelem, ami a korábbi idealista-utópikus elképzelésekhez képest következetes szemléletváltást jelöl. Ennek az irodalmi irányzatnak az alátámasztását már nem a német idealizmus filozófiai művei szolgálják; erre a helyre

Hegel helyett Feuerbach gyümölcsöző antropológiai valláskritikája lép, például azzal az alapelvvel, hogy nem „feltalálni”, hanem „felfedezni” és így „feltárni [kell] a létet” (idézi Ast, 2006:27). Meg kell azonban jegyezni azt is, hogy a realizmus nem egyszerűen tükrözi a valóságot, hanem olyan illúziókat hoz létre, amelyek valóságként hatnak (v.ö. Ast, 2006:90).

A fikció forrásként való felhasználása: történeti kutatás a neveléstudományban

A történeti kutatás többek között dokumentumokat, műalkotásokat elemez és használ arra, hogy betekintést nyerjen a múlt eseményeibe. A történeti kutatások sikere a forrásanyag pontosságától és teljességétől függ. A kutatónak meg kell állapítania a felhasznált dokumentumok hitelességét, valamint azok tartalmának érvényességét (Ary & et al, 2010:30).

Ahogy arra korábban már utaltam, a szakirodalom hosszabb ideje megalapozottan érvel amellett, hogy az irodalmi szövegek *sajátos* tudásforrásnak tekinthetők (v.ö. pl. Rieger-Ladich, 2014:351.). A nem dokumentumjellegű szövegek történeti forrásként való felhasználása a történettudomány által szabályozott megfontolásokhoz kötött dolog. A történettudományi háttér meghatározásakor a kezdő lépések megtételében különösen nagy segítséget jelentettek a történetírás 20. századi forradalmáról, mentalitástörténetéről, mikrohistóriáról, *Alltagsgeschichte*-ről szóló írások (így Romsics Ignácnak a történeti elméletekről szóló összefoglalása, 2003; Gyáni Gábor különböző szövegei, 2000, 2002, 2018; Magyarics Tamásnak a posztmodern történetírással foglalkozó cikke 1996). A historiográfiai szakirodalom mellett az Annales-körről, a *Nouvelle Histoire* programjáról pedagógiatörténet-kutatóktól, Németh Andrásól (2010), és Szabolcs Évától (2013; Németh, A. & Szabolcs, É. 2001) olvastam. Utóbbinak a Neveléstudományban (2013/3) megjelent cikke a mikrotörténelmi nézőpont pedagógiatörténeti felhasználása mellett érvel, melyet szintén értékesnek a kutatás legitimitációja szempontjából. Konkrét példaként Baska Gabriella *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján* című munkájának bevezető szakaszából is merítettem, további fontos pontokhoz vezetett.

Baska gondolatai mentén (2013) beláttam, mennyire fontos továbbá kitérni történelem és nyelviség viszonyára. Az *Alltagsgeschichte* és a mikrotörténet a történeti antropológia részeként ugyanis azok közé a történetírói áramlatok közé tartozik, melyek előmozdították a nyelvi fordulatnak (*linguistic turn*) nevezett szemléletváltást (Gyáni, 2018:300), amely narratív és kulturális fordulatot is hozott. Ennek eredményeként nagyobb figyelmet kap a a

narratív struktúrák történeti elbeszélésekben játszott szerepe. „A történelmi szövegek helyes megközelítésére különböző olvasási módszerek, stratégiák léteznek, amelyek a történelmi szöveget különböző módon alkotják meg (Depaepe 2013:20). A nyelvi fordulat ezen olvasatok, módszerek és stratégiák felülvizsgálatára kényszerít.

A posztstrukturalista *elmélet* alapján a szöveg „materiális megjelenése” azoknak a struktúráknak és folyamatoknak, melyek a létrehozást lehetővé tették. Az új kulturális neveléstörténész Depaepe szerint ezért azt próbálja megérteni, hogy nyelv és kultúra hogyan ad akaratlanságot tetteinknek, és megpróbálja megragadni azokat a szimbolikus eljárásokat, valamint diszkurzív parancsok körét, melyek az egyén társadalomba történő bevonódását strukturálják. A történelmi képzelet, az iskoláztatás tanulmányozása a kulturális gyakorlat és a kulturális alkotás területeként tekint a tudásra (Depaepe 2013:21).

A kutatás történeti vonalát tekintve megkerülhetetlen a posztmodern filozófiai alapállás is, amely a múltat teljes valóságában meg nem ismerhetőként tételezi, a róla szóló történeteket pedig részben esztétikai termékként (Romsics, 2003:56). Ennek az alapállásnak kitüntetett képviselői többek között francia teoretikusok, mint Jacques Derrida (dekonstrukcióelmélet), vagy Michael Foucault (diskurzuselmélet).

Foucault kapcsán nemcsak a már tárgyalt diskurzuselmélet, hanem a térbeli fordulat (*spatial turn*) is felmerült, melynek lényege, hogy a teret külön társadalmi entitásként tételezi (v.ö. pl. Gyáni 2007). A térbeli metaforát kortársa, Boudieu is használni kezdi, sőt, azt továbbvezetve kidolgozza a társadalmi tér és a hatalmi mező azóta is nagyhatású fogalmait (v.ö. pl. Gyáni 2007). A társadalmi tér alapvető struktúráképző viszonyai az elemzendő regényekben jellegzetesen úgy jelennek meg, hogy azok az informális nevelés tereiben játszódnak.

Történelem és regény, tehát történetírás narratívához való viszonyát is meg kellett vizsgálni ahhoz, hogy a kutatás fentebb már említett mikrohistóriai, alternatív pedagógiai emlékezeti alapját megadjuk. Ehhez Kokas Károlynak a történelmi regény esélyeit latolgató recenzióját vettük alapul. Kokas leírja, hogy annak valósághoz fűződő viszonyának különlegessége abban áll, hogy a történelmi regényben “a lehetséges világnak, amit megteremt, nemcsak a belső koherenciájának kell működnie, hanem a létező és ismert történeti valósághoz is viszonyulnia kell” (Kokas, 2017, 207). Itt Niklas Luhmann rendszerelméleti megfontolásaira utal, és az ő redukcióelméletének irodalmi alkalmazására példaként idézi Szajbély Mihály (2016) tanulmánykötetét. A luhmanni redukció lényege, melyet tehát Szajbély az irodalomra alkalmaz, hogy az irodalmat a beláthatatlan és szerteágazó (tehát megismerhetetlen) valóság helyetti, kísérleti modellként tételezi, melyben

„az író olyan mikrovalóságot teremt, amit ő rendez be, és amely hasonlít a valós világokhoz, csakhogy leegyszerűsített világ” (Kokas 2017, 207). Ennek kettős következménye, hogy egyfelől lehetővé teszi a valós világ valós problémájának lényeglátó ábrázolását, másfelől teret enged bizonyos “kísérletek” lefolytatására. Az ily módon létrehozott kísérleti helyzet – a redukció miatt – úgymond “zajmentes”, így a kísérletben elméletileg az író kívülállása is biztosítható. A történelmi regény Kokas szerint az illetén kísérletek olyanfajta speciális esete, melyben az író tevékenysége során – abból adódóan, hogy már megtörtént, valós eseményeket teremt újra – kettős nehézséggel találja magát szembe: részletekre is kiterjedő hűséggel kell rekonstruálnia az ismert körülményeket, mégpedig úgy, hogy saját kísérletének terepét is legitimálja. Ennek azért van nagy jelentősége a kutatás szempontjából, mert ahogyan a *Wilhelm Meister* különféle szereplői Goethe, úgy *A varázshegyben* Settembrini (valamint fokalizátorként az elbeszélők is) bizonyos mértékben nyilvánvalóan a szerző nézeteit artikulálják. Noha a goethei regényről nem mondható el, hogy közvetlen történelmi kapcsolódása lenne, a Gottfried Keller és Thomas Mann vizsgált regénye több síkon megközelítve is egyértelműen kijelölt történelmi pillanatnál horgonyoz.

4 A kapcsolódó kutatási paradigmák és a kutatás módszertani előzményei

Irodalomtudományi szövegkutatások

Jelen neveléstudományi kutatás kiindulópontját szövegek jelentik, tárgya/vizsgálati anyaga az irodalom. Emiatt – még ha a vizsgálat fókusza nem is az irodalom – szükséges először röviden az irodalomtudományi, filológiai kutatás módszereiről szót ejteni. A szövegek értelmének, jelentésének feltárására vonatkozó igény az emberiség történetében egyidős a szövegek keletkezésével. Ebből következik, hogy a történelem folyamán módszerek és eljárások széles skáláját alakították ki a szövegekkel foglalkozó emberek különféle csoportjai. Ezek közül a módszerek közül ez a kutatás a szoros, és a távoli olvasás módszerét alkalmazza.

Az új kriticizmus irányzatának szakszava, a *close reading* az „alapos” (másképpen szoros, vagy lassú és figyelmes) olvasás olyan elemzési módot jelent, amely figyelmen kívül hagyja a külső szempontokat (vagyis az életrajzi, társadalmi, ideológiai, lélektani aspektusokat), és magára a szövegre, annak apró részleteire koncentrálnak (v.ö. pl. Hetényi, 2019:1189). Ezzel szemben a *distant reading*, vagy távoli olvasás módszere egy lépéssel távolabbról, a kultúra egészére figyelve olvas. Tárgyára, a szövegre mintegy felülről tekint:

„kvantitatív adatokkal operálva hagyománytörténeti és ezért némileg pozitivistá szemszögből a tudás szerkezetét topografizálja” (Morettit idézi: Hetényi, 2019:1189).

Kvantitatív és kvalitatív paradigmák a neveléstudományban

A neveléstudomány hagyományosan kvantitatív és kvalitatív kutatási paradigmákat különböztet meg egymástól, melyek közül előbbi elsősorban a ‘mennyiségi’, utóbbi pedig a ‘minőségi’ jellegű adatok feldolgozására szolgál. A kettő közötti választást a mindekori kutatás témája és célja szabja meg; a szakirodalom bőségesen szól mindkettő előnyeiről és hátrányairól egyaránt. Ezek hiányosságainak kiküszöbölésére a nemzetközi kutatásokban (főleg a tengerentúlon) a kilencvenes évek végén megjelent egy új paradigma, a kevert módszerű kutatásoké (*mixed methods*) (Sántha Kálmán, 2009), melynek lényege, hogy a kvalitatív és a kvantitatív eljárásokat egymással vegyíti, és így a módszerek együttesen szinergizáló és stabilizáló hatással vannak a kutatásra. A kevert módszerű kutatások létjogosultságát – az időközben felmerült fenntartások ellenére is – számtalan tudományos publikáció támasztja alá.

Ugyan nem szövegkutatást végeznek, de Day és munkatársai (2008) is felhívják a figyelmet a holisztikus vizsgálati lehetőségekre, amelyeket a kevert módszerek alkalmazása lehetővé tesz. A paradigma lényegét Sántha (2009) az alábbiakban foglalja össze: más kutatási módszerek bevonása az eredmények megerősítésére (trianguláció), más kutatási módszer eredményeinek illusztrálása (kiegészítés), az ellentmondások figyelembevétele a bevezetésben (kutatói kérdés újrafogalmazása), illetve a kutatási tartomány különböző kutatási kérdésekre való kiterjesztése (expanzió). A kutatás érvényességének és megbízhatóságának biztosítására a módszertani trianguláció elvét követtem, azaz a szövegelemzések során többféle módszert alkalmazva igyekeztem eredményre jutni. Ehhez Sántha Kálmán írásait (2009, 2020), azon belül is a magyar nyelven kidolgozott kvalitatív kutatási kritériumkatalógust is segítségül vettem (Sántha, 2009, 2012; Flick et al., 2015). A kutatás körüli elméleti hálót is több tudományterület elméleteinek bevonásával alakítottam ki.

Jelen kutatás témájából adódóan eredetileg mikrotörténeti szempontú kvalitatív kutatás mellett döntöttem, melyben többek között a diskurzuselemzés módszerét használva tartalomelemzéssel igyekszem feltárni, hogy a kiválasztott szövegszakasz hogyan építi nevelés, nevelődés, tanulás fogalmait. Mint a kutatási kérdésekből is kitűnik, elsődleges célom az volt, hogy a szövegekből szubjektív információkat, elsősorban attitűdöket,

értékeket, motivációkat tárják fel, (Szabolcs, 2001) ezért is a kvalitatív metodológiában alkalmazott tartalom/szövegelemzés tűnt a legmegfelelőbb módszernek. A választott módszer helyességével kapcsolatban megerősített Szabolcs Éva Mikrotörténelem és pedagógiatörténet című írása, melyben a szerző mikrotörténeti nézőpontú pedagógiai kutatásokat sürget (Szabolcs, 2013:64).

Másodsorban a dekonstrukció posztstrukturalista irodalomtudományban elterjedt eljárását, továbbá a diskurzuselemzést vettem alapul. Alkalmaztam még a kulturális antropológia rítuselméletét (Arnold van Gennep, Victor Turner), és Michel Foucault heterotópiákról szóló elméletét. Ennek oka az, hogy a kulturális antropológiai nézőpont bevonásával a kutatás szélesebb perspektívát nyer a van gennepi, majd Turner által továbbfejlesztett rítuselmélet alkalmazásával, hiszen a nevelés-nevelődés általam körüljárt témaköre érvényesen vizsgálható a rítusok bevonásával.

Ezeket az értelmező eljárásokat igyekeztem erősíteni a kutatás azon, kvantitatívnek nevezhető részével, amely során számítógépes elemzéssel pedagógiai kulcsfogalmakat vizsgáltam a három szövegben. Az így nyert információ önállóan is értelmezhető, de főként arra szolgál, hogy a némiképp mindig szubjektív szövegelemzés eredményeit stabilizálja, a személyi trianguláció elvének megfelelően (Sántha, 2012). Így jelen értekezés összességében olyan vegyes módszerű kutatásnak tekinthető, amelyben a kvalitatív paradigma elemei jelennek meg nagyobb hangsúllyal.

Tartalom- és heurisztikus szövegelemzés

A tartalomelemzés a rögzített anyagok elemzésére és értelmezésére összpontosít az emberi viselkedés megismerése céljából. Az anyag jellemzően bármilyen dokumentum lehet (a nyilvántartástól a tankönyvön át a levélig akár film, szalag, napló, téma, vagy jelentés is). Fő kérdésfeltevése, hogy mit lehet megtudni adott jelenségről bizonyos dokumentumok tanulmányozásával (Ary & et al, 2010:31), és általában olyan kérdéssel kezdődik, amelyről a kutató úgy gondolja, hogy a legjobban a kiválasztott dokumentumok tanulmányozásával lehet válaszolni (Ary & et al, 2010:29-30).

A kvalitatív tartalomelemzés ezen a kutatási módszeren belül lehetővé teszi a magas szintű megismerést, könnyen tanulható (Kuckartz 2019a, idézi Sántha, 2020:26). Módszertanának és módszerének tisztázásával számos kutató foglalkozik, így a fogalom kezdeti kétértelműségét meghaladva mára különféle tipológiák állnak a rendelkezésre, amelyek egyértelműen leírják (pl. Kuckartz, 2012; Mayring, 2015; Schreier, 2014, idézi

Sántha, 2020:27). Sántha (2020:27) pontosabb fogalomhasználatra int, és a módszertannak a módszertől való elválasztására figyelmeztet. A módszertan, mint írja, „stratégiát, tervet, kutatási folyamatot jelöl” (Sántha, 2020:27), a módszer pedig olyan technikákat foglal magába, amelyek adatok elemzésére használhatók (Cho & Lee, 2014; Crotty, 2003, idézi Sántha, u.o.).

Johanna Hopfner (2008:230) a hermeneutikai vizsgálatok módszertanával próbál választ adni a kérdésre, hogy vajon mi is a mai pedagógia célja a történelemmel való foglalkozásnak. Válaszában megfogalmazza, hogy a történeti szövegekkel való munka során érezhetővé válik az erőfeszítés, amelybe egy idegen (nem tőlünk származó) gondolat megértése kerül, vagyis tényszerűen az, hogy a megértést „minden ponton akarni és keresni kell” (Schleiermacher, 1819/1996:955 idézi Hopfner, 2008:230). A hermeneutikai szövegelemzés továbbá segít megérteni azt, hogy mindig valamilyen hagyományozódási folyamatban veszünk részt. Ezt a hagyományozódás (*Überlieferung*) Gadamer szerint mindig egyszerre idegen és saját, hiszen az idegen megszólít bennünket (Hopfner, 2008:230). „Inkább állandóan a hagyományokban vagyunk, és ez a hagyományban való létezés nem objektivizáló viselkedés, tehát hogy amit a hagyomány mond, azt valami másként, idegenként gondolnánk – hanem ez mindig valami saját, példakép és visszatartó erő, önfelismerése” (Gadamer 1990:286).

Módszertani nehézségek és sikerek

A klasszikus heurisztikus szövegelemzés, a tartalom- és diskurzuselemzés módszereinek egyfajta ötvözetét alkalmazom; tehát a szöveg implicit, “belülről” való vizsgálatát és kontextushoz kötődő értelmezését. A szövegelemzés során nem előre meghatározott kategóriákkal dolgozunk, hanem az olvasottakat értelmezve igyekszünk közelebb kerülni a szöveget létrehozók világához, értelmezéseihez (Szabolcs, 2001:83). Ennek során természetesen megjelenik az egyéni kutatói szemléletmód, tehát a szubjektivitás. A tudományos kutatás utóbbi évtizedeinek felismerése, hogy az objektív kutatói álláspont nem elérhető, hiszen mindig az ember marad a megismerés középpontjában. Viszont lehetséges törekedni az objektivitásra, amit a fentebb már említett egyes kutatási módszerek alkalmazása is segít. A vizsgálat kvalitatív alapozásából pedig egyébként is adódik, hogy a kapott eredmények kiterjeszhetőségének korlátossága, hiszen az elemzett szövegtömb is hipotetikus egységet jelent (v.ö. Busse & Teubert, 2013:16f., Busse, 2013:38) – ahogyan a történeti kutató szükségszerűen egy mesterségesen kialakított adatgyűjteményből indul ki,

mely szöveggé van csoportosítva és átcsoportosítva, és ez a szöveg, Michel de Certeau szerint a saját struktúráján és konstrukcióján keresztül hordoz magában egységes jelentést (*unité de sens*) (Depaepe, 2013:20).

A kutatás további nehézségét jelentetett a vizsgált szövegek sokrétűsége, komplex összefüggésrendszereik külön-külön (tehát egyesével) és egymással való intertextuális kapcsolataik miatt is. Az antropológiai szemléletmód jegyében, amely a nevelést kulturális, szocializációs folyamatnak, kulturális értékátadásnak tekinti (Szabolcs, 2001:27), törekedtem a Clifford Geertz által képviselt „sűrű leírásra”, a szövegek aprólékos feltárára, azonban így is maradt számos olyan, a szövegjelentés megalkotásában részt vevő elem, amelyek felderítésére jelen kutatás keretei nem adtak lehetőséget, többek között azért sem, mert vizsgálatuk nem a neveléstudomány területéhez tartozik.

Kutatásomban minden vizsgálandó forrás szöveg. Narratívum, tehát elbeszélés, amely történetet beszél el. Ez tulajdonképpen az adatgyűjtés és az adatok kódolásának nehézségét jelenti. Narratívaként ugyanis minden szöveg olyan *hely* a paradigmatisz kulturában (az írásbeliség kultúrájában), amelyre ugyan érvényes írásbeliség szabálya, miszerint egyfajta zárt kerete és struktúrája van; azonban nem a paradigmatisz gondolkodás szerint építkezik. A narratív gondolkodás szabályainak megfelelően a vizsgálandó szövegek a szóbeli közlés jelrendszerét viszik tovább, és azon keresztül megvalósítják azt a gazdag szimbolikus jelentéstartalmú rendszert, amely a rituális közlésé. Ebből adódik, hogy a szövegek paradigmatisz irányból való megközelítése, szisztematikus feltáráruk nehézségekre ütközik. Ezek közül a megismerési folyamat tudományos kíváncsáinak megfelelő mederben tartását tudom elsősorban kiemelni, amely a kvalitatív paradigmában dolgozók közös tapasztalata. Ez a nehézség már a kutatás első szakaszában is erőteljesen jelentkezett. A szövegek nyelvi minőségükben sokrétű, összetett jelentésrendszert alkotnak, amely több szinten és szálon függ össze a kutatás fő témájával. Ez elsőre akadályként tűnt fel, hiszen a konceptuális keretből való kilépés a kutatás operacionalizálása ellenében ható folyamat. Ugyanakkor sikereim, és a kutatás fő eredményei is éppen a szövegek gazdagságából adódtak: a szövegek mentalitástörténeti kincsestárak. További nehézség volt, hogy ugyan a kvalitatív módszertan lehetővé teszi a kis mintából történő adatgyűjtést, több forrás vizsgálata szélesebb körben érvényes következtetések levonását tenné lehetővé. Egy több szöveget bevonó vizsgálattal akár az induktív elméletalkotást is megkísérelhetnénk. Jelen keretek között ez nem lett volna reális célkitűzés. A kombinált módszerhasználattal meglátásom szerint sikerült felülkerekedni a nehézségeken, így jelen értekezésből remélhetőleg kitűnnek az alkalmazott módszertan előnyei is.

Az irodalomtudományos háttérből a neveléstudományra való átváltás nehézsége is jelentős volt. Pontosabban fogalmazva azoknak a diszciplináris ismereteknek a pótlása (főként a módszertant és a szemléletmódot illetően), amely a publikálással kapcsolatban is türelemre intett. Ilyen volt például annak a történettudományi háttérnek a kialakítása, amely a regények keletkezése nevelési eszményeinek áttekintéséhez volt szükséges. A kurzusok beszámoló alkalmain és a konferenciákon kapott visszajelzések azonban összességében megerősítettek abban, hogy a korábbi hiányosságok pótlására tett fokozott erőfeszítéseim meghozták gyümölcsüket, és így az előadásokat lassanként megfelelő színvonalú publikációkká tudom formálni. Az ehhez kapott segítséget itt külön is szeretném röviden megköszönni témavezetőmnek, a Doktori Iskola oktatóinak, valamint hallgatótársaimnak.

A társadalomtudományokban használt tudományos megközelítés korlátai

A társadalomtudományok területén nem megalapozottak az olyan berögzült általánosítások, amelyek hasonlíthatóak lennének a természettudományokban alkalmazott elméletekhez magyarázóerejük, vagy azon képességük tekintve, hogy pontos előrejelzéseket készítsenek (Ary & et al, 2010:17). A tudományos megközelítés korlátokba ütközik a téma összetettsége és a megfigyelés nehézségei miatt egyaránt. Ez abból adódik, hogy a társadalomtudományok tárgya maga az ember, és számos egymástól független és egymással kölcsönhatásban lévő változót kell figyelembe vennünk ahhoz, hogy megértsük az összetett emberi viselkedést. Így kutatóként rendkívül óvatosnak kell lennünk az általánosításokkal kapcsolatban, mivel az egyes szövegekből származó adatok korlátozott érvényességűek lehetnek más csoportokra és más beállításokra vonatkozóan (Ary & et al, 2010:17).

A vizsgálandó források, forráskritika

Johann Wolfgang Goethe Wilhelm Meister regényei

Az irodalomtudomány a nevelődési regény műfajának egyik prototípusaként tekint Goethe *Wilhelm Meister*-regényeire (pl. Brockhaus 1995:366; Schlich, 2008:303; Singh, 2008:245; Graham, 2019:2). A többszám rövid kifejtést igényel; a jelen kutatás során vizsgált regényhez ugyanis szervesen kapcsolódik két másik Goethe tollából származó szöveg is, amelyek itt részletesebben nem kerülnek kifejtésre. Az egyik a szerző életében meg nem jelentetett *Wilhelm Meister színházi küldetése* (*Theatralische Sendung*), amelyet a filológia a *Tanulóévek* előzményének tekint, és keletkezését 1777-re datálják (Bahr, 2012:641). Az

„*Ösmeister*” első hat könyvének elkészülte után (1785) azonban hosszabb cezúra következett, így, amikor Goethe az itáliai utazása után folytatta a korábbi kéziratban való munkát, a mű gyökeresen új felfogása érelődött meg benne (v.ö. pl. Benedek, 1983:689), és az eredeti változat félbemaradt. Az 1795/96-ban megjelent *Tanulóévek* színházi küldetésre már nem lát perspektívát: a színház ebben már Wilhelm fejlődésének részeként jelenik meg; a főszereplő színház iránti lelkesedése legfeljebb teátrális: a színház ebben már inkább az egyén, mint a közönség nevelésének van alárendelve (Brenn, 1983:327). A másik a *Wilhelm Meister vándorévei* (*Wilhelm Meisters Wanderjahre*), ami a *Tanulóévek* 1829-ben megjelent folytatása. Ez Wilhelmnek a *tanulóévei* lezárulta utáni felnőtt életszakaszát mutatja be. Ebben Wilhelmnek nem adatik meg a művészként való újjászületés (mint Goethének itáliai útja után), hanem „egy művészi díszletekkel telített világban kell a gyakorlati életbe bocsátkoznia” (Brenn, 1983:326). Előbbi befejezetlensége miatt nem képezi a kutatás anyagát, utóbbi pedig azért, mert nem a formálódás éveiről szól, tehát tematikáját tekintve nem esik jelen kutatás fókuszába, ezért mindkettőre csak utalásszerűen hivatkozom. Elemzésem az önmagában is igen komplex cselekményű *Tanulóéveket* helyezi középpontba.

A kutatás során a *Tanulóévek* azon szövegváltozatával dolgoztam, amelynek alapjául az 1926-os lipcei, Robert Petsch által szerkesztett ünnepi kiadás szolgált. Ennek szövegét kritikai szempontból Julius Wahle ellenőrizte, aki a szöveg tervezésekor egyrészt számos olyan hibát elkerült, amelyek a weimari változatba bekerültek, másrészt pedig nagyobb mértékben támaszkodik a szöveg eredeti (1795/96-os) első kiadásához. A *Tanulóévek* magyar fordítása Benedek Marcell tollából származik, a munka során az Európa Könyvkiadónál 1983-ban megjelent kiadást használtam, az egyszerűsített (csak oldalszámokat tartalmazó) idézetek mindenhol erre a szövegre utalnak. Római számmal a könyv, latin betűssel a fejezet sorszáma, majd pedig az oldalszám szerepel.

Gottfried Keller: *Zöld Henrik*

A *Zöld Henrik* először 1855-ben jelent meg, de Keller elégedetlen volt vele; már 1854-ben, az első változat megjelenése előtt tervezte továbbfejlesztését (Drews, 2012:937). Két évtizeddel később Emil Kuh bécsi irodalomtörténész kezdeményezésére hozzálátott, hogy átdolgozza a körülményesen aprólékos szöveget, amire ösztönző hatással volt az is, hogy Ferdinand Weibert is megkereste az újrakiadással kapcsolatban (Selbmann, 2001:135). Az újra felvett munka eredményeként a mű második változata 1879/80-ban jelent meg.

Jelen dolgozat a véglegesnek tekinthető, második szerzői változatot vizsgálja, több okból is. Egyfelől azért, mert a kettő megjelenése között eltelt több mint húsz év alatt Keller művészileg sokat érett (Drews, 2012:950), ami egyértelműen tükröződik a későbbi változatnak mind az előnyös stilisztikai változtatásain (mint amilyen az érzelmek és indulatok redukálása, vagy a rezonáló elbeszélői megjegyzések kihúzása (v.ö. Müller 1988:129), mind pedig a nézőpontváltást jelentő narratív újításon (Drews, 2012:938), a törölt és átalakított jeleneteken. Továbbá a második szövegváltozat megjelenése után a szerző maga is meghaladottnak tartotta a korábit, elolvasását sem tartotta fontosnak (v.ö. pl. Keller: GH 524). Azonfelül az újabb változat sokkal nagyobb visszhangot is váltott ki az elsónél (v.ö. Kittstein, 2008:48), ami leginkább talán arra vezethető vissza, hogy a szerző megváltoztatta a regény „ciprus-sötét befejezését” (v.ö. Keller), amivel nem csupán jelentős tartalmi változást eszközölt, hanem az egész alkotás hangsúlyát megváltoztatta azzal, hogy ebben nem hagyta "idő előtt" meghalni főszereplőjét (Drews, 2012:950-952). Ugyanakkor például Selbmann is figyelmeztet arra, hogy nem érdemes a két szövegváltozatot egymással összehasonlítani: hiba volna azokat egymás ellenében kijátszani, nem lenne igazságos Keller életregényével szemben (Selbmann, 2001:134). Szerinte a *Zöld Henrik* két változata inkább úgy viszonyul egymáshoz, mint Goethe 1776-os *Wilhelm Meister színházi küldetése* az 1795/96-ban megjelent *Tanulóévekhez* (Selbmann 2001:138). E modell szerint Goethe *Vándoréveinek* Kellernél a *Martin Salander* lenne megfeleltethető.

Kellertől egy novella elemzése is jelen munka részét képezi, szintén amiatt, mert kiválóan illusztrálja a fejlődésbe vetett hit, és a magát önállóan, a saját erejéből képező ember eszményét. A *Pongrác, a duzzogó* című elbeszélés Keller nagyregénye utáni évben 1856-ban a *Seldwylai emberek* elbeszéléskötetben jelent meg. Az elemzéshez az Európa Kiadó 1963-as négykötetes Keller-kiadásának *Seldwylai emberek* című harmadik kötetét használtam. A forrásjelzés minden esetben az ebben a kötetben megjelent novellaszövegre vonatkozik, ezért a hivatkozásban csak az oldalszámot tüntetem föl.

Thomas Mann: *A varázshegy*

A varázshegy magyarul több kiadásban is megjelent. Jelen kutatás során az újabb, 1960-ban az Európa kiadónál megjelent változatot használtam, mely Szöllösi Klára munkája. A szöveg áttekinthetősége érdekében rövid, csak oldalszámra történő utalásokat használtam, amelyek mindig e kiadás oldalszámait jelentik. Thomas Mann munkái közül pedig a Fischernél

megjelent, tizenhárom kötetes német nyelvű összkiadás idézem, a GW ennek rövidítéseként szerepel a hivatkozásokban.

Forráskritika

A nevelési eszményekre és nevelésfilozófiákra kutatási kérdés megválaszolásához a német eredeti szövegek és magyar fordításaik mellett további források bevonása is szükséges volt. Az elsődleges források (a német eredeti szövegek és magyar fordításaik) mellett támaszkodni kívántam másodlagos forrásokra is, mint a személyes naplók, memoárok, magánlevelezések részletei. Ezek a szerzők gondolkodásmódjának és írásstílusának, a vizsgált korszak hangulatának, nyelvi sajátosságainak illusztrációját szolgálják, ahogyan ennek fontosságát a neveléstörténettel foglalkozó kutatások esetében Kéri Katalin is hangsúlyozza (Kéri, 2001:77). Thomas Mann naplójában például nyomon követhető a regény írásának folyamata, valamint a Princeton Egyetemen külön bevezetést is tartott *A varázshegyhez*. Német és magyar művészet és tudomány összefonódásának eklatáns példája szintén Thomas Mann nagyregénye esetében a Kerényi Károllyal folytatott levelezése (v.ö. pl. Szendi, 1990). A Kerényi könyvtárban található kötetek Thomas Mann-dedikációi is fontos adalékokat szolgáltatnak ehhez, melyek szintén Kerényinek a Mann munkájához való hozzájárulásaként a szellemi kapcsolódás másik irányáról tanúskodnak (Méreg, 2017).

Fontos szót ejteni a forráskritikáról is, mint a felelős neveléstörténeti munka alapvető eljárásáról. Munkám során betartottam ennek lépéseit, így figyelmet fordítottam a heurisztikus szövegkutatás után a külső és belső forráskritikára egyaránt, és különös gonddal igyekeztem elvégezni a fellelt források interpretációját is. Az ebből kialakítandó szintézis teljességéhez pedig a történeti expozícióval próbáltam valóban élővé tenni és elhelyezni a kutatás eredményeit (Kéri, 1997:28).

A kutatáshoz kialakított vizsgálati kategóriák

1. A nevelődési helyzetek szempontrendszer

Munkám során a kvalitatív szövegelemzés szabályai szerint többdimenziós kategóriarendszer felállítása alapján végeztem el a szövegek elemzését. Ennek első lépéseként a szöveget olvasva (nyílt manuális kódolással) lehetséges kategóriákat igyekeztem kialakítani. Hogy a kutatás ne aprózódjon el a szövegek részletgazdagsága miatt,

amellett döntöttem, hogy négy fő szempontból fogom elemezni a kiválasztott regényeket: a pedagógiai helyzetek szereplői közül a nevelődő személyét és a nevelődésére hatást gyakorló alakokat vizsgálom, továbbá a nevel(őd)és helyszíneit és a nevelés formáit és módszereit veszem górcső alá; ez utóbbiba belefoglalom az önálló tanulással kapcsolatos motívumokat is.

2. Pedagógiai kulcsfogalmak

A kiválasztott elemzési szempontok mellett a teljeskörű általános elemző olvasási szakasz után a szövegek számítógéppel támogatott vizsgálatával igyekeztem pontosítani a kapott eredményeket, valamint kulcsfogalmak keresésével. Ennek kapcsán lényeges megjegyezni, hogy a vizsgálat során először a német nyelvű szövegekkel dolgoztam, aminek az a korábban már említett oka, hogy az értekezés a Bildung kulcsfogalma köré épül. Nevelés és nevelődés ezen német eszménye olyan komplex fogalom, amely más nyelvekre való fordításában állandó nehézségeket okoz (v.ö. pl. Graham, 2019:12). A német szövegekből való kiindulást alátámasztotta továbbá a vizsgált műfaj német eredete is.

A kapott eredmények összevetése céljából a kulcsszó alapú találatokat a szövegek magyar fordításain is visszakerestem. Mindazonáltal ez olyan összetett fordításelméleti és -technikai problémákat is a látótérbe sodort, amelyek jelen munkától független, önálló fordítástudományi tárgyú dolgozat tárgyát is képezhetnék.

A szövegek digitális változatának elemzése során olyan pedagógiai alapfogalmak után kutattam, mint amilyen az *sich aneignen, ausbilden Ausbildung, bilden, Bildung, erziehen, Erziehung, humanistisch, lehren, Lehrer, lernen, Pädagoge, Schulung, Tugend Unterricht, Unterweisung, unterweisen, unterrichten*. A magyar szövegben pedig ennek megfelelőit kerestem: képzés, képzettség, erény, humanista/humanisztikus, pedagógus, tanár, gyógyulás, varázsló, varázslat).

A Goethe-szövegben keresett kulcskifejezések magyar megfelelőit az alábbiak szerint csoportosíthatjuk: 1) nevel, nevelés, nevelődés, tanul, tanulás, lecke, tanítás; 2) kép, képzés, képez, (tovább)képezi magát, képes, képzett; illetve 3) közösség, társaság, társadalom, együtt. Ez utóbbi kategóriába később felvettem a tevékeny, tevékenység szavakat is. A követhetőség és a vizsgálat megismételhetősége érdekében felsorolom a három kategóriába sorolt kulcsfogalmak német eredetijét is. Az első kategóriába tartoznak: *Erziehung, erzieh**, *erzogen, lern**, *Lehr**, *gelehrt, Lektion, unterricht**. A másodikba a *Bild, Bildung, bild**, *Ausbildung, Bilderbücher, Bildchen, Einbildungskraft, fortbilde, ausbilden,*

bildlich, gebildet, wohlgebildet szavak kerültek; míg a harmadik, legkisebb kategória elemei az alábbiak: Gemeinde, Gesellschaft, zusammen, valamint a Tätigkeite, tätig. (Csillaggal azokat a szavakat jelöltem, amelyek kicsit eltérő, ragozott formában is felbukkantak a vizsgált forrásokban.)

3. Nevelődési eszmények és nevelésfilozófiák

Következő lépésben a fogalmakhoz és az ábrázolt pedagógiai helyzetekhez köthető nevelődési eszmények és -filozófiák azonosítása következett, amelyhez a nevelés- és problémátörténeti szakirodalom nyújtott első kiindulópontot (pl. Mészáros et al, 2000; Németh & Pukánszky, 2004; Németh, 1996, 2013; Oelkers, 1992). Emellett nagy segítséget jelentettek különböző gyermekkortörténeti művek (mint például Vajda, Zs. & Pukánszky, B. 1988; Pukánszky, 2000). Mivel Goethe, Keller és különösen Thomas Mann közismerten széles körben tájékozódó, tudós írók hírében állnak, a nevelés történetének évszázadaiból a legkülönbözőbb forrásokból tájékozódhattak nevelődési regényeik megalkotásakor. Így hát a művek teljes keletkezéstörténetének (a naplóbejegyzések és személyes levelezések) alapos ismerete nélkül nem áttekinthető mindazon szerzők sora, akiknek pedagógiai megközelítései és filozófiai elgondolásai megjelennek a szövegekben; azok elemzése során a jelenlegi kutatási fókusz mellett értelmetlen lenne teljességre törekedni, azonban ismereteim alapján igyekeztem legalább felvillantani mindhárom vizsgált nagyregény legfontosabb nevelési eszményeit.

5 Tartalomelemzés

Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meister tanulóévei*

Goethe regényének témája az emberi nevelés az élet különböző szakaszaiban, alakjaiban, korszakaiban (Dilthey, 1991:299). Az olvasót a középkori irodalomban bevett mintára kalandok láncolatán (*Aventürenkette*) vezeti végig, amelyek során főhősének bizonyítania kell rátermettségét. Arról szól, hogyan lép be Wilhelm az életbe boldog derengésben, keresi a rokonlelkeket, találkozik a barátsággal és a szerelemmel, ugyanakkor arról is, hogyan kerül összeütközésbe a világ rideg valóságával, és így a sokrétű élettapasztalatok által érlelődve hogyan találja meg önmagát, és hogyan ismeri meg feladatát a világban (Dilthey, 1991:393f.). Jól rávilágít a regény jelentőségére, hogy a *Wilhelm Meister tanulóévei* kortársaihoz hasonlóan Hegel számára is tájékozódási pontot jelentett, pedig ő még a regény műfajához is kritikusan viszonyult (Schilling, 2008:74). Dilthey úgy fogalmaz, hogy ennek egyik oka talán az, hogy „Goethe feladata” az önmagát tevékeny formáló ember története (Dilthey, 1929:394). Benedek a *Tanulóéveket* „egy művelődési eszményt kifejtő” fejlődésregényként határozza meg (Benedek, 1983:690).

Goethe címszereplője a német és az európai irodalom meghatározó jelentőségű alakja. Polgári származása, színházi kalandozásai és „nagyvilági” tapasztalatai alapján alakjában felismerhető írója „kedves drámai képmása” is – ahogyan Wilhelmet Goethe maga is nevezte (Benedek, 1983:689). Helmut Ammerlahn tézise szerint aligha van olyan, az egyén élettörténetéről szóló narratíva, amely ne lenne értelmezhető a szerző egyéni fejlődésének metaszövegeként, de a *Tanulóéveket* ezzel együtt is Goethe „belső önéletrajzaként” értelmezi (Ammerlahn 2003, 38), ahogyan azt Rohde is az önéletrajzi írásokhoz tartozónak tekinti (Rohde 2006, 107ff.). Wilhelm keresztnevét Goethe az innovatív, lángésznek tartott Shakespeare-től vette, akinek munkássága a regény cselekményében is megjelenik. Az alábbiakban karakterének főbb vonásait veszem sorra.

(1) Wilhelm (Meister) alakja

A főhős első fontos ismertetőjegye a színház iránti érdeklődése, mivel a színjátszás kora gyermekkorától része az életének, és végig is kíséri felnőtté válásának útján. Édesanyjától tizenkét évvel a történet kezdete előtt bábjátékot kapott ajándékba, ami iránt „mindjárt igen nagy érdeklődéssel” viseltetett; a szöveggönyvet ellopta és kívülről megtanulta az egész

darabot (I, 2., 12). Wilhelm karakterének fontos jegye ez az állhatatos tanulni vágyás is, illetve a saját céljaihoz való makacs ragaszkodás (I, 12., 20f.). A marionettszínház szeretetéből fakadóan már egészen korán szeretné különböző színházi elképzeléseit megvalósítani: „[a] leghajlíthatatlanabb anyag sem állhatott ellen annak a szenvedélyemnek, hogy színdarabban ábrázoljak minden regényt, amit olvastam, minden történetet, amire megtanítottak” (I, 8. 31) – mondja. Gyermekként ez sok tennivalót és örömet szerez számára. A szöveg számos példát hoz kézügyességére és találékonyságára: „Kartonnal, festékkel és papírral segítettem magamon, nagyszerűen tudtam éjszakát csinálni” (I, 6., 23), kiskoromtól fogva ügyesen tudtam a körzővel bánni, kartont kivágni és képeket kiszínezni” (I, 6., 24). Emellett a nagy képzelőerő is Wilhelm egyéniségének része. Legnagyobb öröme „a kitalálásban s a képzelet foglalkoztatásában tellett” (I,6, 24), és „[b]ármerre járt-kelt, magában beszélt; szíve minduntalan kiáradt, és bőséges pompázó szavakkal a legmagasztosabb szándékokról szavalt magának” (I, 9., 36). Gyakran merült „különös képzelődések eleven kiszínezésébe” (I, 15.,64), és rengeteg dolog foglalkoztatta „mozgékony, előretörő szellemét” (I, 15.,63), mert „nyugtalan természete” továbbhajtotta (IV, 18, 306).

(2) Wilhelm és a nevelődését meghatározó alakok és körülmények

A főhős jelleme az őt körülvevő sokszínű környezet különféle tagjainak köszönhetően jelentősen formálódik. Élete résztvevői különböző, jól elkülönülő csoportokra, illetve időszakokra oszthatók. Elsőként a család; majd szerelme, az első fellángolás van rá nagy hatással. A második legjelentősebb sorsformáló erő a színház világához tartozó személyek köre, a harmadik pedig a regény második felében színre lépő arisztokrata társaság, amelynek tagjai igazi mentorokként jelennek meg.

Hozzájuk lazán kapcsolódnak egyes személyek, kisebb (néha láthatatlannak tűnő) segítők is. Ilyen például az a fiatal tüzér, aki az első könyv negyedik fejezetében Wilhelm számára a marionettszínházat készíti, vagy a főhős sógora, Werner, aki időről időre felbukkan életében és a hasznos és tevékeny élet jó példájával szolgál. A segítő, támogató személyek között számos nőalak is jelen van: Wilhelm anyja, Mariane, Barbara, Philine, Aurelie, a szép lélek, és Natalie türelmesen hallgatják Wilhelm elbeszéléseit, élményeit; életre, színházra vonatkozó ábrándjait és nagy terveit. Az alábbiakban ezeket a személyeket és csoportokat mutatom be a történetbe való belépésük sorrendjét követve.

Család

Meghatározó szerepet tölt be Wilhelm jellemének fejlődésében polgári hagyományokkal rendelkező családjá, melynek viselkedésbeli és külső jegyeit a könyv elején több fejezet is apró részleteiben, érzékletesen mutatja be (I, 2.,4., 5.). Bepillantást enged például abba, ahogy az anya több helyzetben közvetítőként van jelen a családfő és a főhős között, amire korábban már Batzel is rámutatott (Batzel 2010, 283). Érzékletesen szemlélteti továbbá a polgári otthon gazdagságát (a virágmintával díszített, csíkos selyemtapétákat, (I, 2., 10) az éléskamrát (I, 19., 20), vagy a legfelső emeleten rendelkezésre álló néhány üres szobát (I, 5.,21), amelyekben a marionettszínház kap helyet. Egyszerre mutatja be apát és fiát az alábbi szövegrészlet:

Finom polgári házban nevelődvén, [Wilhelmnek] rend és tisztaság volt éltető eleme, s minthogy apjának pompakedveléséből is örökölt valamit, fiúkorában szépen fel tudta ékesíteni a szobáját, melyet saját kis birodalmának tekintett. Ágyfüggönyei nagy ráncokban voltak felvonva és rojtokkal megerősítve, ahogy a trónokat szokták elképzelni; tudott szőnyeget szerezni a szoba közepére és terítőt az asztalára; könyveit, szerszámait szinte gépiesen úgy helyezte el és állította föl, hogy egy németalföldi festőnek is jó csoportozatot alkottak volna a csendélethez (I, 15., 61).

Már a történet kezdetén értesülünk az apa szigoráról (I, 10, 17), aki – noha maga is színházlátogató ember – a második fejezet elején rögtön bosszúsan lép be a történetbe, és megtiltja Wilhelmnek a mindennapos színházba járást (I,2., 10). Attól tart ugyanis, hogy ez a szórakozás a fiát minden egyébtől elvonja – tudjuk meg az édesanyjától, aki a családapa üzenetét a gyermek számára tolmácsolja. Közvetítése ellenére is összeütközést szül apa és fia között, hogy Wilhelm úgy véli, ha a színházi függöny felgördül „a legváltozatosabb tárgyakat látjuk, amik szórakoztatnak, felvilágosítanak és fölemelnek bennünket” (I 2.,10). Ezzel szemben apja azon a véleményen van, hogy „csak a ritka élvezeteknek van értéke az emberre nézve; gyerekek és öregek nem tudják megbecsülni azt a jót, amiben mindennap részük van.” (I, 17). Mégis megengedi hadnagy barátjának, hogy beavassa Wilhelmet a marionettszínház titkaiba, és „ő maga látszólag szemet hunyt csupán, annak az elvnek megfelelően, hogy a gyermekekkel nem szabad észrevétni, mennyire szeretjük őket, mert azok mindig kellenél többet akarnak; úgy vélekedett, hogy örömeiket komoly arccal kell nézni s néha el is rontani, nehogy elégedettségük mértéktelenné és vakmerővé tegye őket.” (I, 5., 21). Így az apa Wilhelm játékával kapcsolatban „óvatosan eltitkolta nagy gyönyörűségét, hogy ily tehetségesnek látja a fiát, a darab végén tüstént a hibákba kapaszkodott, s azt mondta, hogy igen csinos lett volna az egész, ha ez meg az csütörtököt nem mond.” (I, 6., 22).

Az apa szerepével kapcsolatban Nitschke felhívja a figyelmet arra is, milyen feltűnő a távolléte a regényben. Úgy véli, hogy az "apátlanság" Wilhelm személyes fejlődésén is

nyomon követhető. Az ő személyét pótolni hivatott apafigurák a karakterek szintjén elsősorban "szellemként" vagy álmokban jelennek meg (Nitschke, 2013:193).

Wilhelm polgári származásából adódik a regény alapkonfliktusa, miszerint „Németországban csak a nemesember juthat (...) személyes műveltséghez. A polgár (...) nagy nehezen kiművelheti szellemét; személyisége azonban odavész, akármilyen helyzetet foglal is el (V, 3., 328). Oldalakon keresztül fejti ki a nemesember előnyeit a polgárral szemben (V, 3., 328-331), és emiatt keresi a színházban saját művelődése lehetőségeit. Barátjának, Wernernek írt levelében úgy fogalmaz: „[a] deszkákön a művelt ember éppúgy személyesen jelenik meg a maga ragyogásában, mint a felsőbb osztályokban; szellemnek és testnek minden fáradozás közben egyforma lépésben kell haladnia (V, 3., 331). Világgá menésének oka mégsem ez lesz, hanem első szerelmi csalódása. Ekkor apja, aki egyébként „nagy véleménnyel volt fiáról s annak képességeiről” és barátja „kereskedelmi ügyekben útra küldik Wilhelmet (W^{Mt} I, 11., 43). Így szakad el Wilhelm az otthonától, és ennek az útnak első állomásán találkozik egy színtársulattal.

A színtársulatok

Goethe az *Ősmeister* eredeti tervei szerint címszereplőjének színházi küldetést szánt. Ez a motívum a *Tanulóévekben* is megjelenik. „Színházi hivatása immár világos volt előtte: a magas cél, melyet maga elé tűzve látott” (I, 9., 36), de Wilhelm színházhoz való viszonya itt összességében más színben tűnik fel. Inkább afféle dilettánsként kerül csak kapcsolatba a színház különféle változataival (Benedek, 1983:690), amelyek a német színjátszás történetének szakaszaira is utalnak. Ez a társulatok színészeiről megfogalmazott vélemények változásán is nyomon követhető. Az első társulat tagjai közül Melináról Wilhelm elég élesen ítél magában. Úgy találja, hogy „benső hivatás nélkül” fog munkájához, és hogy neki „a deszkák csak – deszkák, s a szerep olyasmi, mint iskolás gyerekeknek a feladat” (I, 14, 57). Párja, Madame Melina sem tűnik fel jobb színben: „[e]z a fiatalasszony nem volt éppen műveletlen, csak szellemnek és léleknek volt tökéletes híjával” (II, 5., 114). De kicsivel később, megismerkedik Philinével és Laertes-szel (II, 4., 97-99), akik már az első közösen töltött nap estéjén eldöntik, „hogyan tanítani fogják” (II, 4., 109).

Benedek hangsúlyozza, hogy a különféle színházak megfeleltethetőek Wilhelm művelődése és fejlődése állomásainak: a színtársulat grófi kastélyban való vendégszereplése a Weimarból ismert „udvari színház”, Serlo későbbi társulata pedig a német nemzeti színházra való igényt képviseli (Benedek, 1983:690). És minthogy a nem a francia udvart majmoló, önálló német színház gondolata Wilhelm – és a szerző – számára fontos, Serlo

egész fejezetnyi bemutatásában (IV, 18., 303-308) már egy igazi színházi ember körvonalai bontakoznak ki, aki „észrevétlenül tökéletes színésszé fejlődött ki” (IV, 18., 307).

A színházzal kapcsolatban álló személyek közül Jarno lesz az, aki a legnagyobb hatást gyakorolja a főhősre. Jarno megmutatja neki Shakespeare-t, akinek a művei összehasonlíthatatlanul szélesebb perspektívát jelentenek számára, mint a francia udvari kompozíciók, vagy a még gyerekcipőben járó német színház. Wilhelm felismeri, hogy Shakespeare valóban az életet, az emberit ábrázolja, ami nagyon fellelkesíti Wilhelmet. Mivel felnőttként is „a szárnyra engedett képzelet egész elevenségével és szabadságával kergette azt a régi vágyát, hogy a jót, nemeset, szépet a színművészet segítségével lehessen megtestesíteni” (II, 4., 112), ezért kapva kap az alkalmon, amikor egy városban lehetősége nyílik arra, hogy színre vigye a Hamletet. Wilhelm Meister Hamletről alkotott nézetei a regény két könyvének nagyobbik részében, összesen tizenkilenc fejezetében vannak szétszórva – az olvasó itt megismerheti Goethe Shakespeare-interpretációját. Ezek a fejezetek a mű szerves részét képezik, és nem tekinthetők a regényen kívüli, önálló véleményeknek, de regény- és színházelméleti megfontolások megfogalmazására is lehetőséget adnak. A főhős sorsa alakulása szempontjából talán az ezzel kapcsolatos legfontosabb motívum, hogy Wilhelmnek van ugyan affinitása Hamlet szerepéhez, de hajlamos elmerülni a darab fiktív valóságában. Jarno később hangsúlyozza is, hogy Wilhelm csak akkor sikeres színész, ha önmagát játssza (VIII, 7., 621).

A központi Hamlet-produkció azért is fontos a Wilhelm nevelődését meghatározó alakok szempontjából, mert ebben érvényesül legvilágosabban az apa hiánya. Ezért a szintársulat azon erőfeszítése, hogy Hamlet apjának szerepét betöltse, értelmezendő Wilhelm személyes fejlődésének a háttérben is, hiszen ez az "apátlanság" ad lehetőséget a toronybeli társaságnak (illetve az abbénak) arra, hogy elküldje Hamlet (Wilhelm) apjának szellemét és ezzel szimbolikusan elfoglalja az apai űrt (Nitschke, 2013:193). A jelenést Wilhelm később személyessé is teszi, amikor megjegyzi, hogy a szellem hangja leginkább az apjáéra hasonlít, amivel a színpadi jelenséget tudat alatt saját magára és nemrég elhunyt apjára vonatkoztatja.

Beavató férfi- és nőalakok

Werner

Az irodalomban ismert konstelláció, hogy a főhőst útjain elkíséri és támogatja egy ismerős (gondoljunk csak Sancho Panzára, vagy Benvolióra). Werner Wilhelm számára a két lábbal a földön álló barát, aki kritikájával, esetenként éles megjegyzéseivel is igyekszik Wilhelmet a realitások talajára terelni. Az első könyv tizedik fejezetében rögtön úgy lép be, hogy már első mondatával is Wilhelmet jellemzi. „– Már megint ezek fölé a papírok fölé hajolsz? Fogadok, hogy egyet sem szándékozol befejezni! Át- meg átnézed őket, aztán minden esetben valami újat kezdesz.” (I, 14., 37) Dialógusuk folytatása pontosan érzékelteti a kettőjük közötti alapvető alkati és világnézeti különbséget: míg Wilhelmet időről időre elragadja a képzelete, Werner számára fontos a feladatok befejezése.

- Befejezni nem a tanuló dolga, elég, ha gyakorolja magát. [– válaszolja Wilhelm.]
- De mégiscsak elkészül a munkájával, ahogy tud.
- És mégis föl lehetne vetni azt a kérdést: vajon nem éppen az a fiatalember jogosít-e a reményekre, aki hamarosan észreveszi, ha valami ügyetlen dologba fogott, a munkát nem folytatja, és se fáradságot, se időt nem pazarol olyasmire, aminek sohasem lehet értéke?
- Tudom, tudom, sohasem szoktál semmit befejezni, mindig kifáradtál, mielőtt feléig jutottál volna. (I, 14., 37).

A beszélgetés folytatásából kiderül, hogy Werner Wilhelm bábszínház iránti lángolásából örömmel emlékszik vissza arra, hogy „hasznót húzott” belőle (I, 14., 38). Ő azt a praktikumot szem előtt tartó embertípust jeleníti meg, amelyik az igazi kereskedő – ahogyan ezt beszélgetésük során részletesen ki is fejti (I, 14., 38-40). Werner lesz az is, aki Wilhelm szerelmi bánatakor megpróbálja megakadályozni, hogy tűzre vesse korábbi írásait (II. 2., 90f), és vigasztalná a főhőst:

Sokszor szavába akart vágni barátjának, sokszor akarta másfelé terelni a beszélgetést, de hiába!, az áradatnak nem tudott ellenállni. Itt is átvette szerepét ismét a kitartó barátság. Engedte elmúlni a fájdalom leghevesebb rohamát, csöndes jelenlétével jobban mutatva őszinte, tiszta részvétét (II. 2., 91f).

De „különböző gondolkodásuk ellenére is mind a kettő megtalálta a másikban azt, ami neki kellett” (I, 15., 63). A narrátor úgy fogalmaz: „mind a ketten jó emberek voltak, mégiscsak egymás mellett, együtt haladtak egy cél felé” (I, 15., 64). Előfordul azonban olyan is – például az 5. könyv 3. fejezetében, amikor Wilhelm dacol Wernerrel: „Meggyőzte önmagát, hogy csak a színpadon teheti tökéletessé azt a műveltséget, melyet meg akart szerezni, s mintha csak annál jobban megerősödött volna elhatározásában, minél élénkebben ellenkezett vele – tudtán kívül – Werner.” Ez az ellenkezés segíti Wilhelmet, aki „[e]rre összeszedte

minden érvét, s magában annál inkább megerősítette vélekedését, mert érezte, hogy az okos Werner előtt kedvező világításba kell helyeznie” (V, 2., 327) – és ennek eredménye az is, hogy válaszlevelében sikerül megfogalmaznia művelődési szándékát.

A toronytársaság tagjai

Amikor Wilhelm azt a megbízást kapja, hogy egy kastélyba elvigyen egy levelet, megismeri Lothariot, az abbét, és segítőtársaikat, Serlot és a seborvost. Itt találkozik Wilhelm Theresevel és Natalieval is. Ez a mindig tevékeny társaság (VIII, 5., 616) folyamatosan hat Wilhelmre, és tagjai példamutatása által lassanként nyilvánvalóvá válik számára, hogy az általa eszményített életen túl van még egy másik szint, a közösségért elkötelezett emberé.

A társaság vezetője, Lothario kifejezetten példamutató figura, akit egy „hősies-aktív álm” vezérel, és a nemesség felelősségteljes potenciálját képviseli (Lange, 1983:199). Lothariot Jarno, a társaság egy másik tagja kiválóságként festi le, akinek személyében „elválaszthatatlanul össze van kötve egymással az ő áttekintőképessége és tevékenysége”, állandóan előre halad, terjeszkedik, és mindenkit magával ragad. „Bárhon is van, egy egész világot visz magával; jelenléte megelevenít és feltüzel” (VIII, 5., 624).

Nagyszámú segítői közül kiemelkedik az abbé, a titkos társaság vezetője. „Ami őt oly értékesé teszi [...], az a szabad és éles pillantás, amellyel természeténél fogva meglát minden erőt, ami csak az emberben lakik, s amit mind ki lehet fejleszteni a maga módján. [...] Az abbé[nak] van érzéke minden iránt, s kedvét leli mindenek fölismerésében és támogatásában” (VIII, 5., 624). Feladatukat Jarno úgy fogalmazza meg Wilhelm számára: „[a]z ön dolga, hogy vizsgálódjék és válasszon, a mienk, hogy segítségére legyünk (VIII, 5., 624).

A toronytársaság tagjai úttörő gondolkodásmódú, reformer nemesek, akik tulajdonképpen kezdettől fogva várták, (többen közülük szinte mesterkedtek), hogy Wilhelm hozzájuk találjon – ezt kiemeli már Lange (1983:199), és Benedek (1983:690) is. Nitschke (2013:190) szerint az apai vezetés hiányát pótolják a regényben, és valóban, az elbeszélő is úgy fogalmaz róluk: „őrei és felügyelői” Wilhelmnek (VIII, 1., 571). Klüger is rámutat arra, hogy az apai hatalmi struktúrákra való utalások megtalálhatók a szövegben, de hangsúlyozza:

Azzal, hogy Goethe elhagyja az apafigurákat ott, ahol a hagyomány szerint elvárhatnánk őket, megszünteti a patriarchátust fiktív világában. Így játékeret nyer, egy olyan, a tekintélytől viszonylag távol eső teret, amelyben a felvilágosodás eszméit és a kortárs pszichológia árnyalatait is bevezetheti (Klüger, 1997:110).

Nitschke is arra a következtetésre jut, hogy a társaság különböző generációk konglomerátumából áll, amelyek kapcsolata testvéri kapcsolatnak bizonyul. Goethe így szinte teljesen kivonul a hagyományos uralmi és nevelési forgatókönyvekből azzal, hogy a toronybéli társaság formájában különálló instanciát hoz létre, amely titkos tevékenysége révén kezdetben nem kínál közvetlen súrlódási felületet a vezető és a vezetett fél között (Nitschke 2013:193).

Jelentős nőalakok

Már Lange, 1983:199) is hangsúlyozza, hogy több nő is jelentősen hozzájárul a főhős személyiségének formálódásához: Mariane és Philine a teljesen ösztönös szerelmükkel, a tevékeny Therese, a csendes és odaadó Natalie, a hisztérikus Aurelie és a különleges kis Mignon. A női karakterek némelyikéhez erős érzelmi szálak fűzik Wilhelmet, mások a női erények, vagy a közösség számára fontos tevékenységükkel tűnnek ki.

Az első közülük Mariane, színésznő, aki Wilhelm számára a színházhoz való vonzalma miatt válik fontossá: „mert [az] először a színelőadás kedvező fényében jelent meg előtte, s a színpad iránt érzett szenvedélye egybekapcsolódott a női teremtmény iránt érzett első szerelemmel” (I, 3., 11). Mariane személyéről nem tudunk meg igazán sokat; a nevelkedésének körülményeire vonatkozó kérdéseket öreg pártfogója, Barbara, ravaszul kikerüli (I, 6., 25.). Csupán annyi derül ki róla, hogy vonzó személyisége nem csupán a színházban jelent sikert, hanem a magánéletben is: Wilhelm mellett van egy gazdag udvarlója is, Norberg. Wilhelm neki meséli el gyermekkori játékának, a színjátékszósdinak és a marionettszínháznak aprólékos részletekbe menő történeteit, képzelete első játékait (I, 5., 6., 7. 8.). A neki tett beszámolóból derül ki az olvasó számára az is, hogy Wilhelmet szülei kereskedőnek szánták (I, 8., 33). Ugyanakkor Mariane álmosan hallgatja ezt a beszámolót (I, 6., 24-25), sőt, el is alszik, „mintegy kommentárként az elbeszéléshez – amivel az elbeszélő egyértelműen relativizálja a beszámoltakat” (Batzel 2010, 298). Ez a szerelem, és elvesztésének hosszúra nyúló fájdalma Wilhelm érzelmi intelligenciáját is fejleszti, ahogyan a grófnővel való rövid románc és annak következményei, illetve Philine iránti, magának sem bevallott szerelme.

Másképp viszonyul majd Aurelie-hez, ahhoz a színésznőhöz, aki féltő gondoskodással törődik a Wilhelm számára oly fontos gyermekekkel, Felix-szel és Mignon-nal. Felelősségteljes férfivá válásában mindkét gyermek nagy szerepet játszik. Mignon, a vérfertőzés gyermeke, androgün, zavaros és különc, minden tekintetben a tiszta belterjesség romantikus figurája (Lange, 1983:199), aki odaadóan ragaszkodik Wilhelmhez. Ahogyan

Felix is, akiről később kiderül, hogy valóban az ő gyermeke (VII, 8., 533). Általuk ismeri fel Aurelie-ben a gyermekért felelősséget vállaló nő alakját. Aurelie sokat vesződik a gyerekekkel, főként Felix okoz neki bosszúságot nevetlenségével (V, 1., 319).

A női erények közül egy másikat ismer meg Wilhelm a szép lélek önéletrajzi ihletésű vallomásaiban, amelyet Aurelie ad át neki, röviddel az *Emilia Galotti* előadását követő halála előtt. A barátnője halálán mélyen megrendült Wilhelm (V, 16., 402) nagy átéléssel olvassa a vallomásos iratot, amely egy olyan nő életéről szól, aki az Istenbe vetett hit által legyőzi az élet abszurditását, és végül eljut a lelki függetlenséghez. Sokat jelent számára az a nagyfokú pietista vallásos érzület, amellyel ebben az írásban találkozik. Ez a nő visszaemlékezéseiben látszólag dicsérően szól a „a női nemnek oly szükséges s annyira hozzáillő engedelmeskedés”-ről (VI, 422), mégis az egyedüllétet választja élete minden pontján, ahol párra lelhetne. A szép lélek nagybátyja kritizálja a korábban erkölcsileg felsőbbrendűnek tartott nagyfokú befelé fordulást, és az általa képviselt tradicionális, etikus viselkedéssel szemben az aktív, tevékeny közösségi viselkedést dicséri. Szavai hatására Wilhelm is felfigyel erre a nőtípusra, akivel a toronytársasággal kapcsolatban álló Therese személyében ismerkedik meg.

Therese karakterében két értékszint kapcsolódik egymáshoz átfedésben: a vallás által megkövetelt hagyományos erkölcsi viselkedési szabályok, és a történelmi változások hátterében a 18-19. század fordulóján a polgári nőképről (Bovenschen 1979, 68; Duden 1977, 125-140) és a házasságról keletkező új elképzelések (Nitschke 2013, 58). Therese a „jó háziasszony” újabb mintaképe. Gyermekkorától kezdve „a ház rendje és tisztasága” volt figyelme egyetlen tárgya (VII, 6., 505), „megszokta[m], hogy egy sólyom éles szemével figyelje[m] meg a ház népét, mert (...) ez az alapja minden háztartásnak” (VII, 6., 507). Fő feladatának a „ház kormányzásá[t]” (VII, 6., 512) tekinti, hiszen, mint mondja: „az okos háziasszony a házon belül valóban uralkodik” (VII, 6., 511). Ezzel megjeleníti a korabeli klasszikus nőképnek a szép lélek által már hangsúlyozott szolgálatkészségét (v.ö. Dick, 1986) és háziasságát. Ami a szép lélektől elválasztja, az a közösségért való női tevékenység. Lothario nővérével szövetséget kötve „közösén nevel[nek] bizonyos számú gyermeket; [ő] a szolgálatkész házvezetőnőket képez[i] ki, [Natalie] pedig azokat vállalja magára, akikben valami nyugodtabb és finomabb tehetség mutatkozik” (VII, 6. 517). Wilhelm amiatt is gondol rá, hogy feleségül vegye, mert Felixnek anyát keres: „Eszébe jutott Mignon és Felix: mily boldogok lennének ezek a gyermekek ilyen fölügyelet alatt” (VII, 6., 522). Therese lesz az is, aki felhívja Wilhelm figyelmét Nataliera. Úgy fogalmaz, hogy ha Wilhelm „nemes

barátnőjével megismerkedik, „új életet fog kezdeni; [Natalie] szépsége, jósága méltóvá teszi arra, hogy az egész világ imádja” (VII, 6., 517).

Wilhelm ekkor még nem is sejti, hogy Natalie az „a szép amazon” (IV, 6., 254), aki a negyedik könyvben elbeszélte rablótámadás után (251-253) rátalált, a seborvossal segített neki, majd nyomtalanul eltűnt (IV, 11., 269). Pedig a „hölgy szelíd, előkelő, nyugodt, részvevő vonásaira” pillantva már az első találkozásnál „azt hitte, sohasem látott nemesebbet és szeretetre méltóbbat életében” (IV, 11., 254). Már elsőre „annyira lenyűgözte (...), hogy alig érezte, mi történik vele” (IV, 6., 255), a „szép alakú teremtes” „szemének gyógyító pillantása” és „jelenlétének eleven benyomása” jelenséggé változtatja a támadásban megsérült fiatal férfi szemében. Mint a későbbi megismerkedés során kiderül, Natalie, testvéréhez, Lothario-hoz hasonlóan a felelősségteljes nemességet képviseli (Lange, 1983:199), és egyesíti magában az otthonszerető, házias nő és az eszményi anya tulajdonságait. Az önzetlenség, és a másokért tenni akarás példájával Wilhelm már korábban is találkozik ugyan, de míg Philine példamutató „bökezüsköd[ését] a szegényekkel” (II, 4., 102) az elbeszélő csapongó bohóságként írja le, Natalienak a jótékonyág természetéhez tartozó sajátsága. Már ifjúkorától kezdve „mindenütt az emberek szükségleteit látta[m], és leküzdhetetlen vágyat ér[zett], hogy ezeket egyensúlyba” hozza (VIII, 3., 593).

A természet mintha arra szánta volna a szememet, hogy mindenütt fölfedezzem a gyereket, aki még nem tud a lábán állni, az öreget, aki már nem tud, egy gazdag család vágyódását gyermek után, egy szegény család képtelenségét a gyermekei eltartására; fölfedezzek minden csöndes vágyakozást valami mesterség után, a művészethez való ösztönt, száz apró, szükséges képesség gyökereit. Láttam azt, amire senki sem figyelmeztetett; de mintha arra is születtem volna, hogy csak azt lássam. (VIII, 3., 593)

Az amúgy is gyermekek művelésével foglalkozó, csendesen tevékeny Natalie pártfogásába veszi Mignont, és egy születésnap megünnepléséhez angyalnak öltözteti a kislányt (VIII, 2., 580-582), ami lényének egészen más kifejeződést ad. Amikor ezt elmeséli, majd elbocsátja Wilhelmet, az csak azon gondolkozik, vajon Natalie férjnél van-e:

A nyugtalanság ébren tartotta még egy darabig, s azzal foglalkozott, hogy összehasonlítsa az amazon képét új, jelenlevő barátnője képével. Még nem akartak összeolvadni egymással; amazt úgyszólván ő alkotta magának, emez pedig *mintha őt akarta volna mássá alkotni*. (VIII, 2., 582 kiemelés tőlem)

Mint ebből az idézetből is látszik, a Natalie iránti szerelem formálja Wilhelmet, amivel hatásában túlnő korábbi szerelmein és fellángolásain: sem Mariane, sem a grófné, sem pedig Philine nem volt képes ilyesmire.

(3) Tanító és tanított viszonya

Általánosságban elmondható, hogy a regény első felében Wilhelmmel a legtöbben igen közvetlenül beszélnek, és többnyire jó szándékkal viseltetnek iránta: Marianével bensőséges a viszonya, a színésznő türelmesen hallgatja gyermekkoráról szóló történeteit. Ámbár Werner barátja bármelyik csörtéjük alkalmával a szemére olvassa hibáit, máskor nagy türelemmel siet a segítségére. A színházi társulatok különböző tagjai sem rejtik véka alá véleményüket. Wilhelm sok apró támogató megjegyzést kap tőlük. Összességében úgy tűnik, mintha mindenki terelgetné az útján, és a legkülönfélébb helyzetekben kap lehetőséget arra, hogy bizonyítsa tudását, érettségét, képességeit.

A 3. könyv 11. fejezetében Shakespeare néhány darabját elolvasva például „[k]ereste az alkalmat, hogy Jarnóval beszélhessen”, mire az az alábbi szavakkal dicséri: „[e]lőre láttam én (...), hogy ön nem marad érzéketlen a világ legrendkívülibb és legsodálatosabb írójának nagyszerű dolgai iránt.” (III, 11., 212) Wilhelm véleményére pedig elismerő „Bravó!”-val felel, mire az egészen megnyílik neki: „Bárcsak mindent fel tudnék tárni ön előtt (...), ami most történik bennem.” Társalgásuk közepette „messze belevesztek a parkba”, és Jarno atyai jószándékkal biztatja: „Ne tegyen le arról a szándékáról, hogy átevez a tevékeny életbe, és siessen, hogy derekasan kihasználja a rendelkezésére álló szép éveket. Ha segítségére lehetek, egész szívemből megteszem” (III, 3., 213). És ugyanott, kicsivel később arra ösztönzi; fontolja meg, mit akar közölni velem” (II, 3., 213).

Jellemző az is, hogy környezete, „tanítói” igen türelmesek, udvariasak és előzékenyek vele szemben. Megfigyelhetjük például Wilhelm és a hárfás „sajátságos beszélgetésének báját” (II, 13., 150), vagy, hogy a második könyv 9. fejezetében egy ismeretlen mosolyogva válaszol a felvetésre, amelyben Wilhelm a sorsot, mint nevelőt dicséri:

– Mert minden ember elég korlátolt, hogy a saját képmásává akarja nevelni a másikat. Éppen ezért boldogok azok, akikről a sors gondoskodik, mert az mindenkit a maga módján nevel! A sors – mondta mosolyogva a másik – előkelő, de drága nevelő. Mindig szívesebben maradnék meg egy emberi mester esze mellett. Bármennyire tiszteltem is a sors bölcsességét: a sors a véletlen útján működik, s az fölötte ügyetlen egy szerv. Mert ritkán látszik úgy, mintha pontosan és tisztán azt hajtaná végre, amit a sors elhatározott (II, 9., 129).

Egy másik helyzetben vívógyakorlat ad alkalmat egy idegen előzékenységére, és ezáltal arra, hogy Wilhelm megmutassa tehetségét:

Vívtak egymással, s bár az idegen nagy fölényben volt a jövevényel [Wilhelm-mel] szemben, elég udvarias volt, hogy kijelentse: a gyakorlattól függ minden; és Wilhelm csakugyan megmutatta, hogy valamikor jó és alapos német vívómestertől tanult (II, 4. 98).

De nem mindig a jóindulatú hozzáállás érvényesül. Kiderül az is, hogy bizony Jarno élesen tud kritizálni is: „Nem is kérdeztem még, hogyan került ebbe a társaságba, mely sem születéséhez, sem neveléséhez nem illik” illetve; „eddig érthetetlennek találtam, hogy árulhatott egy gyékényen ilyen népséggel.” (III, 11., 213, 214). Az egyébkor ügyesen válaszoló Wilhelmet

[s]zavai szíven találták, mélyen meg volt sebezve, s most visszatérőben szemrehányásokat kezdett tenni önmagának, hogy csak egy pillanatra is félreismerhette s elfelejthette Jarno keményszívű hidegségét (...) (III, 11. 214).

Ez a keményszívűség persze nem az ellenszenv jele (ahogy a korábbi példából is kitűnt), és nem is korlátozódik férfikarakterekre. A színésznő Aurelie Wilhelm emberismeretéről megfogalmazott kritikája is éppoly erős – noha hízelgő dicsérettel kezdődik:

Engedje kimondanom: amikor ön a Shakespeare-jét magyarázza, azt hiszi az ember, hogy éppen az istenek tanácsából jön, s hallgatózott, amint ott az ember alkotásáról tanácskoztak; ellenben ha emberekkel érintkezik, úgyszólván a teremtés első, felnőttnek született gyermekét látom önben, aki különös csodálkozással és épületes jóhiszeműséggel báméskodik oroszlánokra és majmokra, birkákra és elefántokra, s őszinte szívvel szólítja meg őket, mint magához hasonlókat, mert hát azok is élnek és mozognak (IV, 16., 291).

Wilhelm, ahogyan máskor is, megint csak egészen közvetlenül, szinte gyermeki nyíltsággal és naivitással felel:

Gyakran fáj, hogy megsejtem diákos természetemet, drága barátnőm – felelte Wilhelm –, és hálás leszek önnek, ha megsegít, hogy tisztábban lássam a világot. Ifjúkoromtól fogva inkább befelé, mint kifelé fordítottam szellemem szemét, így hát természetes, hogy egy bizonyos fokig megismertem az embert anélkül, hogy az embereket a legkevésbé is megérteném, fel tudnám fogni.

Színházi elképzeléseihez Melina viszonyul kritikusan és „nem túlságos finoman élcelődött Wilhelmmel ilyenfajta vaskalapos ideáljain, azon az önhittségen, hogy valaki nevelni akarja a közönséget ahelyett, hogy maga járna hozzá iskolába” (V, 16., 398). A regényben egymás után sorjáznak az ehhez hasonló jelenetek, amelyben a különféle szereplők kifogásolják Wilhelm egyes nézeteit, véleményét, vagy cselekedeteit. Ezeket többségében jóhiszeműen fogadja, azonban viselkedésében megjelenik a dacos elhatározás is, különösen olyan helyzetekben, amelyekben nem egészen partneri a viszony. Amikor például apja üzleti barátainak meglátogatására készül, „nem minden zavar nélkül megy el hozzájuk; fél az övéitől kapott levelekben foglalt szemrehányásoktól; [s]zégyellt ennyi lovagi kaland után olyan diákos módon megjelenni, s elhatározta, hogy nagyon dacosan viselkedik majd, s így rejti el zavarát (IV, 17., 300).

Ez a zavar, vagy bizonytalanság még sokkal később is visszatér, amikor Wilhelm életét leginkább a toronytársaságban tárgyiasult apai viszony alakítja és biztosítja. Ez jelentősebb, mint az apjával való tényleges utánzó vagy konfrontatív kapcsolat, és nem is

annyira a patriarchális viszonyok, mint inkább a nemzedékek egymáshoz való kapcsolata jellemzi (Keppler, 2006:177–182). Az, hogy Wilhelm mégis gyermeki szerepben látja magát a toronytársasággal szemben, különösen érezhetővé válik a közösségbe való felvétele után, ami meglehetősen ambivalens reakciót vált ki belőle. Például Therese-vel való házassági tervét is makacsul eltitkolja új bizalmasai elől:

Küzdött magával, hogy megbeszélje-e előbb ezt a fontos kérdést barátaival, Jarnóval és az abbéval, de aztán úgy határozott, hogy hallgat. Sokkal szilárdabb volt az elhatározása, sokkal fontosabb volt számára a dolog, semhogy akár a legokosabb és legjobb ember ítéleteinek is alávesse; sőt azzal az óvatossággal is élt, hogy levelét maga adja fel a legközelebbi postán. Meglehet, hogy valami kellemetlen érzést ébresztett föl benne az a gondolat, hogy életének oly sok olyan körülménye közt, mikor szabadon és titokban vélt cselekedni, megfigyelték, sőt még irányították is (VIII, 1., 571).

De csupán Wilhelm benyomása, hogy irányítják az életét, a szövegben sehol nem történik utalás arra, hogy ez valóban így lenne, így ez az értelmezés szövegszinten nem megalapozott, ahogy arra Dennerlein is rávilágít (2016:40), aki nem csak azt emeli ki, hogy Wilhelm szinte megrögzötten bízik a sorsban, hanem az elbeszélő alábbi mondatát is érvelése segítségéül hívja:

Vannak az életnek olyan pillanatai, mikor az események a szövöszék szárnyas „hajóhoz” hasonlóan ide-oda mozognak előttünk, és feltarthatatlanul befejeznek egy szövődéket, melyet többé vagy kevésbé magunk fontunk meg és vetettünk fel (VIII, 5., 614).

Persze Wilhelm a toronytársaság tagjainak az ő felvilágosítására tett ismételt kísérletei ellenére sem tudja fölismerni, hogy nem a sors irányítja az ember életét, és a társaság hatásától tartva titkolózik a leánykérési szándékával kapcsolatban is. Ez megköveteli tőle a 2013:191), és előrevetíti ugyan a többiek ellenkezését, de döntése megerősíti a leválás és a felszabadulás folyamatában való előrehaladását. Hogy a velük való egyeztetés nélkül kéri meg Therese kezét, úgy ellenkezik a toronytársasággal, hogy abból kiderül, hogy a társaság megkérdőjelezhetetlen, atyai kódolású tekintélyként működik, amely még a szerelmi kérdésekben is úgy tűnik, hogy a legjobban tudja, és közvetíti, mi a jó a fiúknak (Nitschke, 2013:191). Ezen a helyzeten kívül a toronytársadalom tagjai szinte testvérként bánnak Wilhelmmel, finoman terelik őt élete útjain.

Jarno elmondja neki azt is, hogy az abbé tanította meg őket, „hogy nem szabad az embereket megfigyelni anélkül, hogy kiművelésük iránt ne érdeklődnénk, s hogy önmagunkat is tulajdonképpen csak tevékenység közben vagyunk képesek megfigyelni és meglesni” (VIII, 6. 619). Felhívja a figyelmét továbbá arra is, hogy „[v]oltaképpen nem minden ember törődik a maga kiművelésével; sokan (...) csak afféle háziszert keresnek, hogy jól érezzék magukat” (VIII, 6. 619). Mondandója egyik legfontosabb része az, hogy a toronytársaság csak azokat szabadítja fel a maga módja szerint, „akik élénken érezték és

világosan elismerték, hogy mire születtek, s akik eléggé gyakorolták magukat, hogy bizonyos vidámsággal és könnyűséggel tudják az útjukat folytatni” (VIII, 6. 620).

(4) Az ismeretátadás, a tanítás és a tanulás folyamatai

A szöveg Wilhelm személyén keresztül egészen a gyermekkortól kezdve pontosan bemutatja a tanulás folyamatának egyes mozzanatait: a rácsodálkozásokat, felfedezéseket, apró kudarcokat, a gyerekek egymáshoz való viszonyát, valamint a témák és személyek közötti spontán kapcsolódásokat, amelyek a tanulást serkentik. A csodálat és a feltámadó érdeklődés pillanatától végigkövethetjük Wilhelm színházhoz való kötődését: „először a meglepetés s a bámulás örömeiben volt részem: másodszer a figyelés, a kutatás gyönyöre volt nagy” (I,4., 17), azon keresztül, amikor már valamit érteni kezd. „Mikor már valamit megtudtam, akkor éreztem igazán úgy magamat, mintha semmit sem tudnék, és igazam volt; mert hiányzott az összefüggés, márpedig ez a lényege mindennek” (I,4.,18). Leírja továbbá az elsajátítást, a tanulás tárgyával való azonosulást:

minden titkos magányos órát azzal töltöttem, hogy újra meg újra elolvastam a darabot, kívülről megtanultam és elképzelttem, mily felséges volna, ha a hozzá tartozó figurákat is meg tudnám eleveníteni az ujjaimmal. Gondolatban magam is Dáviddá és Góliáttá váltam (I, 4., 20).

Ezután megjelenik az „az érzés, hogy minő titkokba vagyok beavatva” (I, 6., 22). A részletgazdag szöveg mutatja azt a gyerekekre annyira jellemző változékonyságot is, amellyel érdeklődésük egy tárgy felé fordul, és akár testvérei nélkül, egyedül is foglalkoznak vele: „szabad és játszóóráimban (...) játszottam a bábokat.” Az egyéni tanulás során a gyermek önállóan feldolgozza az új tapasztalatait, és ezáltal átformálja ismereteit: „[k]épeletem kötött e kis világ fölött, mely csakhamar más alakot öltött.” (I, 6., 23) Amikor ez a folyamat végbemegy, elunja korábbi játékát: „[m]ihelyt egynéhányszor előadtam az első darabot, (...) nem szerzett többé örömet nekem.” (I, 6., 23) Bemutatja azt is, milyen érzékenyen reagál a gyermek egy-egy apró hibára: „mélységesen bántott engem, egész este szomorkodtam, reggelre azonban kialudtam minden bosszúságomat, s gondolatban boldog voltam, hogy – ezt a balesetet nem számítva – kitűnően játszottam.” (I, 6., 22)

A színjátszás iránti érdeklődés önálló kutatásra is sarkallja Wilhelmet, és az előtalált könyvekben el is mélyed – noha ez az érdeklődés csupán a színdarabok egyes felvonásaira korlátozódik:

nagyapám könyvei között kezembe akadt a *Német Játékszín* meg több olasz és német opera, ezekben erősen elmélyedtem; először mindegyiknek első lapján összeszámoltam a személyeket, s aztán minden további nélkül tüstént az előadáshoz fogtam. (...) meg kell jegyezmem, hogy a darabokat sohasem hoztam színre teljes egészükben, hanem rendszeren csak az ötödik felvonásokat, ahol a szereplők ledöfködték egymást (I, 6., 23).

Kezébe veszi Tasso *Megszabadított Jeruzsálemét* is, mely „végre határozott irányt adott szanaszét kószáló gondolatai[m]nak” (I, 7., 27). „Ez a történet annyira hatalmába kerítette képzeletemet, hogy lelkemben valami homályos egészzé formálódott mindaz, amit a költeményből olvastam, s ez annyira elfoglalt, hogy valamelyes módon ábrázolni szándékoztam” (I, 7., 29). Ezt a homályos egészet, amelynek saját olvasmányélménye nem elegendő irányt adott, ugyan elkezdik előadni társaival, de a megfelelő előkészítés híján az előadás fiaskó lesz (I, 7., 29f) „– ez a kudarc lelkem mélyéig bántott. A vállalkozás megbukott” – meséli. „De megesküdtem magamban, hogy ha ebből a kutyaszorítóból egyszer kimenekülök, a legnagyobb megfontolás nélkül soha többé nem kockáztatom meg egy darab előadását” (I, 7., 30). Ezt az élményt viszont hamar elfelejti barátaival együtt, és továbbra is szorgalmasan folytatja színházi tevékenységeit.

Ez a tanuláshoz elengedhetetlen és visszatérően tematizált a szorgalom, melyet az állandó érdeklődés motivál, végig jellemző marad rá. Színészi működése során „[a] szerepeket szorgalmasan tanulta Wilhelm, s melegen, élénken és annyi illendőséggel, amennyit a maga szerzte kevés képzettség megengedett neki” (II, 3., 194). Ugyanakkor tisztában van vele, hogy „ezzel a művészettel is úgy áll a dolog, mint a többivel; csak a hozzá való képesség születik velünk, de meg kell tanulni, és gondosan kell gyakorolni.” (I, 17., 75). Az 5. könyv 7. fejezetéből azt is megtudjuk, hogy a gyakorlás és „[a] könyv nélkül tanulás semmit sem ér, ha a színész előbb be nem hatolt a jó író szellemébe és értelmébe; a betűnek magának nem lehet hatása.” (V, 7., 350). De nem csupán szorgalmasan tanult, hanem azt is

elég alkalma volt észrevenni, hogy tapasztalása nincs, s ezért aztán mások tapasztalatát és az ebből meggyőződéssel levont eredményeket túlságosan sokra becsülte, ez pedig még jobban összezavarta. Azt hitte, leghamarább szert tehet arra, ami hiányzik neki, ha megpróbál megőrizni és összegyűjteni minden nevezetes dolgot, ami könyvekben és beszélgetés közben újtába kerül. Ezért hát fölírt a maga és mások véleményeit, eszméit, sőt egész beszélgetéseket is, amiket érdekesnek talált, s ily módon, sajnos, a hamisat éppen úgy megrögzítette, mint az igazat, túlságos soká rágódott egy eszmén, sőt, úgyszólván egy szentencián, s emellett lemondott saját természetes gondolkozása és cselekvése útjáról, mely igen gyakran idegen világosságokat követett vezércsillag gyanánt. (...) Így aztán, miközben önmagával próbált megegyezni, egyre inkább eltávolodott Wilhelm az üdvös egységtől (...) (V, 1., 321f).

Kiderül az idézetből, hogy hiába minden tapasztalatgyűjtési kísérlet, gyakorlás és szorgalom: Wilhelm minden igyekezete ellenére csak egyre jobban belegabalyodik önművelési kísérletébe, ami egyértelműen mutatja az önálló tanulás korlátait. Ami hiányzik neki, az az útmutatás. Jarno „ha barátságatlan módon is – új eszméket adott neki, olyan eszméket, amilyenekre szüksége volt” (III, 8., 198). Az elbeszélő így összegzi hőse helyzetét:

Az ember, miközben erőinek, képességeinek és fogalmainak kibontakozásához közeledik, némelykor olyan zavarba jut, amelyből egy jó barát könnyen kiségethetné. Ahhoz a vándorhoz hasonlít, aki a fogadótól nem messze vízbe esik; ha valaki tüstént segítségére sietne, és kirántaná a partra, csak egyszerű megázásról volna szó, ahelyett hogy a maga erejéből, de a túlsó parton evickél ki, és nehéz, hosszú kerülővel jut csak kitűzött céljához (III, 8. 198f).

Ezért is történt, hogy „nem ismerve saját erőinket, vállalkoztunk akármire, nem vettünk észre semmiféle *qui pro quó*-t, és meg voltunk győződve, hogy mindenki föltétlenül annak tart bennünket, aminek kiadjuk magunkat.” (I, 8., 32). És ebből következik az is, hogy olyan sokára derül ki számára, hogy nincs tehetsége a rendezéshez. Mindazonáltal sokat elmond szándéka komolyságáról, hogy „fáradtsággal, szorgalommal és erőfeszítéssel megismerte a mesterség minden követelményét” (V, 16., 392).

A tanulás folyamataihoz érdekes adalékot szolgáltat Mignon, az idegen kislány, akit Wilhelm magához fogad (III, 9., 206). A 4. könyv 16. fejezetében hosszabb szakasz szól róla:

Mivel belépésekor halkabban kezdtek beszélni, megint kisurrant, csöndesen ült az előszobában és várakozott. Mikor ismét behívták, egy könyvet hozott magával, melynek formájáról és kötéséről hamar megismerszett, hogy egy kis földrajzi atlasz. Mignon utazás közben a lelkésznel nagy csodálattal látta az első térképeket, sokat kérdezősködött, s amennyire lehetett, tanult is. A tanulás vágyát mintha még élénkebbé tették volna benne ezek az új ismeretek. Esengve kérte Wilhelmet, hogy vegye meg neki a könyvet. Nagy ezüstcsatjait tette érte zálogba a kereskedőnél [!] (...) [S] most elkezdte részint elmondani, amit tudott, részint szokása szerint a legfurcsább kérdéseket tenni.

Az idézett passzus kiemeli, hogy a gyermekben tanulási vágyát növelték az új ismeretek. Szeretett volna tanulni, olyannyira, hogy saját holmiját zálogba adta a könyvért. A folytatásból kitűnik, hogy „bár nagyon megerőlteti magát, nehezen és fáradtságosan fogja föl a dolgokat. Így volt ez írásával is, amivel szintén sokat bajlódott” (IV, 16., 295f). Ennek ellenére maga is igyekszik, hogy ismereteit továbbadja: „kis dalokra tanította Felixet”, és „meg akarta magyarázni neki a térképeket is, amikkel még most is sokat foglalkozott, bár nem éppen a legjobb módszerrel.” (V, 1., 319, 320) Felix tanulásáról megtudjuk, hogy „kitűnő emlékezőtehetségével gyakran elszavalta [a dalokat] a hallgatók nagy csodálkozására”, valamint „oly szívesen és szorgalmasan tanult könyv nélkül ódákat és dalokat, s mindenkit ámulatba ejtett, amikor egy ilyen – rendesen komoly és ünnepélyes – költeményt, gyakran váratlanul, mintegy rögtönözve elszavalt” (V, 1., 319, 320).

Arra, hogy milyen nehézségekbe ütközik az, aki valamit szeretne megtanítani, jó példát hoz az ötödik könyv 8. fejezetében két színházbarát férfi, akik a Hamlet próbáin „kimondhatatlan türelemmel”, „sokat fáradoz[va]” igyekeznek segíteni a színészeknek, hogy a darab minél sikeresebb lehessen (V, 8., 355). Az ő türelmes iparkodásukat az elbeszélő így jellemzi:

Látszik ebből a példából, mennyire szeretnék az emberek, ha céljukat a maguk módján érhetnék el; mennyi bajjal lehet megértetni velük azt, ami tulajdonképpen magától értetődik, s mily nehéz valakivel, aki valamit produkálni akar, az első föltételeket fölismertetni, amelyek egyedül teszik lehetővé a szándéka végrehajtását (V, 8. 356).

Részét képezi továbbá a tanulásnak a közvetlen beszélgetések formájában való tapasztalatátadás, amire rengeteg példát találunk a regényben. Wilhelm Philinével és Laertes-szel való első beszélgetése során Wilhelm hétköznapi világtól elrugaszkodott felvetésére, miszerint „[n]em volna-e kellemes és érdemes munka egy államférfiúnak áttekinteni az összes osztályok természetes, kölcsönös egymásra hatását, s irányítani munkáiban egy elegendő humorral rendelkező költőt?” (II, 4., 102) Laertes válaszként beszámol saját tapasztalatairól: „– [a]mennyire én láttam (...) mindenütt csak eltiltani, akadályozni és elutasítani tudnak; parancsolni, előbbre vinni, jutalmazni ritka helyt. A világon mindent addig engednek a maga útján, míg ártalmassá nem válik; akkor aztán megharagszanak, és lecsapnak rá” (II, 4., 102). Persze elvont-komoly témáival Wilhelm nem mindig arat sikert: amikor este ismét ezekkel hozakodik elő, egyikőjük „sem mutatott kedvet ilyen társalgás folytatására” (II, 4., 112).

A közvetlen baráti beszélgetések mellett Laertes az apjának ígért útinapló elkészítésében is segít Wilhelmnek. Amikor a negyedik könyv 17. fejezetében azon búsong, „hogy semmi anyaga nincs az ünnepélyesen megígért beszámolóhoz”, kiderül, hogy Laertes kedves olvasmányai az útinaplók. „[F]elbátorította hát a barátját”: „[c]sak add ide az útitervedet, addig a napig, míg hozzánk nem érkeztél; a többit tudom. A forrásokat és segédeszközöket majd megkeresem a művedhez” (IV, 17., 301f). Ez a közös tevékenység „sok mulatságot szerzett” (IV, 17., 302) nekik, ráadásul valóban hozzájárul Wilhelm tudásának gyarapításához, amit a (félrevezetett) család is nagy meglepéssel nyugtáz, mint később Werner leveléből megtudjuk. Úgy találják, hogy Wilhelm beszámolója „a dolgok mély megértéséről tanúskodik”, „tanulságos”, véleménye „alapos” (V, 2., 326). Ráadásul áldásukat adják arra, hogy továbbra is úton legyen. Werner így zárja levelét: „Most Isten veled! Élvezd az életet utazásod közben, és menj, amerre élvezetesnek és hasznosnak találsz. (...) [T]etszésed szerint nézhetsz körül a világban, okos embernek legjobb művelője az utazás” (V, 2., 326).

Wilhelm tanulási folyamatának kimagasló pontját jelenti, amikor felelősséget vállal két gyermekért: előbb Mignonért, majd pedig Felixért. Annyira szereti őket, hogy egy tűzvész kitörésekor magáról megfedkezve, saját épsége kockáztatásával is kimentti őket.

Wilhelm nem gondolt ruháira és arra, ami egyebet még elveszíthet; erősen érezte, mily drága neki ez a két emberi teremtség, akiket oly nagy veszélyből látott megmenekülni. Valami egészen új

érzéssel szorította szívére a kicsikét, és örvendező gyöngédséggel akart Mignont is átkarolni, de az szelíden elhárította ölelését, megfogta a kezét, és szorosan tartotta.

Pár sorral később olvasható az is, hogy „[a] gyermekeket nem merté elhagyni” (V, 13., 378). Hogy az irántuk érzett szeretet által túljut önmagán, azt bizonyítja az is, hogy Therese megismerésekor „[e]szébe jutott Mignon és Felix: mily boldogok lennének ezek a gyermekek ilyen fölügyelet alatt; aztán önmagára gondolt” (VII, 6., 522).

(5) A tanulás, ismeretelsajátítás formái, módszerei és helyszínei

A formális oktatás helyszíneit nemigen tárgyalja a regény. A *Tanulóévek*ben az iskolai tanítás csak egyetlen alkalommal jelenik meg, és ott is annak szemléltetésére, hogy Wilhelm zabolátlan fantáziájával az őt érdeklő részek felé fordul:

Ha az iskolában a világtörténetet adták elő nekünk, gondosan kijegyeztem azokat a helyeket, ahol valakit különös módon döfték le vagy mérgeztek meg; képzeletem nem törődött expozícióval és bonyodalommal, sietett az érdekes ötödik felvonás felé. (I, 8., 31)

Míg a világtörténelem „felvonásairól” beszél, saját taníttatásáról csak röviden ejt szót (egyébként hosszas beszámolójában), és ebben ismételtén arra az önfejlésére utal, amellyel a gyakorlatias dolgoktól elfordul:

Tanítóim közben tovább oktattak; szüleim kereskedőnek szántak, és beadtak egyik szomszédunk irodájába; de ugyanakkor csak annál erőszakosabban szakadt el a szellemem mindattól, amit alantas foglalkozásnak kellett tartanom. (I, 8, 33)

Az iskola a szöveg további részein is inkább negatív konnotációkkal kapcsolódik össze: az érzelmek „kemény iskolán vezetik keresztül” a legtöbb embert, ahol legszebb kívánságait „örökre nélkülözni tanulja meg” (I, 3., 13). Amikor Wilhelm szerelmi bánatában tűzre veti megkezdett írásait (II, 2., 90f),

[m]unkáiban nem látott egyebet, mint néhány hagyományos formának benső érték nélkül való, szellemtelen utánzását; csak merev iskolai gyakorlatnak tartotta őket, amikből minden szikrája hiányzik a természetességnek, igazságnak és lelkesedésnek (II, 2., 84).

Melinának Wilhelm szerint „a szerep olyasmi, mint iskolás gyereknek a feladat” (I, 14., 57) – tehát csak valamiféle kényszerűség, nyűg. Nem kellemes élménynek ígérkezik a negyedik könyv végén az sem, hogy „ismét új iskolát kellett megjárnia” (IV, 18, 306), ahogyan Serlo is örömmel kiált fel annak hallatára, hogy (Wilhelm egy darab-ötletében) megszabadulnak „Wittenbergtől és az egyetemtől is, ami mindig kellemetlenül megbotránkoztat[ta]” (V, 4., 336, az eredetiben *hohe Schule*). Mindössze egy olyan szöveghelyet találtam, ahol az iskola

az ízlés művelőjeként tételeződve pozitív előjelet kap, a szép lélek vallomásaiban, és itt is csupán metaforaként:

Minden házieszköz, asztalnemű, edény és asztaldísz összhangban állott az egésszel; s ha másutt úgy tetszett nekem, hogy az építőmester s a lakásdíszítő egy iskolából származott: itt a lakás díszítője és az asztal megterítője együtt jártak iskolába az építészhez. (VI, 454)

De akkor vajon mire utal a cím, hol és hogyan tölti Wilhelm *tanulóéveit*, ha nem az iskolában? Elbeszélte történetének legnagyobb része olyan helyzetekhez kapcsolódik, amikor közösségben mozog. Ilyen a színészkedő gyermekek köre, fiatal felnőttkorában a szervezetlen színtársulat, amellyel találkozik, később a grófi udvar, majd pedig a toronybéli társaság is. A helyszíneket illetően tehát a közösségi terek nyernek jelentőséget, amelyek társasági célú összejövetelekre biztosítanak lehetőséget. Ezek közül elsőként a színház emelkedik ki, ami már gyermekkorában is fontos, és ehhez kapcsolódik Wilhelm meghatározó első szerelme is. A színház összességében a *Tanulóévek* első öt könyvének (mintegy kétharmadának) meghatározó színhelye. Ezt persze nem mindig konkrét lokációként, kőszínházként kell elgondolnunk, hanem inkább metaforaként. Wilhelm több helyen is megfordul: a Hochdorfban komédiát előadó vidéki színtársulattól kezdve (II, 3., 94-96), grófi udvaron át (III, 3. - IV. 1.) városi színházig (IV-V.). A központi elemet mindegyiknél a színészekkel folytatott próbák, a színpad mögött zajló magánbeszélgetések, és maguk az előadások jelentik. Közös tevékenységeik között a szerepek tanulása mellett előfordulnak tánc- és vívóórák (II, 9., 125), sétakocsikázás (II, 4., 100-102), hajókirándulás alatt rögtönzött darab (II, 9., 126-131), kocsmai és vendéglői közös étkezések, sokféle „kitűnő szórakozás” (IV, 2., 236). Ezek a közösségi tapasztalatok legalább annyira nagy formáló hatással vannak rá, mint szerelmes érzületei és kapcsolatai, vagy különböző személyekhez fűződő barátságai.

A különféle közösségekben a tudásátadás egyik legfőbb módszerének a szöveg részletes elemzése alapján a kötetlen beszélgetések, Wilhelm különféle szereplőkkel folytatott dialógusainak belső megérlelődése, valamint a főszereplő saját elhatározásából való tanulása tűnik. Ha közelebbről megfigyeljük, észrevehető továbbá, hogy tulajdonképpen egyre finomodó nevelési módszereknek lehetünk a tanúi. Az első könyv Marianének szóló elbeszéléseiből kitűnik, hogy Wilhelmet a szülői házban még meglehetősen szigorral próbálják fogni a szülei. Az apai szigor és irányítás ellenére a főhős mégis sikerrel kérleli anyját, aki „iparkodott alkalmas időben rábeszélni” (I, 4., 17) apját; így Wilhelm többnyire eléri, amit szeretne: nemhogy eltiltják a mindennapi színházlátogatástól, hanem még egy marionettszínházat is berendeznek neki. Emellett Wilhelm önállóan is tanulni kezd: kívülről megtanulja az egész darabot (I, 2., 12), sőt, „egész rakás drámai terméket” is végigolvas,

„ahogy a véletlen kezébe juttatta” (I, 8., 31). Sokirányú lelkes tevékenységét viszont nem fogja egybe hozzáértő felnőtt, aki támogathatná, vezethetné őt.

Velem is az történt, ami gyerekekkel többnyire szokott: nagy terveket szőnek, nagy előkészületeket tesznek, néha egy-egy kísérletet is, aztán abbahagynak mindent. (...) Legnagyobb örömem a kitalálásban s a képzelet foglalkoztatásában tellett. (...) Én átengedtem magamat képzeletemnek, örökösen próbáltam, készülődtem, ezer légvárat építettem, és nem vettem észre, hogy szétromboltam a kis épület alapját.” (I, 6., 24)

Világosan látszik ebből a támogató irányítás fájó hiánya. Vagy ha valaki próbál is segíteni, mint például a kis bábszínház kialakító tüzer hadnagy, aki „[m]egmutatta, hogyan kell járni-kelni, szavalni és gesztikulálni; [de] rendesen kevés hálát aratott fáradozásáért, mert azt hittük, hogy jobban értjük már nála a színpad művészetét” (I, 8., 32).

Wilhelm felnőttként szintén nagy vehemenciával lát hozzá a színi társulat megrendszabályozásához, egy valódi színház megszervezésének: minden pénzét, energiáját és szabadidejét arra fordítja, hogy e célját megvalósítsa. „– De minél tovább jutottam” – panasolja, „annál nehezebbé vált az egésznek az elképzelése, s végül szinte lehetetlennek látszott, hogy áttekintsem” (IV, 3., 243) Sokáig hiányzik neki a színházértő segítség. Amikor viszont a „kelletlen hallgatók” után „hosszú idő óta” végre „művészekkel és műértőkkel” beszél – Serloval, és nővérével Aureliével –, végre megint „elemében” van, mert nemcsak, hogy „tökéletesen megértették, de tanulságosan válaszoltak is a szavaira.” (IV, 13, 274) Amikor magukra maradnak, Serlo komolyan beszél Wilhelmmel a színészmesterségről:

A legbiztosabb módszer, ha barátainknak leelőször is nyugodtan megmagyarázzuk a betűk értelmét, és nyíltabbá tesszük az eszüket. Akiben megvan a képesség, az aztán magamagától siet a szellemes és érzellemmel teljes kifejezés felé; akiben nincs, az legalább sohasem fog egészen hamisan játszani és előadni. Én azonban színészeknél is, mint minden másfajta embernél, mindig azt tartottam a legrútabb önhittségnek, ha valaki a szellemmel akar foglalkozni, mikor még a betű sem olvassa tisztán és folyékonyan. (V, 7., 352)

Serlo egyébként megmutatja azt is, milyen fontos a zeneművészet szeretete (IV, 14., 278), és jó tanítónak bizonyul: „a csirázó tehetség minden nyomára figyelni szokott, próbált[a] bátorítani” (V, 1., 320). Módszerét tekintve „igen könnyedén fogta fel a dolgot, s minthogy sohasem felelt egyenesen a kérdésre, egy történettel vagy egy bohósággal a legügyesebb, legszórakoztatóbb magyarázatot tudta adni, és tanította a társaságot, miközben megkacagtatta” (IV, 18., 308). Ez a mód talán a jellemfejlesztő tanítások átadására specializálódott bolondok színházából ered, ahol Serlo korábban játszott. Ezt az elbeszélő így jellemzi:

Ha ez a mód nyersebb volt, mint az oktatások sora, mellyel az erkölcsös ember naponta inti, figyelmezteti és bünteti magát, mindenesetre vidámabb és biztosabb volt: mert mikor egy-egy sült bolondság mivoltát nem tagadták el: csak *annak* traktálták, ami volt - míg a másik úton, az öncsalás segítségével, gyakran úrrá lesz a házban, és titkos szolgálásra kényszeríti az észet, mely azt képzele, hogy régen elkergette már (IV, 18., 305).

Wilhelm művelődésének következő szintbeli lépését jelenti, amikor a toronybeli titkos társasággal kapcsolatba kerül. Itt megint csak a beszélgetést dicséri. Theresének, akinek magának is „az élénk társalgás az élet fűszerei közé tartozott” (VII, 6., 510), így lelkendezik Lotharioról:

„Ó, milyen ember ez, kisasszony! És milyen emberek veszik körül! Úgyszólván ebben a társaságban beszélgettem először, itt történt meg először, hogy szavaim legsajátabb értelmegazdagabban, teljesebben, nagyobb kiterjedésben tért vissza hozzám egy másik ember szájából. Amit sejtettem, világossá vált előttem, s amit gondoltam, azt megtanultam szemlélni (VII, 5., 500).

De a szemlélés, és a dolgok megvilágítása nem csak beszélgetések során jelenik meg viselkedésében. Idejének egyedül töltött részében önállóan is reflektál azokra a benyomásokra, amelyek a különböző társaságokban érik. „Elmélkedett a grófról, a grófnéról, a báróról, viselkedésük biztos, kényelmes és bájos voltáról” (II, 4. 113), máskor Melináról, kontárnak tartott színésztársáról (I, 6., 23), vagy arról, hogy románcuk nyomán „már az ifjú, szép grófné is jótékonykodással kénytelen saját boldogsága hiányát pótolni”, ami „végtelenül elszomorította” (VII, 6., 517). Időről időre előfordul Wilhelmmel, hogy „ismét egyedül kellett maradnia önmagával – miközben pedig újra végigtekintett a múlton, egyre ellenszenvesebb és elviselhetetlenebb lett rá nézve egy körülmény, minél többet szemlélte, minél jobban megvilágította.” (III, 2., 169) „Egyedül akart maradni, mert felettébb nyomasztónak, leverőnek érezte a helyzetet. Szemrehányásokat tett magának” (IV, 12., 272) – sőt, egy alkalommal „ellenállhatatlan szükségét érezte, hogy könnyítsen a szívén; könnyek törtek ki szeméből, s össze sem tudta szedni magát, míg az álom erőt nem vett rajta.” (VII, 1., 479) De akkor is egyedül van, amikor bevallja magának Natalie iránt érzett szerelmét: „– Igen – mondta magában, mikor egyedül maradt –, valld csak be, szereted őt, s újra érzed, mit jelent az, mikor az ember minden erejéből szeretni tud.” (VIII, 3., 588) Az egyedüllét nyugodtabb pillanataiban pedig „kis könyvtár átnézésével töltötte az estét” (VII, 6., 518), máskor pedig „önmagát szórakoztatta megszokott elmélkedéseivel” (I, 14., 57).

Amikor valakivel kettesben marad, az bizalmas és sokszor tanulságos beszélgetéseket jelent. A hárfással, „a különös idegen”-nel való „sajátos beszélgetésének báját” így jellemzi az elbeszélő: „Mindenre, amit az ifjú mondott neki, a legteljesebb egyetértéssel válaszolt az öreg, olyan hangokat pendítve meg, amelyek fölébresztettek minden rokon érzelmet, és tág teret nyitottak a képzeletnek.” (II, 13., 151) A hárfást egy szertartás vezetőjéhez hasonlítja, aki tudja „alkalmazni egy olyan ének verssorát, mely oda emeli a lelket, ahová a szónok akarja, hogy szálljon” (II, 13., 150). Jelenetüket pedig „jámbor emberek gyülekezete[hez]” hasonlítja, melynek tagjai dalok verssorait fűzik egymáshoz: „az új kapcsolat által minden töredék újjá, egyénivé válik, mintha abban a pillanatban találták

volna fel; s így az eszméknek egy ismert köréből, ismert dalokból és bölcs mondásokból (...) egy sajátos egész keletkezik, melynek élvezete megeleveníti, erősíti, felüdíti őket.” (II, 13., 150). Dalaival és töredékeivel „közeli és távoli érzéseket (...) pezsdített körforgásba”, és „így szolgált vendégének épülésére” (II, 13., 150).

Jarnótól a hetedik könyv 1. fejezetében Wilhelm megtudja, hogy a toronytársaság előtt ismert az ő udvari románca a grófnéval (VII, 1., 479), ami rendkívül kínos számára. Rákérdez, mi a véleménye róla Lotharionak, mire Jarno úgy felel: hogy „senki ne vessen követ a másikra, és ne szerkesszen hosszú beszédet az emberek megszégyenítésére, ha csak tükör előtt nem akarja elmondani.” (VII, 1., 488f) Wernerrel, amikor hosszú idő után „a két barát egyedül maradt, élénken kérdezősködtek, beszélgettek mindenről, amit közölni kívántak egymással.” (VII, 6., 519) Az utolsó könyvben egyszer Natalie-val, akinek „meg kellett magyaráznia utolsó szavait” (VIII, 1., 565), két esetben pedig az orvossal marad magára, aki elmondja neki, amit maga is megtudott Mignon származásáról (VIII, 3., 586), illetve amikor a hárfás „a legkülönösebb véletlennek” köszönhető gyógyulását (VIII, 7., 640) meséli el Wilhelmnek. Az utolsó fejezet végén, „amikor magára maradt barátjával [Lotharioval], hallgatott egy darabig; gyors pillantással végigtekintett történetén, s végül borzadva látta mostani helyzetét; aztán felugrott és így kiáltott: – Ha én vagyok a bűnös abban, ami engem ért, s ami önt érte, akkor büntessen meg engem!” (VIII, 10. 681)

A regény cselekménye tehát háromféle helyzetre bontható fel: amikor Wilhelm társaságban, vagy valakivel kettesben, illetve amikor egyedül van. A különböző helyszínekhez és helyzetekhez kapcsolódóan eltérőek az ismeretek átadásának és elsajátításának formái és módszerei, és azok együttesen járulnak hozzá Wilhelm formálódásához.

(6) A szereplők által mutatott példák viszonya a szöveg narratív jelentéséhez

A szövegjelentés több síkon kerül kifejtésre és rendkívül összetett. Részét képezik az egyes szereplők által kimondott mondatok, azok egymással való kölcsönös viszonya, valamint az elbeszélői kommentárok. Továbbá lehetséges a regény olvasata a műfaj irányából megközelítve is. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül illusztrálom néhány példával a jelentésrétegeket, amelyek összekapcsolódva alkotják meg a regény komplex jelentését.

A műfaji definíció felől olvasva a regény Wilhelm nevelődéséről szól. Arról, hogy a főhős különböző társaságok körében megfordulva megismeri a világot és elsajátít egy sor hasznos képességet, tudást. Ezt sugallja a cím kulcsszava, a *'Tanulóévek'* is, így már a kortárs

receptió is az elérendő cél, vagy rejtett ideál kérdését firtatta (v.ö. pl. Morgenstern 1820/1988). Ezért a szakirodalom sokáig alátámasztottnak is látta a *Tanulóévek* művelődési regényként való kategorizálását, hiszen az egy nyitott és éleslátó ember beszámolója, akit az organikus nevelés elve lassanként a fokozatos szellemi és erkölcsi érés, a belátás és a felelősség irányába formál (Lange 1983:199). Más értelmezések szerint a nevelődési regény műfaját elsőként meghatározó Morgenstern saját maga töltötte ki a regény által hagyott űrt, és saját nevelési ideálját vetítette a regényre (Dennerlein 2016:35).

Közelebbről nézve valóban felismerhetővé válik a nevelődési szál mellett egy finoman ironikus kompozíció is (Hass 1963:140), ami több helyen is előbukkan a szövegben. Elsőre fel sem tűnik talán, hogy Wilhelm tulajdonképpen már egészen a történet kezdetén fejlettnak érzi magát. Marianének a regény legelején tett beszámolója során úgy fogalmaz: „[o]ly kellemes önelégülten emlékezni vissza számos akadályra, amelyeket gyakran kínos érzéssel elháríthatatlannak tartottunk; s összehasonlítani azt, amivé most kifejlődtünk, azzal, ami akkor, fejletlenül, voltunk.” (I, 3., 15.) Ez Batzel szerint (2010:296) a nevelődési regény műfaja körüli diszkussziók ironikus kommentárjaként is olvasható, hiszen hogyan is nevelődhetne valaki, aki magát „kifejlődöttnek” tekinti?

A második könyv 9. fejezetében Wilhelmnek egy ismeretlennel való beszélgetése során az idegen a korai nevelést dicséri: az „teszi azzá [a színészt], amivé lennie kell” (II, 9., 128). Az idegen szerint a lángész „rosszabbul áll a közönséges tehetségnél, hiszen őt könnyebb tévesen nevelni, sokkal hevesebben lehet rossz utakra taszítani, mint emezt.” (II, 9., 128f) Wilhelm naiv kérdésére, hogy nem gyógyítja-e, menti-e meg magát a lángész?, az idegen válaszában „az ifjúkor első benyomásai[nak]” fontosságát hangsúlyozza. A lángésszel szemben pedig azt, hogy „ha mesterei megtanították arra, amit mindenekelőtt tudnia kell, (...) akkor [a közönséges tehetségű] ember tisztább, tökéletesebb és boldogabb életet fog élni, mint a [lángész], aki ifjúi erejét ellenállásra és tévelygésre pazarolta” (II, 9., 129). Ezzel a mondattal nem csak a mester felelősségét ismeri el, hanem implicit módon Wilhelm polgári hivatás ellen tanúsított ellenállását és (későbbi) színházi útjait ítéli el, amit a főhős (persze ezen a ponton még) nem vesz (nem is vehet észre). Az irónia itt nem szövegszinten kódolt, hanem az értelmezés szintjén folytatódik.

Máskor a narrátor mutat rá Wilhelmnek arra a felismerhető tulajdonságára, miszerint – más fiatalhoz hasonlóan – ahhoz sem rest ragaszkodni, amihez értelmetlen:

Ilyenformán még egy darabig igen szorgalmasan éldegélt Wilhelm, és meggyőzte magát, hogy azt a keserves megpróbáltatást [a szerelmétől való elszakadást] az ő javára rendezte a sors. Örült, hogy ha elég barátságtalanul is, de jókor kapott figyelmeztetést az élet útján, holott mások később és súlyosabban bűnhődnek meg ifjú képzeletük tévelygése miatt. Mert az ember rendesen küszködik,

amíg csak lehet, hogy ne kelljen a keblében lakó bolondot elbocsátania, főbenjáró tévedését beismernie, s megvallania egy igazságot, amely kétségbe ejti (II, 2., 85).

Egy másik passzus szintén az elbeszélői ironia ékes példáját hozza, akkor, amikor Wilhelm családjának ír beszámolót, melyben „jelentős, misztikus kifejezésekkel sejtette, hogy mi is történhetett vele”.

Pénztárának jó állapota, a kereset, amit tehetségének köszönhetett, a hatalmasok kegye, az asszonyok vonzalma, a széles körű ismeretség, testi és lelki képességeinek kifejlődése, a jövő reménye - mindez olyan csodálatos délibábót alkotott, hogy Fata Morgana maga sem szöhetett volna össze sajátságosabban (IV, 1., 230f).

A szerző máskor elbeszélői megjegyzés nélkül bonyolítja az eseményeket, és szereplők magatartásának más szereplőkön keresztül tart tükröt. Jó példa erre a szép lélek, aki nagy vallásosságával, erkölcsös életmódjával, mérlegelésével és józan cselekedeteivel egészen hosszan (és talán kicsit erőltetetten) eszményi példaképnek tűnik. Az olvasó már-már elhinné, hogy milyen szép és követendő vallásos buzgalma, amikor azt a szereplők szintjén éri éles kritika, amiből az is kiderül, hogy a gyerekek nevelésében például éppen vallásos magába fordulása miatt nem vehet részt: „nagybátyám emiatt veszedelmesnek tart engem a gyermekek számára”(VI, 471). Ugyanebben a szakaszban már az orvos is felhívja a szép lélek figyelmét arra, milyen veszélyes, hogy saját testére idegenként tekint, és szinte kizárólag csak lelki életének szenteli magát:

kimutatta nekem, hogy ezek az érzések, ha külső tárgyaktól függetlenül tápláljuk magunkban, bizonyos fokig kivájnak bennünket, és aláássák létünk alapját. – Az embernek legfőbb rendeltetése – mondotta –, hogy tevékeny legyen (VI, 467).

Az apró megjegyzések és kommentárok sűrű szövedékével érthetővé válik az egyes szereplők világlátása, mégpedig úgy, hogy saját igazságuknak megmarad a létjogosultsága. Így van ez pl. a Melina-házaspárral, Philinével, Aureliével és a hárfással. A szép lélek esetében ez azt jelenti, hogy életét vallomásainak könyve a maga teljességében mutatja be, és azt megismerve, a *Tanulóéveken* továbbhaladva derül ki, hogy látásmódja idejétmúlt. Ezzel a technikával komplex módon jelenik meg a valóság és annak a neveléssel, nevelődéssel kapcsolatos vonatkozásai is.

(7) Az illusztrált nevelési, nevelődési folyamatok sikeressége

A *Wilhelm Meister tanulóéveinek* nincs világosan körülhatárolt célja vagy fejlődési sémája. Dennerlein a korabeli hasonló témájú regényekkel összehasonlítva kimutatta, hogy ez hiányzik. Goethe ugyan egy alacsonyabb (polgári) származású hős társadalmi felemelkedési törekvéseiről és személyes fejlődéséről mesél, de nem hagyja, hogy elbeszélője

megfogalmazza, mi legyen a fejlődés célja, és nem egy szakmailag sikeres vagy személyiségét tekintve érett hőst mutat a regény végén (Dennerlein 2016:34). Jóllehet Wilhelm az ötödik könyvben Wernernek szóló válaszlevelében megfogalmazza művelődési szándékát: „[h]ogy egyetlen szóval megmondjam neked: kiművelni magamat, önnönmagamat” – de ez a cél nem letisztázott cél, hanem „homályos szándék” csupán (V, 3., 328). Még ha ifjúkora óta foglalkoztatja is a főhőst, aki a levél írásakor „már valamivel világosabban” látja „az eszközöket, melyek ezt lehetővé teszik.” (V, 3., 328)

Lange (1983:199) értelmezésében – miszerint Wilhelm organikusan fejlődik és érik, míg felelős felnőtt belátása lesz – sikeresnek tekinthetőek azok a nevelődési folyamatok, amelyeken a főhős a *Tanulóévek* során keresztülmegy. Ahogy az imént idézett levélben Wilhelm maga is írja barátjának: „[t]öbbet láttam a világból, mint hiszed, s több hasznát vettem, mint gondolod.” (V, 3., 328)

Vannak azonban kritikusabb hangok is. Dennerlein (2016:36) szerint figyelemre méltó, hogy Wilhelmet milyen körülmények között veszik fel a toronytársaságba: inkább véletlenül kerül hozzájuk, miután otthagyja a színházi társaságot, mert ott nem tudja megvalósítani terveit. Kifogásolja azt is, hogy Wilhelmnek a toronytársaságba való felvételével nem ér véget a regény, és a továbbiakban sem az kerül bemutatásra, hogy Wilhelm hogyan boldogul az életben, hanem egy sor véletlen.

A toronytársaság tagjainak azon megállapítása, hogy Wilhelm tanulóévei véget értek, mindenképpen helytállónak tűnik annyiban, hogy jó pár dolgot megtanul addigra, mire ez a mondat elhangzik. De vajon miket? Ez is a Wernernek írt levélből derül ki (V, 3, 328): ügyesebben fejezi ki magát, hangját és testét edzette, javított a fellépésén, és műértését is továbbfejlesztette (a Shakespeare-rel való foglalkozásban). Ezen kívül végre maga is belátta a színháznál való művelődési lehetőségeinek korlátosságát, ami persze nem saját felismerése: Jarno mondja neki, hogy „egyszerűen lemondhatna a színészetéről, hiszen semmi tehetsége nincs rá.” (VII, 7., 528) Noha már sokkal korábban kiderül, hogy „kitartó fáradozásai ellenére is nélkülöznie kell a leginkább óhajtott sikert” (III, 8., 194), Jarno felvetésén „Wilhelm megdöbbsen”, és arra „kényszeredett mosollyal” válaszolt (VII, 7., 528). Felszabadító levelének azon részének felolvasásakor, – amely a tévelygőt tévedését teli serleggel szürcsölni hagyó tanító bölcsességéről szól –, azonban már ő is tudja, miféle tévedésről hall: arról, „amely egész életemben üldözött, hogy ott kerestem a művelődést, ahol nem volt, s azt képzeltem, hogy megszerezhetek egy olyan tehetséget, amelyhez a legkisebb képesség sem volt meg bennem.” (VII, 9., 556)

De ennél fontosabb, hogy Wilhelm megfogadja Lothario tanácsát is, miszerint magához vehetné Felixet. Toronytársaságba való beavatásának hajnalán, amikor megkapja felszabadító levelét, és tájékoztatják róla, hogy „[e]zentúl ebben a szobában semmi sincs zárva” előtte és „döntő választ várhat” a szívét legjobban nyomó kérdés ügyében, Wilhelm azt kérdezi, hogy Felix valóban az ő fia-e (VII, 9., 558). Amikor megkapja rá kétszeresen a megerősítő választ, a gyermek elő is kerül: huncutkodva kikukucskál a bejárat függönyei közt. „Fogadja kezünkéből ezt a kedves gyermeket, forduljon vissza, és merjen boldog lenni!” – mondja neki az abbé, és csak azután mondja ki, hogy Wilhelm tanulóévei véget értek, miután az „karjába kapta, és szívére szorította” az elébe rohanó gyermeket: „– Igen, érzem – kiáltotta –, enyém vagy!” (VII, 9., 559)

A következő könyv már azzal kezdődik, hogy Wilhelm Felix-szel játszik, és közben örvendezve jön rá, milyen keveset is tud a világról. A mindig kritikus Werner ekkor kijelenti, hogy „barátja nagyobb, erősebb, sudárabb lett, egész lénye műveltebb, viselkedése kellemesebb.” (VIII, 1., 563) Ráadásul az elbeszélő is megerősíti, hogy „vége volt tanulóéveinek”, és „az apai érzéssel együtt szert tett a polgár minden erényére is” (VIII, 1., 567). Mivel Goethe embereszménye a művelt polgár volt (Bergstraßer, 1945), ez az apai érzés nem mellékesen függ össze a polgári erényekkel is. Értelmezésem szerint Wilhelm nevelődése azért az apai érzés kialakulásával zárul le, mert amikor kiderül számára, hogy Felix valóban az ő gyermeke, akkor felelős felnőtté válik. Ebben a tekintetben feltétlenül pozitív a fejlődési folyamat, amelyen keresztül megy, hiszen nemcsak szellemi és esztétikai értelemben művelődik, hanem apává és egyben felelős felnőtté, polgárrá is válik a regény végére. Nevelődése tehát sikeresnek ítélné.

(8) Nevelési eszmények és nevelésfilozófiák

A legkülönbébb történelmi korszakok nevelési eszményei jelennek meg a *Tanulóévekben*, Goethe kortársaitól egészen az ókori gondolkodókig, de nem történelmi sorrendjükben, hanem mintegy visszafelé haladva. Minthogy csak a művelődéshez közvetlenül kapcsolódó fogalmak (kiművelés, művelni, művelt) is mintegy nyolcvanszor szerepelnek a szövegben, az alábbiakban nem minden idevonatkozó példát jeleníték meg, csupán a legidevágóbbakat.

Abban, ahogy Wilhelm tökéletessé akarja tenni műveltségét (V, 2., 327), „ellenállhatatlan hajlam” vonzza természetének „harmonikus kiműveléséhez” (V, 3., 330), nem nehéz felismerni a sokoldalúan kiművelt ember humboldti ideálképét. „Az ember igazi célja – nem a változó hajlam által előírt, hanem az örökké változatlan ész által előírt célja –

erőinek legmagasabb és legarányosabb egésszé formálása” – írja Humboldt (1960:64). Gyermekkori kedves elfoglaltsága, a gyerektársaival való színházasdi is az irodalom alkotásainak átélt elsajátítása Wilhelm von Humboldt szellemében. Ahogyan az is az ő eszméire vall, amikor Wilhelm színésztársainak a könyv nélkül tanulás haszontalanságáról beszél, „ha a színész előbb be nem hatolt a jó író szellemébe és értelmébe” (V, 7., 350). De nem csak Wilhelm önképzési törekvései mögött húzódik meg a sokoldalú művelés neohumanista gondolata. A toronytársaság tagjai is „tökéletes művelés”-re törekszenek (VIII, 5., 621). De egy másik kitűnően művelt ember, Natalienak az ő körüktől független nagybátyja is úgy tartja: „ha ifjúságomtól fogva oly erősen ellen nem álltam volna magamnak, ha nem törekedtem volna arra, hogy elmémet széles és általános irányban kiműveljem, akkor a legkorlátoltabb, legelviselhetetlenebb ember lett volna belőlem (VIII, 5., 608).

Az újhumanista Pestalozzi pedagógiai eszméi, és a felvilágosodás nagy nevelőjének tartott Jean-Jacques Rousseau filozófiája is rendre előkerülnek a *Tanulóévekben*. Therese és Natalie gyermeknevelési tevékenysége, amelyet az abbé is támogat, hasonlítható ahhoz, amikor Pestalozzi arra vállalkozott, hogy birrfeldi birtokán gyakorlati tevékenység segítségével gyermekeket neveljen. A munkára nevelés a regényben Therese feladatai közé tartozik: ő vezeti be a lányokat a gazdálkodó életmódba, és készíti fel őket a háztartás vezetésére. A tőle megtanult házimunkák mellett a gyermekek gondolkozását Natalie iparkodik „jó és helyes irányban” (VIII, 2., 580) kiművelni. Az otthoni munka korszerű mezőgazdasági munkával való összekapcsolódására is látunk példát a toronytársaság körül zajló életben: amit Wilhelm a kastély menti földeket és kerteket járva lát, az szintén a neuhoferi kísérletét juttathatja az olvasó eszébe.

A Mignon és Felix játékaikról, tanulásáról szóló epizódok emlékeztethetnek továbbá Pestalozzi naplójára, amelyben feljegyezte gyermeke fejlődésének különböző mozzanatait (v.ö. Pestalozzi 1959). Ilyen például annak leírása, amikor a Wilhelmekehez került Mignon a pincért megfigyelve segít Laertesnek és Wilhelmnek: „[m]indent maga akart végezni, s bár lassan és néha ügyefogyottan, de pontosan és nagy gonddal csinálta a dolgát.” (II, 5., 113) Vagy amikor Mignon ír: „egy idő óta nagy szorgalommal fáradozott mindannak leírásával, amit könyv nélkül tudott, s urának és barátjának adta át kijavításra, amit írt. Fáradhatatlan volt, és jó felfogású; de azért a betűk egyenetlenek maradtak, a sorok görbék.” (II, 12., 146) Pestalozzi nagyban épített Rousseau műveire, amelyek bizonyosan nem voltak ismeretlenek Goethe előtt sem. Gondoljunk csak a gyermekek természetközeli nevelésére, vagy a játékos tanulás jeleneire (például Felix kedves időtöltéséről, „mikor egy könyvvel leült a sarokba,

és komoly képpel mondta: – Meg kell tanulnom ezt a tudós vacakot – bár a betűket még sokáig nem tudta és nem is akarta megkülönböztetni.” (VIII, 1., 568f). Vagy amikor „Mignon kis dalokra tanította Felixet, az pedig kitűnő emlékezőtehetségével gyakran elszavalta ezeket a hallgatók nagy csodálkozására” (V, 1., 319).

Kétségtelenül Rousseau-tól kölcsönzött gondolat az is, hogy „a természet a maga kedves módján mindenné kiművel, amivé lennünk kell”, amit megerősít, hogy ez „az erkölcsstan szigorúság[át]” fölöslegessé teszi (VIII, 1., 567). Mi ez, ha nem a deista filozófus természetes vallásról szóló elképzelése? Rousseau-ra vall Wilhelm azon mondata is, „hogy milyen végtelen műveletekre van szüksége természetnek és művészetnek, míg egy kiművelt ember áll előttünk (VII, 2., 482), ahogyan az alábbi mondat is származhatna a francia nevelő tollából (a *Társadalmi szerződésből*):

Mily furcsák a követelése a polgári társadalomnak, mely előbb megzavar és félrevezet bennünket, aztán pedig többet követel tőlünk, mint maga a természet! Jaj minden olyan kiművelésnek, mely szétrombolja az igazi művelődés leghatékonyabb eszközeit, s a végre utal bennünket ahelyett, hogy már útközben boldogítana! (VIII, 1., 567)

Bizonyos szempontból a toronytársaság nevelési módszere is tekinthető Rousseau-inak: tagjai – Wilhelm megfogalmazásában – hagyják, hogy „minden természet maga művelje ki magát” (VIII, 3., 594). Nevelési elveik összegzése Wilhelm toronytársaságba való beavatásakor szentenciaszerűen hangzik el a korábbi színjátszás idején megismert falusi lelkésztől:

Az embernevelőnek nem az a kötelessége, hogy tévedésektől megóvjon, hanem hogy vezesse a tévelygőt, sőt engedje teli serleggel szürcsölni tévedését: ez a tanító bölcsessége. Aki csak kóstolgatja tévedését, soká beéri vele, úgy örvend neki, mint valami ritka szerencsének; de aki egészen kimeríti, annak meg kell ismernie, hacsak nem örült. (VII, 9., 556)

„Tökéletesen más” az a nevelés, amelyet Natalie valósít meg: „kis női világának nevelésében” ő nem hagyja tévelyegni tanítványait és ebben inkább Comenius pedagógiáját követi. Korlátokat szab, mert szükségesnek látja, „hogy kimondjunk és a gyermek elméjébe vessünk bizonyos szabályokat, melyek valami gerincet adnak az életnek.” Véleménye szerint „jobb szabályok szerint tévedni, mint úgy, hogy a természetünk szeszéje hajt ide-oda bennünket” (VIII, 3., 594). Natalie egyébként annyira hasonlít az *Emil, avagy a nevelésről* női főszereplőjére, hogy akár Rousseau harminc évvel korábban megjelent művéből is előléphetett volna. Jó természete, érzékeny szíve, boldog jelleme, természetes vallásossága mind olyan vonások, amelyekkel Sophie-val rokonítják (v.ö. Rousseau, 1911:V). A *Tanulóévek* befejezése azt sugallja, hogy ahogyan ott Sophie Emil megértő társa lesz, úgy lesz Natalie ebben a regényben Wilhelmnek tulajdonképpen a megmentője, aki segít

megtalálni a helyét az életben. (Érdekes, hogy ez szinte a véletlennek köszönhető, hiszen kettőjük szerelmére Natalie szórakozott testvére, Friedrich szabadszájúsága által derül csak fény.) Ebből is látszik, hogy Natalie nem konkrét modellként, hanem az ember és a világ közötti harmónia lehetőségének szimbólumaként szolgál (Batzel 2010:311), emiatt vonásai nem egy valós személyt írnak le, inkább egy ideált. K.-H. Hahn Natalie-t ezért „meglehetősen nőietlen, sőt természetellenes lénynek” nevezi (2001:151).

A regényben az ember teljes kibontakoztatására való törekvés a filantropizmus irányzatához is kapcsolódik a Humboldt-itól eltérő értelemben abban, hogy Wilhelm művelése nem csupán szellemi, hanem egyben az akarat, az érzelmek és a test kiművelését is magába foglalja, ahogy arra már a korábbi idézetek is utaltak. A nyelvtudás humanista eszménye a filantropizmusban nem a klasszikus nyelvekre vonatkozott. Basedow nevelésének fontos részét képezte az élő idegen nyelvek tanulása, ami Wilhelmnek erőssége: „az a könnyűség, mellyel csaknem minden élő nyelven levelezett, egyre több reményt ébresztett apjában és üzletbarátaiban”. Ez lehetővé teszi utazását – és ezzel világlátását, hiszen emiatt „[m]ásodszor is elhatározták, hogy utazni küldik” (II, 3., 93). Az antik görögségtől örökölte a filantropizmus módszereit illetően a sétákkal, beszélgetésekkel való tanítást. A toronytársaság tagjai abban is filantropisták, hogy az egyéni érdekeket másokéval összeegyeztethetőnek tartják, és a nevelésük nem egy-egy személyre vonatkozik, hanem egyetemes, ahogy az az alábbi idézetből is kitűnik:

A legutolsó, állati kézművesöszöntől a legszellemibb művészet legmagasabb műveléséig, a gyermek dadogásától és ujjongásától a szónok és az énekes legpompásabb megnyilatkozásáig, a fiúk első verekedésétől amaz óriási intézkedésekig, amikkel országokat tartanak fenn és hódítanak meg, a leghalványabb jóindulattól és legmúlékonyabb szeretettől a leghevesebb szenvedélyig s a legkomolyabb szövetségig, az érzéki jelenlét legtisztább érzésétől a legtávolabbi szellemi jövő leghalványabb sejtéséig és reményéig – mindez és még sokkal több rejlik az emberben, s ezt mind ki kell fejleszteni; de nem egyben, hanem sokakban. (VIII, 5., 622f)

De mások nevelési eszméi is fellelhetők a regényben. Wilhelm megformálásban például Comenius pedagógiai elképzelése, amelyben a tanuló még passzív befogadó, de akinél már a szemléltetés és tapasztalás módszerei feltörnek a nevelés korábban zárt rendszerét. Ilyen zárt nevelési rendszer erkölcsi szigorát képviseli Wilhelm tekintélyelvű apja. Az abbé azon szándéka pedig, hogy az embereket elvezesse önmagukhoz, Philip Melanchton, egész Németország tanítójának alakját idézi:

Az abbé segítségünkre jött, és megtanított bennünket, hogy nem szabad az embereket megfigyelni anélkül, hogy kiművelésük iránt ne érdeklődnénk, s hogy önmagunkat is tulajdonképpen csak tevékenység közben vagyunk képesek megfigyelni és meglesni. (VIII, 5., 619)

A szép lélekről szóló könyv (VI) és a hárfás szerzetességéről és szerelméről szóló történet (VIII, 9.) a középkori vallásos nevelés eszméit tárgyalja, amelyektől a szerző egyébként elfordul. Ezt a szép lélek vallomásainak fejezetében annak nagybátyja fogalmazza meg:

rosszul teszi az ember, ha csak a magába zárt erkölcsi fejlődéssel törődik; sőt, akinek szelleme valami erkölcsi kultúrára törekszik, annak minden oka megvan, hogy egyszermind finomabb érzékiségét is kifejlessze, nehogy abba a veszedelembé jusson, hogy lesiklik erkölcsi magaslatáról (VI, 460).

Ugyanakkor a középkori gondolkodás szülte a céh is, ahonnan a toronytársaság a tanuló, legény, mester fogalmait veszi „mintegy hasonlatképpen” „a művészetig emelkedő kézművesség” elismerésére (VIII, 5., 619). Eszerint avatja a toronytársaság mesterré Wilhelmet, amikor az „az apai érzéssel együtt szert tett a polgár minden erényére is” (VIII, 1., 567).

Az apai érzés felnőtt felelősségként nem mellékesen függ össze a polgári erényekkel, amelyek kifejlesztése az ókori Athén művelődési eszményei között is fontos szerepet játszott. Arisztotelész *Politikája* szerint úgy kell nevelni a gyermekeket, hogy megbízható jellemű felnőttekké váljanak (Aristoteles, 1923:156). Ebben a sokoldalú művelésnél is hangsúlyosabb szerepe van az erényes életnek, amelynek része a polisz közösségéért való tenni akarás. Ez a gondolat tükröződik a toronytársaság működésében, amelyről Jarno így fogalmaz:

Jó, ha az ember, mikor először lép ki a világba, sokat tart magáról, sok előnyös tulajdonság megszerzésére gondol, és iparkodik mindent lehetővé tenni; de mikor műveltsége már egy bizonyos fokon van, előnyös rá nézve, ha megtanulja, hogyan kell egy nagyobb tömegben elveszni; ha megtanulja azt, hogy másokért éljen, és kötelességszerű tevékenysége közben megfélelkezzen magáról. (VII, 9., 554)

Erre igyekeznek rávezetni Wilhelmet a sok séta közben folytatott beszélgetés során, ami megint csak Arisztotelész iskolájának módszerét idézi. A jó polgárrá való nevelés csupán egy az ókori görögség eszméinek széles spektrumából, amely a *Tanulóévekben* megjelenik. Találkozunk emellett a zene fontosságával, ami megfelel az antik zenei gondolkodásnak. Ez többször megjelenik egyfelől Serlonál, másfelől a hárfás művészetében, akinek egyszerűen tartott, naiv, tisztán strukturált metrumú költeményei nagy hatással vannak Wilhelmre. A zene emberi lélekre gyakorolt hatásáról (v.ö. Damón által kidolgozott éthosz-elmélet, Györgyiné, 2004:90), illetve annak építészeti vonatkozásairól pedig Natalie mesél annak kapcsán, hogy nagybátyja milyen elvek szerint alakította ki a Múlt szobájának terét. Továbbá amikor Serlo „a legügyesebb, legszórakoztatóbb magyarázatot tudta adni” a színészeknek tartott felvilágosító beszédeiben, akkor a Horatius *Ars Poeticájából* ismert ‘prodesse et delectare’-elv alapján „tanította a társaságot, miközben megkacagatta” (IV, 18., 308).

(9) A megjelenő informális szituációk ‘tananyaga’

Pál József szerint a *Wilhelm Meister tanulóévei* folyamatosan elnyert beavatás (Pál, 1996:100). A regény cselekménye párhuzamokat mutat a beavatási rítusok Victor Turner által kidolgozott modelljével (v.ö. Turner, 2002). Eszerint a regény cselekménye tulajdonképpen határhelyzetben játszódik Wilhelm számára: a gyermekkorát a felnőttkortól elválasztó határon. Így beavatása a felnőttletbe történik, és annak tananyaga a különböző életterületekhez kapcsolódik, amelyeket az alábbiakban tárgyalok.

Az első fontos esemény még kora gyermekkorához kötődik, és a tüzerhadnagynak köszönheti, aki „maga nyilvánította azt a kívánságát, hogy beavathass[a]” (I, 6., 21) a marionettszínház titkaiba. A következő, ami a történetben kétségtelenül nagy hangsúllyal szerepel, az a szerelembe való beavatódás, a párkapcsolatban átélt intim közelség. Ez intenzíven jelenik meg a regény elején, Wilhelm Marianéhoz fűződő szerelmi kapcsolatában. „Úgy akarom átadni magamat ennek a szenvedélynek, mintha örökké tartana!” – mondja Mariane segítőjének, Barbarának. Pár mondattal később belép „a fiatal, vékonydongájú, tejfelesszájú kereskedőfiú”, és „gyönyörűséggel karolta át”, „szorította keblére” a színésznőt. Az elbeszélő pedig így szól: „Ki merné ezt leírni, kinek volna joga két szerelmes boldogságát szóba foglalni!” (I, 1. 9.). Az első könyv gazdagon mutat ilyen és ehhez hasonló részleteket szerelmükből: Mariane „igazi szenvedéllyel ontotta kedvencére egész gazdagságát azoknak a cirógatásoknak, melyeket ugyanaz a természet sugallt neki, amely a művészetre tanította” (I, 11, 45). Az első szerelem hatására a főhős „arany álomnak érezte az életet”, amiről az elbeszélő lírai módon szól:

- Ő is hallja ezeket a fuvolákat – mondotta szíve mélyén –, érzi, hogy kinek megemlékezése, kinek szerelme teszi édes csengésűvé az éjszakát; a távolságon át is összekötnek bennünket e dallamok, mint ahogy minden távolságon át összeköt a szerelem legfinomabb hangulata. Ó, két szerető szív olyan, mint két mágneses óra: ami az egyikben megmozdul, annak vele kell mozognia a másikban is; mert egyvalami működik mindkettejükben, egy erő járja át őket.

A boldog mámorból az rántja vissza a valóságba, amikor megtudja, hogy a lánynak más udvarlója is akad rajta kívül, akit ráadásul egy éjszaka lát is hozzá belopózni. A mély csalódás „váratlanul birkóz[z]a le” (II, 1., 81), és gondtalan fiatakorának egyszeriben véget is vet. A külső körülményeket tekintve ez összekapcsolódik azzal, hogy apja és annak kedves barátja elhatározzák, hogy

kereskedelmi ügyekben útra küldik: – Nézzen körül a világban – mondta az öreg Meister –, s egyszersmind foglalkozzék idegen helyeken az üzleteinkkel is; nagyobb jót nem lehet tenni egy fiatalemberrel, mintha idején beavatjuk élethivatásába. (I, 11., 43).

Ezzel az elutazással Wilhelm a Turner által liminálisnak nevezett helyzetbe kerül, amelyben „a beavatandók pusztán átmeneti entitások, egyelőre hely vagy pozíció nélkül.” (Turner, 2002:116) Ez az állapot gyakran kemény megpróbáltatásokkal jár együtt, amelyek „részben a korábbi állapot szétrombolására hivatottak, részben a beavatandók felkészítésére szolgálnak, hogy majd képesek legyenek megbirkózni az új felelőségekkel” (Turner, 2002:118). A regényben az első igazi megpróbáltatást az első szerelmi bánat jelenti Wilhelmnek – felnőtté válása is ennek az érzelmi sokknak a feldolgozásával veszi kezdetét.

Az apjától kapott megbízások elintézésében segítségére van „idegenekkel szembeni jó modora” (II, 3., 93), de nem minden esetben. Hiszen az üzletben akadnak nehézségek. „Némelyik adós halasztást kért, némelyik udvariatlan volt, mások tagadtak. Megbízata szerint (...) föl kellett keresnie egy ügyvédet (...) s más efféle bosszantó dolgot végezni.” (II, 3. 96) Elgondolható, hogy az efféle ügyekből sokat tanul az emberekről, de ebben a környezetben sajnos kevés emberre akadt, aki taníthatta valamire; sőt olyanra is ritkán, akitől hasznos üzleti összeköttetést remélhetett.” (II, 3. 96)

De valamivel később, az első „nagy kötél-táncos-, légtornász- és kóklertársaság” (II, 4., 97) tagjai között szerencsésen megismerkedik Philinével és Laertes-szel, és az ő társaságukban rögvest akad tanulnivalója. Már a vidám kocsikázás is új élményekben részesíti (II, 4., 97-99), és „[k]ét barátja” már a közösen töltött nap estéjén tánc közben „eldöntötte, hogy tanítani fogják” (II, 4., 109). Az ő társaságukból kerül hozzá a különleges kis Mignon, amikor feltámadó igazságérzetében nekimegy a kötél-táncos-társaság gazdájának, amit „nekihevültében, meggondolás és szándék nélkül, valami homályos érzésből” (II, 4., 110) tesz. Mindenesetre magához veszi a gyermeket, akit az irgalmatlanul bántott (II, 4., 109), és vele együtt egy öreg hárfás is hozzá kerül, akitől komoly leckéket vesz a magas lírai költészet és a zene kapcsolatáról. Utána hamar hozzálát egy színtársulat megszervezéséhez, ami jó időre leköti, és sok gondot is szerez neki. Időközben beleszeret a szintén színész-nő Philinébe. Az iránta való vonzalmát ugyan még magának sem vallja be, de gyengéd érzelmeinek elrejtése, és a nő körül legyeskedő férfiak miatt sokféle érzelmen megy keresztül.

Az első pillanatokban üstökénél fogva tudta volna lerántani azt a fickót a lépcsőről; aztán az erőszakos féltékenység heves harca egyszerre elakasztotta éltető nedveinek és gondolatainak folyását, s mikor dermedtségéből lassanként magához tért, olyan nyugtalanság, olyan kényelmetlen érzés fogta el, aminő még soha életében (II, 12., 146).

Ezek az élmények és tapasztalatok megedzik önuralmát, és sokat tud meg arról is, mire képesek az emberek a szenvedélytől vezetve (ilyen például Friedrich párbaja (II, 11.), vagy Serlo incselkedése Philinével, V, 5., 341).

Életének következő állomását a gróf kastélya jelenti, ahol is egy báró felkéri a társulatot, hogy adják elő saját színdarabját (II, 2.). Itt „Wilhelm maga is nekilátott a munkának, (...) s erősen buzgólkodott, hogy minden megállja a helyét.” (III, 4. 178) A darab mellett a gróf a herceg tiszteletére előadandó előjátékot is kér tőle, és Wilhelm „szorgalmasan gondolkozott megbízatásán” (III, 6., 184). Miközben ezek a színi ügyek bonyolódnak, titkos románc szövődik közte és a grófné között (III, 10.). Az affér megismerteti Wilhelmet a szenvedéllyel – „a szép grófné ajkairól kifejezhetetlen tüzet szívott magába” (IV, 2. 231) –, aminek következtében a gróf és neje el is utaznak, a báró pedig meglehetősen diszkrécióval és egy erszénnyel bocsátja útjára Wilhelmet (IV, 1.). Utóbbit először nem akarja elfogadni, de amikor egyedül marad, rögtön számadást csinál. Az első megbízásra kapott honoráriumát számolva „[ú]gy látszott, mintha az arany értéke és méltósága, amit csak későbbi éveink folyamán kezdünk megérezni, most először, sejtelemszerűen tekintett volna rá, mikor a csinos erszényből előgurultak a szép, csillogó aranyak.” (IV, 1. 230)

A színtársulattal való későbbi foglalkozásból, melyet a negyedik könyv fejezetei részletesen leírnak, Wilhelm megtanulja azt is, milyen nehéz a színházi intendáns dolga, s mennyi vesződéssel jár egy társulat egyben tartása (IV, 19.). Egy rablótámadás során ráadásul súlyosan megsebesül, és megéli a kiszolgáltatottságot is (IV, 5.). Míg sebesüléséből gyógyul, változások mennek végbe benne, amelyet az elbeszélő így jellemez: „[n]em akart terv nélkül tévelygő életet folytatni; ezentúl célszerű lépéseknek kell útját megjelölniük. (IV, 11., 269) Vakmerően magára vállalja a szerencsétlenül járt társulat veszteségének megtérítését (V, 12.), és sietve Serlohoz utazik, akinek társasága „nagy hasznára volt ízlése kiművelésének” (V, 8., 354). Serlo megismerteti őt Shakespeare műveivel is, ami irodalmi műveltségét új szintre emeli, valamint a színészetről való elképzeléseit is nagyban formálják a vele folytatott eszmecserek.

A szellemiek mellett érzelmi életében is komoly leckét kap: amikor apja halálhírért veszi Werner barátjától, meg kell birkóznia a gyással.

Nem kerülhet veszélyesebb helyzetbe az ember, mint hogyha külső körülmények erősen megváltoztatják állapotát, amikor gondolkozásának s érzésének módja nincs előkészítve erre. Üres korszak következik ilyenkor, s annál nagyobb ellentmondás jő létre, minél kevésbé veszi észre az ember, hogy erre az új állapotra nincs még kiképezve (V, 1., 321).

Érdekes megfigyelni, hogy a gyász annyira új dolog Wilhelm életében, hogy az elbeszélő nem is használja ezt a szót, hanem úgy fogalmaz, hogy „az új állapotra még nincs kiképezve”. Wilhelm a regény során még egyszer találkozik a halállal szeretett Mignonja elvesztésekor (VIII, 5.). Ez talán apja halálánál is keserűbb tapasztalat számára: „nem tudta

összeszedni magát; amit érzett, azt nem volt szabad elgondolnia, és minden gondolat mintha szét akarta volna rombolni az érzését (VIII, 8., 649). A Múlt termének temetési ceremóniájában (VIII, 8.) a halál egészen más feldolgozásával találkozunk, mint a hagyományos szertartásokkor: „Tekintsetek föl szellemi szemmel! Éljen bennetek a nevelő erő, mely a legszebbet, legmagasabbat, az életet viszi föl a csillagok fölé” (VIII, 8., 648) – éneklő az ünnepélyes szertartáson a láthatatlan kar. E magasztos szavak tükrében még a halál is valami nagyszerű dologként tűnik fel. Az ötödik könyv végén meghal Aurelie is, a színésznő, aki Wilhelm fogadott gyermekeire is vigyázott. „Igen fájdalmas veszteség volt ez neki; tisztelte Aureliét, és megszokta, hogy közelében éljen.” (V, 16., 402). Az ő elvesztése feletti bánat állapotában olvassa el a szép lélek vallomásait, ami igazi erkölcsi lecke lesz a számára.

Ez az olvasmány a buzgó vallásos élmények és az erkölcsös élet mellett olyasmiről is szól, amiről Wilhelm korábban nemigen hallott. A házasságra készülő leány, a férjét szolgáló tevékeny háziasszony egészen új fogalmak számára – a szép lélek ismerteti meg őt a világgal női szemszögből. Emlékirataiból megtudja például, hogy ha a „helyesen gondolkozó” leánynak olyan szerencséje van, „hogy a vőlegénye ésszel és tudással rendelkezik, akkor többet tanul, mint amennyire főiskolák és külső országok taníthatnák. Nemcsak azt a művelést fogadja szívesen, amit ő ad neki, hanem iparkodik is ezen az úton továbbhatolni.” (VI, 422) Figyelemre méltó emellett az is, hogy a szerelem nevelő hatását még a szép lélek is méltatja. Fiatalkori ártatlan szerelméről így vall: „[b]ármennyi gyerekesség is volt ebben az esetben, mégis *erősen hozzájárult a szívem kineveléséhez.*” (VI, 412)

A fentieket összegezve elmondható, hogy Wilhelm úgy jut el a toronytársasághoz, hogy előtte az ötödik és a hatodik könyv eseményei már nagy változásokat készítenek elő benne. A kastélyban aztán megismerkedik a kiváló Lotharioval, valamint az abbéval és Jarroval is, akik lassanként rávezetik a tevékeny élet fontosságára, és igyekeznek őt lebeszélni arról a képzelgéséről, hogy az ember életét a sors irányítja. A toronytársaság fontos funkciója, hogy beavatja Wilhelmet a közösségért végzett munka fontosságába, amelynek kapcsán Jarno nagy eredménye az is, hogy Wilhelm lemond színészi pályára lépéséről.

A náluk töltött idő csúcspontja a főhős toronytársaságba való beavatásának ceremóniája, mellyel kapcsolatban Pál idézi a misztikus filozófus Jacob Boehmét, és szimbolikus jelentőséget tulajdonít a beavatás azon körülményének, hogy Wilhelm Lothario kastélyának elzárt szobájában a felkelő nap pírjában találja meg saját tanulóéveinek tekercsét

(Pál,1996:100). Ezzel kapcsolatban Wegmann rámutatott, hogy különbséget kell tenni egyfelől a tanítólevél, másfelől a Wilhelm Meister élettörténetét tartalmazó tekercs között (Wegmann, 2002:200-201), amelyet a felszabadító levél átvétele után pillant meg Wilhelm a toronyszobában körülnézve: csodálkozva látja, hogy Jarno tanulóévei és Lothario tanulóévei mellett saját tanulóéveinek tekerce is ott áll. Az élettörténetének a tekercsben való megpillantása különösen hasznos számára, hiszen az lezártak mutatja élete eddigi történéseit, amivel olyan gondolkodási keretet ad Wilhelmnek, amely segíti múltja átgondolásában és új életszemlélet megfogalmazásában, ami valóban egy új életszakasz hajnalát jelenti – a Boehme-i értelemben is. De emellett annak szimbolikus gesztusa, hogy a társaság tagjai felfedik előtte saját tanulóéveiket, azt is jelenti, hogy közösségük teljes jogú tagjává fogadják.

A nyolcadik könyvben duzzogó hallgatására Jarno még azt is feltárja előtte, hogy amit Wilhelm a toronyban látott, egy ifjonti vállalkozás „szent maradványa”, „amelyet eleinte a legtöbb beavatott végtelenül komolyan vett, s amelyen most, alkalomadtán, csak mosolyognak” (VIII, 5., 618). Wilhelm „bosszús volt, gyanakodott, s ezt nem tudta és nem is akarta eltitkolni” (VIII, 5., 616). Jarno ekkor elkéri tőle fölszabadító levelét, és mire ő odaadja az „amulettként” mindig magánál őrzött írást, Jarno mosolyogva szól: „ki tudja, hátha egyszer a tartalma helyet talál az ön fejében és szívében” (VIII, 5., 618). Miközben a szöveget magyarázatokkal, kiegészítésekkel látja el, rámutat arra az összefüggésre, amely a beavatási ceremónia és a titokzatosság között van:

Az ifjúság rendkívül hajlamos a titokzatosságra, ceremóniákra és nagy szavakra, s ez gyakran a jellem bizonyos mélységének a jele. Ezekben az években azt akarja az ember, hogy egész lényét megragadják és megindítsák, ha csak homályosan és határozatlanul is. Az ifjú, aki sokat sejt, azt hiszi, hogy sokat talál egy titokban, sok mindent tesz bele egy titokba, és titok útján kell hatnia (VIII, 6. 618f).

Ezzel párhuzamosan tovább folytatódik Wilhelm érzelmi érése is. Az első szerelem lángolását és elvesztését, az udvari szerelmi kalandot és a csendes vonzalmat egyaránt megélt hős a regény utolsó harmadában találkozik a házasság intézményével is, így a szerelem mellett a házasságról szóló diskurzus is a *Tanulóévek* részét képezi (Nitschke, 2013:58). A kastély környezetében ismeri meg a jól gazdálkodó és házias Theresét, akitől sok más mellett azt is megtudja, hogy korábbi liaisonjuk hatására a grófné a vallásos jámborság és a jótékonyosság felé fordult. Az emiatt érzett szégyen és köztes tapasztalatai által felismeri erkölcsi ballépését, így a viszony utólagos átértékelése hozzájárul *vir bonus*-szá, erkölcsös emberré válásához. A feddhetetlen Theresének „nem merte bevallani, hogy, fájdalom, ismeri már a szép grófnét, s hogy azzal való rövid kapcsolata egész életében fájni

fog neki.” (VII, 6., 517f). A fogadott gyermekeinek anyját kereső Wilhelm feleségül kéri az erényes és házias Theresét, aki a háztartást és a gyermekek nevelését is biztosítani látszik. Lothario megerősíti, hogy Mignon „jobb kézbe sohasem kerülhetne”, és javasolja, hogy Felixet Wilhelm vegye magához, „mert amit még az asszonyok is kiműveletlenül hagynak bennünk, kiműveli azt a gyermek, ha foglalkozunk vele” (VII, 8., 528).

Erről szól az utolsó könyv első fejezete. Hogy Felix hogyan műveli Wilhelmet, röviden összefoglalható úgy, hogy fia iránti szeretetének a tapasztalata egészen újraformálja. Az elbeszélő úgy fogalmaz, hogy

a gyermek kíváncsisága, tudásvágya érezte meg vele először, mily kevésbé érdeklődött ő a rajta kívül eső dolgok iránt, mily kevés az, amit ismer és tud. Úgy tetszett neki, hogy ezen a napon, életének legboldogabb napján kezdődik meg saját művelődése is.” (VIII, 1. 563)

Az, akinek korábban kigúnyolták önhittségét, hogy „nevelni akarja a közönséget ahelyett, hogy maga járna hozzá iskolába” (V, 16., 398), most „[s]zükségét érezte a tanulásnak, amikor azt kívánták tőle, hogy tanítson” (VIII, 1. 563). „Mindannak, amit építeni szándékozott, a fiú nőttével kell növekednie, s amit létrehoz, annak nemzedékekre kell szólnia!” – a gyermeke által benne ébredő felelősség apává avatja.

Ezt az apaságot már három könyvvel korábban megelőlegezi Mignon, aki a tűzvészkor figyelmet érdemlően szólítja meg Wilhelmet:

– Meister – mondotta (még sohasem adta neki ezt a nevet, csak ma este); eleinte uramnak, majd atyámnak szólította) –, Meister! Nagy veszedelemtől szabadultunk meg (V. 13. 377f).

Mignon ezen az estén szólítja őt először Meister-nek. A zárójelezéssel hangsúlyossá tett állítást – ami ráadásul megismétlődik! – kicsivel korábban megelőzi még egy Meister!-felkiáltás, ami fölhívja a figyelmet az eset különleges jelentőségére. Performatív megnyilatkozásként is olvasható, ami azt jelenti, hogy az elmondott szó által új valóság jön létre. Így a háromszori felkiáltással Mignon mintegy beavatja Wilhelmet a ‘Meister-ségbe’ – aki talán valóban ezen a ponton, az élete kockáztatásával megmentett gyermeke által válik mesterré. A toronytársaság titokzatos ceremóniája a Wilhelmben már ekkor megkezdődő átalakulást koronázza meg azzal, hogy kinyilvánítja tanulóéveinek lezárultát.

Összegezve elmondható, hogy tanulóévei során Wilhelm rengeteg különféle dolgot él meg. Megtapasztalja a szerelmet, és annak elvesztését, az örömet, a szenvedélyt, a gyászt, a munkát, a magányt, a felelősséget és a boldogságot is. Megtanul bánni önmagával – testével, érzéseivel, gondolataival és vágyaival –, valamint másokkal is. A legkülönbözőbb emberektől tanul, és számos helyzetben ő maga is tanít másokat. Miközben tapasztalatokat szerez, érzelmileg, fizikailag és szellemileg egyaránt fejlődik. Sokat iparkodik, dolgozik,

megéri a pénz és az erkölcsi tisztaság valódi értékét is. Továbbá bővíti irodalmi és zenei műveltségét, nem utolsó sorban pedig világot lát. Elengedi illúzióit, lemond a színészethez kötődő gyermekkori vágyáról. Így a *Tanulóévek* kulturális antropológiai szempontból csakugyan tekinthető beavatásnak, abban az értelemben, ahogyan a hagyományos társadalmakban is minden fiatal átesett a felnőtté avatás rítusain. A regény végén nem egy eszmei, hanem egy megpróbáltatások által megérett, felelős fiatal felnőtt az, aki társra talál Natalie-ban, és saját magánál tapasztaltabb emberekre hallgatva környezete támogatására új módon kezd hasznosan tevékenykedni. Így a regény megvalósítja Goethének az érett közösségi életről szóló elképzelését, amely a neveltetést ist magában foglalja (Bergstrasser, 1945:545).

Gottfried Keller: *Zöld Henrik*

A *Zöld Henrik* a nagy művészi vallomásos művek közé sorolható önéletrajzi ihletésű alkotás (Keller, 1978:XIII). Ebben a tekintetben sokat köszönhet Goethének, valamint Rousseau *Vallomásai*-nak, amelyek kíméletlen őszintesége vezérfonalat szolgáltatott Keller számára az epizódok rendezéséhez (Sőtér, 1963:IV). Mondanivalója egészen személyes, műalkotásként azonban tartalma messze túlmutat a szerző egyéni tapasztalatain (v.ö. pl. Kittstein, 2008:49f.). Levelezéséből kiderül, hogy Keller kifejezetten törekedett is rá, hogy személyes élményeit és félelmeit a regény poétikai kialakítása során úgy ábrázolja, hogy előtérbe kerüljenek az ábrázolt sors általánosan érvényes, például korra jellemző aspektusai (v.ö. pl. Selbmann, 2001:136).

Keller a robinsonádok hagyományába helyezi a *Zöld Henriket* (Träger, 1985:208ff.). Goethe *Tanulóévei*-hez hasonlóan ez a regény is egy fiatalemberről szól, aki a nagyvilágban szerencsét próbál. Azért indul útnak svájci szülővárosából, hogy festővé válhasson. Münchenben töltött tanulóévei azonban látszólag kevés eredménnyel telnek: édesanyja áldozatvállalása ellenére sem sikerül megvalósítania tervét, amelyet elhamarkodva, apai támogatás nélkül talált ki, így a művésztől elbúcsúzva, a hazatérés mellett dönt. A regény a főhős története mentén más szereplők portréját is megrajzolja. A mellékszereplőkről szóló közbeillesztett epizódok élénkké és hitelessé teszik a művet, és korrajz-jelleget kölcsönöznek neki (Sőtér, 1963:V). A mű anyagát a svájci polgárosodás ellentmondásokkal teli időszaka szolgáltatja (Amrein, 2018). Keller az önismeret igényével néz szembe a polgárosodással, és kiemeli a svájci nép életbölcsségét, józanságát és életszeretetét (Sőtér, 1963:V).

(1) Zöld Henrik jellemrajza

A főszereplő legjellemzőbb ismertetőjegye, hogy ruhái zöldek, mert apja halála után ő egyenruhájából szabat neki hétköznapi és ünneplő ruhát az anyja. Ujjasai, kiskabátjai szintén az apjától örökölt zöld anyagból készülnek. Öltözete örökös zöld színe miatt már kiskorában ráragad a „Zöld Henrik” név: mindenki így ismeri a városban, senki sem hívja valódi nevén, Henrik Lee-nek (I, 9., 61f). Zöld Henrik mindent alaposan megfigyel, s részt vesz minden élményben és cselekményben, „mint az antik kar” (I, 9., 61f). De ez a részvétel nem valódi, abban az értelemben, hogy Henrik nem kapcsolódik be a világ életébe, ahogyan az antik kar a görög drámában is csak megfigyelő kommentátor. Álmodozó hajlama és nagy képzelőereje a legalapvetőbb jellemvonásai közé tartoznak, és határtalan fantáziája ugyan rokonítja őt

Goethe Wilhelmével, azonban alapvető különbség köztük, hogy Henrik megmarad a szemlélődésnél, a cselekvő beavatkozást többnyire kerüli:

Mint a kar az antik színdarabokban, kisgyermek koromtól fogva úgy szemléltem a szomszéd ház életét s az ott lejátszódó eseményeket, s mindig nagy figyelemmel vettem részt mindenben. Jártam-keltem, leültem a sarokba, vagy ha valami történt, odaálltam az ágálók, tevékenykedők közé. (I, 8., 55)

A látottak nem sarkallják őt tevékenységre, ami Kellernél gyakran a művész bélyege (Kittstein, 2008:58). Alkatának megfelelően inkább csak szemléli az őt körülvevő eseményeket, már gyermekként is a világtól elszakadó ábrándozó. A legkülönbélebb gyerekekhez csapódva csavarog, de a külső valósággal nem lép produktív kapcsolatba (Kittstein, 2008:66). A gyermekkorát bemutató fejezetek (amelyek az egész regény mintegy felét töltik ki) szinte minden epizódja arról szól, hogy álom és valóság egymástól való elválasztása nagy problémát jelent az egyébként csendes, jó fiúnak:

Nem sokat beszéltem, inkább azon voltam, hogy mindent lássak és halljak, ami körülöttem történik. Megrakodva e benyomásokkal, hazamentem az utca túloldalára, s élményeim anyagát szobánk csendjében bonyolult álomszövedékké szövögettem, melyet az izgatott képzelet vetett fel. Mindez való életemmel úgy összeszővődött, hogy alig tudtam attól megkülönböztetni. (I, 8., 56)

Ez a zabolátlan képzelőerő nemcsak Henrik számára veszélyes (azáltal, hogy saját világába zárja őt), hanem másokra is. Jól példázza ezt a gyerekbűn című fejezet története is, amely leírja, hogy hétévesen hogyan bonyolódik komoly hazudozásba, miután egy játékkal való bíbelődés során önkéntelenül néhány trágár, igen durva szót gagyog. Az egyébként talán észrevétlenül maradó helytelen viselkedésre látogatójuk hívja fel anyja figyelmét, és amikor kérdőre vonják, kitől tanulta, azt hazudja, hogy az iskolatársaitól. Néhány tizenéves fiút nevez meg, akiket az iskolában néhány nap múlva kérdőre is vonnak. Ekkor Henrik tovább folytatja a hazudozást, és egész történetet talált ki a fiúk káromkodásáról (I, 8., 56-57). Nagyokat lódítva, ráadásul igen bőbeszédűen adja elő a történetet, ami különben egyáltalán nem jellemző rá. Noha ennek komoly következménye lesz a megrágalmazott fiúk számára, Henrik nem fogja föl a súlyát. Annak jelentőségét már csak a később visszaemlékező látja be, aki sok-sok évvel később lelkiismeretfurdalással idézi fel az esetet. Megfogalmazza, hogy utólag nagyon röstellte tettét, és hogy hajdani iskolatársai közül hárman meg is bocsátottak neki, de a negyedik annyira zokon vette az elkövetett sérelmet, hogy nem tudott. (I, 8., 59). Egyértelműen látszik ebből, mennyire hiányzik számára egy olyan személy, aki őt megtanítaná a közösség íratlan szabályaira, az alapvető erkölcsi normákra.

Meghatározó körülmény Henrik életében, hogy apa nélkül nő föl. Amiatt nem sikerül kapcsolódnia a külvilághoz sem, mert nincs, aki azt megmutassa neki. A játékos gyermek című fejezetből kiderül, hogy játékeit Henrik maga készíti, és fájdalmasan panaszolja, hogy

nem akad senki, aki megtanítaná a papírral és a fával való munka mesterfogásaira. „Annál szorgalmasabban bíbelődtem titkon magammal abban a külön világban, amit kizárólag a magam számára kényszerültem építeni” (I, 10. 65) – emlékezik vissza. Egyedül van a természet megfigyelésével is: messziről látja, hogy „más fiúknak csinos kis természetrajzi gyűjteményük van: ásványok, lepkék – ezeket kirándulásokon gyűjtögetik apjuk és tanítóik irányításával.” Ezt a maga módján próbálja utánozni, de egy világ választja el azoktól a fiúktól, akiknek van apjuk. Később állatokat befogásával is próbálkozik, de nem tudja, hogyan kellene őket gondozni, így inkább mindet megöli és eltemeti, majd később megbánja az egészet. Ez amiatt is történhet, mert tevékenységeit nem nagyon követi figyelemmel senki. A szomszéd zsibárus asszonynál talált teozófiai műből vett példákkal is felügyelet nélkül kísérletezik. Ahogy Henrik megunja a magányos foglalatosságát, színházat játszó gyerekekhez csapódik (I, 10. 71). Ügyes fiúként hamar beveszik, és Henrik bibliai történetek, népkönyvek rövid történeiméből vett beszédeket fűz össze (I, 10., 71). Ők is előadják Dávid és Góliát történetét, ami egyértelmű utalás Goethe *Wilhelm*-regényére. Később beszőkik a színházba, és egy alkalommal még feladatot is kap statisztaként. De ekkor megint szembesülnie kell azzal, hogy nem fér hozzá ahhoz, ami a színházban valójában történik:

az írott szó – az érett, férfias, nagy szellem jelbeszéde – tökéletesen érthetetlen maradt a tudatlan kisgyermek szellemének; a kis betolakodottnak ismét ott kellett szerénykednie egy magasabb világ zárt ajtaja előtt, s kutatásaim hevében hamarosan jó mélyen elszunnyadtam.” (I, 10., 76)

Kittstein megállapítja, hogy Henrik játékaiban balsikerei, félresikerülő barátságai és későbbi iskolai nehézségei egyaránt azt jelzik előre, hogy a világ tevékeny tagjává való válása is nehézségekbe fog ütközni (Kittstein, 2008:56). De fontos látni Henrik magába gubózásának hátterében a félárvaságát. Henrik azért marad az életre alkalmatlan kívülálló, akinek állandó alapgondja a képzeletbeli és a tényleges világ egymáshoz való viszonya (Preisendanz, 1965:85), mert hiányzik neki az apja, aki le tudná őt horgonyozni a valóságban. Ezért is annyira meghatározó ruháinak zöld színe, hiszen az egyetlen kézzelfogható dolog, amit az apjától örökölt, az elfogyhatatlannak tűnő posztó. Ez az örökölt zöld-ség Henrik tartós éretlenségére utal, ami végigkíséri és meghatározza egész gyermekkorát, ahogyan az erényes, jó apa iránymutatásának hiánya is. Wolfgang Kayser ezért hívja örök dilettánsnak Zöld Henriket (Kayser, 1958:94).

(2) A személyiségét formáló különböző egyéniségek

A család

Egy gyermek formálódásában általában elsődlegesen a szülői házban látott minták töltik be a legnagyobb szerepet. A regény indulása ebben a tekintetben ígéretesnek tűnik, hiszen Henrik elmondása szerint becsületes, köztiszteletben álló szülőktől származik (I, 2. 19). Apját minden szempontból példás embernek és polgárnak írja le, aki „a mestere mellett hosszú, terhes munkával szolgálta meg a tanulás lehetőségét” (I, 1. 9). A „becsülettel kiállt inasévek után (...) mint ügyes kőfaragó, messzi országokat bebarangolt” (I, 1. 9), és világlátott emberként, igazi úrként tér vissza szülővárosába, még ládája is tele „mintákkal és rajzokkal, könyvekkel” (I, 1. 12). Úgy jellemzi a lendületes fiatal férfit, mint akinek „a szeme belülről sugárzó, állandó melegségtől és lelkesedéstől izzott, mindig irodalmi nyelven beszélt, és igyekezett a legjelentéktelenebb semmiséget is a legszebb, legjobb oldaláról nézni” (I, 2., 12). Karakterét a szöveg a Svájcban ebben az időben lezajló demokratikus változások előmozdítójának mutatja, akinek „megbízható, odaadó, feddhetetlen jellemét, emelkedett gondolkodását mindenki tisztelte, és különösen becsülte” (I, 2. 16). Keller kidomborítja alakjában a tenni akarást, azt, hogy „oly igen vágyott használni a közösségnek, oly nagylelkű volt, hogy a pénz csak akkor ért valamit a szemében, ha (...) valakin segített vele” (I, 2. 14f). Önzetlen tenni akarásának és kezdeményezőkézségének köszönhetően nemcsak saját szakmájában sikeres, hanem a politika és a társadalmi élet aktív résztvevője is, így közhasznú társaságok alapításában és a kézművesek magasabb oktatási standardjának elterjesztéséből is kiveszi a részét. Fontos erénye továbbá a buzgó tanulásvágy és a fejlődés lehetőségének folyamatos keresése. Ám a sok munka mellett a fokozott közösségi felelősségvállalással is terhelt életmódnak, a társadalmi felemelkedésnek megvan a maga ára: Lee építőmester „fiatalon, virágzó férfikorban, mikor más épp csak hogy belekap élete nagy művébe, tele nagy tervekkel és reményekkel” (I, 2. 18) váratlanul meghal. Nem láthatja meg az új idők hajnalát, mely elé annyi bizakodással nézett barátaival, hanem magára hagyja feleségét az ötéves kisfiukkal, aki apja korai halála után anyja kizárólagos felügyelete alatt nő fel (Kittstein, 2008:52).

A háztartás szférájában otthonosan mozgó édesanya, a korábbi papkisasszony (I, 2., 13) rengeteg dolgról lemond, és „ügyes és mértéktartó kezével” (I, 4., 29) rendezi kis jövedelmüket, hogy sikerüljön fiát szűkös lehetőségeik dacára iskolába járattatva felnevelnie. Legnagyobb igyekezete a takarékoság, amely már férje életében is jellemző volt rá. Ennek jegyében a férfi halála után első dolga, „hogy minden felesleges kiadást megszüntessen vagy korlátozzon” (I, 3., 20). Takarékoságára jellemző, hogy semmi játékot nem vesz a

gyermeknek, csak azon iparkodik, hogy jövője érdekében takarítson meg minden krajcárt. Kárpótlásul előszóval igyekezik őt szórakoztatni, ezernyi dolgot mesél a maga és mások életéből. Azonban „e szórakoztató mesék” nem foglalják le a fiút, akinek érzékelhető anyagra van szüksége, mely alakító képzeletét munkáltatja (I, 10. 65). Így nem meglepő, hogy sokat csavarog. Gyerekek különböző csoportjaival járja a városka utcáit, csínyekbe keveredik, belóg a színházba. Egy alkalommal az előadás után elalszik, és kimarad otthonról, az anyja szigorúan eltiltja az esti csellengéstől és a színházlátogatástól (I, 12., 79). De hiába minden szigor, spórolás és lemondás, az egyedülálló nő nem tudja pótolni a fiú apját. Nem tud gyermeke számára olyan iránymutatást adni, ami a jó neveléshez és a sikeres életpálya kiválasztásához elengedhetetlen lenne. Henrik maga is panaszolja, hogy hozzá közel álló példaképe nincsen, aki nem egészen helytálló nézeteit helyesbítené (I, 16., 110). Az apja által képviselt értékekhez is csak nagyon korlátozottan, anyja elbeszéléseiből fér hozzá; nincs lehetősége, hogy elsajátítsa azokat, ami sorsára nézve jelentős következményekkel jár. Jóvátehetetlenül megsínyli, hogy nincs a közelében olyan mentor, aki a közéletbe, a gyakorlat és a szakmai munka felé terelné, és útját egyengetné (Kittstein, 2008:53). Ezzel kapcsolatban az alábbi belátásra jut:

be kell érnem avval, hogy minél előbb férfivá edződöm, s úgy igyekszem sorsommal farkasszemtel nézni, hogy némán lelke mélyébe fürkészve fontolgatom: „Vajon, ha élne, mit cselekednék a te helyedben apád, és hogy ítélné meg ezt a tettetted?” (I, 2. 20)

Kötődési lehetőséget még a vidéki rokonság jelent Henrik számára, ahová iskolából való kicsapása után anyja elküldi őt. Ide, az „ország legszélső csücskén” (I, 17, 118) leledző faluba egyedül, egész napos gyaloglással, addigi élete legnagyobb vándorútját vállalva megy el. Éppen az aratási ünnepség vidám zsbongására érkeznek, és a család szeretettel fogadja őt. Unokatestvérei vidáman ugratják, és Henrik meglepődve tapasztalja, hogy nagybátyja is inkább biztatja a társaságot a rendetlenkedésre, hogysen fékezne (I, 17., 122). Ekkor találkozik életében először nagyanyjával is, aki a rokonság többi tagjához hasonlóan rokonszenves. Alakjára így emlékszik vissza:

Karcsú és nyúlánk volt, magas kora ellenére mozgékony és figyelmes, sem városi nő, sem parasztasszony, egyszerűen jó asszony volt. Minden szó, amit kiejtett a száján, csupa jóság volt és tisztesség, türelem és szeretet, megtisztulva minden rossz szokás salakjától, higgadt és okos. (I, 17., 124)

A fiú jól érzi magát nála, tisztelettel beszélget vele, és megígéri, hogy gyakran látogatja majd. A következő időszakban megismeri a tágabb rokonságot, a „tenyeres-talpas” vidéki embereket, és felfedezi a természetet. A városi élethez szokott gyermek otthon érzi magát a vidéki környezetben, flóra és fauna egyaránt lenyűgözi, gazdagságát részletekbe menően

idézi föl. „Itt szín és fény volt mindenütt, mozgás, élet és boldogság, bőven, ki nem porciózva, ráadásul szabadság, jó mód, tréfa és jóakarát” (I, 19., 129). Anyai nagybátyjának otthona lesz az a hely, ahol először megtapasztalja a családi életet, az összetartozást és a nemzedékek egybekapcsolódását (I, 18-20). De bármennyire is tetszik Henriknek a vidéki élet, csupán átmeneti vendég náluk, ami helyzetét ellentmondásossá teszi. Noha kötelezettségek nélkül élvezheti ennek a világnak az örömeit, kívülálló marad a védelmet nyújtó rendben (Kittstein, 2008:60).

A családon kívüli alakító személyek

Serdülőkorban a család mikrokörnyezetéből kikerülő fiatal egyre szélesebb körben, egyre többféle emberhez kezd kapcsolódni, amit a főhős fejlődésén is nyomon követhetünk. Ennek az életszakasznak a feladata az identitás kialakítása, és az e folyamatba bekapcsolódó személyek a regényben két fő csoportra oszthatók. Az elsőbe Henrik kortársai tartoznak (iskolatársai, barátai, rokongyerekek), a másodikba pedig felnőttek, akik tanítóként, formáló felnőttként vesznek részt az életében. Jelen alfejezetben a felnőtteket tárgyalom, a kortárs csoport tagjait pedig a következőben.

Több olyan felnőtt férfi jelenik meg a regényben, aki bizonyos mértékben pótapaként működik Henrik életében (Amrein, 2008, 2018). Azonban az érzelmi távolság miatt Henrik többségükhöz nem kapcsolódik túlzottan nagy sikerrel. Ilyen apja barátja, a sok előkelő házba bejáratos asztalosmester, aki fenntartja Henrikékkal a barátságot, és folytatja a művelődési kör törekvéseit is (II, 1., 151f). Amikor Henrik édesanyja kikéri pályaválasztással kapcsolatos véleményét, kereken megmondja, hogy a művészléttel léha és bizonytalan jövőnek tenné ki a fiát, és a térképész szép és hasznos tevékenységét ajánlja helyette. Hasonló választ kap a kelmekészítőtől, aki szintén figyelmezteti, hogy a fiú hajlamát „megbízható és ésszerű útra kell terelni”, és felajánlja, hogy ő betanítja, és Párizsba küldi. „Ha ott eléggé felküzdötte magát, gazdagította tapasztalatait, beérkezett ember lesz, és maga irányíthatja a sorsát” (II, 1., 153). A felkeresett híres cipész is a becsületes kézimunkát tartaná helyes útnak, és figyelmezteti az asszonyt: „ha ura élne, nehéz kézimunka útján vezetné be a fiát az életbe! Azonfelül a fiú kissé elpuhult is, az asszonyi kéz elkényeztette; adja kőműves vagy kőfaragó mesterségre” (II, 1., 154). Utolsóként pedig egy államférfihez folyamodik tanácsért, aki szintén elhibázott célnak találja a művészi pályát. Tehát mind lebeszéli a fiút és anyját a festőművészi pályáról, de hiába kínálnak egytől-egyig biztosabb és jobb kilátásokkal kecsegtető alternatívát az özvegyen maradt asszony gyermekének,

Henrik nem hallgat rájuk; szilárd meggyőződése, hogy festőnek kell lennie (II, 1., 151). Mivel véleményük az anya meggyőző erejével együtt sem elég súllyal esik a latba, nem tudnak segítséget nyújtani sem a főhős életpályájának meghatározásában, sem pedig identitásának formálásában.

A családon kívül álló férfiak közül a vidéki rokonoknál töltött idő kiemelkedő alakja a falusi tanító. A bölcsek és igazak életére és hírnevére vágyódó, szemlélődő férfi (I, 21., 139) megrökönyödve hallgatja Henrik iskolából való kicsapásának történetét, és felkarolja a fiút. A visszahúzó életet élő tanító élet- és gondolkodásmódja, otthona, és a vele folytatott komoly beszélgetések nagyban formálják a serdülő fiú világlátását.

Külön alcsoportba sorolhatók továbbá azok a férfiak, akiknél a festészetet, illetve e szakma különféle fogásait és technikáit sajátítja el Henrik Lee. Első e sorban Habersaat mester, akinek a műhelyében Henrik megkezdte festővé való kiképzését. Viszont a nála szerzett tapasztalatok inkább kellemetlenek, és a Habersaatnál elsajátítható készségek meglehetősen korlátozottak is. Ezért Henrik első igazi tanára a mennyei kegyelemként megjelenő Römer, aki szintén apa-figura (Kittstein, 2008:72). Figyelmes útmutatásával először betölteni látszik a hiányzó apa szerepét, és valóban patronálja a fiatal fiút, ám az idő előrehaladtával személyes kapcsolatuk rossz fordulatot vesz. Az eleinte barátságos mester ugyanis igen hamar szigorú kritikussá válik, és undok, akadékoskodó megjegyzései elveszik Henrik kedvét a tanulástól, ami hosszabb távon aláássa viszonyukat.

Külföldre kerülve Henrik mestere a fiatal Erikson és Lys lesznek. A köztük folyó beszélgetésbe a fiú eleinte be sem tud kapcsolódni, hanem némán megadja magát annak az élménynek, melyet a festészethez valóban értő férfiak számára még teljesen fel sem fogható eszmecseréje jelent számára (III, 11., 100). Vele ellentétben Erikson könnyen és szakértelemmel tudja kifejezni magát, és Henrik észreveszi (!), hogy Lys kijárta a nagy olaszok iskoláját, és megtudja, hogy korábban szigorú német rajzolóvá képezte ki magát (III, 11., 101). A két festő társasága nagy segítség Henrik számára, hosszúra nyúló müncheni tanulmányainak befejezését is ők segítik elő.

Mielőtt engedi hazatérni főhősét, Keller közbeszúrja a kastély-epizódot (Kittstein, 2008:80), ahol az apa-szerepet betöltő alakok sorát a szabadszellemű Dietrich zu W.-berg gróf bővíti. Otthona Henrik számára a szülővárosába való visszatérése előtti út utolsó állomása, és nála töltött idő több tekintetben is fordulópontot jelent fejlődésében. Szerencsés véletlen, hogy a gróf korábban felvásárolta rajzait, és nemcsak nagy örömmel kész személyesen is fizetni azokért, hanem érdeklődik Henrik sora iránt is (IV, 10., 287-292). Dietrich gróf nem tudós ugyan, de jó tanácsokkal és emberi megítéléssel rendelkezik, és

segít Henriknek, hogy méltósággal mondjon búcsút festői hivatásának. Úgy érvel, hogy Henriknek „saját magának kell bebizonyítania, hogy (...) tisztességesen állja a sarat magaválasztott hivatásában; csak aztán mondhat istenhozzádot neki, és állhat odább.” (IV, 11., 297f.).

Ellentétes és kontrasztalakok

A főszereplő lényét és jövőbeni fejlődésének lehetőségeit erősen körvonalazzák az epizodikusan felbukkanó párhuzamos- és kontrasztfigurák. Többben a városi gyerekek közül kerülnek ki, Henrik ugyanis viszonylag könnyen barátkozik, noha ezek a barátságok többnyire rövid életűek. Az egyik közülük „hazudós barátja”, Meierlein, akivel az egymásnak adott kölcsönök miatt romlik meg a kapcsolatuk. Az ő személye felismerhetően a főhős természetének hivatott tükrö lenni, még ha Henrikkel éles ellentétben Meierlein fegyelmezt is, aminek egyetlen célja az anyagi előnyökhöz jutás (Kittstein 2008:57). Alakja korai figyelmeztetést jelent Henrik számára a gátlástalanul használt képzelőerő és az erkölcstelen életvezetés nagy veszélyeire. Nagy ellensége még a regény utolsó szakaszában is visszatér Henrik álmaiban, és gyermekkoruk emlékeivel gyötri (IV, 7., 264).

Ugyanilyen negatív példa az a szegény sorsú családból származó fiú is, akinek felnőtt nővérei, sőt szülei is falják a csapnivaló regényeket. Az olvasó családról szóló fejezet leírja, hogy a fiatalok a közönséges, költőietlen fércművekben azt a szebb világot keresték, mely a valóságban nem adatott meg nekik (I, 12., 80). Amikor Henrik megmutatja ennek a fiúnak azokat az aranyakat, amelyeket anyja őriz későbbi tanulmányaira, hazudozási versenybe kezdenek, ami elrontja barátságukat. Ahogyan a rossz könyvekkel nő a családban a balgaság, a fiúból már fiatal felnőtt korára lopásra és mulatozásra hajlamos férfi válik, aki tolvajként börtönben hal meg. Más iskolatársai pedig elárulják és bemártják az egyik tanító elleni helytelenkedésük alkalmával.

Mielőtt Henrik útnak indul, hogy kitanulja a festészetet, végiglátogatja házuk bérlőit (III, 10., 85-88). Két lakójuktól, a bádogostól és a műszerésztől útravalót is kap, azonban a harmadik lakójukat, egy nőtlen kishivatalnokot nem talál otthon. Megtudjuk, hogy ez a hivatalnok, aki szüntelenül szidja állását, minden vasárnap korán elmegy otthonról, „nehogy elhívják valami előre nem látott ügy vagy munka elvégzésére” (III, 10., 88). A magát „csalódott elvek” áldozatának tekintő férfi nem dolgozik jól, biztos és kényelmes megélhetése miatt mégis előfordul, hogy Henrik anyja nemegyszer rákérdez, nem lett volna-e mégis jobb olyan pályát választaniuk, amelyen még az ilyen ostoba ember is kényelmesen boldogul. Ez a nem mintaszerű jellemű férfi is a negatív példák sorát bővíti.

Pozitív mintaként ellentételezi a főhős életútját a történet későbbi pontján a Henrik szülővárosából származó kézművesfiú, aki szorgalommal és céltudatos munkával jómódú polgáremberré nőtte ki magát (IV, 6. 247). Ha nem lenne elég, hogy sorsa ilyen éles kontrasztot mutat Henrikével – aki ugyanez alatt az idő alatt mindenfajta siker elérése nélkül szegényen tengődik egyedül az idegen városban –, még azt is megtudjuk, hogy éppen nászúton van. Hírt ad az otthoni eseményekről, és sürgeti Henriket, hogy minél hamarabb térjen haza beteg édesanyjához, aki figyelmeztetése ellenére késlekedik: ábrándjai és félelmei visszatartják.

A következő időszakban, a kastély-epizódban két olyan alak is előbukkan, aki Henriknek tükröt mutat. Említést érdemel a helyi katolikus káplán, akivel Henrik a gróf társaságában rendszeresen eszmét cserél. Ez a káplán evésben-ivásban, vallásos idealizmusában és humorában kiváló, és utóbbit „mindennek, ami szóba került, végső mértékegységévé és kritériumává tette” (IV, 12., 310). Karakterét az elbeszélő arra használja, hogy kíméletlen valláskritikát gyakoroljon. Hivatásából adódóan a kereszténységet kellene mércének tekintenie, de úgy tűnik, hogy alig képes megérteni a magasztosabb isteni dolgokat. Nem a hitét próbálja "óriási szóáradattal" megvédeni, hanem a humorát (IV, 12., 311). Figurája mindent egybevetve egy olyan eltévedt lelkész karikatúrája, aki hibás alapállása miatt elvételi hivatását. Ellentmondásos álidealizmusa Henrik korábbi, ekkorra már meghaladott lényének torz tükre (Kittstein, 2008:83). Őt látva a főszereplő el is határozza, hogy mérsékli magát és megjavul (IV, 12., 312). A másik párhuzamos szereplő a kastély-epizód eredetileg négytagú figurális kompozíciójához csatlakozó elismert ateista, Peter Gilgus, akinek alakja a második szövegváltozat újítása. Ez a túláradó magatartású "furcsa ember" értelmezhető a szintén Henriket tükröző túlon túl idealista káplán egyfajta ellenpólusaként. Ugyanakkor Henrik karikatúrája is egyben, alakja az arany középút egyértelmű körvonalazását szolgálja (Kittstein 2008:92). Gilgus ugyanúgy szerelmes Dororthéába, ahogyan Henrik is, csak hogy ő készül házassági ajánlatot is tenni neki. Ami Henrik számára azonban még ennél is dühítőbb, az az, hogy „még ez a bolond is (...) igényt tart szerető édesanyjára” (IV, 12., 319), miközben Henrik egyre csak halogatja az anyjához való hazatérést.

Fontos nőalakok

A Henrik sorsát meghatározó nők között kétségtelenül fontos Margit asszony, a szomszédban lakó „vénséges, testes asszonyság, ódivatú viseletben” (I, 6., 40). A borongós félhomályban

időző nő kiegészíti a szavakkal is takarékos, szigorúságra törekvő anyját: Henrik egyaránt kap tőle érzelmi melegséget és szellemi ösztönzést (Kittstein, 2008:54/5):

Örült, hogy hamarosan nemcsak a gót betűket olvastam folyékonyan, de az ő régi könyveiben gyakorta előforduló latin betűket is megfejttem, továbbá az arabs számokat is, miket ő soha nem bírt megtanulni. Gót betűkkel különféle feljegyzéseket készítettem számára, melyeket eltehetett és könnyen elolvashatott, s így kis titkos íródeákja lettem. Nagy zseninek tartott, és a jövőző okos szerencselovagját látta bennem, s már előre örült ragyogó pályafutásomnak. (I, 9., 61).

Abban, hogy Henrik szívesen tölti nála az időt, üzletét „főhadiszállásának” tekint, nagy szerepe van annak, hogy ott akad számára a legtöbb látnivaló (I, 6.-7., 38-54), ami Henrik fantáziájának jó táptalajt jelent: kozmográfiaiak, fametszetek, útleírások és mesék (I, 6., 41f.).

A vidéken megismert gyerekek közül kiemelkedik a Schulmeister lánya, Anna, aki a tisztaság és ártatlanság ideáljaként jelenik meg a regényben: „karcsú, törékeny, mint a nárcisz, aranybarna hajú, kék szemű, kissé akaratos homlokú és mosolygó szájú” (I, 21., 141f.). A gyöngéd leányt rögtön az első találkozáskor a szívébe zárja, és későbbi ismeretségük során angyallá, szinte szentté magasztalja Henrik. Alakjával éles ellentétben áll a Judit által megtestesített önálló nő. Míg Anna az apja felügyelete alatt álló gyermeklány, addig Judit fiatal felnőtt nő, aki özvegysége ellenére is teljesen magabiztos, önálló személy. Személyéhez mitológiai és bibliai utalások kapcsolódnak (Kittstein, 2008:64), és vele jelenik meg a fiatal fiú életében az érzékiség is. Judit lényét Henrik a legvirágzóbb valóságnak tartja (III, 6., 48). Henrik Judit iránt érzett kimondatlan vágya és Anna iránti "tisztá szerelme" ellentétekké és egyúttal egymás kiegészítésévé válnak (Nitschke 2013:59).

Testi és szellemi ezen duális ellentétpárját egyesíti majd magában Dorothea Schönfund, aki a regény negyedik részében lesz Henrik szerelme. A gróf nevelt lánya káprázatos, gyengéd, vidám természetével teljesen elvarázsolja a fiút. Dortchen személyének finom ábrázolásából látható, hogy sok tanulmány áll alakja mögött; Keller ebben az ideális női alakban sűrítette saját női eszményképét (Kittstein, 2008:82). Dortchen Henrik fejlődésének és felnőtté érésének kulcsfigurája (Plagwitz, 1999:112-119). Egyrészt a méltóság egyfajta megszemélyesítését jelenti a schilleri értelemben (v.ö. pl. Schiller: Über Anmut und Würde: „a méltóságnak is megvannak a különböző fokozatai és ott, ahol a bájhoz és a szépséghez közelít, nemessé válik” (idézi Emil Staiger: Friedrich Schiller, Zürich 1948:349), amely belső értékéről tanúskodik; másrészt a viselkedését és megjelenését leíró részek gyakran olasz reneszánsz szerzők műveire emlékeztetnek. Ez azt is jelenti, hogy alakjában végre eltörlődik az a lelki és a fizikai sík közötti megosztottság, amely Henrik Anna és Judit iránti vonzalmában még jelen volt. A Dortchen iránti szerelem ennek ellenére nem teljesül, mert Henrik nem jut el a vallomásig – hiába biztatja a lány a ’megfagyott

keresztényt' Angelus Silesius szavaival, Henrik tovább hallgat, és így elszalasztja a boldogság lehetőségét. Mivel nem tud, nem mer elköteleződni, végül elköszön és elhagyja a kastélyt. Hazatérése után gyermekkorra Juditja tűnik fel újra életében, és a második változat pozitív vége, hogy egymásra találva együtt maradnak.

(3) A nevelő és nevelt viszonya

Henrik valódi nevelői közül a barátságos falusi tanító az első jelentős alak, aki rögtön megőrül annak, hogy a főhősben „modorának és tudós előadásának méltányolójára lel”, és azt hiszi, hogy az „valamelyik virágzó felsőbb iskolából” jön (I, 21., 142). Neki Henrik „őszintén, részletesen és hovatovább kicsit felhevülten” meséli el iskolából való kicsapása történetét, és kiönti szívét. A tanító visszafogottan és bölcsen arra inti, hogy „ezentúl az élmény komolyságának megfelelően éljen”, és emlékezteti rá, hogy „a legelső és legfontosabb feladat valamilyen életpálya megválasztása” (I, 21., 143). Henriknek nagyon tetszik ez a beszéd, és eleven erővel hat rá az Isten rendelését és vezetését hirdető gondolat, és boldog, hogy hajlamaiban Isten különös védelme alatt tudhatja magát. Így leplezetlen nyíltsággal válaszolja, hogy festő szeretne lenni. A meghökkent tanító ügyesen és gyorsan válaszol neki, bevallva, hogy maga járatlan a művészeteket illetően. Arra, hogy Henrik leginkább tájképfestő szeretne lenni, a tanító váratlanul komoly és megfontolt választ ad:

legalább bejárja és megismeri a világot, az országokat, a tengereket, hasonlóképpen megismeri az embereket is; ehhez azonban szerintem különös bátorság és külön szerencse kell, és véleményem szerint egy fiatalembernek elsősorban arra kell gondolnia, miképpen maradhat meg a saját hazájában, hogy tudja megkeresni a kenyerét, mennyire lehet hasznára polgártársainak és szolgálatára szüleinek. (I, 21., 144).

Henrik pátosszal és vallásos áhítattal fogalmazza meg, mit ért ő a tájképfestészet alatt, mire a tanító elképedve kérdez vissza, hogy ilyenfajta művészet is létezik, és elismerésben részesül? Beszélgetésüket a visszatérő gyerekek és a közös vacsora eltéríti, ami úgy folytatódik, hogy a tanító az orgonához ül, a gyerekek pedig énekelni kezdenek.

E pillanat iránt érzett hála szebb muzsikát csalt ki belőlünk, mint a legszigorúbb iskolai próba, és én benső boldogságomat elfogódottság nélkül, szabadon beleöntöttem énekembe; mert ez a nap megint újabb és szebb volt számomra, mint az előzőek mind. (I, 21., 147).

A városba visszatérve Henrik a kifogástalan szorgalmú Römer-től tanul a legtöbbet. Habersaat utáni mesterével szemben Henrik elfogult, és megvédi őt a városban terjedő rosszindulatú pletykákkal szemben. Igazi mester-tanítvány viszonyukra jellemző az is, hogy amikor Römer arra kéri a fiút, hogy anyja kis kölcsönrel segítse ki egy rövid időre, Henrik rögvést elkéri az összeget és rendelkezésére bocsátja. Az ellenben, amikor elválnak, és anyja

levelét meghamisítva szigorúan követeli vissza tőle a kölcsönt, saját bevallása szerint is szegyenére válik.

A regényben utolsó nagyformátumú nevelője, a gróf, már első személyes találkozásukkor is egészen közvetlenül viselkedik Henrikkel. Rögtön megkérdezi, hogy beleolvashat-e ifjúsága történetének kéziratába, átkarolja és testvériesen megosztja vele frissítő reggelijét (IV, 10., 288f). Sőt, mi több, megosztja vele, hogy szeretné, ha Henrik ösgermán tölgyligetének apróra feldarabolt képe a könyvtárszekrénye fölött függene, „a tanulás és munka” jelképeként (IV, 10., 290). A megbecsülés e jele nagyon jól esik Henriknek, ahogyan az is, hogy a gróf nem fukarkodik a biztatással (IV, 11., 296).

4) Az ismeretátadás és -szerzés, azaz a tanítás és a tanulás folyamatai

Henrik iskolás korára nem valami derűs és boldog időszaként emlékezik vissza, annak ellenére, hogy a tanulás semmi fáradságába nem kerül, nem fáj tőle a feje. Olyan ügyes, hogy „abban a nagy megtiszteltetésben” részesítik, hogy ő oktathatja kisebb pajtásait, ami öröm forrása számára (I, 9., 61f). De hamarosan a „tapasztalando dolgok köre kitágult, az igények is komolyabbakká váltak”, és „az átmenetek az egyik fokról a másikra sose voltak világosak, gyakran megfoghatatlanokká váltak” (I, 16., 109), amit Henrik az iskola átmeneti állapotával magyaráz.

Ugyanis a tanári kar egy része még a régiékből rekrutálódott, nevezetesen az országos egyház állás nélküli teológusaiból, akik megszokták, hogy kedvtelésből avagy szükségből minden tárgyat tanítsanak – más része viszont már képzett szakemberekből, és így egyenletes, egymásra épülő tanítási módszer sehogy se kristályosulhatott ki. A paptanárok régi, bevett szokásaik szerint jártak el, ha kedvük szottyant, minduntalan eltértek a tárgytól, s műkedvelőkként kezeltek mindent – ugyanakkor a világi szaktanárok egész más, különböző, még nem kipróbált módszerekkel és fogásokkal manipuláltak. Ebből támadt a fő baj: az ifjúsággal való következtelen és határozatlan bánásmód, s csudálatos szerencsétlenségeknek és kalandoknak lehetősége, melyek áldozata hol a tanár lett, hol a tanuló. (I, 16., 109)

Ebben a környezetben nem igazán meglepő annak a jóakarátú, furcsa külsejű tanárnak a felbukkanása, aki a „viszonyok forradalmasításáért és az iskolareformért vívott harcból vitézül kivette a részét” (I, 16., 110), de „az ifjúsággal való bánásmódot illetően nagy kétbalkezességgel” bír (I, 16., 109f). Jellemző, hogy „nagy, kedélyes jósággal látott munkához”, de nem tudta fönntartani a rendet az osztályban, a gyerekek szemtelenek vele. Apró csínyek könnyű pufogatásával zavarba hozzák, és könnyen leszerepel előttük (I, 16., 110), így tanítás helyett inkább csak vergődik velük (I, 16., 111). Ezt a kétbalkezes fiatal tanárt előbb felfüggesztik, később végleg menesztik, és Henrik iskolából való eltanácsolása is az ő személyéhez kötődik. Társaival ugyanis elmennek a házába, ahol padlástól pincéig vadul kiáltoznak és kurjongatnak, ósdi kosarakat dobálnak ki, és még a tetőre is kimásznak

(I, 16., 112-114). A kihágást természetesen iskolai kihallgatás követ, amelyen Zöld Henrik számára nem szerencsés, hogy az igazgató mihaszna, veszedelmes fickónak tartja őt (I, 16., 115). Az igazságtalan fegyelmi tárgyalás után ki is zárja őt az iskolából.

Ezután azonban az ismeretszerzést illetően kedvezőbben alakul Henrik helyzete. Először is nagy változás megy benne végre a vidéki rokonságnál töltött időszak kezdetén, amely már az ifjúság érlelődését jelzi előre. Nagybátyjához kerülve első gondolata még „a szabad, gátlástalan tevékenység”, de holmija kicsomagolása közben játékosztöne „egészen újszerű alkotó- és munkakedvre, alakító és teremtő vágyra” változik át. Henrik szeretne tanulni:

Minden eddigi vesződségnél erősebben ez az egy, oly egyszerű, mégis oly gazdag nap ébresztette fel bennem a világosság első fénysugarát, az érettebb ifjúság hajnalhasadását. Mikor a nagy ágyra kitergettem eddigi mázolóimaimat, (...) úgy éreztem, hogy egy csapásra túljutottam ezeken a dolgokon, és hiányérzettel föltámadt bennem az akarat is, hogy azonnal haladásra ösztökéljem magamat.” (I, 19., 129).

Hamarosan meg is érkezik a vágyott haladás lehetősége. Nagybátyja metszett és karcolt képekkel teli mappát mutat neki, egy régi vendég, Félix úr különféle anyagait. Henrik úgy érzi, hogy ezekkel „az első támaszponthoz” jutott, hogy festőnek tanulhasson (I, 19., 131). Fejlődésében jelentős szerepe van annak is, hogy nagybátyja megbízza őt, hogy házát és annak környezetét gondosan megrajzolja (I, 19., 129). A család könyvtárában rátalál néhány festészeti témájú könyvre, és rögvest bele is veti magát az olvasásba. Önállóan kutatva megtalálja A szép művészetek elméleté-nek néhány kötetét is, amelyekben rögtön el is mélyed. Ebédidőre már „tele volt tömve tudománnyal” a feje (I, 20., 134), és a művészeti irodalmat hamar át is telepíti a szobájába, délután pedig „mohó vággyal” indul rajztömbjével a fák közé. Egy kőrisfa lerajzolásával tölti a délutánt, majd munkájával nagy elégedetten hazatérve rokonai nagyot derülnek a rajzon. Egyedül nagybátyja veszi őt a szárnyai alá. Biztatja, hogy türelemmel folytassa a fák tanulmányozását, sőt, vacsora után oktatja is Henriket: beszél a fák sajátságairól és ajánlja, hogy másolja le Félix úr tanulmányait, amivel „a kifejezés néhány eszközére” szert is tesz (II, 1., 155). Henrik a következő napokban ezt valóban meg is teszi, és a nagybácsi kíséretében bekóborolja a vidéket. Megtanulja tőle megkülönböztetni a fákat, és bánja, hogy iskolai növénytani tanulmányait olyan hamar abba kellett hagynia, mert „ennek a kicsiny, de annál változatosabb világ ismeretéhez a durva körvonalazás nem elegendő” (I, 20., 138).

A városba visszatérve viszont megint előtérbe kerül Henrik művészetének földtől való elrugaskodottsága. A padlásszobában, amelynek ablakaiban csak a felhők és az ég látszanak, újra berendezi saját világát, megint visszatér a felhők közé (Kittstein, 2008:69).

Így igen jót tesz neki a tanulás következő lépcsője Habersaat mester műhelyében, ahol eleinte még az is nagy nehézséget okoz neki, hogy fegyelmezetten egy helyben maradjon:

Mert amint beléptem a mester termébe, az én zabolátlan és önkényes szellemem előtt a kötelességgel és engedelmisséggel együtt a józanság és üresség tudata is elborította e dolgokat. Idegenkedtem attól is, hogy egész nap székemhez bilincselve üljek papirosom fölött, még csak egy fordulót sem tehettem a teremben, s ha nem szóltak hozzám, nem is beszélhettem. (II, 5., 182)

A Habersaatnál töltött tanulóidő a pontos megfigyelésről szól (Kittstein 2008:67), amire Henriknek irányítatlan képzelőereje miatt nagy szüksége is van. De a művészet itt pusztán áruként jelenik meg, mint mechanikus bérmunka terméke, így ebben a műhelyben csak addig talál tanulnivalóra, míg teljesen feldolgozza annak mintakészletét. Már az első fél év után felismeri, hogy már nem tanulhat tőle, és ott is hagyja – a neki fizetett összeg egy részét kidobott pénznek ítéli (I, 2., 17).

Ezután ismét olyan periódus következik, amelyben a főhős önállóan bővíti ismereteit. Henrik ugyanis negyven napig folyamatosan Goethe műveit olvassa, amelyek köteggként egy árustól kerülnek hozzájuk. A regény fontos részét képezik ezek a Goethe-olvasmányok és Henrik arra való reflexiói (III, 1., 8-9). Először a drámákat olvassa el, majd a versekből sokat, utána az itáliai utazást, később a prózai alkotásokban mélyed el. Sok művet kétszer is elolvas, mire betoppan az ócskás, és a „ragyogó szellemcsapat” (III, 1., 9) tagjait ismét magával viszi. A Goethe-reflexiók gondolati csúcspontként emelkednek ki nagyjából a regény közepén. „Ezután mindent örökösen újnak, szépnek és sajtóságnak” (III, 1., 9) lát Henrik, de hamar kiderül, hogy az itt elvontan megfogalmazott nemes programot nem képes beváltani – az akarat és az elméleti belátás kevés, hogy valódi látáshoz és technikai tudáshoz segítsék (Kittstein, 2008:70):

Rögtön neki akartam látni, hogy így igazán szeretettel és figyelemmel foglalkozzam a dolgokkal, s mindenben a természethez igazodjak, ne csináljak semmit, ami fölösleges és kényszeredett (...) kiderült, hogy ott kell folytatnom a dolgom, ahol legutóbb abbahagytam, és hogy képtelen vagyok sebtiben valami újat alkotni, mert ahhoz előbb valami újat kellett volna látnom. (III, 1., 11)

Keller láthatóvá teszi, hogy a tanulás folyamatának az is részét képezi, amikor Henrik a saját munkájára az új ismeretek hatására reflektálni tud („hebehurgyának” találja azt), illetve amikor gondolataiba merülve bámul a papírba (III, 1., 12). A kívülről természetlenné tűnő időszaknak egy biztos tapasztalatú valódi mester, Römer felbukkanása vet véget. Henrik elhatározza, hogy a tanulmányaira szánt pénzt arra szeretné áldozni, hogy tőle tanulhasson, és el is kezd hozzá járni. Römernél a tanulás fő tárgya a látás, és valóban sikerül is Henrik figyelmét a lényegesre irányítani, amivel a habersaati tanulmányok hibáit lépésről lépésre korigálja. Rámutat, hogy a képzelet alapján való festéshez komoly műveltség és stúdiumok

szükségesek, és még úgy is veszélyes vállalkozás. De tanítása még így is kevésbé hatásos Henrikre, aki nem hallgat Römer-re, és egyre sűrűbbé váló vitáik során kitart azon nézete mellett, hogy elképzeléseit amiatt nem sikerül megvalósítania, mert a vízfesték nem megfelelő kifejezőeszköz számára. Römer egyre érzékenyebben reagál Henrik arcátlan visszazólásaira. Ráadásul a férfi már az első két kedélyes nap után kritikus és szigorú hangot üt meg; „levágja” Henrik munkáját, amin ő elcsodálkozik, és kicsit össze is szedi magát. Ennek hatására Römer kritikája komollyá válik, Henrik pedig csendesen vitorlázhat kínos gürcölése végcélja felé. Henrik akaratajéről sokat elmond, hogy a Römertől kapott mintalapokat „gyorsan, az első nekifutásból fakadó nagy lelkesedéssel és sikerrel egykettőre” lemásolja (III, 1., 16). De a férfi ezután váratlanul megnehezíti a feladatát, és „dúsan burjánzó” kritikával illeti munkáját (III, 2., 18). A sok gáncsoskodás általi nehéz előrehaladás eredményeként Henrik Römernél végre megtanulja, „mi az igazi munka és fáradalom”, és, hogy „a munka magában hordozza az egyre megújuló felüdülés és megfiatalodás jutalmát” (III, 2., 19). Ez a tanára igyekszik őt rávezetni, hogy próbáljon „az eddig nyert tanulságokból valami egészet, önálló művészetet kikalapálni” (III, 5., 32): azt a feladatot adja, hogy tanulmányai közül válasszon ki egy motívumot, tágítsa képpé és határolja körül, ami már komoly kompozíciós feladat. Időközben azonban egyre furcsábbá válik: az emberekkel és a körülményekkel kapcsolatos kijelentései egyre keményebbek, és egyre inkább politikai kérdésekre vonatkoznak. A városban működő olvasóköriben a francia és angol lapokból jegyzetel, és titokzatos papírfecniket kezel lakásában. Henrik sokáig tagadja kedves tanára örületét, hiszen művészetét továbbra is nagyra tartja, de a Römer-ről keringő híresztelések megerősítik gyanúját: a legjobbat, amit addig tanult, az örület kezéből kapja. Az irányítása alatt eltöltött nyolc hónapot döntő haladást jelent Henrik képességeinek és látókörének kiszélesítése szempontjából. Maga sem tudja, hogyan boldogult volna mindezek nélkül, de amikor tavasszal Römer elhatározza, hogy Párizsba megy, elválnak útjaik.

A festők című következő fejezetből megtudjuk, hogy Henriknek sem fölkészülése, sem életismerete nem volt alkalmas arra, hogy cselekedeteit határozott irányba terelje (III, 11., 91). Ezért is telik el másfél év Münchenben addig, míg ajánlások nélkül végre eljut egy új barátjához, Oszkár Eriksonhoz festőhöz. Erikson a fejlődés új szakaszát nyitja meg Henrik számára. Nem tekinti magát mesternek, de „igazi gentlemanként hű maradt becsületes előkészítés és tökéletes befejezés alapelveihez” (III, 11., 95), így el is ismerik, munkája a műtermek díszje (III, 11., 94). Ennek ellenére sem önhitt vagy kapzsi, és ráadásul szorgalmának sem enged meg „komolyabb hanyatlást”. Henrik a derűs, komoly lelkületű

férfi példáján megismeri a becsületes, tisztességes lelkülettel végzett munkát. Erikson másik festő barátja Lys, aki már az első alkalommal felfedezi Henrik képein, hogy „az elsőtől az utolsó vonásig” maga talál ki mindent (III, 11., 104). Nem találja jónak, hogy a fiú a fantáziájára bízta magát, és a szemére veti, hogy ahelyett, hogy dolgozna, spiritualista módon a szellemre akar támaszkodni, mert az csodákat tesz. Fölvívja a figyelmét, hogy a való élet szorgalmát nem lehet helyettesíteni (III, 11., 107). Amikor Henrik egy nagyméretű absztrakt képen dolgozik, Erikson is hangot ad nemtetszésének, és a képet megsemmisítve véget vet a megelőző időszaknak. Megerősíti ezt a lezárást, hogy a jelenet a harmadik könyv (rész) záróképe is egyben.

Már egészen lemond a festészetéről, amikor a kastélyban a gróf arra biztatja, hogy minden tehetségét összeszedve, „könnyed szívvel, pimaszul, gondtalanul” fessen még egy tökéletes képet (IV, 11., 297f.). Amint a hosszú munkaszünet után ismét hozzáfog a festés már egyszer feladott gyakorlatához, minden korábbinál nagyobb sikert ér el. Ekkorra érlelődnek meg benne tanulóévei tapasztalatai. Szellemi erői pihentek, sorsa változott, és ez élményeivel együttesen azt eredményezi, hogy látása felszabadul, és mintegy álmából fölrázva új szemmel nézi a régi és új képeket. Végre „szorgosan és hideg fejjel, viharos lendülettel, gondtalanul és óvatosan” dolgozik – ahogyan korábbi mestere, Erikson is tette. Minden ecsetvonásnál már a következőn jár az esze, és így (közbeeső gyakorlat nélkül) a képessége adta határokon belül olyasmire képes, amit még sohase hozott létre (IV, 12., 307-8). A két utolsó kép, amelyet ekkor elkészít, lezárult tanulási folyamatának a gyümölcse, mestermunkája.

(5) A tanulás és tanítás formái, helyszínei és módszerei

A tanulás különböző helyszínei közül nagyobb hangsúllyal jelennek meg a regényben az informális tanulás terei: a városka utcái, ahol Henrik más gyerekekkel csatangol, Margit asszony üzlete, a színház, egy alkalommal pedig egy kiállítási térként használt középület. Egy epizód erejéig megjelenik a tanulás és a szocializáció korábban fontos helyszíne, az egyház is: a Meretleinről szóló fejezet a vallásossággal kapcsolatban álló nevelésnek állít tükröt. De megjelenik a formális oktatás, az iskola is.

Apja végakarata szerint Henrik először abba a szegényiskolába jár, amelyet „egy jótékonyági egyesület létesített azzal a céllal, hogy – nagy hiány lévén akkoriban jó elemi népiskolákban – az ínséges nép gyermekei is jobb nevelésben részesüljenek” (I, 9., 59). Lee mester „igen lelkesedett ez intézmény szervezetéért és eredményeiért”, és abban,

hogy fia a város legszegényebb gyermekei körében töltsen zsenge éveit, azt a nevelési elvet igyekezett megvalósítani, hogy minden kasztszellemet, gögöt kiöljön belőle (I, 9., 59).

Az iskolában zajló nevelésről és annak módszereiről is megtudunk jó pár dolgot. Mint Henrik elbeszéli, az iskolában a Pestalozzi-Lancaster tanítási módszert alkalmazzák. Emlékei szerint tanulmányaik üteme eleinte igen gyors, és az intézmény is szórakoztató volt számára: szívesen és buzgón jár iskolába, számára ez volt a közélet (I, 9., 59). A teremben, ahol Henrik megkezdi iskolás éveit, vagy száz, öt és tizenkét évek kor közötti gyermek tanult, hat hosszú iskolapadban, korosztályonként és nemenként különválasztva. A fal mentén pedig hat emelvény körül félkörben állnak a nebulók. A Lancaster-féle elképzelésnek megfelelően minden pad és félkör élén egy-egy oktató tanulófiú vagy lány tanítja a rábízottakat, az egész terem pedig egy katedrán az öregtanító tekinti át, két segédtanítójával, akik körbejárva segítenek az egyes csoportoknál. Ebben a szegényiskolában a tantárgyak félóránként váltják egymást, amikor is csengőszóra a gyermekek helyet cserélnek egymással. Az iskola hangulatához tartozik, hogy megengedett nekik, hogy virágokat vigyenek magukkal, ami szép látvány nyújt (I, 9., 60).

Viszont „hátorzongató” emlékként (I, 9., 62) idézi fel első iskolájával kapcsolatban az igazság érvényesítésének „zordon módját”, ami

az iskola különben egészséges hangnemével igen visszasan csendült össze. E zsenge korszak számára szinte keresve keresték a kínzó és megbélyegző büntetéseket, s nem múlt el egyetlen hónap, hogy nagy ünnepélyességgel ne törtek volna pálcát egy-egy nyomorult bűnös feje felett. (I, 9., 62)

A megbélyegzés és a fizikai bántalmazás mellett amiatt sem tartja helyesnek Henrik ezt a fajta „bűnüldözést” (I, 9., 62), mert a kisgyermekeket is ítélkezővé teszi. Maga is több ízben tapasztalja az igazságtalanságot, már az első iskolában töltött napján is. Amikor a „kis pockok” között felszólítják, sugárzó arccal és „nagy elszántan” böki ki, hogy „pumpernikel” – mert a nagy P-betűről egy korábban hallott (és számára egyébként nem ismert kenyérfélét jelentő) szóra asszociál. Azonban ezt a „nagy bumfordi fejű” igazgató vásott pimaszságnak értelmezi, és nekiesve kétszer is úgy megrángatja a fiút, hogy az utána se nem lát, se nem hall (I, 2., 24). Ebédidőben az igazgató ellátogat hozzájuk, és anyjának nagy komolyan prédikál fia rosszaságáról, ami az asszonyt meglepi, hiszen fia igen csendes gyerek, aki „eddig sohasem követett el semmi durva illetlenséget” (I, 3., 25). A kellemetlen incidens után a kisfiú kerüli az igazgatót, de hiába: az már elkönyvelte őt rossz gyerekként. Egyébként tévesen, hiszen az emlék leírásából kiderül, hogy Henrik a táblánál állva „halálos csendben,

feszült figyelemmel” követi az eseményeket, és szemernyi rosszaság sincs benne, amikor a betűt kiolvassa (I, 3., 24).

Másik gyötrelmes emléke a vallásoktatással kapcsolatos. A káté száraz, vértelen kérdéseinek és feleleteinek bebiflázása és fölmondása Henrik szerint nem fejleszti, hanem inkább összekuszálja a gyerekek emlékezetét, és az összefüggésből kiszakított zoltáridézeteket és énekversszakokat sokkal nehezebb volt megtanulniuk, mint az értelmes-egész verseket. Ráadásul vasárnap a templomban, az egész gyülekezet színe előtt kellett párbeszédben felelgetni a papnak, ami kínos volt számára (I, 9., 63). A kellemetlen élmények inkább csak eltávolítják a hittől, és a jószándékú, csöndes gyerek nevelői előtt rejtvénné válik (I, 9., 64).

Tizenkét éves korában Henriket anyja reáliskolába iratja be. A szegények iskolájától búcsút véve hirtelen egészen új környezetbe csöppen; biztos fellépésű és öntudatos magatartású gazdag polgárcsemeték közé. A reáliskolában a korábban legjobban öltözöttből a legszegényebb, legjelentéktelenebb nebulók egyike lesz. De a régi, híres városi iskolák növendékei mellett kitűnően megállja a helyét (I, 13., 86f). Fontos megjegyezni, hogy itt az iskolai tananyag mellett a gyerekeknek a korábitól eltérő közlekedési formáit is meg kell tanulnia. Mint mondja, „báván és bizonytalanul” állt határozott szokásaikkal, a beszédben és játékban sajátos zsargonjukkal szemben.

Ha nyúzakodtak, rögtön villámgyors mozdulattal pofon vágták egymást, hogy csak úgy csattant; s míg eltájékozódtam ez új érintkezési fomák közt, ezzel még többet bajlódtam, mint az új tananyaggal, ha nem akartam, hogy túl sokszor rajtaveszítsek. Csak most láttam, mily szelídek és jólelkűek voltak a szegény gyerekek, s gyakran elszöktem közéjük, s ők fájó irigységgel hallgatták elbeszéléseimet jelenlegi életviszonyaimról (I, 13., 87).

Az reáliskola tanulói viselkedésének ügyetlen elsajátítása is hozzájárul ahhoz, hogy Henriket kicsapják az iskolából. Míg a módos úrigyerekek pontosan tudják, hogyan kell meghúzniuk magukat, amikor kérdőre vonják őket egy-egy csínytevés után, hogyan kell a másikat bemártaniuk, Henrik nem járatos az ilyesmiben, és megdöbbenve tapasztalja gyerektársai árulását. Iskolából való elbocsátása végleg elvágja előtte a normális társadalmi rend felé vezető utat. Azzal, hogy Henriket így teljesen magára – saját képzeletére és önkényére – hagyja, az állam megbukik azon feladatát tekintve, hogy az egyént bevezesse a szociális normákba és standardokba (Kittstein, 2008:59). Az a tudás, amelyre Henrik a következőkben autodidakta módon szert tesz, formátlan és rendszertelen.

Festői pályára való készületének egésze lépésről lépésre mutatja, mennyire nehéz megfelelően strukturált ismeretanyag és vezető nélkül elsajátítani egy szakma gyakorlásához fontos tudást. A vidéki rokonoknál talált könyvek által hozzájut ugyan némi általános

ismerethez a festők életét illetően, és egy-két kiemelkedő alkotó munkáit tartalmazó kötet is a kezébe kerül, de összességében a családi összetartozásról és a vidéki életről tanul többet. Habersaat műhelye sem elég jó, hogy megfelelő alaposággal elsajátítsa a szükséges ismereteket, és hiába olvassa Goethe műveit, a tanultakat nem tudja átültetni a gyakorlatba. A német nagyvárosban hat évig marad, anélkül, hogy komolyabb sikert érne el tanulmányait illetően. A leghasznosabbnak még Erikson és Lys bizonyul fejlődése szempontjából, de ők ketten sem igazi példaképek abban az értelemben, hogy magukat nem tekintik festőnek, és megélhetésüket nem festői munkájuk biztosítja. Továbbá Henriknek a pénzhez és keresethez való naiv hozzáállása arról tanúskodik, hogy realitásérzéke nem eléggé fejlett. Végezetül pedig szerteágazó egyetemi tanulmányai sem elég összeszedettek, megfogalmazott cél nélkül a legkülönbözőbb témákba kap bele.

(6) A szereplők által mutatott példák és a szöveg narratív jelentése

A Zöld Henrikben a címadó szereplő felnőtté válásának szakaszait követhetjük nyomon és az őt körülvevő világ alakjainak a sorsa alakulására való hatását. A szöveget olvasva több helyen is találkozunk olyan viselkedéssel, bánásmóddal, vagy döntésekkel, amelyek explicit vagy implicit módon rossz példát jelentenek. A történet kibontakozásával például egyre egyértelműbbé válik, hogy Henrik anyjának döntése, hogy fiát a festővé válás útján támogatja, elhibázott. Ugyanígy ítélnélhetjük helytelennek Henrik különböző oktatóinak viselkedését: az ügyetlen tanár, vagy az igazgató igazságtalan bánásmódját. Észrevehetjük a rosszat Meierlein, Peter Gilgus, vagy a káplán alakjában, hiszen az én-elbeszélő bőven mutatja skrupulusaikat. Másrészt pedig rokonszenvezhetünk Margit asszonnyal, a vidéki nagybácsival, a tanítómesterrel, vagy akár a gróffal. Láthatjuk, milyen nagy jelentőséggel bírnak Henrik formálódásában a szerelem, és a különböző időszakokban nőkhöz fűződő érzelmi viszonyai. De összességében mégsem egyéni mintákként fontosak a regény szereplői, akik külön-külön mind hiteles emberi karaktereket jelenítenek meg. Keller a nevelődési regény műfaját alapul véve olyan regényt szerkesztett, amelynek fő mondanivalója a művészsors nehézsége mellett az, hogy egy fiatal felnőtté válásában legnagyobb szerepe annak a közösségnek van, amely őt körülveszi. Nem a család, vagy annak hiánya, a szomszédság, nem csak az iskola és annak gyerek- és felnőtt közössége, a rokonság, az egyes tanítómesterek, hanem mindezek együttesen alakítják Henrik sorsát. A svájci polgárosodás időszakában játszódó realista regény hangsúlyosan mutatja az egyéni életek összekapcsolódását, a társadalom kisebb egységeinek működését.

(7) Az illusztrált nevelési, nevelődési folyamatok sikeressége

Aszerint, hogy Henrik fejlődését, vagy pedig abbéli szándékát állítjuk a középpontba, hogy festővé akar válni, a regénybeli nevelődési folyamatoknak kétféle értelmezése lehetséges. Kittstein megállapítása szerint Henrik elmarad a kortársaitól az ismert szociális normák ismerete és betartása tekintetében. Értelmezésében a főhős nem sajátítja el kellő mértékben azokat a társadalmilag szankcionált gondolkodási formákat, beszédmódokat, viselkedésmintákat, amelyek a közösségbe való sikeres beilleszkedését és iskolai előmenetelének sikerét elősegíthetnék (Kittstein 2008:56). Eszerint története a nevelés balsikeréről szól: elhamarkodottan választ hivatást, és a regény végére sem jut el választott céljáig, nem lesz belőle festő. Ezt a megközelítést támasztja alá az a tény is, hogy a szöveg első változatában a főszereplő elveszíti édesanyját (akivel annak halála előtt már találkozni sem tud), és hamarosan ő maga is meghal.

Ugyanakkor, ha a regény narratíváját Henrik felnőtté érése felől vizsgáljuk, megállapítható, hogy a főszereplő többféle szempontból is jelentős fejlődésen megy keresztül. Noha hosszú időn keresztül ragaszkodik gyerekes vágyához, tanulóévei befejezésével (a III. rész végére) Goethe Wilhelmjéhez hasonlóan az ő számára is világossá válik, hogy korábban választott hivatásához nincs elegendő tehetsége. A gróf kastélyában már csak azért fest, hogy azzal méltó módon mondhasson búcsút a festészetnek. A kastélyban töltött idő amiatt is mérföldkő a fejlődésében, mert itt reflektálni kezd saját korábbi vallásos meggyőződésére. A gróftól elsajátított viselkedést gyakorolva végül szellemileg szabad emberként tesz vallomást, és maga mögött hagyja a gyermeki hit korlátait. A szellem szabadságának szférájába való belépése felfogható az éretté válás szimbólumaként is. Ha pedig figyelembe vesszük, hogy a regény végén, hazatérve szülővárosának hivatalnokává lesz, és Judittal megtalálja a személyes boldogságot, Henrik nevelődését sikeresnek tekinthetjük.

(8) Nevelési eszmények és nevelésfilozófiák

A regény embereszményét górcső alá véve kitűnik, hogy nem a főszereplő, hanem Henrik apja az, aki a regényben megtestesíti a közösségbe beilleszkedett, teljesen kibontakozott ember igazi polgári eszményét (Kittstein, 2008:52). A szöveg tanúbizonyossága szerint Lee mester

vasszorgalommal tanult rajzolni, számtalan éjszakát, ünnepnapot töltött azzal, hogy a legkülönfélébb műveket, mintákat másolta, és amikor megtanulta, mint varázsolja elő vésőjével a legművészebb alakzatokat és díszítményeket, és tökéletes mesterember lett belőle (...), ott sem lopta a napot, hanem a déli szünetet is gyakorta használta fel arra, hogy, ha lehet, lerajzolja magának a terveket, és lemásoljon minden számítást, amihez hozzáférhetett. Így aztán, bár nem lett belőle tökéletesen sokoldalú, akadémikus művész, de olyan ember, aki jogosan tűzhetné ki merész céljául, hogy hazája fővárosában derék építő- és kőművesmester lesz. (I, 2. 13).

A részletből egyértelműen látszik, hogy Keller itt nem egyszerűen egy sokoldalúan művelt embert állít példaképnek az olvasó elé, hanem egy olyan szorgalmával kitűnő iparost, aki kitartó, önálló tanulása által szegény, gönctelen „suttyógyerekből” válik hasznos mesteremberré. Ez a mozzanat fontos elmozdulást jelent attól az arisztokráciához közeli polgári ideáltól, amelyet Goethe képvisel. Goethénél nem találkozunk „látástól vakulásig” dolgozó emberekkel, akik minden megbízatást elvállalnak. A toronytársaság tagjai az arisztokrácia körébe tartoznak, és még ha találunk is közös vonásokat Lee mester és Lothario figurája között, pontosan érezzük, hogy a két találékony, ügyes és gyors elhatározású férfi különböző alapról sarjad. Pedig az attitűdjük valóban nagyon hasonló; az alábbi jellemzés akár a toronytársaság kiemelkedő tagjáié is lehetne.

Tevékeny élete e fáradhatatlan férfit a polgárok széles körének középpontjává tette, mindannyian kölcsönhatásba kerültek vele, és közülük a hasonló gondolkodású és fogékonyágú férfiak köre vált ki, ezekben sugározta át Lee a maga fáradhatatlan szomjúságát a jó és szép iránt. (I, 2. 15)

De Lee mester és munkatársai más körben, „a dolgozó középosztály kebelében” (I, 2. 15) vannak otthon. Ők a művelődés és az emberi méltóság nemes javait gondosan ápolván

ritka és titkos első csiráivá lettek az önnemesítésnek és felvilágosodásnak, amely húsz év múltán már át- meg áthatotta a vándorló iparosságot, és akik arra voltak rátartiak, hogy a legjobb legkeresettebb munkások legyenek, és így szorgalommal és mértékletességgel elérték szellemi továbbképzésükhöz az anyagi eszközöket, s azt, hogy (...) lelkükben is mint tiszteletre méltó, derék emberek állják meg a helyüket. (I, 2. 13).

Keller nagy újítása ez a főhajtás a szorgalmasan dolgozó iparosság előtt. Az, hogy ő még a főhős kisgyermekkorában meghal, mutatja a szerzőnek a 19. századi történeti fejlődésre vonatkozó azon felismerését, miszerint az egyén ebben az időszakban már nem tudja hosszú távon harmonikusan összeegyeztetni a különböző életszférákat az egyre differenciálódó társadalomban, így a minden irányúan kiművelt ember ideálképe összeomlik, és hiánya egyben az utána következő generáció összeroppanásához is vezet.

Keller beleszötte a regénybe kora két kiemelkedő pedagógusa nevelésről alkotott elképzeléseit is: első iskolájára emlékezve Henrik beszél róla, hogy ott a Pestalozzi-Lancaster tanítási módszert alkalmazták. Joseph Lancaster angol pedagógus nevéhez fűződik a kölcsönös oktatás, amely szerint a kisebb növendékeket magasabb osztályokba járó diákok tanítják. Lancaster 1778-ban ingyenes elemi népiskolát nyitott Londonban. Hozzá hasonlóan Keller honfitársának, Heinrich Pestalozzinak nevelési elképzeléseire is hozzátartozott a szegény gyermekek nevelése. Pedagógiai munkáikkal mindketten nagy hatással voltak a modern pedagógiára, Pestalozzi különösen az állami nevelésre.

Az iskolában zajló nevelés részleteiről megtudjuk, hogy „azzal a buzgalommal és odaadással [tanítottak], mely tulajdonságokkal rendszerint csak a magániskolák szenvedélyes-lelkes emberei ékeskednek” (I, 9., 59). Ez a megállapítás igen éles ellentétben áll azzal a súlyos ítélettel, amely a megvalósuló nevelési módszereket bemutató későbbi jelenetekben egyértelműen megfogalmazódik. Ugyan a gyerekek megszegényítését, az iskolai büntetések szigorát és komolyságát az elbeszélő nem bírálja explicit módon, de azok kétségtelenül nem a megfogalmazott haladó szellemű tanítási eszményeket tükrözik. Ez az ellentmondás abból adódik, hogy a szerző nem az új nevelési irányzatok idealizált képét festi, hanem azt az iskolai valóságot, amely egy korábbi időszak sokkal ridegebb és kegyetlenebb nevelési stílusát is magában foglalja. Erre utal is a főszereplő, amikor megfogalmazza, hogy a visszásság „részben még a régi idők szelleméből fakadt, melynek határán álltunk, részben egyes személyek kedvteléséből” (I, 9., 62). A huszonegyedik századi olvasó számára mégis arcpírító szembesülni azzal, hogy „a nyomorult bűnöst – nagy feddő szónoklat után – betuszkolják egy félreeső szobába, ott levetkőztetik, kinyújtóztatják egy padon, és jól meglazsnaolják” vagy, hogy a nyakába akasztott szégyentáblával egy magas szekrény tetejére ültetett nagyobbacská lány pár év múlva vízbe öli magát (I, 9., 62).

A kijózanító visszaemlékezés mellett viszont több filozófus is megjelenik a történetben. Robert Zimmermann német, és Denis Diderot francia gondolkodót Henrik élénk, forrófejű barátjával folytatott levelezése idézi, egy fejezettel később, a lányokkal folytatott csatározások kapcsán pedig példaként merül fel a sztoikus filozófia bölcs belenyugvó alapállása, amit persze Henrik nem tud megfelelően gyakorolni, úgyhogy a lányok hamar sarokba is szorítják (II, 8., 198). Ebben a küzdelemben jó pajtása lesz a magát ’filozófus’-nak nevező „fiatal tanítócska”, aki „nekifeküdt a filozófiai rendszerek tanulmányozásának” (II, 9., 210), és Spinoza, Leibniz, Kant, Fichte, Feuerbach és Epikurosz tanaiból vett gondolatokkal példálózott. Az alig tizenhét éves fiú a régi iskolák tanait magára vonatkoztatva egyszerre epikureus, sztoikus, cinikus, aki körül, ha felbukkan valahol a vidéki társaságban, mulatságos ribillió támad. Nevelőként viszont a falu legkisebb korosztályát bízzák rá, és ezt nagyszerűen csinálja is: a falubelik jól nevelt új nemzedéket köszönhetnek neki (II, 9., 212), ami érdekes ellentmondás.

A könyv harmadik részében, Goethe műveinek olvasása kapcsán Arisztotelész prózai-politikai elmélkedéseivel találkozunk, illetve azon egyetemes gondolatával, miszerint a helyes törekvések a látszólag különböző dolgokat egyetlen élet-alapra vezetnek vissza, leegyszerűsítik és egyesítik azokat, úgy ábrázolják a lényegét (III, 1., 11). Azonban ismeretek és gyakorlat hiányában Henrik ezt nem tudja megvalósítani festői munkájában.

A regényben előkerülő eszmények között a szellem szabadságának fogalma (Geistesfreiheit) a legjelentősebb. Ez szorosan összefügg a kora újkor nagyarányú társadalmi, valamint vallási és filozófiai változásaival: a fogalom háttérében a humanizmustól és a reformációtól a felvilágosodáson és a szekularizáción át a francia forradalomig tartó komplex történelmi folyamat áll, melyet itt részleteiben nem tudunk tárgyalni. A lényegét összesűrítve azt mondhatnánk, hogy a felvilágosodásnak köszönhető társadalmi változás és az annak következtében végbemenő tudományos forradalom a szabadság problémakörének újrafogalmazásához vezetett. A 16. és 17. század filozófiai vitái során kialakult új elképzelés az emberi szabadságot már nem csak isteni meghatározottságúnak tekintette (Lásd Sandkühler, 1990:158–166), a német idealizmus pedig már a szellem szabadságát abszolút szabadságként tekinti egyedüli alkotóelvnek. Kellerre ebben a tekintetben kortársának, Ludwig Feuerbachnak (1804-1872) volt nagy hatása ateista filozófiájával és antropológiai alapozású elméletével (v.ö. pl. Ricklefs, 1997:1597). Feuerbach szerint a politikának át kell vennie a vallás helyét. Ennek a gondolatkörnek a lényege a Zöld Henrik negyedik részében a „kereszténytelen filozófia” (unchristliche Philosophie) formájában a szabadság felé vezető utat nyitja meg Henrik számára (ehhez és a Geistesfreiheit fogalmához lásd Cseppentő, 2020).

(9) A megjelenő infomális szituációk ‘tananyaga’

A regény nagyobb része a főszereplő iskolán kívül töltött (tanulmányi) idejéről szól. Ebből adódóan azok leckék, amelyeket kap, nem korlátozódnak az iskolai tananyagra, hanem a legkülönbözőbb életterületek tudás- és ismeretanyagát foglalják magukba. Persze Henrik megtanul olvasni, írni, és az arab számokat is elsajátítja, de Margit asszonynál és a városka utcáin sokféle emberrel is találkozik. A csendes fiú tüzetesen megfigyeli a szegény emberek háztartását és szokásait (I, 9., 61f), és kíváncsian követi a szomszédságban végbemenő eseményeket is. A szegényiskolában nagy érdeklődéssel kezdi meg tanulmányait, de mivel még nehezen fegyelmezi saját magát, sok összeütközést él meg. Az órák után barátkozik az gyerekekkel, és a reáliskolában egy más társadalmi osztály gyerekeinek életvilágát is megismeri, amely egészen különbözik az általa addig ismerttől. A felnövekvő fiú által megtanulandó dolgok közé tartozik figyelmének irányítása, és a tágabb család tagjainak és életmódjának megismerése. A vidéken töltött idő egyik kihívása lesz számára a lányokkal való bánásmód, ami sokáig fejtörést okoz neki.

A festőnek készülő Henrik egyik legfontosabb tanulnivalója, hogy a természetet követve fessen. Ezt a leckét ismétlődően hallja előbb nagybátyjától, később a tanítótól, majd

a festők között, egészen pontosan Lys-től, aki már az első alkalommal felfedezi a képein, hogy Henrik a fantáziájára bízta magát, „az elsőtől az utolsó vonásig” maga talál ki mindent (III, 11., 104). Lys erős kritikát fogalmaz meg Henrik művészetével kapcsolatban: úgy véli, hogy képzelet alapján festeni „visszariadás a munkától”. Mint érvel, ez ellentéte a dolgok szükségés és törvényes növekedésének. Lys szerint a

szükségesből fakadó minden teremtés élet és fáradság, amely magát emészti föl, amint a virágzásban már közelít a hervadás, ez a felvirágzás az igazi munka, az igazi szorgalom, sőt, az egyszerű rózsza kénytelen reggeltől estig vitézül helytállni egész testével, és jutalma a elhervadás. De kárpótlásul ezért igazi rózsza volt. (III, 11., 107)

Ugyanez a visszajelzése néhány fejezettel később Erikson-nak is. A gondos önkritikával rendelkező, higgadt férfi (III, 11., 95) Henrik óriási ákombákom alkotását először lelkesedőnek tűnő beszéddel üdvözli: jelentékeny műnek, reformátori kísérletnek hívja, a tiszta létben feloldódó szorgalom alkotásának (III, 15., 178ff.). De végül „a borzalmas, átkozott hálót” öklével átböki, a papírt föltépi és összevissza szaggatja (III, 15. 180).

Eriksonnal és Lys-szel való barátsága továbbá beavatja Henriket a szerelmi élet ügyeibe is, társaságukban sok dolgot tapasztal a hölgyekkel való bánásmódról és az udvarlás szertartásairól. A német nagyvárosban ezenkívül a pénzhiány, az adósság és az éhezés lesznek Henrik legjobb tanítómesterei. Tékozló fiúként feléli az anyjától kapott pénzt, így kénytelen eladni vázlatrajzait, azok pusztá áruvá válnak. Kis zászlónyelek festésével tanulja meg, mi a bérmunka, és a furcsa kis ószerestől, aki vegyes rossz- és jóindulattal viseltet iránta, a valósághoz kötődő viselkedésről is sokat tanul.

A gróf kastélyában töltött idő alatt Henrik a festés mellett jelentős és számára hasznos dolgokkal is megismerkedik. Vendéglátójától megtanul például nyugodtan és mindenkivel szépen viselkedni– más szóval elsajátítja a társadalmi érintkezés alapvető készségeit, melyek egész addigi életében fájoan hiányoztak neki. A jómódú gróf arra is biztatja, hogy tanulja meg röstelkedés nélkül elfogadni a munkájáért neki dukáló ellenértéket, és meg is vásárolja a képeit. Továbbá Henrik hitbéli-ideológiai fejlődése is a gróf udvarában éri el csúcspontját, azzal, hogy a káplánnal és a gróffal folytatott filozófiai beszélgetések során többször alkalmat kap arra, hogy elképzeléseit próbára tegye (Amrein, 2008). Ezek hatására megteszi a felnőtté válásához szükséges utolsó lépést: maga mögött hagyja gyermeki istenhitét és szellemileg teljesen szabaddá válik (IV, 12., 323).

Gottfried Keller: *Pongrác, a duzzogó*

A Pongrácról szóló elbeszélés a *Seldwylai emberek*-ciklus első részének nyitó darabja 1856-ból. Ahogyan a *Zöld Henrik*, úgy *a duzzogó* is sok egyezést mutat Keller életkörülményeivel, de a szerző távolságot tart a benne felbukkanó önéletrajzi elemektől – jobban, mint ahogyan azt a *Zöld Henrikben* teszi (Kittstein 2008:99). E novellák szemlélete ott kezdődik, ahol a *Zöld Henrik* szemlélete véget ér és időszerűtlenné válik (Sötér 1963, V). Jól látszik ez az itt vizsgált íráson: Pongrác története arról a fejlődési útról számol be, ami egy szegénység elől elmenekülő gyermeknek az önellátáshoz való eljutásáig vezet. De Henrik történetével szemben Pongrác kemény munka és kitartás révén felülemelkedik szegény sorsán, és karriert fut be. Sötér úgy fogalmaz: Duzzogó Pongrác azért hagyja hátra a szülői házat, „hogy messzi országokban cselekvő emberré nevelődjék” (Sötér 1963, III).

(1) Pongrác jellemrajza

Pongrácot a novella elbeszélője meglehetősen haszontalan, jelentéktelen kamaszként írja le. A tizennégy éves fiú önfejű és duzzogásra hajlamos, sohasem nevet, és az égvilágon semmit sem dolgozik vagy tanul (12). Legfőbb jellemzője, hogy lamentál és duzzog (Keller, 1963:13). Bemutatásából kiderül, hogy főként henyél, és nem tanul mást, mint

a duzzogás igen fejlett művészetét, amivel anyját, húgát és önmagát gyötörte. Rendszeresen és nagy odaadással üzte ezt a mesterséget, szorgalmasan edzette tétlen lekierőit százféle apró házi tragédia kieszelésében, amelyeket ő idézett fel, s amelyekben fűgén és mesterien játszott a az örökké igazságtalanul szenvedőt. (Keller, 1963:13).

Ez a duzzogás mégsem teszi Pongrácot boldoggá, ami kiderül abból, hogy titokban ő is sír. Emögött a szakirodalom szerint beteges énközpontúsága áll, ami a külvilágtól való elfordulással, és álomvilágba való meneküléssel jár (Kittstein 2008:99). Fontos látni ugyanakkor azt is, hogy Pongrác állandó duzzogásának háttérében igazából a nincstelenség áll. Nem meglepő, hogy reggel sokáig hever az ágyban, hiszen nem tud eljárni iskolába, így nincs módja ismereteit bővíteni, hasznos dolgot tanulni. A szegénység reménytelensége elől rejtőzik álomvilágába is: a naplemente életében „az egyetlen ragyogó és pompás esemény”, amiért télen-nyáron minden este fölmege a hegyre (12). Tevékenységei közé tartozik még, hogy „egy kicsit valami szakadt történelem- és földrajzkönyvből” olvasgat (12), és szívesen mulate az időt azzal, hogy egy szelet papírt „különös listákkal és számokkal” ír tele, majd azt egy kis kötegbe rakja, és ócska aranyzsinórral fűzi össze. Ebben a kötegcében kis füzetet is őriz, hátlapjára rajzolgat, és óriási élvezettel nézegeti (12). Ez értelmezhető az elkésztő realitás elől való menekülésként (Kittstein 2008:100). A szociális kapcsolatokra látszólag

képtelen fiú fahusággal járja az erdőt és mezőt, és azért hajszolja az igazságtalanságot, hogy elpáholja ellenfeleit (14).

Renitens viselkedése dacára azonban az étkezésben erős érzéket tanúsít a katonás szabályszerűség iránt. Szigorúan ragaszkodik hozzá, hogy mindhármuk csak annyit egyen, amennyi megilleti (12).

(2) A személyiségét formáló tényezők

Családi háttér

A novella Pongrác apjának rövid jellemzésével kezdődik. „Nem volt a legrosszabb fajta ember”, hanem „erősen vágyott rendes és szilárd jellemű férfi lenni” (11), ezért bántotta a fiatalkorában elszenvedett sok parancsolgatás. Hamar meg is halt, mint Zöld Henrik apja – de míg Henrik Lee egyke, addig itt a családfő két gyermekkel hagyja hátra feleségét, így hármójuknak kell szűkös anyagi körülmények között, nélkülözésben élniük. Ezért a nyomorúságos szegénység, a betevő falatért való versengés Pongrác gyerekkorának meghatározó élménye.

A másik gyermek, a fiútól két évvel fiatalabb lány, Eszterke szelíd és csendes természetű, béketűrő. A két testvér közötti viszonyra jellemző, hogy míg az özvegy lányának fonia kell, „hogy fiacskája minél jobban megtömhesse bendőjét”, addig Pongrác tétlenségben várja majdani balsorsát (12f). Ez a furcsa egyensúly annak köszönhető, hogy Pongrác édesanyja együttérez vele, elfogadja, hogy nem képes tanulni, ezért igyekszik kedvezni neki húgával szemben. Ezt a lány bosszankodás nélkül veszi tudomásul, csupán azzal próbál némi kárpótlást szerezni magának, hogy állandó ételükből, az egyszerű krumplikása vajmártásából időről időre szentelenül többet kanalaz magának. Ez a bosszantó helytelenkedés nagyon zavarja Pongrácot, és amikor húga egy alkalommal elfogyasztja a kószalásaiból pórul jártan hazatérő fiúnak félretett ebéd javarészét, az egészen elviselhetetlen számára. Pongrác annyira nekibúsul, hogy másnapra világgá is megy.

A szülőváros

Az elbeszélő megjegyzése szerint a gyermek világgá menése „hosszan tartó és alapos duzzogás” (Keller, 1963:15), ami igénybe veszi ifjúságának hosszú éveit. Sok évvel később tér csak haza a seldwylaiak nagy meglepetésére „olyan életkorban, amikor Seldwylában az ember épp csak hogy révbe jut” (20). A helyiek fiataláshoz fűződő viszonyára jellemző, hogy nem nagyon értik, mit művelhetett „az a semmibe vett és jelentéktelen fiú (...) anélkül,

hogy felörlődött volna” (Keller, 1963:20). Nem tudják megmagyarázni, hogyan térhet haza Pongrác „mint tekintélyes férfiú és generális”, mert nincs hozzá „elég ember- és lélekismeretük” (20).

A „kíváncsi és kedélyes lecsúszottak csődülete” (20) körülveszi a hazatérőt, aki „fölvázolja” sorsa alakulását, de előtte azt is megosztja hallgatóságával, hogy amikor meglépett, „kiirthatatlan nehezteléssel és fájdalommal” volt tele, ami maga és „az egész itteni környezet, a haszontalan város” és egész ifjúsága ellen irányult (21). Elmondja azt is, hogy semmi sem ösztönözte valamilyen tevékenységre, „így hát nem volt remény arra, hogy ez valaha másképp lesz” (21). Tehát amikor egy este „gyötrődő szívvel” elrohan, és reggelig fut, „jó hét órányira” otthonától (21), akkor abban a lakóhelye adta szűkös lehetőségek döntő körülményt jelentenek. A kisváros, Seldwyla peremén élőként (a városfalhoz közeli, csendes, félreeső téren élnek) nem lett volna lehetősége kitörni a szegénységből.

A világ

Nem túlzás azt állítani, hogy Pongrác bejárja a világot mintegy húszévnyi távolléte alatt. Egzotikus megjelenése és az általa elmesélt történet egyaránt arról tanúskodnak, hogy valóban sok országban megfordult, és dolgos munkásoktól hindu fejedelmeken át szalmasüveges arabokig a legkülönbébb emberekkel találkozott útjain. Otthonról való szökése után eleinte kerüli a városokat, így „csak törzsökös, egyszerű emberekkel” akad dolga (22): földeken szénát begyűjtő mezőgazdasági munkásokat, később hajósokat ismer meg. Hamburgban, a nagy kereskedővárosban matrózokkal dolgozik együtt, akik „durva, szűkszavú legények” (23). Mindezek az emberek és életformájuk egyaránt hatással vannak a főhős gondolkodására. Amikor felveszi egy angol kereskedelmi hajó kapitánya, még az addiginál is jobban kinyílik számára a világ: megtapasztalja, milyenek a tengeri utazások. Közben látja azt is, ahogy a kapitány „magánelfoglaltságában” ócska, elhasznált alkatrészekből fegyvereket rak össze „rémítő szenvedéllyel”, amelyeket azután kietlen partvidékeken „értékes békés terményekért meg szelíd természeti kincsekért” cserél el (Keller, 1963:23. Pongrác az öreg kontinenst maga mögött hagyva eljut az Újvilágba is, ahol „isten háta mögötti szigetek vörös vagy fekete” lakóival találkozik (23). Egy alkalommal New Yorkban is szárazföldre lép, és néhány órán át lehetősége van megszemlélni az amerikai életet. Utazásaira visszaemlékezve megállapítja, hogy az nagyon neki való lett volna,

mert ott mindenki azt cselekszi, amit akar, egészen a maga igénye és kedve szerint mozog, egyik foglalkozásról a másikra tér át anélkül, hogy bármilyen munkát szégyellne, vagy az egyiket különbnek tartaná a másiknál” (Keller, 1963:24)

De maga számára is érthetetlen módon mégis visszatér Angliába, ahol beáll a brit hadsereg Kelet-Indiába induló ezredébe. Kedvére való a katonaság pontos rendtartása, a rendszeres ételmezés, és, hogy kötelességének lényege csupán annyi, hogy „pontosan és figyelmesen” jelenjen meg „itt meg ott” (24). Szemtanúja lesz annak, ahogy a sorhajón megbotoznak egy katonát, aki különféle szabálytalanságokat tetézve feljebbvalójával feleselt, így tüstént elhatározza, hogy vele ilyesmi sohasem fog megtörténni. Kelet-India szélő határvidékén „haramiaképű lovasok, elefántok és furcsán tartára festett és aranyozott kocsik”, „csendes, szép hindu látszatfejedelmek” és „vad törzsfők” között vesz részt egy hadműveletben (44). Két évre egy kis határkörzetet felügyel főhadnagyi rangban, és megismeri a pogány vadon szokásait. Különös események és kalandok után kilép az indiai hadsereg kötelékéből, és néhány hétnyi párizsi tartózkodás után a francia-afrikai seregben vállal szolgálatot (48). Így még Afrikába is eljut, ahol az afrikai tartomány határszélén, burnuszos arabok és beduinok közé kerülve Algírban forró homokon lótfut, a kabilokkal verekszik (48). Útjának utolsó állomását a szülővárosa jelenti, ahová végül igazi világlátott emberként tér haza.

Nők

Az édesanyján és húgán kívül más nőt nem ismerő fiú Indiában kezdi el észrevenni a nőket. Az indiaiakról úgy találja, hogy szépek, „mint a virágok, vonzó külsejük és édes szavúak”, a Nagy-Britanniából odakerülő önérzetes európai nőket pedig nem tartja olyan jónak. Ha mégis azok, akkor „a nemes nőiességet” méricskélve „inkább szatócsok (...) módjára” kezelik (29). Nőkkel szembeni viselkedését Pongrác ezekre a „tudatlan, hipochondriás” gondolataira alapozza, és nem is vet ügyet a szebbik nem képviselőire (29). Személyiségét későbbi szerelme és az formálja a legjobban, hogy őt mennyire félreismeri, ami annak is köszönhető, hogy nőképét főként Shakespeare-drámákból vett szereplők alakítják – Lady Macbeth, Portia, Desdemona, Helena, Imogén és mások (35). Pongrác úgy fogalmaz: „[e]z a csábító szavú, hamis próféta szépen belevitt engem a pácba” (34).

De nem csupán az irodalom képzeletvilága, hanem az élet furcsaságai is felkavarják a tapasztalatlan fiút: egy indiai határkörzeti hadjárat során megtudja, hogy Indiában az özvegyen maradt hindu asszonyokat el szokták égetni (45). Az asszonyi hűségen megrökönyödve nagy fáradtsággal meg is ment egy máglyára küldött fiatalasszonyt, és összeházasicja egy megkeresztelt indussal (45). E különös élményei hatására csapongó fantáziája úgy forgatja gondolatait, hogy korábbi szerelme „hibái a legkívánatosabb földi javakká” válnak szemében. Úgy gondolja, hogy

egy okos és ügyes férfi egy szeretetre méltó asszony fonákságait és fogyatékosait minden nap minden órájában megannyi kedves és örvendetes kalanddá tudja változtatni, dőreségeit szerelemtől és hűségtől sarkallt képzelőereje révén aranyértékkel ruházza fel, úgyhogy még nevetve el is szórakozik rajtuk (Keller, 1963:29).

De a való világ egészen más, mint tevékeny képzelete ragyogó légváraiban, ezért úgy tér vissza gyermekkori otthonába, hogy kétszer is keserűen csalódik szerelme tárgyában, akit éppen duzzogása miatt nem tudott alaposan kiismerni, hanem „vaktában” beleszeretett (48).

Lidia

Pongrác saját bevallása szerint a legfontosabb találkozások egyikét, amelyek nevelték, a főparancsnok lánya jelentette számára: „Kelet-Indiában már kezdtem mogorva fráterből szerfölött barátságos és jóindulatú emberré válni egy szép fehérnép kedvéért” (48). Ezt „a szép fehérnép”-et, Lidiát, jó alakú, szép teremtként írja le, és végig emelkedett szavakkal beszél róla. A leány gyermekkorát és ifjúságát „azzal töltötte el, hogy megtanuljon mindent, ami illett a lényéhez”, „minden szép dologban igen művelt”, alaposan tanult, „sőt majdnem minden újkori nyelvet ismert” (27). Pongrácnak feltűnt az ifjú nő vonzó és határozott szavajárása, „hangjának csengése és mozdulatai”, valamint az is, hogy „az elébe kerülő kisebb-nagyobb dolgokat, eseteket vagy tárgyakat mindenkor találóan ítélte meg, és aszerint kezelte” (28). Számára Lidia „egész és önálló egyéniségnek látszott” (27). Elmeséli azt is, hogy a lány „nemes önállósága” gyermeki egyszerűséggel, jósággal, nyíltsággal és őszinteséggel párosul,

amely, ha így együtt jár vele a határozottság és magabiztosság, az embernek igazi fölényt kölcsönöz, és a lényegében csupán elfogulatlan, eredendő lelkialkatot valamilyen magasztos és zseniális felsőbbség látszatával ruházza fel (27).

Pongrác később még egyszer megemlíti, hogy Lidia „egyéniesség volt”, de akkor is rögtön kijavítja magát, mint a másik két alkalommal: „akarom mondani, olyannak látszott, vagy tudja isten, talán valóban az volt, és csak rajtam múlt, hogy ilyen csalóka látszat, szóval ...” – a mondatot be sem fejezi, hanem „borús töprengésekbe” merül, és „majdnem együgyű képet” vág (28). Észre sem veszi, hogy anyja és húga ekkor már lehorgasztott fejjel bóbiskolnak, és úgy mesél tovább, „mint aki valamilyen sokáig elhallgatott mondanivalóját nem tudja tovább magában tartani” (28).

Ekkor beszéli el a nőkről tartott gyerekes elképzeléseit, és azt, hogy a szép lány hatására egész korábbi bölcsessége „egy csapásra fölborult” (29). Ezután a novella több mint felében a Lidia iránt érzett szerelme kibontakozásáról mesél. Elbeszéli szerelembe esése

egyek fokozatait onnan kezdve, hogy a leány hogyan hívja fel magára a figyelmét, egészen odáig, hogy kiprovokálja szerelmi vallomását. Pongrác azt is megosztja családjával, hogy amikor Lidiának szerelmet vallott, a szavait mohón figyelő lányról kiderült, mennyire önző: Pongrác „látszólag durva érzéketlensége” csupán amiatt „bosszantotta szégyenletesen”, mert önmagában kellett kételkednie miatta (40). Ahogyan azonban Pongrác ráébredt, hogy Lidia „a hamis és veszedelmes önzés szörnyetege”, egyszerre hideg és higgadt lett, „amilyen csak lehet egy férfi, akit a leggaládabbul megsértettek és megaláztak” (41). A felismerés megváltoztatta érzéseit és egy csapásra elidegenedett korábbi szerelmétől, akivel még vagy fél órát civódott arról, milyen hódítás is az egy nő részéről, ha részvétlenül bűvöl el egy férfit. Pongrác csak utólag eszmél rá, hogy ahelyett, hogy eredeti szándéka szerint nagyjából fölvezetné volna, mi ösztönözte a hazatérésre, „csupán egy szerelmi históriát mondott el” anyjának és testvérének. Elszégyelli magát, és másnap, amikor a történetet befejezi, már csak annyit mond el az egészből, hogy „egy szép fehérszínű” miatt nagyot csalódott, és „a duzzogásban újólapon megacélosodva” Indiából Afrikába ment (48).

Lidia egyértelműen negatív karaktere, és a szerelmi vallomás érdekes ellentmondást mutat a Seldwylai-elbeszélések egy másik darabjával. *A ruha teszi az embert* című novellában más előjellel tér vissza a vallomás. Ott a magát méltatlannak érző főhőst (Venzel Strapinskyt) a nyomába eredő női főszereplő szívből szereti, és a hóban fekvő férfi szó szerint annak köszönheti az életét, hogy a nő visszacsókolja őt az életbe.

Az oroszlán

Az elbeszélés során hamarabb találkozunk az oroszlán bőrével, mint annak történetével, hogyan került Pongráchoz. A komoly képet vágó férfi, akinek „lebarnult, kiszikkadt arcán puskagolyók és kardvágások nyomai” voltak láthatók, „lábát egy óriási oroszlánbőrnek támasztotta, amely a kocsis fenekén hevert” (17). Röviddel később Eszterke az oroszlánbőrt hosszú, hatalmas farkánál fogva nevetve huzigálja körül a padlón, miközben a bunda eredetéről érdeklődik. Pongrác húga kérdésére válaszolva mondja el, hogy az három hónappal korábban még élő oroszlán volt, és ő maga ölte meg. Azt is hozzáfűzi, hogy „a fickó” volt a tanítómestere, az térítette meg (18f.), de a történet részleteinek elmesélésére csak a következő reggelen kerül sor. Akkor elmondja, hogy a szokatlanul hatalmas oroszlán „furfangos egy betyár volt”, amely a beduinok nyájait „dézsmálta”, és „nem lehetett kifogni rajta”, mert naponta nagy utakat tett meg (49).

(3) Nevelő és nevelt viszonya

Pongrác első nevelője az édesanyja, akit a fiú „keserű vadócságában és csökönyösségében” már hétéves korától kezdve óvakodik „a kezével is érinteni” (18). A gyerek többnyire még aludni is duzzogva megy, jó éjszakát sem kíván szeretteinek, de ők a szöveg tanúbizonysága szerint mégis szeretik. Egyértelmű ez az elbeszélő azon mondatából, amelyben Pongrác világgá menéséhez ezt fűzi hozzá: „Milyen hosszú egy hét, sőt egy nap is, ha nem tudjuk, hol van, hol jár-keel az, akit szeretünk, ha olyannyira hallgat róla a világ, hogy semerről nem ér el hozzánk nevének leghalkabb lehelete sem, pedig tudjuk, hogy él, lélegzik valahol.” (14) Anyja és húga számára „nyilvánvaló, hogy Pongrác önszántából lépett meg, hiszen „a cókókját is magával vitte”, és amikor fél év múlva sem kerül meg, „bánatos lélekkel” törődnek bele sorsukba (14). Húga amiatt is nem költözik el anyjától, mert várja, micsoda öröm lesz, amikor egy napon majd hazatér a bátyja.

Sokatmondó ellentétben áll Pongrác gyerekkori undokságával a hazatérése. Az idegen öltözetű (francia tiszti sapkát és burnuszt viselő), bajuszos-kecskeszakállas férfi szinte támolyogva ugrik ki a kocsiból, (...) és rögtön biztos léptekkel az özvegy házikójába indul (17), hogy üdvözlje az otthoniakat. Az „ezredes úr” megindultságából és bűnbánatból eredő, „fölcskillanó, soha nem látott kellemmel” közelít (18), és „az élet vad viszontagságaiban megtanult udvariassággal és tisztelettudással, rögtön levetette a sapkáját” (17f.). Ráadásul az otthoniak számára egészen szokatlanul „barátságos mosoly áradt el (...) katonarcán (...), ahogy feljűk sietett, és szűvéből feltűrű fájdalommal mindkettejűket karjába zárta”. Nyájasságát megilletűdűtten veszi tudomásul hűga, és anyját is úgy éri ez a megváltozott természet, „mint a varázssűtés” (18). A nűk egészen odavannak „a csodálkozástól és gyűnyörkűdűstől”, hogy elveszettnek hitt szerettűk még finomságokkal is készűlt, hogy meglepje űket.

A nagyvilágban való utazásai során Pongrác mindig azt teszi, amit elvárnak tűle: katona, „űgyintűzű, kertűsz, vadász, a ház barátja”, és gazdája unaloműzűje (26). Parancsnoka otthonában lakik, és teendűi végeztűvel gyakran eszik vele. E „bogaras ember” szolgálatában nagy szeműlyes szabadságot élvez. Mint mondja: „fűggetlen ember voltam, aki nem ismert maga fölűtt más urat, mint a zászlaját” (27).

(4) Az ismeretszerzűs folyamatai

Pongrác elbeszűlésébűl kiderűl, hogy otthonról való elszűkűse után rűgvest munkába áll. Eleinte mindig csak „szabad mezűn, hegyeken és erdűkben” vállal munkát (22), de egy

északi kikötővárosba már „mint erős és fűrge fickó” érkezik (23). Később „persze” megtanulja azt is, hogy rajta „kívül álló szilárd rendhez” alkalmazkodjon. Ezen epizódok elbeszélésekor nem részletezi, hogy hogyan tanul, de a történet lendületéből, a bejárt világrészek és a betöltött posztok sorozatából kitűnik, hogy igen szorgalmas. Mint elbeszéli, „ahogyan előbb hirtelen” megtanult dolgozni, „rögtön, minden megerőltetés nélkül” tanulta meg azt is, hogy rákapjon „a pontosságra, kitartásra”, „mihelyt szükségét kellőképpen” belátta (23). Katona lesz, amihez nagyon kapóra jön duzzogó természete, mert megkönnyíti neki „a kitűnő, szótlan pontosságot és figyelmet” (24). Rendszeretete továbbá lehetővé teszi, hogy „semmi módon” ne mulassza el kötelességeit (24), így elő is léptetik, és hamarosan „nagykutya katonáéknál” (25). Néhány év leteltével altiszti rangot ér el, és mint jó ügyintézőt tüntetik ki, amiről így számol be:

a szükséges műfogásokat, írni- és számolnivalókat a dolgok menetéből gyorsan és különösebb fejtörés nélkül kapiskáltam. Úgy ment minden, mint a karikacsapás, és elégedett voltam a helyzetemmel, hogy fáradtság és gond nélkül élhetek a meleg, kék ég alatt; mert amit el kellett végezniem, szinte magától ment, és semmi különbséget nem éreztem, akár dolgozom, akár tétlenül lézengek (25).

Gyors fölfogásának, pontos munkavégzésének köszönhetően ezredparancsnoka személyes segítőtje lesz. Feladatai közé tartozik kertjeinek rendben tartása, és hogy abban el ne puhuljon, vadászatra kellett járnia az ezredessel. Friss zöldségekkel és virágokkal teli kertekben jár, őserdővel borított hegyvidéken vadászik. Pongrác nem részletezi, hogyan tanul, csak annyit mond, hogy ügyes vadász lett belőle (26). Mivel az öreg ezredessel sakkoznia kell, hamarosan abba is beletanul annyira, hogy állja vele szemben a sarat. A következő katonai szolgálata során becsülettel helytáll egy hadműveletben, és „egynémely szolgálatot” teljesít, így főhadnagyi rangot nyer a században, és a hadjárat végeztével kapitánnyá nevezik ki (44). Később újra előlép, ezredes lesz (48). Ő maga azonban fontosabbnak tartja a tanulás azon formáit, amelyek Lidiához, illetve az oroszlanhoz kötődnek.

(5) A tanulás formái, módszerei és helyszínei

Pongrác számára a tanulás igazi színtere a nagyvilág lesz, hiszen otthon Seldwylában látszólag nem tanul semmit – legalábbis az elbeszélő elmondásaiból elsőre úgy tűnik. Azonban a szöveget figyelmesebben olvasva kitűnik, hogy Pongrác rögtön azután hasznát veszi otthonról hozott ismereteinek, hogy elindul. Ugyanis még otthoni lustálkodása közben megfigyelte a csillagok állását, és nagyon tetszik neki a csillagokban tapasztalt „nagy rend és pontosság”; úgy látja, hogy „ezek a fénylő égitestek (...) csak azt teszik, amit el nem

mulaszthatnak; mintegy a maguk öröme, amellet kifogástalanul” (22). Minthogy pedig otthon lassan bemagolta régi földrajzönyvüket, már indulásakor el tud igazodni a föld színén, és ért hozzá, hogy helyesen tűzze ki útirányát (22).

Először szénagyűjtőknek segít (21). Mint mondja:

fogtam egy gereblyét vagy vasvillát, és dolgoztam az emberekkel, mint egy megszállott, mégpedig igen ügyesen, mert errefelé lödörgéseim közben ellestem és jól megjegyeztem a dolgozók valamennyi fogását és mozdulatát, sőt, gyakran gondoltam, hogy ezt meg azt milyen ügyetlenül markolják meg, és egészen másképpen kell jártatni a kezét annak, aki valaha ki akarja érdemelni, hogy dolgozónak nevezzék (21).

Ezután hajóslegényeknek segédkezik egy zátonyra futott, gabonás zsákokkal megrakott hajón (22): rögtön nekigyürkőzik, és segít partra szállítani a súlyos rakományt, valamint a zátonyról leszabadítani a járművet (22). Az elázott gabonát szorgalmasan forgatja a hajósokkal, majd újra megrakták a hajót. Két hónap alatt elér Hamburgba, ahol először „rogyásig” dolgozik (21), majd pedig egy angol kereskedelmi hajóra kerül, amivel az Újvilágba is eljut. De New York-ban éppen csak kilép a hajóból, és Angliába visszatérve beáll a Kelet-Indiába induló ezredbe. Utazásai következő és egyben egyik legfontosabb helyszíne így India lesz, ahol sok évet tölt el. Előbb kiképzésben részesül, majd mivel katonaként mindent jól megért, és „példásan, az előírás szerint” cselekszik (24) sorra előléptetik. Szinte magától megy minden, amit el kell végeznie, egészen úgy dolgozik, ahogyan a csillagok járását megfigyelte gyermekkorában, és semmi különbséget nem érez „a munka és a tétlen lézengés között” (25). Katonai szolgálata során elhatározza, hogy hazatér, ami nem megy „egykedőre”: előtte még sok tapasztalatot kell szereznie, meg kell változnia és fel kell „rázódnia” természetének, hogy elmenjen a kedve attól, hogy másokra ráripakodjon (25).

Legfontosabb tapasztalatait az ezredparancsnok jobb kezeként szerzi, akinek öt éven át áll szolgálatában. Szabad idejét ekkor arra használja, hogy újra meg újra elolvassa azt a tucatnyi vaskos kötetet, amely a parancsnok könyvtárát alkotja. Ezekből megismeri „a világnak egy különleges darabját” (27), és buzgó, csendes olvasóként kialakít magának egyfajta bölcsességet. Autodidakta módon szerzett tudása a világban azonban érvénytelennek bizonyul.

Ebben az időszakban egy nagy szerelem is formáló hatással van rá. A parancsnok lánya, Lidia is ellátja olvasnivalóval Pongrácot, aki nagy lelkesedéssel fog hozzá a tőle kapott vaskos Shakespeare-kötet olvasásához. Ám a „csábító szavú, hamis próféta” csak beleviszi őt a pácba (34), mert nem tudja elválasztani egymástól a költői fikciót és az életvilág realitását (Kittstein 2008:100). A szerelmes Pongrác éjjeleken át bújja a könyvet,

és Shakespeare-olvasmányától várja kétséggel teli zavara és kínja feloldását (35). Azonban amikor hosszas hallgatás után végül szerelmet vall Lidiának, a lány szívtelenül elutasítja őt. A csalódott férfi saját duzzogó természetét hibáztatja a rosszul sikerült szerelem miatt. Azt gondolja, hogyha többet beszélt volna a lánnyal barátságosan, megláthatta volna, hogy „miféle szellem megszállotta”, és nem érte volna „ilyen durva csalódás” (44). Bánatában egy Kelet-Indiába vezényelt ezred tagjaként a brit uralom alatt álló legszélső határvidékére utazik, de egy idő után visszatér korábbi szerelméhez, akiben újra csalódnai kénytelen. E második kiábrándulás után „a duzzogásban újjól megacélosodva” Párizsba megy, majd a francia-afrikai hadseregben szolgálatot vállalva Algírba kerül, hogy ott „dühös buzgalommal” verje le az arabok szalmasüvegét, és kékre-zöldre püfölje őket (47). A franciáknál is előléptetik, és ezredesi rangot kap (48). Ebben az időben csak katonai kötelessége teljesítésében és az oroszán vadászatban leli örömét.

Pongrác tanulásának – a duzzogásból és morcosságból való kigyógyulásának – legfontosabb módja, hogy az óriási oroszán, melynek bőrét trófeaként hazaviszi, fél napon át „behatóan beszélt” a lelkére (18f.). A fenevaddal először napokig csak kerülgetik egymást, „mint két kandúr” (49), de amikor az már vagy négy hónapja a környéken vadászik, Pongrác virradat előtt utánaindul. Csakhogy Lidiáról ábrándozva megfedkezik eredeti céljáról, és amikor fegyverét ledobva lehúzódik a patakhoz, hogy igyon annak friss vizéből, az oroszán felbukkan a hátrahagyott fegyvernél. A figyelmetlen Pongrác számára nincs menekvés. Sóbálvánnyá meredve mereszi szemét a fenevadra mintegy fél napon keresztül. A könyörtelen hőségben a vadállat a legkeserűbb, órákig tartó mozdulatlan duzzogásra kényszeríti, aminek hatására Pongrác magába néz. Ahogy a hőséget tűrve egyre gyengébb lesz, annál inkább elárad benne „valami kellemesnek tetsző, jóleső türelem”, így vitézül tud elviselni „minden kint” (51). Ekkor eltökéli, hogy ha a veszélyből kimenekül, szívélyes és barátságos lesz, hazatér, és megfogadja, hogy magának meg másoknak oly kellemessé teszi az életét, amennyire csak tőle telik.

(6) A szereplők által mutatott példák viszonya a szöveg narratív jelentéséhez

Lidia és az oroszán valójában önmagával való leplezett találkozások Pongrác számára, amelyek saját valójával és hibáival szembesítik. Ezért a távoli országok, ahol hosszú éveket tölt el, nem az idegent jelentik, hanem személyes identitásának és önmaga megtalálásának terét (Kittstein 2008:100). Lidia „hamis veszélyes önzésében” (34) Pongrác pontos mása, ezért nem jelenthet kiutat számára az iránta érzett szerelem az elszigetelődésből és az

önmagával való foglalkozásból (Kittstein 2008:100). Ugyanígy az oroszánban is önmagával néz szembe, így aztán nem meglepő, hogy a vad bestiát Lidiával hozza kapcsolatba. Lidiából való kiábrándulása és az oroszán legyőzése által Pongrác megtanul magán uralkodni, és szimbolikusan is leszámol a duzzogással. Így a két negatív szereplővel, a szívtelenül önző Lidiával, és a veszélyes oroszánnal való találkozás által válik alkalmassá az emberi közösségbe való belépésre (Kittstein 2008:100).

(7) A nevelődési folyamatok sikeressége

Kétségtelen, hogy a történet során Pongrác jelentős fejlődésen megy keresztül. Léhűtőből először dolgozó lesz, majd „rendes és használható” katona válik belőle, ami önmagában is jelentős eredménynek tekinthető. „Példásan” cselekszik, és amikor „jó ügyintézőként” ezredparancsnoki irodában foglalkoztatják, érlelődni kezd benne az elhatározás, hogy hazatérve hasznosítja megszerzett munkaképességét és szilárd életelveit. Úgy gondolja, azzal jobbat visz Seldwylába, mint ha egymilliót vinne oda (25). Ez sikerül is neki: a novella zárásából kiderül, hogy családjával a kanton fővárosába költözve „alkalma nyílt, hogy tapasztalataival és ismereteivel hasznos embere legyen és maradjon az országnak” (52).

Ugyanakkor ennek ára van: meg kell tanulnia megzabolázni saját természetét, szenvedélyeit, és képzelőerejét – ennek jeléül hordozza magával a kolosszális oroszánbört. Aszketikus önfegyelmzésre utal „kiszikkadt arca” is, ami annak is köszönhető, hogy a Lidiával álmodott tiszta boldogság elérhetetlennek bizonyul számára. Kittstein szerint Pongrác fejlődése nem teljes, mert felnőttként is ragaszkodik a származási családjához. Rámutat, hogy a novellában nem egyenlítődik ki az egyéni boldogságvágy és a társadalmi rend elvárásai között feszülő ellentét (Kittstein 2008:102). Jóllehet Pongrác szerelme valóban beteljesületlen marad, de a személyes fejlődés szempontjából nevelődése mégiscsak sikeres, hiszen nemcsak hogy komoly pályát fut be katonaként, hanem abbahagyja az örökös duzzogást is. Mivel soha többé nem esik vissza „korábbi természetébe”, a kanton fővárosában „becsületessége, valamint elpusztíthatatlan nyugodt bátorsága” miatt tisztelik és kedvelik az emberek (52). A novella utolsó mondata szerint pedig korábbi szerelme nevét „többé soha senki nem hallotta szájából (...), és úgy látszott, végül maga is elfelejtette”, ami értelmezésem szerint azt bizonyítja, hogy Pongrác maga is túltette magát a csalódáson.

(8) Nevelési eszmények és -filozófiák

Keller a seldwylai novellaciklus több darabjában is megjelenít eltorzult jellemeket, félbemaradt életpályákat (Sötér 1963, I). Így van ez ebben az elbeszélésben is: az elbeszélő szerint a seldwylaiak közül többen „csődbe jutottak” (15), amire több helyen is történik utalás a szövegben. Éles ellentétben áll ezzel Pongrác, aki „mint tekintélyes férfiú” (az eredetiben: „ein gemachter Mann”) tér haza szülővárosába. Míg gyermekként Seldwyla lakóihoz hasonlóan viszonylagos tétlenségben élt, és csak később, a nagyvilágban tanult meg dolgozni, hazatérve jó példát mutat. A *Pongrác* egyik fő üzenete ezért éppen az, mennyit fejlődhet egy fiatal, ha van lehetősége kiszakadni a tétlenségből és új környezeti hatások által formálódnia.

Sötér rámutat arra, hogy Keller amiatt ostromozza a munkakerülést, mert a munkát és a becsületes alkotótevékenységet tekinti a polgári demokrácia alapjának (Sötér 1963:VIII). Miközben az elbeszélő lecsúszottak csődületének nevezi a hazatérő Pongrác hallgatóságát (20), kicsivel előtte bemutatja, hogy a kisvárosi nép serényen dolgozik. A közösség tagjai Pongrác hazatérésének napján „nagy buzgón kalapáltak, varrtak, cipészkedtek, fűrtak-faragtak és barkácsoltak, hogy kihasználják a hosszú nappalt, és kiérdemljenek egy kedélyes estét, amit azután kedvükre tölthettek el” (15). Úgy tűnik tehát, hogy ők is megváltoztak az alatt az idő alatt, ami Pongrác távol töltött. Így a *Zöld Henrik*-hez hasonlóan Keller ezen írása is a valóságos munka, a munkáját a csillagok járásához hasonlóan pontosan végző egyén eszményét hirdeti. Olyan hőst állít a középpontba, aki – az antik görög nevelési elvekre emlékeztetően – leleményességével, tapasztalatai révén boldogulhat.

(9) A megjelenő informális helyzetek ‘tananyaga’

Pongrác sokat köszönhet szorgalmának és munkabírásának. Mindenütt „megfogja a dolog végét, és „bamba báméskodás nélkül” mindenre figyel (23). Így tanulja meg a puskaművességet, és ezért állhat katonának. Szótlan és pontos katonaként, már-már spártai fegyellemmel szolgál „földünk legrégebb, álmatag” részén; az ősi, forró Indiában. Néha mégis kicsit fölvidámodik, és ritkán elsüt egy-egy tréfafélét is, hogy a többiek ne nézzenek rá görbe szemmel (25). A fegyelmezett szabálykövetés gyakorlása saját alaptermészete miatt nem esik nehezére, nem valódi újdonság számára. Amit ellenben a különböző

élethelyzetekben újonnan tanul meg, az az emberekkel való kapcsolatfelvétel és együttműködés, saját magának a másokkal való összehangolása.

Az elbeszélő szerint a „történet morálja egyszerű: messze idegenben egy nő meg egy vadállat leszoktattatta az illetlen duzzogásról” (52) – szól a novella végén. És valóban, az látszik az egyik legjelentősebb dolognak, melyet Pongrác megtanul, hogy elhagyja a duzzogást, kora gyermekkorától jellemző dacos viselkedését. Ugyanakkor az elbeszélő felhívja a figyelmet arra, hogy az a „rideg és zordon kedély”, ami Pongrácot már gyerekként jellemzi, konzerválja a lényét, és átsegíti „a seldwylai aranyifjak veszedelmes életkorán” (20). Tehát hallgatag természete kifejezetten hozzásegíti őt ahhoz, hogy sokra vigye az életben, ezért pontatlan lenne azt megállapítanunk, hogy a duzzogásról való leszokás a legfontosabb tananyag számára. Sokkal inkább saját természetének a szabályozása az, amivel meg kell birkóznia tanulóévei során. Szerelmi csalódásának tapasztalataként is azt vonja le, hogy a saját világába való bezárkózás helyett át kell adnia magát az emberekkel való valódi kapcsolatteremtésnek, mert csak úgy ismerheti meg a másikat igazán.

Thomas Mann: *A varázshegy*

Thomas Mann 1912-ben kezdte el írni Hans Castorp történetét, röviddel azután, hogy feleségét egy svájci tudószanatóriumban, Davosban meglátogatta (Virchow, 2002:192 ff.). E látogatás benyomásai alapján eredetileg rövid pedagógiai célzatú novellát tervezett, a *Halál Velencében* humorisztikus ellendarabját gondolta megírni (Ernst Bertramnak írt levél, 1913). Azonban a téma önállósította magát, és messze túlnőtt előzetes elképzelésein. Már 1915-ben így fogalmaz vele kapcsolatban egy Paul Amann-nak írt levélben (1915. 8. 3-án):

A háború előtt elkezdtem egy nagyobb történetet, amely a magashegységben, egy tudószanatóriumban játszódik, – egy alapvetően oktatási és politikai szándékú történetet, amelyben egy fiatalembernek a legcsábítóbb erővel, a halállal kell megküzdenie, miközben komikus-borzalmas módon vezetik végig emberiség és romantika, haladás és reakció, egészség és betegség szellemi ellentétein, de inkább az orientáció és a tudomány kedvéért, mint döntően. Mindennek a szelleme humoros és nihilista, de tendenciáját tekintve inkább a halállal való együttérzés felé billen el.

A *Buddenbrook házzal* akkor már ismert és népszerű író újabb könyvét már nagyon várta a közönség. Megszakításokkal ugyan, de összességében tizenkét évig dolgozott rajta, mire *A varázshegy* 1924 novemberében napvilágot látott. A szövegen való éveken át tartó munka során az Aman-nak írott levélben említett tendencia aztán az ellentétébe csap át, és a szerelem és halál bűvölete, a részegítő rendetlenség győzelme helyett Mann végül az élet, a rendezett élet mellett teszi le a voksát.

A regény egyik magyar vonatkozása, hogy 1922 januárjában, második budapesti látogatásakor Thomas Mann felolvasott a kéziratból a magyar közönségnek, sőt, egyik fejezetének Kosztolányi Dezső tollából származó fordítását "a kiváló író figyelmes kedvességéből" a Nyugat közölte elsőként – a német sajtó előtt! (Nagy, 2016) A Nyugat azévi 2. számában megjelent fordítás a mellett Kosztolányi lelkendezve írt a történetről: „Hőse egy jó, polgári családból származó német fiatalember, Castorp János, ki véletlenül a svájci hegyek közé kerül, egy tüdőbeteg szanatóriumba s különböző lelki tusák és szerelmi kalandok után ottreked.” (Nagy, 2016) A regény ennek a fiatalembernek, Hans Castorpnak a lényét megbabonázó varázshegyen töltött hét évről szól, illetve arról a fejlődési útról, amelyet a varázshegyen töltött idő alatt bejár, így tekinthetünk *A varázshegy*-re nevelődési regényként. Thomas Mann több helyen nevezi saját *Wilhelm Meister*-ének (különösen az 1939-ben a Princeton hallgatóinak a regényhez tartott bevezetőjében), valamint egyszerű hőse, valóban hatalmas nevelődési utat jár be (Kablitz, 2019:135). Azonban a történet negatív kicsengése miatt annak ellenpéldájaként, negatív nevelődési regényként, vagy ellennevelődési regényként (Anti-Bildungsroman) is számon tartják (v.ö. pl. Kontje, 2019:19).

Nem mellékes továbbá az a körülmény sem, hogy a regény még egy másik korszak jegyében született. Ahogy az Elöljáró beszédben is olvashatjuk „egy bizonyos, életet és tudatot mélyen meghasító határ és fordulat előtt” (8). Történetileg ez a fordulat egyértelműen az első világháborúra utal, de metaforaként értelmezhető a főszereplő, Hans Castorp fejlődése szempontjából annak eszmélésére is; hiszen a regény az ő ‘tanulóidejét’, informális nevelődésének, felnőtté érésének útját követi nyomon. Története mintegy ürügy arra, hogy írója áttekintse a korábbi és kortárs nevelődési eszményeket és irányzatokat, és hitet tegyen benne a humanisztikus nevelés mellett. Így a szöveg nemcsak a neveléssel kapcsolatos reflexiók gazdag tárházának tekinthető (v.ö. pl. Rieger-Ladich, 2014), „az emlékezet helye” (Encke és Pross, 2001:281) hanem egyben a társadalomtörténeti szempontú neveléstörténet fontos forrásának is. Továbbá Mann a tudomány és technika új vívmányairól is enciklopédikus igényvel számol be *A varázshegy*-ben, és epikus érdeklődésének megfelelően a századfordulós nagypolgárság tablóját is megrajzolja benne, és realiztikus, „konkrétabb társadalomrajzot revelál” (Bellyei, 1960:587). Ismertetőjében Bellyei olyan könyvként méltatja a regényt,

mely az európai társadalmi szellemi fejlődés legmélyebb rejtekeibe is bevilágít. Ízeire bontja a polgári haladás, demokrácia, humanizmus és több már nagy jelszó és program belső lényegét. (...) Az írói intuíció és a tudományosnak nevezhető alaposág eszközeivel tükröt tart elénk, európai emberek elé, hogy kik vagyunk és főképpen kik voltunk az első világháborút megelőző megoldatlanságok, félbe maradt problémák korában (Bellyei, 1960:587).

Alig akadt, aki vállalkozott volna *A varázshegy* pedagógiai szempontból alapos elemzésére. 2001-es disszertációjában Joachim Schoepf egyedüli kivételként Ludwig Fertig „Vorleben. Bekenntnis und Erziehung bei Thomas Mann” című 1994-es munkáját említi, amely azonban Thomas Mann teljes életművét vizsgálja, így *A varázshegy*re vonatkozó kifejtései az általánosság szintjén maradnak (Schoepf, 2001:7).

1) Hans Castorp alakja mint a nevelés és fejlődés központi figurája

Hans Castorp „egyszerű, noha kellemes fiatalember” (5), amely tulajdonságára az elbeszélő a unos-untalan felhívja a figyelmet. Alakjának jellemző vonása ez az egyszerűség, amelynek következetes hangsúlyozásával Thomas Mann felidézi Grimmelshausen 1668-as *Simplicius Simplicissimusát*, ezzel is tisztelettel adózva a nevelődési regény tradíciójának. *A varázshegy* értelmezésében hosszú időn keresztül általánosan meghatározó volt Hans Castorp ezen vonásának túlhangsúlyozása, illetve ebből fakadóan Settembrini, Hans Castorp gondolkodását meghatározó nevelői szerepének a kidomborítása. Schoepf mindazonáltal

felhívja a figyelmet arra, hogy Hans Castorp szellemileg azért semmiképp sem annyira önállóan, mint az ember gondolná, mert hiszen a kezdetektől igen egészséges bizalmatlansággal hallgatja az olasz gondolatmeneteit Schoepf, 2001:25).

Hans története iskolai neveltetése lezárultával kezdődik: az első fejezet elején rögtön kiderül, hogy az utazás előtt éppen befejezte tanulmányait, és arra vár, hogy megkezdje gyakorlatát a Tunder és Wilms hajó-, kazán- és gépgyártó cégnél (8). A varázshegyre megérkezve doktor Krokowskinak való bemutatkozásakor „szerény méltósággal” szövi bele mondanivalójába, hogy mérnöki vizsgáját letette (24). Ugyanakkor a Tienappeléknél című fejezetből kiderül, hogy a fiú még „íratlan tiszta lap”, akinek kék szeméből nem lehet választ kiolvasni az arra vonatkozó „kíváncsi polgártársi kérdésekre”, hogy vajon mi lesz belőle (47). Tanulmányi előmenetelével kapcsolatban megtudjuk, hogy Hans átlagos tanuló volt, nem különösebben tehetséges, vagy éles eszű; előfordult, hogy évet kellett ismételnie (43), agya lassan dolgozott (47).

Hans Castorp motivikusan ismétlődő attribútuma a „Sorgenkind des Lebens” kifejezés, mely a magyar szövegben „az élet féltett gyermeke”-ként jelenik meg. Szendi Zoltán felhívja a figyelmet az eredeti szókapcsolat többértelműségére, miszerint annak egyik, talán elsődleges jelentése 'az életnek gondot okozó'. Rámutat arra is, hogy az egész történet azt példázza, hogyan válik „e derék és minden szempontból közepszerű fiatalember problematikussá a tevékeny élet számára”, miként idegenül el a „síkvidék” polgári világától a „varázshegy” különös atmoszférájában (Szendi, 2002:116).

2) A Hans Castorp személyiségét formáló különböző egyéniségek

A varázshgyi szanatórium színes társulatában – ha Goethe regényét idézve egy pillanatra szabad így nevezni a regényben megjelenő szereplők együttesét – közvetlenül vagy közvetetten mindenki Hans Castorp nevelődését szolgálja. A szereplők mind a mágikus atmoszféra fertőzöttjei, ugyanakkor a fő- és mellékszereplők pozíciója ironikusan konfrontált (Szendi, 1979:138, 136). A velük foglalkozó fejezet három nagyobb egységre tagolódik: az első, rövidebb rész Castorp családjáról és unokatestvéréről szól, utána a Hans gondolkodását és erkölcsét formáló, szellemi-elméleti síkon mozgó ‘tanárok’ bemutatása következik, majd pedig azon személyeké, akik érzelmi-fizikai síkon játszanak beavató szerepet a műben. Az egyes szereplők bemutatása nagyjából követi a történetbe való belépésük sorrendjét.

Család

Thomas Mann nagy figyelmet szentel annak, hogy pontosan és egészen aprólékosan ismertesse fiatal főhőse családi hátterét, aminek nagy jelentősége van Castorp jelleme szempontjából. A második fejezetben az elbeszélő felvezeti, hogy Hans kisgyermekként veszítette el szüleit (26), majd kimerítő részletességgel mutatja be gyermekkorának meghatározó alakját, a nagyapját. Hansnak a nagyapjával való kapcsolata meghittségen, külső hasonlóságon és lelki rokonságon is alapszik (Szendi, 1979:126). Castorp szenátorban az olvasó egy gazdag hamburgi polgárcsalád konzervatív tagját ismeri meg, a patricius előjogokat és tradíciót büszke merevséggel viselő férfit. Halála nagy benyomást tesz a gyermek Hansra (34-37), és Castorp szenátor életének vége szimbolikusan a polgárság értékeinek alkonyát is jelenti (v.ö. Mann első nagyregényével, a *Buddenbrook-házzal*). A demokratikus-patricius értékek eltűnésével „a leplezetlen önzés és kíméletlen verseny világháborút előkészítő” korszakának szelleme veszi át a vezető szerepet (Szendi, 1979:126).

Ezt az átalakulást érzékletesen tükrözi Hans Castorp belső változása is. A görbülségében is méltóságteljes Castorp nagyapa halála után a gyermek édesanyjának nagybátyjához, a Castorp-hagyatékot kezelő Tienappel konzulékhoz kerül. Az itt felserdülő fiú viselkedésében a polgári életérzés és múlt tisztelete helyett az örökölt előjogokkal járó magabiztosság, sőt, a kérkedő hiúság kerül előtérbe:

Kényelmesen s nem minden méltóság nélkül hordozta vállán a magasfokú civilizációt, amelyet a kereskedelmet űző városi demokrácia uralkodó felső rétege örökít át gyermekeire. Jól ápolt volt, mint a csecsemő, ruháit annál a szabónál rendelte, akiben a köreihez tartozó fiatal emberek megbíztak (41).

Bármennyire is úgy tűnik, hogy Hans Castorp tisztában van önmagával és környezetével, a „Tienappeléknél és Hans Castorp erkölcsi közérzéséről” fejezetből az is kitűnik, hogy a fiatal hamburgi már korán érzi, hogy olyan korba született, amely tanulási vágyának nem tud tiszta irányt mutatni és amely a „minden igyekezet és tevékenység végső, személyesen túlmutató, feltétlen értelmére vonatkozó kérdésre mély hallgatással felel.” (Mann, GW III:50).

Joachim Ziemßen

A családtagok között különleges figyelemre méltó Joachim Ziemßen, Hans Castorp unokaöccse. Joachim inkább egyfajta famulus-figura, mint tanár: állandó segítője egykorú unokafivérének. Ő az első, akivel Hans a varázshegyre érkezve találkozik, ami nem meglepő, tekintve, hogy őt meglátogatni utazik oda. Sokatmondó, ahogy figyelmezteti arra,

hogy megérkezett, ideje leszállnia Davos-Dorfba befutó vonatról (10). Ettől a pillanattól kezdve Joachim folyamatosan fölkeszíti barátját azokra a tapasztalatokra, melyeket maga is átélt.

Joachim Ziemßen alakja az ifjúkori regény hőiséhez, Thomas Buddenbrookhoz hasonlítható. Személyiségük és sorsuk egyaránt elengedhetetlen összetevője a belső erkölcsi tartás és a hősiesség helyállás, ami a szerző legmélyebb meggyőződése szerint a polgári társadalom nélkülözhetetlen erénye. A kórházból később engedély nélkül eltávozó Ziemßent, akinek síkvidéki pályájához való makacs ragaszkodása az életébe kerül, Behrens tanácsos elismerő szimpátiával „derék katonának” nevezi. Noha Thomas Buddenbrookhoz hasonlóan ő is kudarcot vall, halála a szó etikai értelmében korántsem bukás, amit *A varázshegy* ethosza ékesen bizonyít (Szendi, 2002:116).

Közvetlen (szellemi) formálók

Doktor Krokowski

Edhin Krokowski a szanatórium vezetőjének, Behrensnek asszisztense, Joachim szerint „fene nagy koponya”, akinek munkásságára (a „lélekboncolásra”) a „prospektus külön is hivatkozik” (15) – tudjuk meg szintén Joachim bemutatásából. Fekete szemöldökével, hosszú, két hegyben végződő, telt szakállával és lomha beszédével Krokowski a "Doktor Faustus" ördögfiguráit vetíti előre. A harmincöt év körüli, széles vállú, zömök, foszforeszkáló sápadtságú férfi "kissé megdöbbenő benyomást" kelt Hans Castorpban „bohémes, műterembe való” megjelenésével (23). Mosolya meleg, kissé idegenszerű, vontatott kiejtéssel, baritonon beszél (23). Később kiderül, hogy oroszul beszél, így ezzel is a regény érzékiséget, démoniasságot megtestesítő keleti szereplőikhez kapcsolódik.

Doktor Krokowski a szanatórium lakóit a legkülönbözőbb módokon igyekszik szórakoztatni. Kéthetente dalesteket és koncerteket szervez, hétfőnként pedig előadásokat tart a betegségről és a szerelemről (146), amelyekben azok mélylélektani ok-okozati viszonyát kutatja. Szemlátomást azon igyekszik, hogy a lakókat a Berghof-ban tartsa, mint ahogyan arra más elemzők is felhívják a figyelmet (v.ö. pl. Szendi, 1979; Schoepf, 2001). Erre utal az is, amikor a szanatórium betegeinek gramofont vásárol (2,372f.), ami Hans Castorpot szinte bűvöletbe ejti: a „szép hangok özönében” a fiatalember szinte elveszik és a zene „tömény varázslata” (2,384) kábult álmodozásban tartja.

Lényeges továbbá az is, miként a „Kétes jelenségek” c. utolsó fejezetek egyike bizonyítja: Krokowski tevékenysége egyre obskúrusabbá válik (ld. a fejezet bekezdő részét). Nem véletlen, hogy Hans Castorp a spiritiszta ülésen a szellemidézés sötétsége ellen

tiltakozva felkapcsolja a villanyt (2,428), mint annak idején Settembrini, amikor a beteg Hans Castorpot látogatva a sötét szobába belépett (242).

Behrens udvari tanácsos

Dr. Behrens udvari tanácsos a davosi "Berghof" tüdőszanatórium főorvosa. Már egészen ősz, csontos férfi kiálló nyakkal, könnyben úszó, vérekes kék szemekkel, felhúzott orral és rövidre nyírt bajusszal. Joachim bemutatása szerint „vén cinikus, egyébként remek pofa, régi diákegyesületi tag, elsőrangú sebész” (15). A szanatóriumban mégis ritkán hallani gyógyult betegekről, inkább az a jellemző, hogy a betegeknek tovább kell maradniuk, ami nem Behrens doktornak köszönhető. Ugyan élvezi a betegek feletti hatalmát, de ért a munkájához és komor örömmel gyakorolja hivatását, noha a halál mindennapos számára – saját bevallása szerint „a halál régi alkalmazottja” (2, 244). Settembrini is Rhadamanthysnak (a halottak bírójának), illetve a pokol hóhérának nevezi (121). Közönyös és kiábrándult humorának (*Galgenhumor*) a síkvidék lakói éppúgy célpontjai, mint saját betegei. Magatartására sajátos „kívülállás” jellemző: sem az életet, sem a halált nem tiszteli, vagy legalábbis nem misztifikálja. Gúnyos stílusa álarcként takarja egyéniségét (Szendi, 1979:164).

Ugyanakkor a humor és megértés is sajátja. Tehetségesen fest, amely kedvtelése Hans Castorppal közös vonása (Behrens festészetéről ír Kablitz:2017:415-442). Tanulságos személyével kapcsolatban az is, hogy jónak tartja, „ha az embernek a természettel másfajta kapcsolata is van, nemcsak lírai, vagyis például ha az ember mellékfoglalkozása szerint orvos, fiziológus, anatómus, és úgy csendben tudogatja, hogy mi van a kulcsín alatt. (323).

Hans Castorp par excellence nevelői

A szerző úgy fogalmaz, hogy a pedagógiai történetben, amelyet ír, „egy erkölcsileg veszélyes helyre tévedt fiatal két egyformán mulatságos pedagógus közé kerül” (Mann, GW XII 1974: 424). Ez a két pedagógus – Lodovico Settembrini és Leo Naphta – az, aki talán a legnagyobb hatással van Hans Castorp szellemi formálódására a varázshegyen töltött évek alatt. A regényben a középkori misztériumokhoz közelebb álló Naphta (Dotzler, 1991: 76) Settembrini nagy ellenlábasként jelenik meg. Kettőjük szembenállása a szakirodalom sokat tárgyalt témája, de Naphta figuráját sokáig lebecsülte a kutatás. Újabban kezd csak elfogadottabbá válni a felismerés, hogy azok az „interpretációs ficamok”, melyek Naphtát nem ismerik el legalább Settembrini egyenrangú ellenfelének, kevésbé bizonyulnak hasznosnak a regény egészének megértése szempontjából (Schoepf, 2001:10). Lényegében

mindkét nagy nevelő ellenkező előjelű „pedagógiai csábítása” a „síkvidékre” irányul, noha Naphta szimbolikus síkon kétségtelenül a szanatórium „halálos légkörét” erősíti középkori miszticizmusával (Szendi, 1979:163). Elképzelései ugyanakkor nagyon is evilágiak, politikai ideológiával átítatottak, így a hermetikus világon túlnőve a síkvidék félelmetes perspektíváját jelentik (Szendi, 1979:163). Naphta nevelői kudarcát beismervé is legmesszebbre megy, amikor a Settembrinivel való párbajjelenetben öngyilkosságot követ el. Az általuk képviselt, egymással szembenálló életszemléletből élénk filozófiai és teológiai viták bontakoznak ki (2, 39-55, 2, 64-80, 2, 135-158, 2, 207-230, 2, 310-313), melyekből főszereplőnk sokat tanul a dialektikáról, retorikáról és nem mellesleg politikai ismereteit is gyarapítja.

Settembrini, a homo humanus

Hans Castorp első számú nevelőjét, a humanista irodalmár Settembrinit a Satana című fejezet harminc és negyven közötti, fiatalos megjelenésű férfiként írja le (71), aki – noha nem egészen elegánsan öltözött – mégis egyértelműen úriember (72). Lodovico Settembrini Giosuè Carducci olasz író tisztelői és tanítványai közé sorolja magát, neki köszönheti, „ami derűt s műveltséget” a magáénak mondhat (75). Az elbeszélő részletesen bemutatja az olasz férfi beszédét: „kiejtése cseppet sem volt idegenszerű, legfeljebb a nagyon is gondosan képzett hangzókon érződött a külföldi. Ajkai látható élvezettel formálták a szavakat, s hallgatni is élvezet volt” (72). Az örömmel megszólaló Settembrini mondanivalóját mindig gondos retorikai megformáltság és plasztikusság jellemzi, amellet már „kecses testtartása” is szellemi tisztaságra és éberségre ösztökélte” az embert (72).

Settembrini szellemi profiljára igaz az, amit Ernst Robert Curtius filológus már 1925-ben megjegyzett az egész regényről: "sok ritka szubsztancia keveréke" (Jütte, 2006). A felvilágosító irodalmár már az első beszélgetések során is magas szavakkal dicséri Európa különböző korszakainak kiemelkedő gondolkodóit, és széleskörű műveltségről tanúbizonyságot téve idézi az egyes helyzetekhez éppen illő alkotások mondatait. Boccaccio, Petrarca és Dante csak néhány név azon szerzők közül, akikről rajongó lelkesedéssel beszél Hansnak és Joachimnak. A figyelmes olvasó észreveszi, hogy valódi szellemi hazája mégsem az olasz reneszánsz – mint elsőre gondolhatnánk abból, ahogyan Dantéről, vagy Brunetto Latiniről beszél, – sokkal inkább a felvilágosodás kora. Különösen fontos számára az értelem, a Descartes-i "raison", beszél Voltaire-ről és a Candide-ről. Azonban a francia enciklopédisták „Siècle des Lumières”-ének mértékeit nagyvonalúan alkalmazza korábbi

korszakokra (Schoepf, 2001:24), amely következetlensége joggal karaktere szemére vethető. Még Hans Castorp is észreveszi, és „nagyon zavarosnak érezte”, hogy Settembrini „olyan kategóriákat foglalt össze egy lélegzettel, amelyekre ő eddig csak mint egymástól messze távolesőkre gondolt (196).

Settembrini altruisztikus tanártípust képvisel (Adelson, 1976), érdeklődésének középpontjában a diákkal és az ő fejlődésével. A módszer tanárral kapcsolatos szükséges előfeltétele Adelson szerint egyébként az éleslátás és érzékenység, mely alatt magasfokú taktikai alkalmazkodási képességet ért.

Lodovico Settembrini figurájának nyomába eredve Daniel Jütte történész kikutatta, hogy alakjának nagy valószínűséggel Paolo Enrico Zandrini lehetett a modellje (Jütte, 2006). A férfi (akivel Thomas Mann egyébként még jóval a davosi tartózkodása előtt, 1909-ben zürichi Bircher-Benner szanatóriumban találkozott, v.ö. Jütte, 2006) élettörténete megdöbbentő átfedéseket mutat a Settembrini család fiktív történetével, amely – a Buddenbrookok nemzetségéhez hasonlóan – hanyatlást mutat. Nagyapját, Giuseppe Settembrinit Lodovico igazi büszkeséggel nagyobb, merészebb stílusú ellenzéki embernek festi le, aki szembeszállt Ausztriával és a Szent Szövetséggel (191f). Büszkén dicséri barikádbomboló nagyapját, mint elkötelezett "carbonaro"-t (az olasz forradalmi szövetség tagja), aki csak épphogy megmenekült „Metternich herceg pribékjeitől”, és aki leigázott hazája iránti bánatában fekete ruhát viselt (193). Művelt fia viszont már „nem volt politikai agitátor és szabadságharcos, hanem csendes, finom szobatudós, humanista az íróasztalánál” (198). Nagyapjához hasonlóan Lodovico Settembrini egyéniségének is meghatározó eleme politikai ellenzékiisége, de nagy elődjével szemben ő már csak arra van kárhozható – „amint ő maga nagy keserőséggel megállapította”, hogy felvilágosult energiáit a Berghof szanatóriumban pazarolja (192).

Princeps scholasticorum: Naphta

A Settembrini által princeps scholasticorumként bemutatott „rendkívüli elméjű” Naphta (2, 124) „az ókori nyelvek professzora a Fridericianum felső osztályaiban” (2, 43). Egyéniségének meggrajzolásához Lukács Györgytől is kölcsönzött vonásokat a szerző, aki a magyar filozófust személyesen is ismerte. Már az első találkozás során kiderül, hogy a villanó szemű, okos férfi a középkori kereszténység hagyományára épülő vallásos-etikai jellegű nevelési célt lát elérendőnek: síkra száll a ‘klasszikus középkor’ és a *homo Dei* eszménye mellett. A jezsuiták egyházi közösségéhez tartozó Leo Naphta Adelson kategóriarendszerének lelkész-tanártípusába sorolható (Adelson, 1976: 716). Bár nevelése

céljával kapcsolatban felmerülnek bizonyos aggályok: a skolasztikus dogmákon nevelkedett, ugyanakkor kommunista eszmék iránt is fogékony nevelő pedagógiai tevékenysége ellenére inkább célok nélküli felforgatónak tűnik. Örökös ellentmondásaival a lázongó, bíráló és kételkedő szellemű (2, 126), kommunista Naphta Kurzke szerint, „a terror és az inkvizíció ügyének védelmezője” (Kurzke, 2010: 202, politikai pozícióihoz ld. Grenville, 2008). Megvilágító erejű, ahogy Settembrini fogalmaz vele kapcsolatban: „Herr Naphta valóban elsősorban jezsuita, igazán és egészen az. Másodszor azonban a szellem embere (...), és mint ilyen, új kombinációkra, illeszkedésekre, kapcsolódásokra, időszerű változatokra törekszik” (2, 86). Nézetei kifejtésekor a mindig kritikus, maróan gúnyos stílusban beszélő férfi talán ebből adódóan nem igazán veszi célba Hans Castorpot, figyelmét a Settembrinivel való szellemi csatározás köti le jobban.

Hans Castorp sorsának további alakítói

Madame Chauchat

E fontos nőalak ellentmondásos figurájában megtalálható a századforduló kelet felé forduló egzotikum-keresése, a társasági kifinomultsággal párosuló nyugatias francia műveltség, ugyanakkor egyfajta szellemi és fizikai hanyagság is (Szendi, 1979:179). Az első dolog például, amit Hans Castorp Madame Chauchat-ból érzékel, az az étterem ajtajának becsapódása (58, 97). Érdeemes megfigyelni, hogyan írja le az elbeszélő azt, ahogyan Hans „túlfűtött szenvedéllyel” igyekszik felfedezni a dühítő hanyagságból eredő hang forrását: „egy hölgy volt az, aki végigsétált a folyosón, asszony vagy talán inkább fiatal lány, legfeljebb középtermetű, fehér szvetterben, színes szoknyában; vörösseszőke haját egyszerű fonatokba fektetve tűzte a feje köré” (97). Castorp asztalszomszédja, Engelhart kisasszony magyarázza el neki, hogy ő Madame Chauchat, aki szerinte „olyan előkelő. Elbűvölő nő” (98). Ezután Hans újra és újra megfigyeli az ismerős arcot, amely úgy vonzotta, „mint semmilyen más arc ezen a világon” (184). Csak később jön rá, hogy a „sompolygó” járású nő (321) arca egykori diáktársára, Pribislav Hippére emlékezteti (162f.). A Kaukázuson túlról érkező nővel kapcsolatban a felvilágosító Settembrini "tatár fiziognómiáról", "sztyeppi farkasok szeméről" beszél (301), és óva inti Hans Castorpot az ázsiaiaktól, az „idő feledésétől” (303f.). De ekkorra az olvasó már pontosan tisztában van azzal, hogy a főszereplő beleszeretett a kirkiz szemű, hanyag „nőszemély”-be (98), akit a szöveg kötetlen, buja, hűtlen, gyermektelen nőként ír le (Kurzke, 2010:195). Amikor Castorp Joachimmal együtt megnézi Hofrat Behrens olajfestményeit, még ahhoz is veszi a bátorságot, hogy

Chauchat portréját levegye, és a látogatás végéig maga mellett tartsa (325). Vonzalmát egészen sokáig sikerül palástolnia, és miután egy farsangi ünnepség alkalmával mégis megismerkednek, Madame Chauchat másnak váratlanul távozik a szanatóriumból, és csak két teljes esztendő elmúltával tér oda vissza, nem mindennapi kísérvél.

Érdemes megemlíteni, hogy Hans Castorp éjszaka visszaviszi Chauchat-nak a farsangi ünnepségen kölcsönkért ceruzát, és az éjszakai találkozásra csak később utal az elbeszélő. Chauchat Hans Castorp számára nem csak a szerelem, hanem a polgári kötelmekről szabaduló és szabadító egyéniség példája, vagy inkább eszménye, amint azt az is mutatja, hogy azonosítja a nőt „a hely szellemé”-vel (2, 11).

Mynheer Peepkorn

Peepkorn az életet élvező férfiasság sajátos mintája, Hans Castorp nevelődésének utolsó hangsúlyos aktora. A gazdag kereskedő – Clawdia Chauchat kísérője (és nyilvánvalóan párja) – *A varázshegy* utolsó, hetedik fejezetében lép be a történetbe. Behrens szerint a férfi "nyugállományú kávékirály", aki szerinte trópusi lázban szenved (2, 259, 261). A hatvan év körüli férfit Castorp robotszűcsnek és szűcsnek látja, erőteljes, ráncos homlokkal, hullámos fehér hajjal, sápadt kis szemekkel és gyér szakállal (2, 261f.).

A dúsgazdag „gyarmati hollandus” karizmatikus figurája inkább a gyakorlati-fizikai életszférák vonatkozásában fontos (Szendi, 1979: 195), emiatt a legtöbb értelmezőnek még mindig nehezebb esik, hogy alakját valóban komolyan vegye. A vizsgálatára tett erőfeszítések sokszor alig haladják meg az unásig ismert Gerhart-Hauptmann-paródia megállapítását, ami a szövegösszefüggés szempontjából nem igazán termékeny (Schoepf, 2001:10). De még azokban a munkákban is kiábrándítóan kevés szó esik a fiatal Hans Castorpra gyakorolt nyilvánvaló nevelői jelentőségéről, amelyek megpróbálnak karakteréhez komolyan közelíteni (v.ö. Kristiansen, 1986). Pedig dionüszoszi életélvezetet képviselő alakja nagy hatással van a főszereplőre.

Peepkorn az adelsoni tipológia narcisztikus sámán pedagógusának feleltethető meg. Jellemző rá ennek a típusnak a büvereje, jártassága és kisugárzása: fenséges megjelenése és grandiózus gesztusai általában magával ragadják környezetét. A szüntelenül beszélő, a társaságot üres félmondatokkal, patetikus mozdulataival ámulatba ejtő Peepkorn karizmatikus pedagógus, egyike „azoknak a kiemelkedő, emlékezetes személyiségeknek, akik életnagyságúnál nagyobbak tűnnek” (Adelson, 1976:714):

kezét arra használta, hogy választékos, érdekfeszítő módon gesztikuláljon, egy karmester finoman árnyalt, ápolat, pontos és tiszta, kulturált mozdulataival: (...) a kihívott figyelmet végül

is ilyen módon előkészített kinyilatkoztatása érthetlenségével ejtse csalódásba – azaz hogy nem is ejtette csalódásba, hanem inkább örvendező bámulattá változtatta, mert az erőteljes, finom és jelentős előkészítés még utólag is nagymértékben pótolta azt, ami elmaradt, és kielégítőn, szórakoztatón, sőt gazdagítón hatott pusztán önmagában is. Néha a kinyilatkoztatás egyáltalán nem következett be. (2, 262f).

Peeperkorn Hans Castorp két előző nevelőjével éles ellentétben a modern világ embere, és az önkontrollról való szabad és tudatos lemondásával a másik kettő által képviselt szellemi művelődési program ellenpólusa (Schöll, 2013:87). Jól szemlélteti ezt az az este, amikor válogatott vendégeket hív meg magához egy kártyapartival összekötött bőséges vacsorára, amely kultikus ünnepé (Marx, 2002:100), bacchusi áldozati rituálévá válik (Kashiwagi, 2003:101).

Egy igazi gyarmatbirodalom kereskedőjeként Peeperkorn ugyanakkor a kapitalizmus és a kizsákmányolás megtestesülése is, amit jól érzékeltetnek a szövegben a maláj szolgára (261), a saját kávégépen készített kávéra (263), a „folyékony kenyérre”, a jenever-re (265), a dőzsölésekre és lakomákra (pl. 2,317), illetve a bőséges borfogyasztásra tett gyakori utalások (2, 261, 263, 269, 276, 289, 297).

E „természetes öserő” helyzetének tragikomikus ellentmondása, hogy az „élet szent, női követelményei becsületünk és férfierőnk” előtt (2, 282) kapitulálni kényszerül: telhetetlen életvágya a halálba vezet (Szendi, 1979:164. Emiatt alakja szükségképpen karikatúra (Kurzke, 2010:211), még akkor is, ha ebben megtöri azt a folyamatosságot, amivel Hans addig Settembrinin és Naphtán csüggött.

Mindamellet nem mellékes vele kapcsolatban a szenvedő Jézust sejtető ironikus allúzió sem. Peeperkorn egy pillanatra bibliai nagyságot nyer (2, 283, v.ö. Szendi, 1979:197), amikor Jézus Getsemánéban mondott szavaival könyörög tizenkét vendégének, hogy tartsanak ki mellette (2, 287). Amikor azonban később Clawdiával és Castorppal szobájába viteti magát, részegsége és botrányos viselkedése leírásával (2, 292 f.) az elbeszélő érzékletesen a visszájára fordítja a létrehozott jelképes párhuzamot, ami által a karikázott szereplő a képletes piederstárlól egyszerre lezuhan. A viselkedése által keltett kínos hatást csak fokozza, amikor egy vízeséshez tett tavaszi kirándulás alkalmával a csodálatos természeti jelenséget figyelmen kívül hagyva, a zuhogó víz morajlásában érthetetlen beszédekintéz jelenlévő hét kirándulótársához. A következő éjszakán valamilyen mérgező eszközzel, valószínűleg titokzatos maláj szolgálja segítségével öngyilkosságot követ el, amivel erkölcsileg megbukik az olvasó előtt.

Mellékszereplők

Fontos röviden szót ejteni a regény mellékszereplőiről is, akik többnyire sajátosan bizarr személyek, és homogén közeget képezve a varázshegyi milió állandó háttérét alkotják (Szendi, 1979:136). Ilyen például (a felsorolás teljességének igénye nélkül) a sípoló tüdejű Hermine Kleefeld, Mylendonk kisasszony, a mindenki által csak Tous Les Deux-nek nevezett asszony, aki két gyermekét veszítette el a szanatóriumban, Wehsal, A. K. Ferge, Albin úr, Paravant államügyész vagy az úrlovas.

A főszereplők és a mellékszereplők között viszonypárok figyelhetők meg. Hans Castorp parodisztikus megfelelője a mellékszereplők közül Albin úr, „a szanatóriumi társaság jellegzetes pojácafigurája” (Szendi, 1979:152), vagy Ferdinand Wehsal, akinek Madame Chauchat iránti szerelmében eltéveszthetetlenül felismerhető a főhős karikatúrája. A közöttük lévő ironikus párhuzam fordulópontja Hans Castorp Clawdia Chauchat-val való megismerkedése. A férfi és nő "természetébe" (Kim, 1997, 267) (a regény érzelmi csúcspontját jelentő Walpurgis-éjen) már beavatott Castorp ezután teljesen férfiasan korholja a félénk Wehsal-t, amikor az Chauchat gúnyos mosolya miatt szorong: "Szedje össze magát, Wehsal (...)! A nők minden alkalommal mosolyognak, csak azért, hogy mosolyogjanak; felesleges minden alkalommal aggódni emiatt" (2, 346).

Ironikus konstellációban állnak egymással továbbá a szláv származású nők is: a franciás műveltségű, „tatár arcú” (414) Madame Chauchat, Joachim narancsparfüm-illatú szerelme, az orosz Marusja, akinek kedvéért oroszul tanul, illetve Frau Redisch (2, 119f.), a lengyel nő, akiért James Tienappel bolondul, amikor rövid látogatást tesz Hans Castorpnál.

Jelentős női mellékszereplő még Karoline Stöhr, akinek műveletlen megjegyzései gyakran teremtenek kínos helyzeteket. Alakjához a betegség reprezentációja mellett további jelentésréteg is társul: beszédes neve is utal rá, hogy „a betegség allegóriája” (Moll, 2016:105). Amellett pedig a szöveg „amorf, különböző lényeket (ember, hal, nyúl, egér) ötvöző” figuraként írja le Frau Stöhrt, aki nemcsak a testi és szellemi zavarnak, hanem magának a zavart, monstrozus szövegnek az is allegóriává válik (Moll, 2016:107).

E mellékszereplők személye és életformája csupán olyankor kerül előtérbe, amikor és amennyiben motivikus funkciót kap. De jelenlétük állandó – még ha csak a háttérben érzékelhető is –, nem epizódszereplők: szellemi arculatuk karikírozott formában is a történet reális síkját alkotja (Szendi, 1979:138).

3) A nevelő(k) és a nevelt viszonya

Az unokatestvérével tett első varázshegyi sétája során Hans majdani nagy nevelőjével találkozik először a szanatórium lakói közül. Settembrini első gesztusa e véletlen találkozáskor (amikor is Hans unokafivére, Joachim fölpattanva bemutatja őket egymásnak), hogy „udvariasan kérte mindkettőjüket, ne zavartassák magukat kényelmükben” (72). A humanista pedagógusra kapcsolatuk során végig jellemző lesz ez a gáláns előzékenység. Kiválóan tükrözi Hans Castorphoz való viszonyulását az is, hogy már az első találkozáskor „a munka és a gyakorlati zseni világa” képviselőjének nevezi a fiút, aminek jelentőségére Schoepf is rámutat (Schoepf, 2001:16). Ennek megfelelően Hans is viszonylag közvetlenül beszélget vele, ugyanakkor hamar észreveszi, hogy önkéntelenül próbál megfelelni az irodalmár által sugallt emelkedett szellemiségnek, és nemcsak tartásán javít, hanem igyekszik a szokásosnál választékosabban fogalmazni is, pedig eleinte csak a „vendég vakációs felelőtlenségével” hallgatja az olasz férfit (197). A reálgimnáziumot végzett fiú csak erőfeszítések árán tudja követni Vergilius-idézeteit, és igencsak igyekeznie kell ahhoz is, hogy a széles körben tájékozott irodalmárral lépést tudjon tartani. Joachimnak elárulja, hogy Settembrini által „kontrollálva érzi” magát (128).

Settembrini a tevékeny életet többre becsüli, mint a züllött szanatóriumi létet, ezért ő a „síkföld” kifejezést sem használja soha abban az önhitt, szemtelenül elbizakodott és nagyképű értelemben, mint a Berghof többi lakója. Óvná Castorpot a szellemi elzülléstől, így többször is próbálja rávenni, hogy térjen vissza a síkföldre és szentelje magát a hasznos tevékenységnek. Ezt Hans visszatérő fenyegetésként éli meg, talán ezért is kiabálja Settembrininek álmában, hogy „– Maga zavar! Takarodjék innen! Maga csak egy kintornás, nincs itt semmi keresnivalója!” (115). Álombeli kiáltása Settembrini azon kijelentésére (Schoepf, 2001:21) válaszol, mely szerint nevelőként az a feladata, hogy „a helyeset minél határozottabban kifejlessze, az érvényesülni próbáló téveset azonban szakszerű behatással egyszer s mindenkorra kitörölje” (127). Ennek következménye az is, hogy olyan

szörnyen kell vele vigyázni, hogy az ember egy szóval se mondjon többet a kelletténél, másképp hosszadalmasan s behatóan megleckézteti. De mi tagadás, élvezet hallgatni, ahogy beszél, a szavak olyan gömbölyűen, gusztusosan pattannak az ajkáról (127).

Hans pontosan érzi, és a Walpurgis-éjen a pezsgőtől megvilágosodva ki is mondja Settembrininek, hogy „nem akármilyen ember”, hanem „egy képviselő”, aki ráadásul az ő oldalán áll (409). A varázshegyen töltött éveit valóban Settembrini pártfogásában tölti, aki „mindig készségesen melléje áll a (...) múló hangulati rohamok leküzdésében” (2,153). Az olasz republikánus energiájának jó részét a főhős humanista nevelésére fordítja, többször

biztatja a fiút, hogy tájékozódjon a világ ügyeiről, olvasson újságot (2,48). Hansnak a farsangi ünnepegen elmondott köszönőbeszéde (409) ugyan finom hangsúlyváltást jelez kapcsolatukban (Settembrini a regény második részében elköltözik ugyan a davosi szanatóriumból), de a Berghoftól távolabbról – egy női szabóház tetőterme alatt két szobával is beérve – továbbra is figyelemmel követi nyomon védence életét. Ekkorra ismeretségük szinte barátsággá válik: az ifjú Hans időről időre meglátogatja, és nagy lelkesedéssel vesz részt ‘szemináriumain’. Settembrini lesz az, aki majd hét évvel később a varázshegyről végre útra bocsátja a távozó fiút.

Nem így alakul ez a másik fontos pedagógus-alakkal, Naphtával. Dacára annak, hogy „az éles kis jezsuita” (2, 157) az első pillanattól „határozottan érdeklí” Castorpot (bár elsőre még „nem okosodott ki belőle” (2, 56), egy idő után egyértelműen ellenszenvessé válik a fiú számára terrorista nevelési elképzeléseivel (2, 74). Első találkozásukkor Naphta szívélyesen ajánlja, hogy Hans és Joachim látogassák meg őt és Settembrinit „egy kis kollokviumra” (2, 55), amikor csak kedvük tartja. A második alkalommal jelzi Castorpnak, hogy könyveit a fiú rendelkezésére bocsátja (2, 66), és Settembrinivel folytatott hosszú disputája végén kölcsön is ad neki egy kötetet (2, 81). De Hans Castorpnak e gesztusok ellenére sem tetszenek az éleselmjű férfi maró gúnnyal átítatott mondatai, éles visszavágásai a Settembrinivel folytatott szócsatái során (pl. 2, 39-55, 64-80). Ezért később ő maga lesz az, aki az „inkorrekt jezsuitától” (2, 155) szellemileg búcsút vesz a hófejezet víziójában, amikor „az éles kis jezsuitát és terroristát, a villámló szemüveges spanyol inkvizitort és hóhérlegényt” (2, 170) magában Settembrinivel együtt „fecsegőnek” nevezi (2, 192).

Lélektanilag rendkívül árnyaltan és szellemes iróniával érzékeltetett Hans Castorp és Madame Chauchat viszonyának változása is (Szendi, 1979:179). Az ajtócsapkodás Hans számára negatív első benyomása után a fiú egyre többször szeretetteljes pillantással írja le Madame Chauchat elegáns öltözékét (különösen karjainak elrejtését vagy leleplezését, pl. 163). De sokáig csupán távolról és lesve figyeli a nőt, aki „elsősorban erotikus ("Hippe szemei" révén pedig homoerotikus) hatásával tartja bűvkörében a német fiatalembert” (Szendi, 2002:117). Hans Castorp csak nagysokára, a farsangi ünnepegen szólítja meg először Clawdiát, akivel addig még soha nem sikerült szót váltania. Thomas Mann szerzői leleménye, hogy a helyzet ritka különlegességét a szökőévi időponttal, február 29-ével is jelzi. A két fiatal sokáig beszélget egymással elmélyülten, franciául és németül.

A hétköznapi normalitásából bolondozással kiforduló ünnepség és a francia nyelv ‘leple’ remek alkalmat ad arra, hogy korábbi távolságtartásának álruháját levetkőzve Castorp egyszerre tegeződve és tőle nem szokott közvetlenséggel beszélgessen a nővel. Björn Moll

ennek kapcsán rámutat annak jelentőségére, hogy az első kiadás a Hans Castorp és Clawdia Chauchat közötti francia nyelvű beszélgetést Antiqua betűkkel közli, amit a későbbi kiadások nem vettek át (Moll, 2016:73, vö. továbbá Dotzler, 1991:120-135). Moll tézise szerint a megkülönböztetett tipográfia azt jelöli, hogy „csak az Antiquában beszélnek komolyan” (Moll, 2016:73). Az *un rêve bien* (418), beszélgetésük álomszerű passzusa egyébként beavatást rejt, és a *Wahlverwandschaften* intertextusa. Chauchat Hans-ot álmodozónak, „helyes kis polgárgyerek”-nek tartja (418, 426), és kifejti véleményét, miszerint az erkölcs nem az erényben, hanem abban keresendő, „hogy az ember átengedi magát a veszélynek, annak, ami fölemésztí” (423). Clawdia elmondja a „jó modorú, jó családból való emberkének” (424), azt is, hogy szabadságát mindennél jobban szereti (420), és az együtt töltött „mélységesen kalandos óra” (2, 11) másnapján távozik a szanatóriumból. A következő fejezetből derül ki, hogy a már régóta szerelmes Hans Castorp számára a szabados életű nő jelenti "a hely szellemét" (2, 11), akit a farsangi éjszakán "megismert és magáévá tett" (2, 11). Elutazása után Hans Castorp a nő "belső portréjával" (a róla készült röntgenképpel) várja, hogy visszatérjen.

Madame Chauchat majdnem két év után, „a tizenkettedik órában” (2, 259) tér végre vissza a varázshegyi szanatóriumba, mégpedig Mynheer Peeperkorn társaságában. Ebből adódóan a farsangi éjszaka előtti távolságtartással viselkedik Hans Castorppal. Amikor megszólítja a fiút, az ragaszkodik a korábbi, álomszerű éjszaka tegeződéséhez, ami az új helyzethez érezhetően nem illik. Madame Chauchat ebben a helyzetben dohogva kéri számon Castorp-ot: „– Hogy szabad így beszélni egy hölgygel, akit az ember alig ismer?” (2, 273).

Az "ősnő" (Kim, 1997:265) Peeperkorn személyében az "ősférfi" pólusával egészül ki. Amikor a férfi csatlakozik hozzájuk, Hans "hűségesen" el is beszélget vele (2, 276f.). Ugyan az elbeszélő nagyon pontosan érzékelteti a közöttük lévő alá- és fölérendeltséget, Peeperkorn jóindulattal fordul a fiatal felé, így a főhős érdeklődése (annak Clawdiával való bensőséges viszonya miatti ellenszenve dacára) akaratlanul is a „nagyformátumú” (2, 283) társasági ember felé fordul. Miközben egy rögtönzött kártyaparti során a kiszolgáló törpe Emerentia (akit Peeperkorn szintén elbűvölt) hatalmas mennyiségű ételt és alkoholt hord a kártyázó társaságnak a konyhából, Hans kifinomult empátiával felismeri, hogy a kolerikus személyiség nagyszabású gesztusai mögött pánikszerű rettegés húzódik meg (2, 281). Amikor a „súlyosan berúgott” férfi a fiúnak a férfikor kudarcának, az élet előtti vereségének metaforikus vízióját festi le (2, 283), a nevelői által a demokratikus vitához hozzászoktatott

Castorp (2, 284) ügyesen vágja ki magát a kellemetlen helyzetből, és a civilizációra tereli vissza a beszélgetés fonalát.

Az este végén Clawdia és Hans Castorp a szobájába viszik a lenyűgöző embert, aki követeli, hogy csókolják egymást homlokon, amit Hans határozottan elutasít (2, 292). Később, a gyakran betegeskedő Peeperkorn-nál tett egyik látogatásakor az váratlanul rákérdez, hogy Hans szereti-e a Madame-ot, mire Castorp felhagy a kitéréssel, és bevallja, mi történt azon a mindent megváltoztató "áloméjszakán" (2, 337). Erre Peeperkorn elismeri, hogy ő és Clawdia ártottak Hans Castorpnak. Párhaj helyett inkább a tegeződést ajánlja fel neki: "testvérek vagyunk" (*Duzbruder*) – mondja, és ezután "szerelmünk" –nek szólítja Clawdiát (2, 342), amivel jelzi, hogy Hans Castorppal „osztózik a nőn, mint tulajdonon” (Kim, 1997:265).

A Clawdia és Hans közötti folyamatosan változó viszony különleges pillanata az is, amikor a nő meghitt flörtben bevallja, hogy nem ő szereti Peeperkornt, hanem a férfi szereti őt, amiért hálás (2, 324). De a férfi helyzete aggasztja, ezért Castorppal védszövetséget akar kötni érte, amit egy "orosz" csókkal pecsételnek meg (2, 326). Mielőtt Clawdia végleg távozik a varázshegyről, Peeperkorn halálos ágyánál megengedi Hans Castorpnak, hogy homlokon csókolja (2, 358). Ezzel válnak el egymástól.

Peeperkorn felbukkanása előtt az „atyai tekintélyt” képviselő (187) Behrens tanácsos szerepe is megnő Hans Castorp számára. A *Humaniora* című fejezetben a főszereplő unokafivérével együtt meghívást kap, hogy megnézzze a Behrens festette olajfestményeket, így rövid betekintést nyernek magánéletébe és hobbijába. A fiziológiai beszélgetéssel felpezsdített délután során a tanácsos természettudományos szempontból beszél a női hús bomlásáról, és ezáltal az érzéki élet mulandóságáról (Kim, 1997:263). Hirtelen azonban rájön a melankólia, és elbúcsúzik látogatóitól (332). A két fiú a „soknyelvű, fordultatos beszédmodorú” (2, 259) Behrens bosszúságaival is szembesül a havi vizsgálatnál: egy egészen kirívó alkalommal az „intézeti belügyek” (egy szerelmi viszony) (2, 93f.) miatt teljesen elveszíti türelmét, és Joachim távozási szándékáról értesülve dührohamot kap, és magából kikelve kiabál: „ – Nem vagyok kuplerájos! Nem vagyok Signor Amoroso a „Toledó”-ban, a gyönyörű Nápolyban, megértették, kérem?!” (2, 97)).

Behrens Peeperkorn halála után is foglalkozik Hans Castorppal. Felelős orvosként figyelemmel kíséri betegét, és abból, ahogyan megszólítja, érezhető, hogy nem csupán pontosan kiismerte őt a szanatóriumban eltöltött hosszú évek alatt, hanem kedveli is:

- Castorp, öreg fiú, maga unatkozik. Lógatja az orrát, mindennap látom, a rosszkedve az arcára van írva. Maga blazírt férfiú, Castorp, az élet elhalmozta szenzációkkal, és ha nem nyújtanak magának nap nap után valami elsőrendű szórakozást, akkor duzzog és morog az uborkaszegzon miatt. Igazam van, vagy nincs igazam? (2, 359)

4) Az ismeretátadás és -szerzés, azaz a tanítás és a tanulás folyamatai

Hans Castorpot a varázshegyen elsőként unokatestvére, Joachim támogatja az ismeretszerzésben. Ő mutat rá arra, hogy az idő "idefenn" egészen másképpen múlik, mint a „lenti elgondolások” szerint; „az ember fogalmai megváltoznak idefenn” (12). Bemutatja neki a Berghof-szanatórium vezetőit és lakóit, valamint ő vezeti be Hans-t a varázshegyi élet szokásaiba. Beszél neki a „fenti” fogalmakról, arról, hogy másképpen bánnak az idővel (12), a hidegről (18), fekvőkúrákról (16). Ő az, aki segít a főszereplőnek beszerezni a „horizontális” életmód kellékeit (a takarókat, a hőmérőt). Rokoni kapcsolatuk jó példa a kortárs tanulásra (v.ö. Kolosai, 2018:22): nagy hatással vannak egymás viselkedésére, utánozzák egymást, folyamatosan és kölcsönösen alkalmazkodnak egymáshoz. Viszonyuk a kezdet kezdetétől bizalmas, és az idő előrehaladtával egyre bensőségesebbé válik. Ahogy Joachim egyszerűen, minden magyarázat nélkül kijelenti Hansnak: „nekem is jó, hogy itt vagy, mert azóta beléd kapaszkodhatok bizonyos mértékig” (133), abból jól látszik, milyen fontos számára is a másik támogatása. A két fiú ad egymás véleményére, és fesztelenül meg tud vitatni bármilyen témát az étkezési szokásoktól kezdve a folyamatos lázmérésen át a hullák elszállításának kérdéséig. A Joachim és Hans között megvalósuló kortárs tanulás a regény első hat fejezetének negyedik szakaszáig játszik fontos szerepet, amikor is Joachim a varázshegyről elutazva társát „dült lélekkel” (2, 105) hagyja hátra.

Hans Castorp egy másik tanulást segítő kapcsolata viszont egészen a regény utolsó fejezetéig kitart, ez pedig a Lodovico Settembrinihez fűződő – hagyományos tanár-diák viszonynak indult – barátsága. Érdeemes megfigyelni, milyen összetett tanulási folyamaton megy végig Hans Castorp az ismeretségük során.

A fiú Settembrinivel kapcsolatos első asszociációja, hogy a férfi kintornás (72), amit az első vacsoránál gyerekes közvetlenséggel – és végtelenül udvariatlanul – meg is említ neki. Ez a szó (*Drehorgelmann*) az irodalmár visszatérő jelzője lesz a szövegben, és legalább 13-szor fordul elő a regény során (Blankertz 1981:66). Ez azért érdekes, mert a kintornás a meghatározott számú (tehát korlátozott) melódiából álló repertoárját játssza újra és újra, ami az ismeretátadás folyamataira lefordítva annyit jelent, hogy Settembrini visszatérően a hasznos, dolgos életről szóló „nótát fújja”. Hans Castorpot ez eleinte meglehetősen zavarja, azonban a humanista pedagógus tanulságos érdeklődést mutat iránta: gyakran szólítja őt "mérnöknek", és hangsúlyozza e szakma haladó jellegét, aminek hatására Hans egyre nyitottabbá válik a mondanivalójára, úgy találja, hogy „érdekes és érdemes meghallgatni”(199). Miközben Settembrini, ahogyan arra más helyütt már utaltunk, állandóan irodalmi, filozófiai és művészeti utalásokat sző mondanivalójába, a

legváltozatosabb témákról beszélget vele. Erre Hans Castorp idővel maga is ráeszmél, és egy ízben így fogalmaz:

- Micsoda pedagógus! - mondta. - Humanista pedagógus, annyi szent. Állandóan a helyes irányba terelgeti az embert, hol történeteivel, hol elméleti formában. És micsoda témák kerülnek szóba vele, sose hittem volna, hogy az efféléről beszélni lehet, vagy egyáltalában meg lehet érteni. Ha odalenn a síkföldön találkozom vele, nem is értettem volna – tette hozzá (252).

A pedagógus figyelmezteti a fiút a betegség iránti odaadás okozta elidegenedésre a valódi élettől, és mindenekelőtt a halál ördögi vonzerejére (250), és ismételten felhívja figyelmét arra a logikai hibára, mellyel a betegséget nemesnek tünteti fel:

Engedje meg ... Engedje meg, hogy (...) lelkére kössem: a halál egyetlen egészséges és nemes, amellet (ezt nyomatékosan hozzáfűzöm!) egyetlen igazán *vallásos* felfogása, ha az élet alkotórészének és tartozékának, szent feltételének tekintjük és érezzük, (...) a vele tartás (...) az emberi szellem legszörnyebb eltévelyedését jelenti.” (250)

Számos beszélgetésben védelmébe veszi az értelmet, a felvilágosodást, a munkát és az egészséget, és kezdettől fogva többször is tanácsolja a főhősnek, hogy távozzon a varázshegyről (pl. 109, 308). Úgy tűnik azonban, hogy abbéli erőfeszítései, hogy neveltjét visszatérítse síkföldi pályájára, teljesen haszontalanok. Hiába igyekszik „féltett nevelt-gyermekekét” nagy vonalakban szorgalmasan tájékoztatni a lenti eseményekről (2, 463) kevés érdeklődést tud benne kelteni a síkföldi élet iránt. Pedig részletesen elmagyarázza "tanítványának" a „Haladás Szervezésére" alakult Nemzetközi Szövetség (305ff.) munkáját is, amely a "Szenvedésszociológia" című kézikönyv kiadásával a szenvedés és a betegség kiirtását célozza meg. (A vállalkozásban Settembrini maga is tevékenyen részt vesz, ami szintén példát mutat ad „az élet féltett gyermekének” (*Sorgenkind des Lebens*) (383).)

Azonban a látszat ellenére nem marad egészen hatástalan a *homo humanus*-nak a fiú gondolkodása formálására tett igyekezete. Ahogyan azt Helmut Koopmann is felismerte, a főhős tanulási folyamatának fontos részét képezi más személyekhez tartozó „gesztusok és beszédmódok öntudatlan, majd egyre tudatosabbá váló imitációja” (Koopmann, 1980:60). A fiú először Settembrinit kezdi utánozni. Nyelvileg ugyan meglehetősen ügyetlenül, de szófordulatokat vesz át tőle, és noha eleinte zavart okoz „kifejezési módjának naivsága” (2, 151) is, de közbekotytanásaiból (2, 142) kitűnik, hogy észrevehetően elkezdi gondolkodó félként részt venni a beszélgetésekben. Amikor például a Naphtánál tett látogatás során a két férfi vitájába „elegyedve” előbb okosnak tűnő kérdést tesz föl (Plótinoszt és Voltaire-t is bevonva), majd kifejti „szerény nézetét” (2, 68) (amire Naphta hahotában tör ki), Settembrini briliánsan ironikus válasza egyértelművé teszi, hogy Hans alapvetően értelmesnek tűnő hozzászólása csupán visszaélés azzal a nyelvi-irodalmi eszköztárral, amelyet mesterének köszönhet.

E folyamat során az „ifjúság túlzott tanulékonyága” miatt aggódó nevelő időnként megrója tanítványát, hogy ne úgy beszéljen, „ahogy a levegőben van, hanem úgy, ahogy európai életformájához illik!” (303). Más alkalommal karját megragadva „kissé visszatartja, hogy (...) a lelkére beszéljen” (2, 45), és többször előfordul az is, hogy helyreigazítja: „keveset tud elképzelni, mérnök úr (...) igyekezzék befogadni és feldolgozni” (2, 217). De ahogyan a Settembrinitől és másoktól eltanult kifejezéseket Castorp használni kezdi (például a Naphtától hibásan átvett *rebellio[ni] carnis* szókapcsolatot (2,[205[133), vagy az olasz *benissimo!*-jét (2, 77)), idővel a jelentésüket is elsajátítja. Ahogyan saját szellemi tere kitágul, a varázshegyen tanultakat fokozatosan saját műveltsége valódi részévé teszi, és lassacskán helyesen alkalmazza. Amikor a regény vége felé Peeperkorn-nal kapcsolatos véleményét fejt ki, már nem hebeg, nem zavarodik bele elmefuttatásába, hanem elmondja mondókáját, és utána „bátran, férfiasan” halad tovább (2, 306).

Hans Castorp fejlődésének kétségtelenül a csúcspontját jelöli, amikor Mijneer Peeperkornt olyan választékosan mutatja be, hogy az elbeszélő kvázi a saját színvonalára emeli. A férfival való kapcsolatában megmutatkozik társaságbeli könnyedsége, az évek során kifinomult stílusa és tapintata is.

5) A tanulás és tanítás formái, módszerei és helyszínei

Hans Castorp sokoldalúan művelt fiatal férfivá válik, amikor a varázshegyet maga mögött hagyja. A regényben a főszereplőre vonatkozó fejlődési folyamat különféle formákban megy végbe, amelyek közé tartozik a tanár-diák szereposztású hagyományos tanulás, a korábban már említett kortárs tanulás, az előadások hallgatása, illetve Settembrini-Naphta párosának kollokviumai, a rituális beavatások, és az önálló tanulás is. Mivel a korábbi alfejezetekben kontúrosan kirajzolódnak Hans Castorpnak a mestereitől, unokatestvérétől, valamint szerelmétől való tanulásának ezen helyzetei, ezért az alábbiakban csak vázlatosan követjük végig az önállótlaniságtól az önállóság felé vezető útját.

Ezen a belső motiváció által vezérelt folyamaton Hans Castorp Settembrini ösztönzésére megy végig. Segíti őt humanista tanára kísérletező kedve, amellyel mindenfajta próbát és próbálkozást támogat. Jelszavát, a *Placet experiri!* elvét (pl. 123, 396) magáévá téve Hans elhagyja kezdeti egyszerűségét, és „kísérletképpen” (186) maga is próbára teszi különféle elképzeléseit (pl. 126). Így mentora hatására a dolgokra való naiv rácsodálkozását apránként az őt körülvevő jelenségek kritikus szemlélete, és saját életére való tudatos reflexió váltja fel.

Ugyanakkor Settembrini javító szándékkal próbál hatni védencére (Schoepf is kiemeli 2001:17), már azelőtt, hogy explicit módon kifejezésre jut a kettőjük közötti sajátos tanár-diák-viszony. Figyelmezteti, hogy inkább ítélkezzen az emberek felett, mint egyszerűen elfogadja őket, más alkalommal pedig „ropogós szavak áradatával” megtiltja neki, hogy betegség és butaság „együttes előfordulását ellentmondásnak és az emberies érzés dilemmájának nevezze” (187). Ismét máskor keményen rászól, hogy „okuljon, de ne nyilatkozzék” (2, 79), vagy „kezét erélyes lendülettel feje fölé” dobva fölszólítja, hogy „ne keverje össze a szempontokat, és érje be a hallottak befogadásával” (2, 140).

Settembrini ezekben megjelenő szigorúsága az ismeretségük elején szorongást okoz védencében („mintha... mintha állandóan ellenőrizné minden cselekedetét”), és fél, hogy „nem helyesli” egyes tetteit (128) – pedig az elbeszélő szerint „a kintornásnak voltaképp egyáltalában nem volt hozzá joga, hogy Hans Castorpnak valamit megtiltson, és nem is tett erre komoly kísérletet” (2, 62f.). Ebből a felnőtt tekintélynek alárendelődő fiús magatartásból a varázshegyre érkezve még egészen önállótlan, és időnként otrombán udvariatlan Hans a rá hatni próbáló nevelő hatására egyre növekvő mértékben önállóvá válik. Elhatározza, hogy sílécet vásárol (164), és magától (!) tanul meg síelni, amivel nagyon fontos mérföldkőhöz ér. A Hó-fejezet víziójában már saját belátásai vannak: elhatározza, hogy jó lesz (2, 193), és nem sokkal később már odáig jut, hogy el tudja tagadni „vékony bőrét”, és értetlenséget tud színlelni (2, 62f.), vagy „tapintatosan mosolyogni”, és „lojalitást mutatni” (2, 339) amikor arra van szükség.

Ugyanígy önálló foglalkozása és egyedül rá jellemző hobbija Hansnak a zenehallgatás. Megjegyzendő, hogy kezdetektől meglévő zenei fogékonysága (melynek veszélyeire Settembrini felhívja a figyelmét, 142f.) is fokozódik, zeneértéssé érik (a zenéről ír Kablitz:2017:461-542 is). A muzsika Hans Castorpra gyakorolt különleges hatása egyébként valóban inkább veszélyes: a mű vége felé Hans a lemezjátszó mellett töltött magányos órái során inkább elveszíti magát zenébe feledkezésével. (A zenének kompozíciós szempontból is van jelentősége a regény egészét nézve, v.ö. pl. Schoepf, 2001:19.)

A nevelési módszereket tekintve elmondható, hogy Settembrini felvilágosult retorikájának és „klasszikus iróniájának” teljes eszköztárával hadakozik a varázshegy befolyása ellen (Szendi, 1979:140), míg Naphta nevelési módszerei a dialektika és retorika fegyvertárába tartoznak. A testi fenytést helyeslő, terrorista nevelési elveket valló férfi széles körű ismereteivel, verhetetlen logikájával és metsző dialektikájával fontos összefüggésekre mutat rá, Settembrini pedig (ügyes pedagógusként) szeret huncutkodni (pl.

79), és egy-egy erősebb odaszólása után következő mondatában már úgy gyengíti előző szemrehányását, hogy abba belefűzi a *lectio*-t is (pl. 2, 88).

A regény cselekménye két, egymástól alapvetően eltérő szférához köthető: az egyik a „síkföld”, ami a tevékeny polgári élet helyszínévé, mint a fenti világ vonatkoztatási pontja jelenik meg, a másik pedig a varázshegy, a szanatóriumnak a ‘normális’, a megszokott világtól hermetikusan elzárt, valóban varázslatos, és mindenképpen szokatlan tere, amely a hétköznapi létezés más dimenzióját jelenti. A történet szinte egésze a varázshegyen zajlik: „otthon és rend” (9) már közvetlenül a történet kezdetén hátramarad, mindig csupán utalásként bukkan föl a szövegben.

Abból adódóan, hogy a regény tudószanatóriumban játszódik, főhőse nem intézményes keretek között, hanem informálisan tanul, ismereteit és világlátását konkrét tapasztalás, életszerű megismerés jellemzi – attól függetlenül, hogy a szanatórium bizonyos szempontból hasonlítható egy iskolához (heterotópiaként a társadalmat leképezi, azonban attól elhatárolva működik, v.ö. Foucault, 1999), még ha itt nem is az oktatás zajlik intézményesített keretek között, hanem a gyógyítás.

A szanatórium mellett fontosak azok az epizódok is, amelyek a hegyen külső helyszíneken zajlanak (például a híres hó-fejezet, vagy a vízesésnél tett kirándulás), illetve a szanatórium különböző belső tereiben történő események. Megfigyelhető ezeken a szerzőnek az a következetesen végigvitt szándéka, hogy szimbolikusan is megjelenítse a különböző területek és terek jelentését, életterületekre való vonatkozásait. Hangsúlyosan különböző például a közösségi és a magánterek használata; a megjelenő, és különféle képpen cselekvő személyek megjelenítése szociológiai szempontból is tüpontos kép kirajzolódását segíti elő.

6) A szereplők által mutatott példák viszonya a szöveg narratív jelentéséhez

A varázshegy rendkívül bonyolult eszmerendszerű, polifon gazdagságú alkotás, amely szerkesztéséből adódóan több nézőpontot működtet egyszerre. Éppen ezért a mű egészét a maga esztétikai megformáltságában kell szemlélnünk, amikor az általa közvetíthetett üzenetet igyekszünk kibontani – noha olykor valóban nagy biztonsággal következtethetünk az író személyes elkötelezettségére az egyes szereplők szólamaiból (Szendi, 2002:112).

Helmut Jendreiek *A varázshegyet* „európai-német jelentőségű demokratikus pedagógiai nevelődési regénynek” tartja (Jendreiek, 1977:267). Fejtegetései abban az állításban érik el tetőpontjukat, mely szerint Hans Castorp egy új demokratikus-humanitárius emberideál megtestesítője. A szöveg más értelmezőihez hasonlóan ő is úgy találja, hogy a

szereplők Hans Castorp nevelődésének szolgálatában állnak. Joachim fivérétől és a két pedagógus-alaktól kezdve Madame Chauchat-n és az orvosokon át Peeperkorn-ig valóban minden szereplő hozzájárul valamilyen módon Hans fejlődéséhez.

A Joachim által képviselt erkölcsi tartás és fegyelmezett helytállás motívumait a Thomas Mann-i életmű egészében fellelhető számtalan művészi párhuzam és önéletrajzi hitvallások sokasága hitelesíti. A tartás bizalom és megbízhatóság forrása, minden társadalmi együttműködés fundamentuma, sőt, a polgári hivatás, a művészi munka minőségének alapvető feltétele (Szendi, 2002:116). Hajlíthatatlan jellemével, kötelességtudásával és megbízhatóságával Joachim Ziemßen a polgári tartás képviselője a regényvilág jelképrendszerében, a „tartás-morál” (Szendi, 2002:116) fontos példája civil szellemiségű unokatestvére számára, aki mélyen tiszteli is őt ezért.

A történetet pedagógiai összefüggésben vizsgálva a főhős nevelői között első helyen álló Lodovico Settembrini szintén pozitív példát jelent önmagában és a Hans Castorpra gyakorolt hatását illetően egyaránt, ahogyan azt a korábbi alfejezetekben kimutattuk. Bár a szöveg e szereplőt egyértelműen példaképként működteti, Thomas Mann iróniájához hozzátartozik az is, hogy a *homo humanus* szellemi örökösként éppolyan vitatható nagyapjához, az ellenzéki itáliai ügyvédhez képest, mint Hans Castorp saját szenátor nagyapjához mérten (Szendi, 1979: 129).

Ugyanez az ironikus ambivalencia figyelhető meg Leo Naphta vonatkozásában is, aki skolasztikus műveltségével és gyakran hangsúlyozott tiszta logikájával ugyan lehetne pozitív példa, de bíráló, kétkedő és felforgató szelleme, kérlelhetetlen vasfegyelme, terrorista-szocialista ideológiája erkölcsi szempontból negatív karakterré változtatják.

Hans Castorp szerelme, a szabados életvitelű, gesztusaiban és tartásában hanyag Clawdia Chauchat – a regény további szláv származású szereplőihöz hasonlóan – a 'Kelet' zabolátlan, veszélyes időtlenségét és rendetlenségét képviseli a 'hagyományos' német erényekkel (rend, fegyelem, polgári életvitel) szemben. A kirgiz szemű nő Hans Castorp számára egyet jelent a betegséggel, sőt, a halál vonzásával, így a humanista által belé rögzülő értékrend szempontjából negatív példát jelent.

Vele ellentétes princípiumot testesít meg szeretője, Pieter Peeperkorn (Szendi, 2002:117). Dionüszoszi életmórával a férfi még akkor is az életet és élet szeretetét képviseli, amikor a szanatóriumban már súlyos beteg, s ha evésben, ivásban és beszédben tanúsított mértéktelensége, illetve abból fakadó viselkedése időnként némi ellenszenvet ébreszt az olvasóban. A kávé mágnás szerepét erősen relativizálja ezek mellett az is, hogy Castorp jezsuita tanítójához hasonlóan ő is öngyilkosságot követ el. A „homályos

Peeperkorn"-nak Naphtával és Settembrinivel való összehasonlítása ennek ellenére „sok tekintetben, kivált a formátum tekintetében e késői jelenség javára üt ki” – olvassuk az elbeszélőnek Hans Castorp gondolataival kapcsolatos kommentárjában. A fiú számára „a két túlzottan artikulált szavú nevelő, aki szegény lelkét közrefogta, valósággal eltölpül Pieter Peepkorn mellett” (2, 294). A hollandus felülmúlja Castorp összes többi nevelőjét, mint például a férfiaságot prédikáló Behrenst, a 'gregorián-békés' Settembrinit, vagy éppen az 'ős-aszketikus-arisztokratikus-sötét fejű' Naphtát, akinek fanatikus-keserű férfimániája abban csúcsosodik ki, hogy lelövi magát (Kim, 1997:264).

Az előző két pároshoz hasonló a szerepmegosztása a szanatórium két orvosának, Behrens és Krokowski doktoroknak. Ezek a regény elején még egyértelműen Kharón-alakokként tűnnek fel, és inkább negatív asszociációk társulnak hozzájuk. A Minós és Rhadamanthys mitológiai alakjaival asszociált két férfi (lásd ehhez Szendi, 1979:201) a halál ügynökeként jelenik meg. Azonban a későbbiekben „a létezés mélységébe való bepillantásuk közvetítése által” egyre jelentősebb funkciót töltenek be Hans Castorp nevelődésének folyamatában (Jendreich, 1977:286), tehát szerepük változáson megy keresztül. Ezt Joachim Schoepf Krokowski okkult, áltudományos tevékenysége, és Behrens egyes orvosi intézkedései miatt kétségbe vonja, és egyben jó példának találja arra is, hogy *A varázshegy* mindenáron a német nevelődési regény tradíciójában való értelmezésére tett igyekezet a legkiválóbb interpretálókat is tévútra vezethette (Schoepf, 2001). Tény, hogy mindkét orvos kétes megvilágításban tűnik fel.

A fentiek alapján összességében csak részben tűnik igazoltnak az az előfeltevés, mely szerint a szöveg cselekményéből kiolvasható a szerző személyes állásfoglalása az egyes figurák helyiértékét illetően. A két világháború között jelentkező új történetírói nemzedék tagjaihoz hasonlóan (v.ö. pl. Georges Duby) Thomas Mann is a valóság magában kialakított képét rajzolja meg regényében, így módon pedig a történelmet történetként, narratívaként közelíti meg, amely valóban lehetőséget ad számára az értékdimenzió bevonására.

A szereplők példaértékét vizsgálva ugyanakkor szükséges szót ejteni az elbeszélő szerepéről is, aki időről időre megjegyzéseket fűz az egyes alakokhoz. Ezek által a megjegyzések és magyarázatok által valósul meg az az ambivalenciát okozó, kaleidoszkópszerű nézőpont-együttes is, amely a regény sokat emlegetett nagy ironikus távolságtartását (Schöll 2013:89) okozza. A Schopenhauer és Nietzsche filozófiáját követő, majd később Freud tanait is asszimiláló író (Szendi, 2002) egyértelmű állásfoglalás helyett inkább a maguk ambivalens teljességében mutatja be az egyes értékek összjátékát. A narrátornak tehát fontos szerepe van, általa tudja Thomas Mann sokféleképpen reflektáltatni

a regényben a pedagógiai gondolkodás értékproblematikáját. Ez az ironikus értékszerkezet oppozíciós viszonyrendszert teremt, amelyben az egyes szerep-pozíciók egymástól függő, állandó változásban vannak és egymást relativizálják (Szendi, 1979: 160). Ez a következetesen tükrözött kettős tudás adja a Thomas Mann-i humanizmus legmélyebb igazságát (Szendi, 2002:116).

7) Az illusztrált nevelési, nevelődési folyamatok sikeressége

A három pedagógus személyiségben – minden különbözőségük ellenére – egy közös: egy-egy pedagógiai-életfelfogásbeli irány küldötteiként mind elbuknak abbéli igyekezetükben, hogy Hans Castorpot egészen a maguk oldalára állítsák, és mindegyikőjük egyértelműen érezheti is ezt (Schoepf, 2001:159). Settembrini a Walpurgis-éj után önként hagyja maga mögött a pedagógiai mezőt, és a továbbiakban csak azért próbál alkalmanként csökönyös védencére hatni, hogy a legrosszabbat (Naphta negatív befolyását, v.ö. 2, 87) megakadályozza, vagy legalábbis tompítsa. Leo Naphta pedagógiájának életképtelenségét egyértelműen mutatja az, hogy Settembrinivel való, pisztolypárbajjá fajuló vitájának csak azzal tud véget vetni, hogy lelövi magát. Peeperkorn szintén a legradikálisabb módon, nagyszabású öngyilkossággal búcsúzik az élettől, amivel pedagógiailag árván hagyja hátra Hans Castorpot.

Sokatmondó a főhős nevelődésének sikerességével kapcsolatban összevetni két rövid idézetet. A történet elején a hermetikus pedagógia elvont világába érkezett elkényeztetett hamburgi fiatal

a szellemi dilettáns magatartásában tetszeleg, s tehetséges fiatalok módján csak kísérletezik a különféle lehetséges felfogásokkal. Mert a tehetséges ifjú nem irtalan lap, nem: inkább olyan lap, amelyre láthatatlan vegytintával már minden fel van írva” (126).

Ehhez képest hét teljes szanatóriumi évet megélve, a regény végén a humanista nevelő

növendéke uralkodói módon álmodozott ugyan egyet-mást a való jelenségek szellemi árnyékáról, magukkal a jelenségekkel azonban mit sem törődött – mégpedig azért nem, mert gögös hajlandóságában az árnyékban látta a jelenséget, emebben pedig pusztán árnyékot, amiért is nem szabad őt túlságosan korholnunk, mivel a kettő közti viszony koránt sincs végérvényesen tisztázva (2, 463).

Hans Castorpnak ez a „gögös hajlandósága” a Platón nevelésfilozófiájának barlang-hasonlatát idéző helyzetben nem igazán erősíti meg az olvasóban azt a képzetet, hogy nagy változásokon ment volna keresztül.

Mindazonáltal az is tagadhatatlan, hogy mindannyian hatással, mégpedig fejlesztő, emancipáló hatással vannak a főszereplőre, ahogyan azt az eddigi elemzés és az utolsó

alfejezet 'tananyagai' is mutatni fogják. Újabb kutatások is megállapítják, hogy a hegyen töltött hét év alatt a "hősietlen hős" (Scharfschwerdt, 1967) apolitikus fiatalból egyre inkább a politikában is gondolkodni tudó német polgárság képviselőjévé válik (v.ö. pl. Schöll, 2013:89). Amennyiben Hans Castorpot betegnek tekintjük – nem feltétlenül csupán a szó szoros értelmében, hanem inkább abból a szempontból, hogy az élethez nem elegendő, nem megfelelő a tudása a varázshegyre érkezésekor – akkor megkockáztathatjuk, hogy az ott töltött évek során 'meggyógyul' a *Heilung*-nak az *Erziehung* értelmében, azaz megszabadul a testi/lelki szenvedéstől, amennyiben túljut a számára különösen nagy veszélyeket rejtő, kritikátlan ábrándozásától (v.ö. Grimm, 1877: Heilung, Schaub, Zenke, 2000:277).

A sokesztendőnyi „hermetikus-pedagógiai fokozás” után Hans Castorp „sorsa fokozásokat, kalandokat, bepillantásokat hozott magával, és amint azt az elbeszélő is megerősíti

megérlelte arra, hogy sejtelmes kritikával szemlélje ezt a világot, ennek a világnak – igaz – minden tekintetben csodálatos jelképét, irántuk való szeretetét, és mind a hármat lelkiismereti kételyekkel vizsgálja. (2,391)

Ugyanakkor fejlődése többszörösen is megkérdőjelezett (Szendi, 1979:160), különösen annak fényében, hogy a regény végén a csatateren tűnik el az elbeszélő szeme elől, aki semmi biztosat nem tud további sorsáról.

8) Nevelési eszmények és nevelésfilozófiák

A regény háttérében felfedezhető a *pedagogia perennis* eszménye, a nevelés lényegéről szóló fenomenológiai konstrukció (Depaepe 2013:13). Ezt Marczell Mihály *A nevelés alapvonalai* című kötetében az alábbiakban határozza meg:

A paedagogia perennis az egyetemes emberi kifejtése, amelyben a részletkérdések mindig egyetemlegesek és nyíltak. (...) [M]indig örök törvényszerűséggel dolgozik az emberlélek szolgálatában, de eredménye nem a gépszerűen egyforma ember, hanem az egyénien sajátos személyiség (Marczell, 1938:44).

A varázshegy pedagógiai kísérlete ezt az örök pedagógiát igyekszik megvalósítani, és ennek megfelelően nevelésfilozófiák egész sorát vonultatja föl a regény szereplői által képviseltetve.

A történet legkiemelkedőbb pedagógusaként először a Settembrinit vezérlő nevelési elveket vizsgáljuk meg. Ennek elemzésekor fontos megemlíteni Alfred Adlert, a bátorító nevelés koncepciójának megalkotóját (Adler, 1994). Mann ugyanis érvényesíti szereplőjében Schopenhauernek azt – a Piaget-t is megelőlegező! – elképzelését, hogy a

tanítvány saját maga eredjen a tudása nyomába: szerezzé ismereteit saját gondolkozásából, tevékeny kutatásából, alkotásából, munkájából. (Hans Castorp pedig, mint láttuk, önálló kutatásra és tevékenységre adja a fejét.) Az olasz pedagógus viselkedése értelmezhető Friedrich Fröbel neveléstanának szellemében a gyermekhez (itt: fiatalhoz) való „lehajolás” gesztusának is. Még közelebb hozza Settembrinit Fröbelhez, hogy utóbbi humanista nevelési célja az életbölcesség kialakítása. Konceptiója a nevelést a bölcsesség tudatos és szabad cselekedeteként határozza meg, amely a nevelőre és a neveltire is kihat; szerinte „bölcsek lenni annyit jelent, mint önrendelkezéssel bírni” (Fröbel, 1928:2, idézi Szabolcs és Réthy, 1999:364). Ennek az önrendelkezésnek szellemében a literátus nem irányítani, hanem terelni próbálja védencét; segítségét óvatosan ajánlja fel: „Mengenedi nekem (...), hogy továbbra is segítségére legyek kísérleteiben és gyakorlataiban, és megpróbáljam a helyes irányba terelni, ha kártékony rögződések veszélye fenyegeti?” (251) – kérdezi Settembrini a lázas Hans Castorptól, amikor meglátogatja őt. Elegánsan a háttérben marad, nem jelöl ki egyetlen világosan látható példaképet sem, hagyja, hogy Castorp a maga útját járja, és csak óvatosan vezet a benne rejlő absztrakt ideál felé (v.ö. Adelson, 1976:720). Ez az ideál pedig Settembrini esetében a humanizmus műveltség- és a filantropizmus emberképe, ami nagyon hamar kiderül: „Édes Istenem, én humanista vagyok, *homo humanus*” (76) - vallja be már az első találkozáskor. Hans Castorppal folytatott beszélgetései alapvetően dialektikus jellegűek (az arisztotelészi dialektika jegyében állnak), témái a klasszikus görögségtől a humanizmus irodalmán keresztül egészen a felvilágosodás eszméiig terjednek.

Leo Naphta családjának történetével (*Bál Sém* vagy cádik, azaz csodatevő, a Tórárt nemcsak tanulmányozó, hanem arról a rabbival vitatkozó nagyapja, Elia Naphta alakjában) Thomas Mann felvillantja a Talmud hagyományait (2, 123ff.). Egy ideig a fiatal Leo neveltetésében is szerepet játszik a zsidó kultúra, illetve annak képviselésében a hébert és a klasszikus nyelveket oktató körzeti rabbi, de a nagyratörő becsvágytól, előkelőbb életformák heves áhítozásától hajtott fiú (2, 125) származásának szférájából kitörve csakhamar a jezsuitákhoz kerül, és a *Stella Matutiná*-ban, a jézustársasági nevelőintézetben tanulhat. A kozmopolita intézet „nagyúri és ugyanakkor klastromi” (2, 130) életmódja után Naphta egy rendház noviciusa lesz, amelynek „szolgáló alázata”, „néma alárendeltsége” és vallásos gyakorlatai a korai középkor fanatikus nevelési elképzeléseit mutatják (2, 130).

Naphta, a „princeps scholasticorum” pedagógiai munkájában a középkor klerikus nevelése és Lukács György-re emlékeztető szocialista elképzelések mellett a herbartianizmus gondolatvilága is megfigyelhető. A Settembrinitől tapasztalt játékosság helyett ő kikezdzhetetlen logikával és nagy szigorral marad mindig a tárgynál, és nem

„lehajolni” kíván Castorphoz, hanem a herbarti pedagógiának megfelelően „saját képére és hasonlatosságára formálni a lelkét” (Pukánszky, 2002:26).

Settembrini és Naphta párosa a *docta pietas* eszméjét is felidézi. Ez a reformáció humanizmusából ismert műveltségmodell a klasszikus tudományokban való jártasság és vallási ismeretek sajátos ötvözete, amely a 15. század második felétől a művelt nemesség körében alakult ki (Posta, 2019:236). A *nobilitas litteraria* identitását a „kiváló neveltetés, a klasszikus műveltség, az antikvitás kultúrája iránti közös érdeklődés és az egyéni tudományos, irodalmi-filológiai teljesítmény határozták meg” (Posta, 2019:214), ami Settembrini alakjának megformáltságán is pontosan érzékelhető. Ez a kör a *studia humanitatis* magasabb műveltségére építve a Szentírás bonyolultabb szöveghelyeinek értelmezésére használta nyelvi-irodalmi képzettségét, amely magába foglalta retorika, poétika, grammatika, történelem, erkölcsfilozófia, görög és latin nyelvek ismeretét is (V.ö. Posta, 2019:214) – akárcsak a *civitas Dei* eszméjét hirdető Leo Naphta esetében.

Noha a két nevelő a Thomas Mann-i ironia jegyében nem egymásra épülő és egymást kiegészítő tudást valósít meg, hanem azok versenyzését (majd az egyik primátusát), mégis figyelemre méltó, hogy a középkori egyetemi tanulmányok struktúrájába ágyazódó *docta pietas* elvét követő sorrendben lépnek színre. Eszerint a latin és görög nyelv tanítását biztosító gimnázium (németül *Lateinschule*) után előbb a propedeutikus jellegű *baccalaureatus* évei alatt a Trivium, majd a *magistratus* alatt a Quadrivium tárgyainak tanulmányozása folyik. A magasabb rendű diszciplínákra (*facultates superiores*, azaz a teológia, a jog és az orvostudomány, illetve a tanári hivatás gyakorlására (!)) való felkészülés csak ezt követően kezdődik meg. Ezt a sémát követi tehát Settembrini és Naphta kvázi-nevelőkénti megjelenése is – szerepük persze jelentősen bonyolódik az ironikus játék azon mozzanata alapján is, hogy részlegesen (és rejtve) áthatják egymás pozícióját.

Világnézeti csatározásuk egy másik szinten megfeleltethető a felvilágosodás és a kereszténység között feszülő ellentéteknek is, melynek egyfajta elmozdított bástyáit képviselik. Ennek részletes kifejtésére itt nem vállalkozhatunk, példaként csupán annyira utalunk, hogy míg szerzetesi voltából következően Naphtára kellene, hogy jellemző legyen az aszketikus életmód, ennek különféle jegyeivel mégis Settembrininél találkozunk. Az általuk megjelenített elvi pozíciók összecsúszásának-keveredésének leleplezése – a beszélgetések során nyelvileg megmutatkozó példák mellett – Naphta fényűző életvitele (2, 63-80). Állandó sétáik ugyanakkor az antik görögség peripatetizáló filozofálásának hagyományát is megelevenítik.

Míg Joachim Ziemßen katonás erényei (bátorsága és fegyelme) megfelelnek az ókori Róma „virtus”-ra való nevelési céljának, addig Peeperkorn életélvezetében az antik Athén már említett Dionüszosz-kultusza kerül kifejezésre. Ezt a képet erősíti, hogy Peeperkorn eleme a homály és az érzelem (2,304). Sajátos filozófiát képvisel még Clawdia Chauchat azzal a véleményével, miszerint „az erkölcsöt nem az erényben kell keresni”, hanem a bűnben, a veszélyben, és abban, hogy „az ember átengedi magát a veszélynek, annak, ami ártalmas” (423).

9) A megjelenő informális helyzetek ‘tananyaga’

A varázshegyen töltött hét év alatt Hans Castorp egy kulturálisan gazdag világ összesűrített levegőjét szívja magába (v.ö. Szendi, 1979), ezért tanulnivalója sok szálra bontható, hagyományos és rendhagyó elemeket egyaránt magába foglal. A szanatórium különféle életterületekkel asszociált szereplői egymástól eltérő értékeket képviselnek, amelyek a maguk helyén egyaránt érvényesek, követhetőek és értelmezhetőek. Annak megfejtése ellenben, hogy mi a személyükkel kapcsolatos lecke, nem csupán a főszereplő számára feladat, így a regény olvasója művelődéséhez is hozzájárul (v.ö. Morgenstern, 1820).

Hans Castorp legközvetlenebb bajtársa, Joachim Ziemßen számtalan dologra tanítja meg az újonnan érkezettet, amellet, hogy segíti eligazodását a hegyi életben. Hans Castorp hozzá fűződő kapcsolata egyre hosszabbodó szanatóriumi tartózkodása alatt egyre mélyebbé válik. Ennek a szinte testvéri kapcsolatnak is köszönheti, hogy meghaladja halál iránti szimpátiáját, amellyel olyan sokáig és intenzíven kokettál a regény első szakaszában (Schoepf, 2001:13). A haldoklóknál tett látogatásai alkalmával Joachim állandó társa Hansnak, így a halállal való konfrontáció kettejük személyes és közös tanulnivalója. Úgymond bajtársak ebben, mígnem Joachimnak is el kell búcsúznia az élettől. Életpéldája mellett betegsége és halála által is igazi humánus tartásra tanítja Hans Castorpot.

Settembrini beavatja filozófiába, irodalomba, más szóval a klasszikus Trivium tárgyaiba. Plasztikus kifejezésmódján gyakran ámulva a főszereplő lassanként eltanulja tőle a nyelv tiszteletét és a pontos kifejezés élvezetét, az irodalom szeretetét, és nem utolsó sorban gondolatai szabatos kifejezését. A főhőst folyton helyes irányba terelgető Settembrini erőfeszítéseinek köszönhető az is, amikor Hans Castorp Behrens (Madame Chauchat-ról készült) olajfestményén fellelkesülve szépnek és szelleminek összekapcsolódásáról lelkendezik; filológia és pedagógia mellett a művészetet is humanista hivatásnak mondja, „a humanista érdeklődés egyik árnyalatá”-nak (325).

Lodovico Settembrinitől és Leo Naphtától Hans Castorp kultúraelméletről, politikáról tanul (v.ö. Schöll, 2013:80), és elsajátítja a magasabb témákról való vitatkozás készségét, ahogyan Naphtától a precíz, logikus, humánusan összefüggő beszédet (2, 307).

Behrens udvari tanácsos a természettudományokba vezeti be Hanst: az orvostudományon belül az élettan, de érintőlegesen a fizika és kémia is előkerül beszélgetéseik során, így Naphtához hasonlóan ő is a ‘magasabb fakultások’ tudásának megjelenítője. Emellett a művészeti ágak közül a festésben gyakorolja magát. Az udvari tanácsos elmagyarázza a fiziológia iránt érdeklődő fiatalnak a bőr és az alatta lévő rétegek felépítését és működését (327-332). Ezzel világossá teszi a főhős számára, hogy a vonzó női test végső soron nem más, mint különböző biokémiai anyagok konglomerátuma (Kim, 1997:217), így az élet mulandóságára tanítja.

Krokowski doktor „rendszeresen visszatérő változatosságot hozó” (146) előadássorozatát Hans elsöre ugyan kihagyja, de később rész vesz a „félhavonta ismétlődő *Ezeregyéjszaka*” alkalmain (2, 29). Az összefüggő sorozatot alkotó, népszerű tudományos tanfolyam (146) előadásai az évek során a szerelem és a betegség összefüggéseitől (146) a botanikán át (2, 28) egészen kétes, okkult jelenségekig is eljutnak: hipnózisról és telepátiáról, a víziós látás jelenségeiről, a hisztéria csodáiról (2, 394) is itt hall Hans. A parttalanságában a főhős fejében „Settembrini úr munkatársa”-ként (2, 29) számon tartott Krokowski témáinak megvitatása közben „a filozófiai szemhatár annyira kitágult, hogy a hallgatók szeme előtt egyszer csak olyan rejtélyek derengtek föl, mint anyag és lélek, sőt lélek és élet viszonya” (2, 394). Hans Castorp látóhatárának szélesedéséhez az is hozzájárul, hogy analízisre jár doktor Krokowskihoz (2, 61).

Hans Castorp varázshegyen átélt beavatásai között fontos helyet foglal el a Madame Chauchat iránti szerelme. Annak alátámasztására, hogy milyen nagy hatással van rá a nő, elegendő meggondolni, hogy miközben Settembrini mihamarabbi távozásra biztatja, tulajdonképpen amiatt marad a szantóriumban, mert „történetesen benéz[ett] a másik szobába, és ott megint meglát[t]ja Madame Chauchat-t” (109). Aznap éjszaka vele is álmodik (116), és a nő iránt hirtelen fellobbant érdeklődése vezérli őt a maradásához szükséges holmik beszerzésére. De nem csupán lázgörbéje változik a nő hatására, hanem „lenyűgöző tanulmányokba bocsátkozik” (339): német, francia és angol nyelvű (!) „anatómiai, fiziológiai és élettani munkák” tanulmányozásába mélyed, amelyeket „a maga szakállára, titokban” rendel meg a telepi könyvkereskedésből (341).

Arra, hogy ez a szerelem milyen nagy jelentőségű tanulnivaló a főhős számára, további bizonyíték Hans Castorpnak a nővel való oly sokáig elodázott megismerkedése. Az

elbeszélő megjegyzései mellett ebből is kitűnik, hogy ez Hans számára az érzelmek és érzékek korábban ismeretlen, teljesen új világát nyitja meg. Nagyon sok ideig tart, mire végigérleli magában az egészet, és a farsangi estén végre megszólítja Clawdiát. A legjobban mégis az tanúsítja az élmény jelentőségét, amikor Hans franciául szerelmet vall neki, és megfogalmazza, hogy „az emberi test szerelme ugyancsak rendkívüli mértékben humanista érdeklődés és nevelőbb hatalom a világ minden pedagógiájánál!..” (436, kiemelés tőlem). Továbbá a hosszú várakozás után viharos gyorsasággal kibontakozó szexuális kaland igazi beavatás a férfivá váló Hans Castorpnak, ahogyan az azt követő – ismét hosszúra nyúló – arra való várakozás bizonyítja, hogy a nő visszatérjen hozzá.

A szanatóriumban újra megjelenő asszony viszont szinte teljesen jelentőségét veszti Mijnheer Peeperkorn megjelenésével. A karizmatikus, bacchuszi (2, 282) férfi színrelépésekor Kim szerint Castorp már nem tanácstalan fiatalember, „hanem "férfiasvilági" kapcsolatokat keres egy "igazi" férfival (Kim, 1997:264), amire a jóképű Peeperkorn megfelelő alany. Peeperkorn "egészen más fából faragták" (2,260), mint Hans Castorp korábbi tanítómestereit: mitikus-misztikus ősi férfiasságával (v.ö.2,306ff.) komoly férfi-példakép, akinek már pusztán a jelenléte által háttérbe szorúlnak Hans Castorp „trónjukfosztott barátai és nevelői” (2,315). Settembrini felháborodott kérdésére, hogy mit lát az „ostoba öregemberben” (2,304), tanítványa egész elmefuttatással válaszol, melynek lényege, hogy Peeperkorn „személyiség”. Az elbeszélőtől megtudjuk, hogy „úgy tetszett – nem nevelő jellegű; és mégis, milyen sokat jelent a műveltsége érdekében utazónak!” (2,315). E „tántorgó misztérium”-tól, „kétértelmű király”-tól tanulja meg Hans Castorp, mit jelent határozni, dönteni, rendelni, utasítani és parancsolni (2,315f).

A különféle tanulnivalók során végigtekintve összefoglalóan megállapítható, hogy azok a különböző életszféráknak az élettől a halálig terjedő teljes spektrumát lefedik. A fiatal Hans Castorp az értekezésben részletesebben is elemzett pedagógusszemélyiségek és a többi szereplő pedagógiai összjátékának hatására gyakorlatilag nemcsak mind a hét szabad művészet területén művelődik ki, hanem a magasabb fakultások tudásköreibe is betekintést nyer, valamint élet, halál és szerelem titkaiba is beavatást nyer. A tanultak eredeti formális képzettségét, és abból adódó műszaki orientáltságát kiegészítik, így a regény végére az univerzálisan képzett ember Wilhelm von Humboldtra visszavezethető ideáljának megtestesülése válik (v.ö. Humboldt, 1960).

6 A vizsgálat eredményeinek összefoglalása a kutatási paradigmák mentén

Az értekezés fő célja a vizsgálatra kiválasztott három német nyelvű fejlődésregény pedagógiai szempontú vizsgálata volt; azok nevelődési eszményeinek, neveléssel összefüggő vonatkozásainak, nevelésfilozófiai kapcsolódásainak, valamint pedagógiai diskurzusalakító szerepük feltárása. Ennek a célkitűzésnek az eléréséhez több diszciplína elméleteinek és eredményeinek felhasználására, valamint komplex kutatási módszer kidolgozására volt szükség. A vizsgálathoz kidolgozott kutatási stratégiával azt próbáltam lehetővé tenni, hogy a vizsgálati fókusz megtartásával lehetőleg pontos összképet tudjak adni a szövegekről. A kutatási folyamat során végig arra törekedtem, hogy a szövegtényekből koherens, az olvasó számára minden apró részlet ismerete nélkül is követhető, nyitott értelmezést alakítsak ki (v.ö. Hetényi, 2019:1189).

Dolgozatomban a történetírás új irányzatainak elfogadásával az irodalmi szöveg egyfajta történeti narratívaként való értelmezésére és ennek egyfajta mikrohisztóriai felhasználására tettem kísérletet. Ehhez a narrativitás fogalma képezte a közvetlen kapcsot, amely a történetiségében létező irodalmi művet történettudományi szempontból is megfoghatóvá teszi. Kutatásom Baska Gabriella (2011) megfogalmazását kölcsönözve annak felderítésére tett próba, hogy Goethe, Keller, illetve Thomas Mann milyen „üzenetekkel” vesznek részt koruk neveléssel kapcsolatos diskurzusában (Baska, 2011:9).

A vizsgálandó források közvetlen elemzéséből összességében elmondható, hogy mindhárom szövegben összetett nevelési folyamatok zajlanak le, melyek leírása realiztikus; sok szempontból megfelel azoknak a modelleknek, amelyekkel a neveléstudomány napjainkban is dolgozik.

(1) Ugyanez igaz a főszereplők ábrázolására is, ami szintén sok ponton érzékletesen és reálisan tükrözi a serdülőből felnőtté váló fiatal szellemi, lelki, és érzelmi fejlődését és küzdelmeit.

(2) A források részletes vizsgálatával sikerült meghatározni a főszereplők fejlődésére ható kulcsfigurákat, és az elemzés arra is segített rávilágítani, hogy a többi szereplő is tevőlegesen részt vesz a nevelési folyamatok alakulásában. Kiemelten fontos szót ejteni arról, hogy mindhárom regényben hangsúlyos szerepet kapnak azok a nőalakok, akik a főhős fejlődésére nagy hatással vannak. Wilhelm alakulásában Mariane, Mignon, Therese, Natalie, Zöld Henrik számára Judith, Anna, és távolabbról az édesanyja, ahogy Pongrácnál is meghatározó az anya szerepe, majd pedig Lydiáé. Hans Castorp hétéves varázshegyti tartózkodásában pedig Madame Chauchat-nak döntő szerepe van. A nőalakok mellett

természetesen megjelenő férfiak, fiatalok és más társak, sőt gyermekek gondoskodnak arról, hogy a nevelési folyamatok valóban olyanok legyenek, akár az életben: a főhős formálódását nemcsak kiemelt, tudományokban járatos személyek mozdíthatják elő, hanem egészen kis alakok szinte láthatatlannak tűnő életpéldái is. A történet alakulásában, és a főhős szellemi, lelki, testi fejlődésében az egyes regények összes szereplője együttesen vesz részt.

(3) A nevelő és nevelt viszonyának kérdése összetett, hiszen – abból adódóan, hogy a szövegforrások nem iskolai környezetben (5) megvalósuló nevelést és tanulást ábrázolnak – sokrétű, és sokszereplős nevelési helyzetekkel találkozhatunk. Ezek általános jellemzője, hogy a nevelő/formáló személy és a nevelt/formálódó fiatal kapcsolata inkább informális, bizalomra épül, és ennek köszönhetően a nevelési folyamatok nagyobb része is sikeres (7). Ez alól kivételt képez ugyan Hans Castorp és Naphta kapcsolata, ahol a túlzott, az étellel nem összeegyeztethető dogmatizmustól a fiatal főhős elfordul, de az mindenképpen tagadhatatlan, hogy formálódására Naphta gondolatai, illetve Naphta és Settembrini szócsatái jelentős hatással vannak. Ugyanakkor Kellernél megjelenik az iskolai nevelés is (5), mind a kétszer negatív előjellel, ami éles neveléskritikai mozzanata a *Zöld Henrik*nek.

(4) A tanítás és ismeretátadás általában konstruktív, nagyban függ a tanuló főhős saját vállalásától, szándékaitól. A közvetített attitűdök átadása általában gyakorlati, Wilhelm, Henrik és Hans esetében is megjelenik a példák utánzása. Mindhárom műben rendkívül jellemző az autonóm tanulói magatartás: Wilhelm levelében explicit módon („mich selbst auszubilden”), de Keller főhőseinél is szembetűnően jelen van a törekvés, hogy abból a célból, hogy a környezetének hasznára váljon, Henrik, Pongrác és Wenzel is önállóan tesz azért, hogy ismereteit bővítse, tapasztalatokra tegyen szert. Még Thomas Mann hamburgi hőse, Hans Castorp is eljut addig a pontig, hogy saját elhatározásból művelni kezdi magát: önszorgalomból olvas különféle természettudományos szakkönyveket, és önállóan szánja rá magát a síelésre is, ami fontos felismerésekhez vezet.

Az elemzett forrásokban (9) megjelenő informális szituációk ‘tananyaga’ nem egyértelmű. Az egyes szereplők által képviselt attitűdök, viselkedésük, magatartásuk és különféle interakciók során megfogalmazott, illetőleg az explicit módon ki nem mondott, csak sejtetett álláspontjaikból a főhős saját belátása szerint szűri le a számára értékeset, használhatót. Ebben gyakran egymással ütköztetett formáló, nevelő gondolatok is hatnak, amelyekből a narrátor működésének figyelemmel követésével kifejezhető a szerző személyes állásfoglalása. Ez segít a nevelési folyamatok sikerének megítélésében (7). Erről elmondható, hogy mindhárom nagyregénynek vannak pedagógiai sikerei: a regény cselekményének bizonyos pontján mindhárom hős a társadalmi közösség felé fordul – még

ha ez személyes preferenciáikról való lemondást, szimbolikus, vagy valós jelentésű halalos áldozatot követel is tőlük.

Arra a kérdésre, hogy (8) milyen nevelési eszmények és nevelésfilozófiák bontakoznak ki a szövegekből, árnyalt és összetett választ sikerült kapni. Beigazolódott az ezzel kapcsolatos előfeltevés, miszerint a vizsgált szövegek mindegyikében megjelennek korábbi történeti korok nevelési irányzatai. Mindhárom regényben hangsúlyosan van jelen a közösségi nevelés. Amellett nevelésszociológiai szempontból értékes, esettanulmánynak beillő epizódok is szerepelnek a szövegekben: Goethénél a tizenhetedik századi úri nőnevelés jeleneit követhetjük nyomon, míg Kellernél két példa is van a fekete pedagógiára. *A varázshegyben* a humanisztikus embereszmény, az enciklopédikus tudás, a sokoldalúan művelt ember képe, de a keresztény korszak dogmatikus elvei, a szigor, a kérlelhetetlen érvelésre épülő dialektikus viták is részletesen bemutatásra kerülnek. Azonkívül sok olyan konkrét szöveghely van, ami a kortárs gondolkodók, filozófusok neveléssel kapcsolatos elgondolásait felismerhetően mutatja.

Az előzetes felvetésekkel kapcsolatban levonható következtetések összegzése

A megválaszolt kutatási kérdések tükrében az előzetes felvetésekkel kapcsolatban az alábbi következtetések vonhatók le:

- I. A különböző történeti korszakok nevelődési eszményeivel kapcsolatos feltételezésről beigazolódott, hogy a megvizsgált források valóban tükrözik keletkezésük korának szellemét. A szövegelemzés felszínre hozta az egyes szövegek nevelési eszményeit, a bennük foglalt kortárs pedagógiai nézeteket és különböző műveltségfelfogásokat.
- II. A szövegekben hangsúlyosan megjelennek a nem intézményesített, közösségi nevelés és tanulás folyamatai. Az ábrázolt pedagógiai helyzetek jellemzője az életszerű megismerés és különböző tudástartalmak valódi elsajátítása. Így kijelenthető, hogy a vizsgált regények valóban olyan sok szempontból hiteles képet alakítanak ki az informális nevelésről és tanulásról, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos megkötésekkel alternatív pedagógiai forrásként tekintsünk rájuk. Ezt tovább erősíti az tény is, hogy mindhárom regény jól érzékelteti korának szociokulturális változásait, ami a szemléltetésként kiválasztott szövegrészek is igazolnak.

- III. Az eszmetörténeti szempontú szövegkutatás eredményeként egyértelműen megállapítható, hogy mindhárom szövegben megjelennek az egyes korszakok nevelési nézetrendszerével kapcsolatos kritikai mozzanatok is, így hatással vannak a pedagógiai diskurzus utópiáinak és mítoszainak alakulására. Az értekezés műfaj történeti részében egyértelműen kirajzolódott, hogy Goethe elemzett *Meister*-regénye a későbbi szerzők, így a jelen kutatásban vizsgált Gottfried Keller és Thomas Mann számára is meghatározó vonatkoztatási pontként szolgált. Ez több szempontból is kijelölte a kutatás várható eredményeinek irányait, a szövegeknek a pedagógiai diskurzusban a Bildung mítoszának alakításában betöltött szerepét. A pedagógiai fogalmakat illetően Goethehez képest Gottfried Kellernél és Thomas Mannál már jelentős fogalmi, tartalmi és a műfaji hagyományra adott reflexiós elmozdulások figyelhetők meg. A három szöveg közül legszembeütőbbben a később keletkezett kettőre (Gottfried Keller és Thomas Mann regénye) jellemző, hogy a nevelésről Goethe által alakított, működő mítoszt dekonstruálják, de a demitologizáló mozzanatok már Goethe regényében is jelen vannak, ahogyan arra a szakirodalom több helyen is utal. A pedagógiai diskurzuselemzés alapján megerősítést nyert az a kapcsolódó szakirodalom kialakított előfeltevés, miszerint a kanonizált szerzők valóban tekinthetők a neveléssel kapcsolatos diskurzus alakításában fontos szereplőknek, annak ellenére, hogy nem tartoznak a neveléstudomány szakemberei közé.
- IV. Elmondható, hogy a szövegekben ábrázolt direkt és indirekt nevelési folyamatok által megvalósuló nevelés több szinten elemezhető: szövegszinten és metaszinten is. Utóbbi alatt az értendő, hogy a közvetített nevelési elképzelésekkel a szövegek az olvasó véleményét is formálhatják. Erre építve feltételeztük a szövegek pedagógusképzésben való hasznosíthatóságát, amely vonatkozásban a kutatás alapján az a következtetés vonható le, hogy ehhez komoly előkészítési munka szükséges: a szövegek részlet- és jelentésgazdagsága miatt kellő körültekintéssel és gondossággal kell kiválasztani azokat a passzusokat, amelyek nevelés és nevelődés fogalmainak változására reflektálnak a pedagógiai diskurzusban. Gyümölcsöző eredményt hozhat ezek áttekintése és feldolgozása a tanárképzésben részt vevő hallgatókkal.

A realista regényíró célja „nem az, hogy valamilyen történetet beszéljen el, hogy szórakoztasson vagy meghasson, hanem az, hogy gondolkodásra, az események mély és rejtett jelentőségének megértésére” késztesen bennünket (Maupassant-t idézi Lukács, 2004:174). Ezt az idézetet akár a kutatás egyik mottójaként is választhattam volna, amikor a regény műfaja felé mutató történetírásról szóló posztmodern elképzelést megfordítva (Magyaricsot, 1996 idézi Kéri, 1997) a mikro(nevelés)történetírás irodalmi talajának felderítésére tettem kísérletet.

Összegzésként elmondható, hogy az értekezésben kifejtett újabb keletű történetírói irányzatok a jelen kutatásban vizsgálandó hagyományos kánonba tartozó szépirodalmi szövegek neveléstudományi fókuszú vizsgálatát alátámasztják. Ily módon a kutatás eredményei a társadalomtörténeti szempontú neveléstörténet-írás értelmezési keretébe helyezve értelmezhetőek.

7 Kitekintés

Mint kvalitatív kutatások esetében általában, a jelen dolgozat keretei között elemzett szövegtörzsek is hipotetikus egységet képez, ami azt jelenti, hogy a vizsgált szövegek csoportja esetleges, nem képez lezárt, változtathatalan egységet. A vizsgálható, és alapos tanulmányozásra érdemesnek tartott szövegek száma a kutatói érdeklődéstől függően tetszőlegesen módosítható. Mivel jelen vizsgálat gyújtópontjában egy irodalmi műfaj állt, így a szövegek kiválasztása azok pedagógiai relevanciája mellett a műfajhoz tartozás szempontja mentén történt, ahogyan azt az erről szóló bevezető fejezet is megfogalmazza. Kezdő germanistaként nem lett volna könnyű dolgom segítség nélkül dönteni arról, hogy mely műveket lehet úgy bevonni ebbe a kutatásba, hogy a szabott határidőn belül lelkiismeretesen kivihető legyen a vizsgálatuk. Az ebben kapott támogatásért nagyon hálás vagyok témavezetőmnek, aki a német irodalom kutatása iránti komoly elkötelezettséggel, sok évtizedes tapasztalatával mutatott nekem utat a műfajhoz tartozó regények özőnében. Nehéz volt elengedni Keller másik elbeszélését, a Pongrác-novella pendantját, az eredetileg kiválasztott és végig is elemzett Ruha teszi az embert, de a dolgozat formai kereteinek tartásához sajnos szükséges volt. Bízom benne, hogy a tanulmány más helyen megjelenhet.

A doktori képzés során több visszajelzés érkezett arra nézve, hogy milyen érdekes lenne további műveket bevonni a vizsgálatba. Még a témavázlat megírásakor más művek mellett fölmerült Hermann Hesse *Narziss és Goldmundja*, valamint az *Üveggyöngyjáték* is, amely szintén páratlan és egyben utópisztikus szellemi fejlődési ívet rajzol. Kollégák biztattak holland nyelvű nevelődési regények bevonására, illetve a műhelyvitán elhangzott az is, hogy érdemes lenne foglalkozni például Frank Wedekind 1891-es *Frühlings Erwachen* című drámájával. Történelmi szempontból kétségtelenül fontos lenne bevonni Grimmelshausen *Simplicissimus*-át, ahogyan Goethe 1814-es Festspielje, az *Epimenides Erwachen*, továbbá természetesen a *Meister*-regény folytatása, a *Vándorévek is* hozzátartoznak a vizsgált területhez. A műfaj külföldi előzményeit figyelembe véve vizsgálható lett volna Gustave Flaubert 1869-es *L'Éducation sentimentale*-ja, a későbbi követők közül Adalbert Stifter *Nachsommer* című regénye.

További lehetséges kutatási irányokra itt csak röviden utalhatok. Elsőként a disszertációban egyébként is vizsgált fogalmak szövegpéldáiból létrehozott (mérete miatt itt nem közölt) adatbázist lenne érdemes kiegészíteni. A kutatás további gyümölcsöző lépése lehet a vizsgált neveléssel kapcsolatos fogalmak pedagógiai diskurzusba való

beágyazottságának és rendkívül összetett társadalmi, filozófiai vonatkozási rendszerének aprólékos kidolgozása.

A tartalomelemzés folytatásának egyik lehetősége a kibővített vizsgálati mintában rejlik; azaz további regények bevonásával (és a digitális bölesészet által nagy szövegtörzsek vizsgálatára kifejlesztett programok használatával) szélesebb körben érvényes eredményeket lehet levonni. A vizsgálat elsősorban a fentebb említettekhez hasonló további német nyelvű kanonizált nevelődési regényekkel lenne bővíthető (ilyenek a polgári realizmus más művei, amelyekre a *Tanulóévek* bizonyos elemei nagyban hatottak, például Gustav Freytag *Soll und Haben*-je, vagy esetleg modern szerzők, mint Günter Grass, Botho Strauß, vagy Sten Nadolny regényei).

A műfajkutatás nyomán elindulva szélesebb körű, nagyvolumenű kutatás is elképzelhető, esetleg más európai nyelvek (a már említett frankofón és holland mellett angolszász) nevelődési regényeinek bevonásával. Ezek között tanulságos eredményt hozhat például a holland nyelvű *Schaduw der bergen* (1935), ami egyértelműen *Varázshegy*-receptió. Magyar kontextusban szükséges lenne elvégezni magyar nyelvű fejlődés- és nevelődési regények átfogó pedagógiai elemzését, ami magyar szakos együttműködéssel tűnik megvalósíthatónak. Harmadik, a kortárs kultúra irányába történő elmozdulás lehet annak vizsgálata, hogy a nevelődési regények műfaja tovább él-e a popkultúrában, és amennyiben igen, hogyan. Van-e olyan műfaj, amely napjaink serdülőinek biztosít – esetleg nem olvasmányos formában – olyan élményeket, mint amelyeket Goethe, Keller és Thomas Mann regényei jelentettek a korábbi évszázadokban.

A kutatás neveléstudományhoz közvetlenül kötődő további lépése lehetne a felsőoktatásban korábban használt neveléstörténeti tankönyvek elemzése: annak felderítése, vajon a vizsgált regények szerepeltek-e a hivatalos curriculum részeként. A három forrás elemzése kultúraközi komparatiztikai vizsgálat kiindulópontját is jelentheti egyben, a kutatás eredeti céljai között ugyanis szerepelt, hogy a kortárs magyar neveléstudományos recepció nyomába eredjen. Felderíteni, vajon megjelennek-e valamilyen fórumon a kortárs magyar neveléstörténészek véleményei, a kapcsolódó művelődéstörténeti reflexióknak van-e valamiféle pedagógiai lecsapódása, esetleg megjelennek-e a könyvek iskolai tantervekben (például a pedagógusképzés részeként). Feldolgozható lenne a jelen kutatásban vizsgált szövegeknek a magyar neveléstudományi fogadtatása.

Tovább bontható a téma a nőnevelés és a női művelődés irányában is. Izgalmasnak ígérkezik ezt a kérdéskört illetően is a Goethe-regény széplélekről szóló fejezete, amelyet a női művelődés dokumentumaként, azon belül a lánynevelés emlékeként (Kéri, 2020:24-25)

tűnik célravezetőnek kibontani. A gender szemléletű vizsgálódások felerősödésével az elmúlt évtizedekben a nőnevelés múltjának feltárása, illetve a lányok neveléséről szóló eszmék kutatása egyre inkább a figyelem homlokterébe került (v.ö. Kéri, 2020:23), amihez a Keller-mű Meretleín-epizódja is értékes adalékokat szolgáltat. Nem utolsó sorban pedig a hamarosan száz éves *Varázshegy* is kihívást kínál: a kétnyelvű tartalomelemzés rámutatott, hogy érdemes lenne a fordítás irányából megközelíteni a vizsgált fogalmakat.

Források

Johann Wolfgang Goethe (1795/2012): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. (Hg. Bahr, E.) Reclam.

Johann Wolfgang Goethe (1983): *Wilhelm Meister tanulóévei*. Fordította Benedek, M. Európa Könyvkiadó.

Gottfried Keller (1855/1978): *Der grüne Henrik*. Zwei Bde. Diogenes Taschenbuch. (Lizenzausgabe mit freundlicher Genehmigung des Birkhäuser Verlags)

Gottfried Keller (1963): *A zöld Henrik. Első kötet*. Fordította Jánosy, I. Európa Könyvkiadó.

Gottfried Keller (1963): *A zöld Henrik. Második kötet*. Fordította Jánosy Jánosy, I. Európa Könyvkiadó.

Gottfried Keller (1856): *Pankraz, der Schmoller*. In: *Die Leute von Seldwyla. Erzählungen von Gottfried Keller*. Friedrich Vieweg.

Gottfried Keller (1963): *A duzzogó Pongrác*. Fordította: Ottlik, G. In *Gottfried Keller művei*. Európa Könyvkiadó.

Thomas Mann (1924/2013): *Der Zauberberg*. Fischer.

Thomas Mann (1960): *A varázshegy*. Szöllösy, K. fordítása. Európa Könyvkiadó.

Felhasznált szakirodalom

Adelson, J. (1976). A tanár mint modell. Fordította Csepeli Gy.. In Goslin, D. A., Bandura, A., Wiseman, S. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat. pp. 712–726.

Adler, A. (1994). *Emberismeret*. Göncöl Kiadó.

Amrein, U. (2008). Von der Kunst, den «Grünen Heinrich» zu lesen. *An der Schwelle zur Moderne: die Verabschiedung der Gottesidee*. Fokus 2008, Folge 22. 46-49.

Amrein, U. (Hg. 2018). *Gottfried Keller-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. J. B. Metzler.

Aristoteles (1923). *Politika*. Magyar Tudományos Társulatok Sajtóvállalata Rt. Szabó M. fordította.

Ary D. & Jacobs, L. Ch & Sorensen, Ch. (2010). *Introduction to Research in Education*. (Student edition Eighth). Wadsworth Cengage Learning.

Ast, H. (2006). *Realismus*. J. B. Metzler.

Baacke, D. & Schulze, Th. (Hg.) (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Juventa Verlag.

- Bahr, Ehrhard (2012). Nachwort. In Goethe, J. W.: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Reclam.
- Bakhtin, M. (1986). The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism (Toward a Historical Typology of the Novel). In Emerson, C. & Holquist, M. (eds.) (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*, trans. Vern W. McGee. University of Texas Press.
- Baska, G. (2011). *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat. <http://mek.oszk.hu/14700/14797/14797.pdf> (2019.05.03.)
- Batzel, M. (2010). *Helden auf Bildungswegen? Die Exemplarik erstrebende Biographie-Erzählung. Ein Gegenentwurf zum Gattungskonzept des Entwicklungs- und Bildungsroman*. Passauer Arbeiten zu Literatur- und Kulturwissenschaft. Ralf Schuster Verlag.
- Becker, E. D. (2006/2011). *Thomas Mann-Figurenlexikon*. (Hg.) Lohmeier, A.-M.. Zuerst veröffentlicht 2006. – Überarbeitete Version 2011) <http://literaturlexikon.uni-saarland.de/vorwort> (2023.07.25.)
- Bellyei, L. (1960). A “Varázshegy”, avagy a dekadencia legyőzésének útja. *Jelenkor* 3 (5), 587–610.
- Benedek, M. (1983). Jegyzetek. In Goethe: *Wilhelm Meister tanulóévei* (pp. 689-691). Benedek M.fordítása Európa Könyvkiadó.
- Bennett, K. (2014). Pietism and "The Movement" of Self-Cultivation. In *Principle and Propensity: Experience and Religion in the Nineteenth-Century British and American Bildungsroman*. University of South Carolina Press.
- Bergstraesser, A. (1945). Die Erziehungsweisheit des alten Goethe. *Monatshefte für Deutschunterricht* (8), 545–554.
- Best, O. F. (1991). *Handbuch literarischer Fachbegriffe. Definition und Beispiele: Bildungsroman*. Fischer.
- Blankenburg, Ch. F. von (1774). *Versuch über den Roman*. Siegert
- Blankertz, H. (1981). Der Erzieher des Zauberbergs – Lodovico Settembrini. Eine Studie zum Verhältnis von Inhalt und Ethos humanistischer Pädagogik. In Müller, W. (Hg.), *Zauberberg erneut bestiegen* (pp. 65-83). Wetzlar.
- Boes, T. (2012). *Formative Fictions: Nationalism, Cosmopolitanism, and the Bildungsroman*. Cornell University Press.
- Bogdal, K.-M. (1999). *Historische Diskursanalyse der Literatur*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85121-5>
- Borchardt, H. H. (1949). *Der Roman der Goethezeit*. Port.
- Bovenschen, S. (2016). *Die imaginierte Weiblichkeit*. Suhrkamp.

- Böhm, E. & Dennerlein, K. (2016). *Der Bildungsroman im literarischen Feld: Neue Perspektiven*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110478747>
- Brenn, W. (1983). Goethes „Wilhelm Meister“ als Summe der Periode. In Lepper, & Steitz, J. & Brenn, W. (1983). *Einführung in die deutsche Literatur des 18. Jahrhunderts*. Band 1: *Unter dem Absolutismus* (pp. 326-332). Grundkurs Literaturgeschichte.
- Busse, D. (2013). Linguistische Diskurssemantik: Rückschau und Erläuterungen nach 30 Jahren. In Busse, D. & Teubert, W. (Hg.), *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven* (pp. 31-55). Interdisziplinäre Diskursforschung. Springer.
- Busse, D. & Teubert, W. (Hg.) (1994/2013). *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. Interdisziplinäre Diskursforschung. Springer.
- Bühler, P. & Bühler Th. & Osterwalder, F. (Hg.) (2013). *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Haupt.
- Cseppentő, K. (2020). Geistesfreiheit in Gottfried Kellers Grünem Heinrich. In: Hillenbrand, R. & Szendi Z. (Hg.), *Geistesfreiheit: Deutsche Literatur zwischen Autonomie und Fremdbestimmung* (pp. 127-140). Praesens Verlag.
- Day, Ch. & Sammons, P. & Gu, Q. (2008). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Researcher*. 37 (6), 330–342. <https://doi.org/10.3102/0013189X0832409>
- Dennerlein, K. (2016). Wielands Geschichte des Agathon oder Wilhelm Meisters Lehrjahre. Die Frage der Gattungsgenese des Bildungsromans aus Sicht der Bourdieu'schen Feldtheorie. In Böhm, E. & Dennerlein, K. (2016). *Der Bildungsroman im literarischen Feld. Neue Perspektiven* (pp.13-54). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110478747-002>
- Depaepe, M. (2013). Több mint az amnézia ellenszere... Historiográfiai, elméleti és módszertani reflexiók a nevelés történetére vonatkozóan. Fordította Valentné, A. É.. In Hegedűs, J. & Németh, A. & Szabó, Z. A. (szerk.). *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások* (pp. 9–29). ELTE Eötvös.
- sz. n. (1995). *Der Literatur Brockhaus in 8 Bänden*. Bd. 1: A-Bos. B.I-Taschenbuchverlag,
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Dick, A. (1986). Weiblichkeit als natürliche Dienstbarkeit. Eine Studie zum klassischen Frauenbild in Goethes ›Wilhelm Meister‹. (Europäische Hochschulschriften / ... Langue et littérature allemandes, Band 930). Peter Lang.
- Dilthey, W. (1906/1985). *Poetry and Experience. Selected Works V*. (Makkreel, R. A. & Frithjof, R. (eds.)). Princeton University Press.
- Dilthey, W. (1929). *Das Erlebnis und die Dichtung*. 10. Aufl. B. G. Teubner.

- Dilthey, W. (1991). Das Leben Schleiermachers. In Redeker, M. (Hg.), *Gesammelte Schriften. Bd. 13*. Vandenhoeck & Rubrecht.
- Dombi A. (2008). A neveléstörténet-írás mint a kulturális emlékezet forrása. In Pukánszky, B. (szerk.). *A neveléstörténet-írás új útjai* (pp. 232-242). Gondolat.
- Dotzler, B. J. (1991). *Der Hochstapler. Thomas Mann und die Simulakren der Literatur*. Wilhelm Fink.
- Drews, J. (2012). Nachwort zur zitierten Ausgabe. In Keller, G. & (Böning, Th. & Kaiser, G. Hg.) (2012), *Der grüne Heinrich: Erste Fassung*. DKV Taschenbuch.
- Duden, B. (1977). Das schöne Eigentum. Zur Herausbildung des bürgerlichen Frauenbildes an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. In *Kursbuch 47* (pp. 125–140).
- Elias, N. (1983). *The Court Society*. Trans. Jephcott, E.. Pantheon.
- Elias, N. (1987). *A civilizáció folyamata*. Gondolat.
- Encke, J. & Pross, C. (2001). Arena des Wortes. Zur Theatralität von Sprache, Text und Kultur bei Michail Bachtin. In Neumann, G. & Pross, C. & Wildgruber G. (Hg.), *Szenographien. Theatralität als Kategorie der Literaturwissenschaft*. Rombach Litterae.
- Fertig, L. (1994). *Vorleben. Bekenntnis und Erziehung bei Thomas Mann*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Foucault, M. (1999). Eltérő terek. In Foucault, M. *Nyelv a végtelenhez - Tanulmányok, előadások, beszélgetések* (pp. 147-157). Fordította Sutyák, T.. Latin Betűk.
- Frevert, U. (Hg. 1988). *Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Géring, Zs. (2005). 3-6-12: Avagy összefoglaló művek a diskurzuselmélet területéről. *Szociológiai Szemle* (2), 130–142.
- Gottsched, Johann Christoph (1730). *Versuch einer Critischen Dichtkunst*. Breitkopf.
https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/gottsched_versuch_1730 (2021.03.20.)
- Graham, S. (2019). Introduction. In Graham, S. (ed.). *A History of the Bildungsroman* (pp. 1-9). Cambridge Uni Press. <https://doi.org/10.1017/9781316479926>
- Grenville, A. (2008). „Linke Leute von rechts”: Thomas Mann’s Naphta and ideological confluence of radical right and radical left in the early years of the Weimar Republic. In Veget, H. R. (Hg.), *Thomas Mann’s The Magic Mountain. A Casebook* (pp. 143-170). Oxford University Press.
- Grimm, J. (1877). *Deutsches Wörterbuch: Heilung*. (IV,II, = Bd. 10) Deutsches Taschenbuch-Verlag (dtv). <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#2> (2023.08.15.)
- Gutjahr, O. (2007). *Einführung in den Bildungsroman*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Gyáni, G. (2000). *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése. Fin de Siècle történetírás*. Napvilág Kiadó.
- Gyáni, G. (2002). *Történészdiskurzusok*. L'Harmattan
- Gyáni, G. (2007). „Térbeli fordulat” és a várostörténet. *Korunk* 18 (7).
<https://epa.oszk.hu/00400/00458/00127/3635.html>
- Gyáni, G. (2018). A kultúra analitikus fogalma a mai történetírói diskurzusban. In *Nemzeti vagy transznacionális történelem* (pp. 299-307). Kalligram.
- Györgyiné, K. J. (2004). Az ókor zenei nevelése. *Studia Caroliensia évkönyv* (pp. 77-108). (2004/2).
- Habermas, J. (1962/2001). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Hahn, K.-H. (2001). Zeitgeschichte in Goethes Roman 'Wilhelm Meisters Lehrjahre'. In Hahn, K.-H. (Hg.), *Dann ist Vergangenheit beständig...: Goethe-Studien* (pp. 142-156). J. B. Metzler.
- Harkai Vass, É. (1999). Egy regénytípus körbejárása. Expozé a Művészregények a XX. századi magyar irodalomban című disszertációhoz. *Híd* 9 (10), 622–628.
- Hass, H.-E. (1963): Goethe. Wilhelm Meisters Lehrjahre. In Wiese, B. (Hg.), *Der deutsche Roman. Bd. 1. Vom Barock bis zur Gegenwart. Struktur und Geschichte* (pp. 132-210).
- Haumann, Heiko (2006). Geschichte, Lebenswelt, Sinn. Über die Interpretation von Selbstzeugnissen. In Hilmer, B. & Lohmann, G. & Wesche, T. (Hg.) *Anfang und Grenzen des Sinns* (pp. 42-54). Vielbrück Wissenschaft.
- Hayashi, H. (2005). Der deutsche Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann. Zu seiner historischen Entwicklung und seinem heutigen Wert. 29. *Forum of International Development Studies*, 29 (3).
- H. Benczur, M. & Hermann, I. (1975). Fejlődésregény. In (Király, I. főszerk. & Szerdahelyi, I. felelős szerk. & Áhi, J. et al. szerk.) *Világirodalmi lexikon. 3. kötet*. (pp. 67-68.) Akadémiai Kiadó.
- Herbst, J. (1999). The history of education: state of the art at the turn of the century in Europe and North America. *Paedagogica Historica* 35 (3) 737–747.
- Hertling, G. H. (2013). Mignons Schwestern im Erzählwerk Adalbert Stifters. ›Katzensilber‹, ›Der Waldbrunnen‹, ›Die Narrenburg‹. In Hoffmeister, G. (Hg.), *Goethes Mignon und ihre Schwestern. Interpretation und Rezeption*. 1993, pp. 165–197. (Nitschke, 2013: 268)
- Hetényi, Zs. (2019). „Madárka a kalitkában”? Tudományköziség az irodalom kutatásában és oktatásában. *Magyar Tudomány* 180 (8), 1186–1198.
<https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.8.9>

Hopfner, J. (2008). Geschichte und pädagogisches Verstehen. Wozu dient die Hermeneutik heute noch? In Pukánszky, B. (szerk.), *A neveléstörténet-írás új útjai* (pp. 227-233). Gondolat.

Horlacher, R. (2016). *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*. Routledge.

Humboldt, W. von (1960). "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen". In Flitner, A. & Giel, K. (Hg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1, Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. (1795/1966). Brief an Friedrich Schiller am 4.12.1795. In Trunz, E. (Hg.), *Johann Wolfgang von Goethe: Werke. Hamburger Ausgabe Bd. 7 Romane und Novellen II*. (Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Erich Trunz.) C. H. Beck.

Jacobs, J. (1972). *Wilhelm Meister und seine Brüder: Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. Fink.

Jacobs, J. (1997). Bildungsroman. In Braungart, G. & Fricke, H. & Grubmüller, K. & Müller, J. D. & Vollhardt, F. & Weimar, K. (Hg.). *Reallexikon der Deutschen Literaturwissenschaft* Bd. 1 (pp. 230-233). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110914672>

Jäger, M. (2007): *Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse*. Springer.

Jäger, M., Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90387-3>

Jahraus, O. (2008). Anspruch auf Modernität und traditionelle Gebundenheit. Thomas Mann: Der Zauberberg (1924). In Luserke-Jaqui, M. (Hg.), *Deutschsprachige Romane der klassischen Moderne*. De Gruyter, 2008. <https://doi.org/10.1515/9783110205992>

Jendreich, H. (1977). *Der demokratische Roman*. Bagel.

Jütte, D. (2006). Leichte Anhaltspunkte aus der menschlichen Wirklichkeit. *Neue Zürcher Zeitung* 2006.01.07. <https://www.nzz.ch/articleDB8PR-ld.27483>

Kablitz, A. (2017). *Der Zauberberg. Die Zergliederung der Welt*. (Neues Forum für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft 55). Winter.

Kablitz, A. (2019). Bildungskonzept und Bildungsroman. In Höffe, O & Primavesi, O. (Hg.), *Bürger bilden* (pp. 119-147). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110352740>

Kashiwagi, K. (2003). *Festmahl und frugales Mahl. Nahrungsrituale als Dispositive des Erzählens im Werk Thomas Manns*. Rombach.

Kayser, W. (1958). Wer erzählt den Roman? In *Vortragsreise. Studien zur Literatur*. Francke.

Keppler, S. (2006). *Grenzen des Ich. Die Verfassung des Subjekts in Goethes Romanen und Erzählungen*. (Quellen und Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte, 38 (272)). De Gruyter.

Kerényi, K. – Mann, Th. (1990). Beszélgetések levélben. *Jelenkor* 33 (12), 1012–1018.
<http://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/1990-12.pdf> (2019.05.27.)

Kéri, K. (1997). *Mi a neveléstörténet? - A diszciplína múltja, jelene és jövője -* (Mozaikok a nevelés történetéből II.) JPTE Tanárképző Pécs, Intézet.
<http://www.mek.oszk.hu/01800/01886/html/> (2019.05.05.)

Kéri, K. (2001). *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszereibe*. Műszaki kiadó.

Kéri, K. (2019). Tendenciák és eredmények a nőnevelés-történet kutatásában. In Ács, M. & Czeferner, D. & Pusztafalvi, H. & Takács, Zs. M. (szerk.), „Asszonyoknak igen sokat kell tudni...” *Új kutatások a nőnevelés történetéről* (pp. 17-31). Kronosz Kiadó.

Kim, Y.-O. (1997). *Das 'weibliche' Ich und das Frauenbild als lebens- und werkkonstituierende Elemente bei Thomas Mann*. (Europäische Hochschulschriften. Reihe I. Deutsche Sprache und Literatur. Bd. 1645.) Peter Lang.

Kittstein, U. (2008). *Gottfried Keller*. Reclam.

Kleiner, B. ; Wulftange, G. (Hg.). *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. transcript.

Klüger, R. (1997). Goethes fehlende Väter. In *Frauen lesen anders* (pp.105–128). Essay.

Kokas, K. (2017). A történelmi regény esélyei: gondolatok a Sasok a viharban című történelmi regény kapcsán. *Iskolakultúra*, 27 (1-12), 206–211.

Koller, H.-Ch. (2014). Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (3), 333–349.

Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (2005). *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. transcript.

Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (2009). *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*. transcript.

Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (2013). *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. transcript.

Kolosai, N. & Dr. Lukács, J. Á. & Dr. Soósné Dr. Kiss, Zs. & Prof. Dr. Falus, A. & Dr. Feith H. J. (2018): A kortársoktatás elméleti és gyakorlati aspektusai – A TANTUdSZ program tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle* 68 (7-8), 20–50.

Kontje, T. (1993). *The German Bildungsroman: History of a National Genre*. (Literary Criticism in Perspective.) Camden House.

Kontje, T. (1998). *Women, the Novel, and the German Nation 1771-1871: Domestic Fiction in the Fatherland*. Cambridge University Press.

Kontje, T. (2000). Bildungsroman. In Konzett, M. (Ed.), *Encyclopedia of German Literature*. (1.) Fitzroy Dearborn Publishers.

Kontje, T. (2019). The German Tradition of the Bildungsroman. Chapter 1. In Graham, S. (Ed.), *A History of the Bildungsroman* (pp. 10-32). Cambridge University Press.
[doi:10.1017/9781316479926.002](https://doi.org/10.1017/9781316479926.002)

Koopmann, H. (1960/1980). *Die Entwicklung des „intellektualen Romans“ bei Thomas Mann*. (Dritte erweiterte Auflage).

Kormos, J. (2012). *Nevelésfilozófia*. (Egyetemi jegyzet). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Koselleck, R. (1990). *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen*. Klett-Cotta.

Koselleck, R. (2006). *Begriffsgeschichten*. Suhrkamp.

Koselleck, R. (2010). *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Suhrkamp.

Köhn, L. (1969). *Entwicklungs- und Bildungsroman*. Metzler.

Kristiansen, B. (1986). *Unform-Form-Überform. Thomas Manns »Zauberberg« und Schopenhauers Metaphysik*. (Zweite, verbesserte und erweiterte Auflage). Bouvier.

Kulcsár Szabó, E. (2021). Kánon és befolyás. Az irodalmi autoritás kérdéséhez. In *Bia hangja: Az erőszak irodalmi és nyelvelméleti reprezentáció* (pp. 13-31). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.

Kurzke, H. (2010). *Thomas Mann. Epoche – Werk – Wirkung*. (4. Auflage) C. H. Beck.

Lamping, D. (1990). Probleme der neueren Gattungstheorie. In Lamping, D. & Weber, D. (Hg.), *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte: Ein Symposium* (pp. 9-43). Springer.

Landwehr, A. (2008) *Historische Diskursanalyse*. (Historische Einführungen). Campus.

Lange, V. (1983). *Das klassische Zeitalter der deutschen Literatur 1740 – 1815*. Winkler Verlag. (The Classical Age of German Literature. 1740 – 1815. Edward Arnold Verlag. Autorisierte Übersetzung von Wilhelm Höck.)

Laufhütte, H. (1991). Entwicklungs- und Bildungsroman in der deutschen Literaturwissenschaft. Die Geschichte einer fehlerhaften Modellbildung und ein Gegenentwurf. In Titzmann, M. (Hg.), *Modelle des literarischen Strukturwandels* (pp. 299-313). Max Niemeyer.

Lukács, J. (2004). *A történelmi tudat, avagy a múlt emlékezete*. Európa.

- Magyarics, T. (1996). Klió és/vagy Kalliopé? – a posztmodern amerikai történetírás néhány kérdése. *Aetas*, 11 (1), 87–97. <http://epa.oszk.hu/00800/00861/00001/magyar.html> (2019.05.17.)
- Mann, Th. (1960). 'Einführung in den Zauberberg für Studenten der Universität Princeton'. In Mann: *Gesammelte Werke in Zwölf Bänden* (GW). Fischer.
- Marczell M.(1931-1937). *A nevelés alapvonalai. Bontakozó élet*. In *Neveléstan*. VIII. kötet.
- Mészáros, I. & Németh, A. & Pukánszky, B. (2000). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. (2. kiadás). Osiris.
- Martini, F. (1961). Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie. *Deutsche Vierteljahrsschrift Literaturwiss Geistesgesch* 35, 44–63. <https://doi.org/10.1007/BF03375276>
- Marx, F. (2002). „Ich aber sage ihnen...” *Christusfigurationen im Werk Thomas Manns*. Klostermann.
- Mayer, G. (1992). *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Metzler.
- Méreg, M. (2017). „Kerényi Károlynak hálás, barátságos érzülettel” – Thomas Mann dedikált kötetei Kerényi Károly könyvtárában. 2017.01.19. <https://tgyoblog.wordpress.com/2017/01/19/kerenyi-karolynak-halas-baratsagos-erzulettel-thomas-mann-dedikalt-kotetei-kerenyi-karoly-konyvtaraban/> (2017.11.18.)
- Mills, S. (1997). *Discourse*. Routledge.
- Minden, M. (1977). *The German Bildungsroman: Incest and Inheritance*. Cambridge University Press.
- Moll, B. (2016). *Störenfriede. Poetik der Hybridisierung in Thomas Manns Zauberberg*. Vittorio Klostermann.
- Mollenhauer, K. (2000). »Über die Schwierigkeit von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind«. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In Dietrich, C; Müller, H.-R. (Hg.), *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken* (pp. 49-72). Juventa.
- Moretti, F (1987). *The Way of the World: the Bildungsroman in European Culture*. Verso.
- Morgenstern, K. (1820/1988). *Über das Wesen des Bildungsromans*. Vortrag, gehalten den 12. December 1819 von Karl Morgenstern. Dorpat. In Selbmann, R. (Hg.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans* (pp. 55 -72). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Morgenstern, K. (1824/1988). Zur Geschichte des Bildungsromans. In Selbmann, R. (Hg.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans* (pp. 73-99). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Müller, D. (1988). *Wiederlesen und weiterschreiben: Gottfried Kellers Neugestaltung des «Grünen Heinrich» - Mit einer Synopse der beiden Fassungen* (Zürcher Germanistische Studien, Band 13). Peter Lang.
- Nagy, G. (2016). A hét prózája – Thomas Mann: *A varázshegy*. Litera. 2016. február 7. <https://litera.hu/irodalom/elso-kozles/a-het-prozaja-76009.html> (2019.05.25.)
- Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, A. (2002). *A magyar neveléstudomány fejlődése. Nemzetközi tudományfejlődés és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Gondolat.
- Németh, A. (2010). A pedagógiatörténet funkcióváltozása és annak megjelenése a hazai kutatásokban, In Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció* (pp. 149-188). Gondolat.
- Németh, A. (2013). Európai tendenciák a történeti pedagógiai és antropológiai kutatásban. (2013) Megjelent: *Pedagógiai historiográfia*. In Hegedűs, J. & Németh, A. & Szabó, Z. A. (szerk.). *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások* (pp. 7–8). ELTE Eötvös.
- Németh, A. & Pukánszky B. (1997). Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 94 (3-4), 303–317.
- Németh, A., & Pukánszky B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat.
- Németh, A., & Pukánszky B. (2004). *Neveléstörténet*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/> (2018.05.22.)
- Németh, A. & Szabolcs, É. (2001). A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In Báthory, Z. & Falus, I. (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris.
- Nitschke, C. (2013). *Der öffentliche Vater: Konzeptionen paternaler Souveränität in der deutschen Literatur (1755-1921)*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110291674>
- Nonhoff, M. (2019). Diskursanalyse und/als Kritik. In: Langer, A., Nonhoff, M., Reisigl, M. (eds), *Diskursanalyse und Kritik. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_2
- Noyes, J. K. (2006). Cosmopolitanism & Colonialism: Bildung and the Dialectic of Critical Mobility. *Eighteenth-Century Studies*. 39 (4), 443–62.
- Nóvik, A. (2005). Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben. *Iskolakultúra*, 15 (9), 125–131.
- Oelkers, J. (1985). *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*. Juventa.
- Oelkers, J. (1992). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. (Zweite Auflage). Juventa Verlag.

- Pais, I. (1988). *A görög filozófia*. Szerzői kiadás.
- Pál, J. (1996). A hermetikus hagyomány a XVIII. században. *Filológiai Közöny* 42 (2), 91–100.
- Pascal, Roy (1956). *The German Novel Studies*. Manchester University Press.
- Pestalozzi, J. H. (1959). *Pestalozzi válogatott művei*. I. kötet. (Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta Zibolen, E.). Tankönyvkiadó.
- Plagwitz, Th. (1999). *Kopfzerbrechen. Studien zum Wunderbaren bei Gottfried Keller*. (Univ., Diss., 1999).
- Posta, A. (2019). A klasszikus és a vallási műveltség összefonódása a reformáció humanizmusának idején. In Fodor J. P.; Mizera T.; Szabó P. K. (szerk.), "*A tudomány ekként rajzolja világát*" (pp. 214-237). Doktoranduszok Országos Szövetsége, Irodalomtudományi Osztály; Eötvös Loránd Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat; Eszterházy Károly Egyetem Doktorandusz Önkormányzata.
- Preisendanz, W. (1965). *Der grüne Heinrich*. In Wiese, B. v. (Hg.), *Der deutsche Roman. Vom Barock bis zur Gegenwart. Struktur und Geschichte*, Bd. 2 (pp. 76-127). Bagel.
- Prokop, U. (1991). *Die Illusion vom großen Paar*. (2. Bde). Fischer.
- Pukánszky, B. (2000). A gyermek évszázadának hajnalán. In Pukánszky, B. (szerk.), *A gyermek évszázada* (pp. 21–33). Osiris.
- Pukánszky B. (2002). A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. *Iskolakultúra* 13 (2), 13–29.
- Pukánszky Béla (2005). Rousseau gyermekszemlélete és a „fekete pedagógia”. *Iskolakultúra* 15 (9), 3–16.
- Pukánszky B. (2013). *A nőnevelés története*. Gondolat.
- Radnóti, S. (1984). Nevelődésregény. In (Király, I. főszerk. & Szerdahelyi, I. felelős szerk. & Áhi, J. et al. szerk.) *Világirodalmi lexikon*. 9. kötet. (pp. 73-74.) Akadémiai Kiadó.
- Redfield, Marc (1996). *Phantom Formations: Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*. Cornell University Press.
- Ricklefs, U. (Hg.) (1997). *Fischer Lexikon Literatur, N-Z*. Fischer.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art. Literarische Texte als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (3), 350–367.
- Romsics, I. (2003). A történész mestersége. *Rubicon*, 14 (6) 9–12.

- Rousseau, J.-J. (1911). *Emil vagy a nevelésről*. (Schöpflin A. fordítása). Franklin-társulat. <https://www.gutenberg.org/files/66903/66903-h/66903-h.htm> (2021.04.23.)
- Rösler, W. (2005). Pädagogische Provinzen und Utopien. *Neue Sammlung* 45 (4), 620–628.
- Saariluoma, L. (2004). *Erzählstruktur und Bildungsroman. Wielands Geschichte des Agathon, Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre*. De Gruyter.
- Sammons, J. L. (1981). The Mystery of the Missing *Bildungsroman*, or: What happened to Wilhelm Meister's Legacy?. *Genre* 14 (2), 229–46.
- Sanda, I. D. (2008). Számítógépes diskurzus- és tartalomelemzés. In Pukánszky B. (szerk.), *A neveléstörténet-írás új útjai* (pp. 214-219). Gondolat.
- Sandkühler, H. J. (Hg.) (1990). *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Bd. 2 (pp. 158-166). Meiner.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22 (3), 64–73.
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány* 30 (2), 26–36.
- Scharfschwerdt, J. (1967). *Thomas Mann und der deutsche Bildungsroman: Eine Untersuchung zu den Problemen einer literarischen Tradition*. Kohlhammer.
- Schaub, H. & Zenke, K.G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik. Erziehung-szócikk*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schwander, H.-P. (1997). *Alles um Liebe? Zur Position Goethes im modernen Liebesdiskurs*. Opladen.
- Seidler, H. (1959). *Die Dichtung. Wesen, Form, Dasein*. Alfred Kröner.
- Selbmann, R. (2001). *Gottfried Keller. Romane und Erzählungen*. (Klassiker-Lektüren Band 6). Erich Schmidt Verlag
- Selbmann, R. (1984). *Der deutsche Bildungsroman*. (Sammlung Metzler 214.) J. B Metzler.
- Schiller, F. (1948). *Über Anmut und Würde*. In Staiger, E. (1948). *Friedrich Schiller*. Atlantis.
- Schilling, D. (2008). Der Entwicklungsroman als Farce. Robert Walser: Jakob von Gunten. Ein Tagebuch (1909). In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Deutschsprachige Romane der klassischen Moderne* (pp. 73-86). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110205992.73>
- Schlich, J. (2008). Faszination und Faschismus in Alfred Döblins 'Epos der Moderne' Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf (1929). In M. Luserke-Jaqui

- (Ed.), *Deutschsprachige Romane der klassischen Moderne* (pp. 263-307). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110205992.263>
- Singh, S. (2008). Endlich besiegte Zeit. Hermann Hesses Roman *Der Steppenwolf* (1927). In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Deutschsprachige Romane der klassischen Moderne* (pp. 238-262). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110205992.238>
- Schoepf, J. (2001). *Die pädagogischen Konzepte in Thomas Manns „Zauberberg“ und ihre Wirkung auf die Hauptfigur Hans Castorp*. Tectum. (Freiburg, Univ. Diss.)
- Schöll, J. (2013). *Einführung in das Werk Thomas Manns*. WBG Darmstadt.
- Schweitzer, F. (2004). Interferenz von Religion und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (7), 313–325. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0036-7>
- Sötér, I. (1963). Gottfried Keller: *Zöld Henrik*, Bevezető. In Gottfried Keller (1963), *A zöld Henrik. Első kötet*. Fordította Jánosy, I.. Európa Könyvkiadó.
- Staiger, E. (1948). *Friedrich Schiller*. Atlantis.
- Flick, U. & Kardoff, E. & Steinke, I. (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowolt Taschenbuch Verlag.
- Strumpp, G. (1992). *Müßige Helden. Studien zum Müßiggang in Tiecks "William Lovell", Goethes "Wilhelm Meisters Lehrjahre", Kellers "Grünem Heinrich" und Stifters "Nachsommer"*. (M&P Schriftenreihe). J. B. Metzler.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki kiadó.
- Szabolcs, É. (2013). Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. *Neveléstudomány*, 1 (3), 60–65. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_60-65.pdf (2019.05.05.)
- Szabolcs, É. & Réthy, E. (1999). Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. *Magyar Pedagógia*. 99 (4), 363–373.
- Szajbély, M. (2016). *A homokvárépítés öröme. Irodalomtörténeti tanulmányok*. JATEPress. <http://mek.oszk.hu/16000/16025/16025.pdf> (2019.05.05.)
- Szendi Z. (1979). *Thomas Mann iróniája az iróniaelmélet tükrében*. (Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat).
- Szendi, Z. (1990). „...hogyan az ember közben a megcsodálttal teljes összhangban van” Kerényi Károly – Thomas Mann: Beszélgetések levélben. *Jelenkor* 33 (12), 1012–1017.
- Szendi, Z. (1999). *Seele und Bild. Weltbild und Komposition in der Erzählungen von Thomas Mann*. Pro Pannónia.
- Szendi, Z. (2002). Megjegyzések egy Thomas Mann-képhez: Mádl Antal: Thomas Mann világ- és emberképe. *Literatura* 28 (1), 111–120.

- Teubert, W. (2013). Die Wirklichkeit des Diskurses. In Busse, D & Teubert, W. (Hg.), *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven* (pp. 55-147). (Interdisziplinäre Diskursforschung). Springer.
- Träger, Ch. (1985). Gottfried Kellers „Der grüne Heinrich“. *Weimarer Beiträge* 31 (12), 2008-2024.
- Turner, V. (2002). *A rituális folyamat. Struktúra és antistruktúra*. Fordította Orosz, I.. Osiris.
- Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (1988). *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó.
- Virchow, Ch. (2002). Das Sanatorium als Lebensform. Über einschlägige Erfahrungen Thomas Manns. In Sprecher, Th. (Hg.) & Bedenig, K. (Bearb.), *Davoser Literaturtage 4. Literatur und Krankheit im Fin-de-Siècle (1890 - 1914): Thomas Mann im europäischen Kontext ;die Davoser Literaturtage* (pp. 171-197). Vittorio Klostermann.
- Voßkamp, W. (2004). *Ein anderes Selbst. Bildung und Bild im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wallstein.
- Watt, I. (1968). *The Rise of the Novel: studies in Defoe, Richardson and Fielding*. Reprint. Penguin Books, Peregrine books.
- Wegmann, Th. (2002). *Tauschverhältnisse: zur Ökonomie des Literarischen und zum Ökonomischen in der Literatur von Gellert bis Goethe*. Königshausen & Neumann.
- Wheeler, B. (2000). Bildung szócikk in in Konzett, 2000, 107-108.
- White, H. (1997). *A történelem terhe*. Osiris.

Mellékletek

Három melléklet bemutatását találtam fontosnak: az első még az előkutatás részét képezte, és csupán a kérdéskör összetettségének szemléltetésére szolgál, a második a disszertáció fő fogalmait ábrázolja táblázatos formában, a kapcsolódó diszciplínák feltüntetésével, harmadik pedig a kulcsszavas keresés főbb fogalmait foglalja magában. A táblázatok a a vizsgálati dimenziók gyors áttekintését szolgálják és a teljesség igénye nélkül készültek.

1. számú táblázat: Fejlődés- és nevelődési regények lehetséges forrásai

Az 1. számú táblázat a téma kutatásába potenciálisan bevonható 18-20. századi forrásokat tartalmaz. Egyaránt találhatóak benne fejlődés- és nevelődésregények, annál is inkább, mivel a két kategória közötti határvonal időnként elmosódik. Közös vonásuk, hogy fiatal főhősük szellemi fejlődését, egyéniségük alakulását mutatják be, de a fejlődésregényhez tartozó kisebb csoport, a nevelési vagy nevelődési regények képviselői ennek a fejlődésnek a pedagógiai motívumait emelik ki. Mivel jelen kutatásban nem kapnak jelentősebb szerepet a nem német nyelvű források, ezért e helyütt nem tűnt szükségesnek azok nyelvek szerinti alcsoportokba rendezése. Jelen táblázat nem teljes áttekintését adja a két műfajhoz tartozó regényeknek, csupán néhány ismertebb példát hoz a műfaj gazdagságának illusztrációjául.

Nevelődési regények az irodalomban a 18-20. század közötti időszakban

Német nyelvű	Magyar nyelvű regények	Angol, francia és egyéb európai regények	Nem európai szerzők könyvei
Grimmelshausen: <i>Simplicius Simplicissimus</i> 1668 Christoph Martin Wieland: <i>Die Geschichte des Agathon</i> 1766-67 Sophy von La Roche: <i>Geschichte des Fräuleins von Sternheim</i> 1771 Karl Philipp Moritz: <i>Anton Reiser</i> 1785-90 Goethe: <i>Wilhelm Meisters Lehrjahre</i> 1795-96 Friedrich Hölderlin: <i>Hyperion</i> 1797-99 Ludwig Tieck: <i>Franz Sternbalds Wanderungen</i> 1798		Henry Fielding: <i>The History of Tom Jones, a Foundling</i> 1749 Voltaire: <i>Candide</i> 1759 Rousseau: <i>Émile, ou De l'éducation</i> 1762 Laurence Sterne: <i>The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman</i> 1759 Walter Scott: <i>Waverley</i> 1814 A.L.G. Bosboom- Toussaint: <i>Het huis Lauernesse</i> 1840 Jacob van Lennep: <i>Ferdinand Huyck</i>	

<p>Novalis: <i>Henrik von Ofterdingen</i> 1802 E.T.A. Hoffmann: <i>Lebensansichten des Katers Murr</i> 1820-22 Gottfried Keller: <i>Der grüne Henrik</i> 1854-55, <i>Pankraz, der Schmoller</i> 1856 Adalbert Stifter: <i>Der Nachsommer</i> 1857 Robert Musil: <i>Die Verwirrungen des Zöglings Törleß</i> 1906 Thomas Mann: <i>Der Zauberberg</i> 1924, <i>Dr. Faustus</i> 1947 Hermann Hesse: <i>Demian</i> 1919, <i>Siddhartha</i> 1922, <i>Glasperlenspiel</i> 1943 Günter Grass: <i>Die Blechtrommel</i> 1959 Botho Strauß: <i>Der junge Mann</i> 1984 Sten Nadolny: <i>Die Entdeckung der Langsamkeit</i> 1983</p>	<p>Molnár Ferenc: <i>Pál utcai fiúk</i> 1907 Móricz Zsigmond: <i>Légy jó mindhalálig</i> 1920 - Babits Mihály: <i>Halálfiái</i> 1926 Németh László: <i>Utolsó kísérlet, Emberi színjáték</i> 1928 Illyés Gyula: <i>Hunok Párizsban</i> 1946 – fejlődés, Ottlik Géza: <i>Iskola a határon</i> 1959</p>	<p>1840, <i>Klaasje Zevenster</i> 1866 Charlotte Brontë: <i>Jane Eyre</i> 1847 Charles Dickens: <i>David Copperfield</i> 1850, <i>Great Expectations</i> 1861 Tolsztoj: <i>Háború és béke</i> 1863–1869, <i>Ivan Iljics halála</i> 1886 Gustave Flaubert: <i>L'Éducation sentimentale</i> 1869 Samuel Butler: <i>The Way of All Flesh</i> 1873 George Eliot: <i>Felix Holt</i> 1866 Carlo Collodi: <i>Le avventure di Pinocchio</i> 1883 Mark Twain: <i>Adventures of Huckleberry Finn</i> 1885 Rudyard Kipling: <i>Captains Courageous</i> 1897 Henry James: <i>What Maisie Knew</i> 1897 Tolsztoj: <i>Feltámadás</i> 1899 Jack London: <i>Martin Eden</i> 1909 D. H. Lawrence: <i>Sons and Lovers</i> 1913 W. Somerset Maugham: <i>Of Human Bondage</i> 1915 Dorothy Richardson: <i>Pilgrimage</i> 1915–1938 James Joyce: <i>A Portrait of the Artist as a Young Man</i> 1916 C. S. Lewis: <i>The Voyage of the Dawn Treader</i> 1952 Doris Lessing: <i>Children of Violence</i> 1952–1969 Jostein Gaarder: <i>Sophie's World</i> 1991 Peter Ackroyd: <i>English Music</i> 1992 J. K. Rowling: <i>Harry Potter</i> 1997</p>	<p><i>Louisa May Alcott: Little Women</i> 1868-69 Lucy Maud Montgomery: <i>Anne of Green Gables</i> 1908 Ameen Rihani: <i>The Book of Khalid</i> 1911 Sherwood Anderson: <i>Winesburg, Ohio</i> 1919 F. Scott Fitzgerald: <i>This Side of Paradise</i> 1920 John Steinbeck: <i>The Red Pony</i> 1933 Margaret Mitchell: <i>Gone with the Wind</i> 1936 Betty Smith: <i>A Tree Grows in Brooklyn</i> 1943 Clarice Lispector: <i>Near to the Wild Heart</i> 1943 J. D. Salinger: <i>The Catcher in the Rye</i> 1951 Philip Roth: <i>Goodbye, Columbus</i> 1959 John Knowles: <i>A Separate Peace</i> 1959 Mordecai Richler: <i>The Apprenticeship of Duddy Kravitz</i> 1959 Harper Lee: <i>To Kill a Mockingbird</i> 1960 Frank Herbert: <i>Dune</i> 1965 S. E. Hinton: <i>The Outsiders</i> 1967 Ursula K. Le Guin: <i>A Wizard of Earthsea</i> 1968 Maya Angelou: <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i> 1969 John Irving: <i>The World According to Garp</i> 1978 Haruki Murakami: <i>Norwegian Wood</i> 1987 John Irving: <i>The Cider House Rules</i> 1985, <i>A Prayer For Owen Meany</i> 1989 Lois Lowry: <i>Number the Stars</i> 1989 Nick Hornby: <i>About a Boy</i> 1998</p>
--	---	--	--

2. számú táblázat: A disszertáció fő fogalmai szakterületek szerinti felosztásban

<i>Irodalomtudományi szakkifejezések</i>	<i>Neveléstudományi terminusok</i>
<p>Apprenticeship ~, initiation novel Entwicklungs- Bildungsroman diskurzus értékstruktúra Fejlődés- és nevelődési regény irodalmi kánon irónia (mint retorikai alakzat, stíluselem) narratíva Novel of deveopment, ~ of formation</p>	<p>Bildung, Erziehung, Entwicklung értékelvű nevelés érzelmi nevelés fekete pedagógia facultates superiores filantropizmus informális nevelés konstruktív tanulás kooperatív tanulás közvetlen érzéki tapasztalatszerzés Lateinschule nevelés, nevelődés, fejlődés nevelés, nevelődés, művelődés, műveltség önszabályozó/önvezérelt tanulás pedagógia perennis pedagógiai transzformációk Quadrivium személyes kompetencia studia humanitatis Trivium újhumanizmus</p>
<i>Történeti irányzatok és történettudományi terminusok</i>	
<p>Alltagsgeschichte Bildungsbürgertum felvilágosodás Felvilágosult abszolútizmus mentalitástörténet Mikrohistoria Narratív fordulat Német racionalista filozófia New cultural history Nouvelle Histoire Nyeregidő (Sattelzeit) Szocio-kulturális történet / a szellemi élet története</p>	
<i>Antropológia</i>	<i>Egyéb kifejezések</i>
<p>Pedagógiai antropológia beavatás enkulturáció, szocializáció filozófiai antropológia rítus, határhelyzet</p>	<p>Analitikus filozófia civilizáció cura personalis docta pietas Erfahrung éthosz, páthosz hermeneutika nobilitas litteraria perszonalizáció self-made man Steigerung szemiotika társadalmi felelősség</p>

3. számú táblázat: Kulcsszavas keresés

Az alábbi táblázat azon neveléssel és művelődéssel kapcsolatos főbb fogalmakat foglalja össze, amelyek vizsgálata kiemelt célja volt jelen kutatásnak.

Német kifejezések	Magyar megfelelőik
Arbeit	munka
sich aneignen, Aneignung	elsajátít, elsajátítás
ausbilden, Ausbildung	képez, (ki)képzés, képzettség
bilden, Bildung	képez/művel, képzés/művelés/művelődés
Buch, Büchlein, Bücher, lesen, las, gelesen, erlesen	könyv(ecske), könyvek, olvas, olvasott
(sich) entwickeln, Entwicklung	fejlődik, fejleszt, fejlődés
erziehen, Erzieher, Erziehung	nevel, nevelő, nevelés
heilen, Heilung, geheilt	gyógyít, gyógyulás, gyógyult
humanistisch, Humanität	humanista/humanisztikus, emberség
lehren, Lehrer, lernen	tanít, tanár, tanul
kennen, kannte, gekannt, Kenntnis	tud, ismer, tudomás, tudás
üben, Übung, geübt	gyakorol, gyakorlás, gyakorlott
Pädagoge	pedagógus
Pflicht	kötelesség
schreib-, schrieb, vorgeschrieben, Vorschrift, Schrift	írni, írt, előírt, előírás, írás
Schule, Schulknabe, Schulung	iskola, diák, iskolázás
verstehen, Verstand, verstanden	megért, megértés, értelem, megértett
Tugend	erény
Unterricht, Unterweisung, unterrichten, unterweisen,	tanítás, oktatás, tanít, oktat
Zauberer, Zauberei, entzaubert	varázsló, varázslat, varázslatból felszabadult