

EMBERI JOGOK, ÉRTELEM, NEVELÉS ÉS EGY POSZTMODERN KRITIKA – A NÉMET ÉS A FRANCIA FELVILÁGOSODÁS KONCEPCIÓI A FRANCIA FORRADALOM HATÓSUGARÁBAN

Christoph Lüth

Potsdami Egyetem, Neveléstudományi Intézet

Az emberi jogokat napjainkban mindenekelőtt politikai összefüggésben szokás értelmezni: például az Európai Közösségbe való felvétel kritériumaként; vagy olyan követelményként, amelyet nyugati kormányfők fogalmaznak meg a Kínai Népköztársaságba tett látogatásuk alkalmával; esetleg az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata megjelenítésének jubileuma kapcsán (ENSZ, 1948. december 10.). Annak ellenére, hogy az emberi jogoknak ez az utóbb említett deklarációja a harminc cikkely közül egyet az „oktatáshoz való jog”-nak szentel („Minden embernek joga van az oktatáshoz”, 26. cikk.), e dokumentum megszületésének ötvenedik évfordulója alkalmából általában a politikai tartalmakat volt szokás kiemelni, míg az oktatáshoz való jogról csupán érintőlegesen történt említés (*Geisel*, 1997; *Klusak*, 1998).

Pedagógiai szempontból az emberi jogokat jelenleg nagyon ritkán vizsgálják. A „fejkendő-vita” Franciaország után mindenesetre Németországot is elérte: az a kérdés, hogy egy muszlim tanárnő hordhat-e fejkendőt a nyilvános iskolákban, és ezzel kifejezheti-e felekezeti hovatartozását, ahogyan azt az alapvető emberi jogok és a zavartalan hitvallásgyakorlás joga lehetővé teszi.

Más szempontból az is tény, hogy az oktatáshoz való jog és az oktatás terén kívánatos egyenlő esélyekhez való jog jelenleg – szemben az 1960-as, 1970-es évekkel – már nem központi téma a nyilvános vitákban. Ne válaszoljunk most arra a kérdésre, hogy e téma háttérbe szorulásának az lehet-e az oka, hogy az oktatás terén minden rendben volna az emberi jogokat illetően. Az európai iskolaügy tekintetében az etnikai kisebbségek anyanyelvi tanuláshoz fűződő joga mindenesetre gyakran lesz vita tárgya. Az UNESCO tágabb kontextusba helyezi a kérdést, amikor „A XXI. századi oktatásról” szóló dokumentumában megköveteli, hogy „az oktatáshoz való jog e világban élő valamennyi ember számára realitássá váljon”. (UNESCO, 1996/1997, 166. o.)

Általános politikai és pedagógiai szempontból a fent említett emberi jogokkal kapcsolatban a következő két kérdés vetődik fel:

1) Mióta – és egyáltalán miért – vonatkoznak az emberi jogok a nevelésre és az oktatásra?

2) Hogyan alapozhatók meg és hogyan interpretálhatók az emberi jogok a nevelés és az oktatás területén?

Az első kérdésre itt a neveléssel és oktatással kapcsolatos emberi jogokról szóló régi vita történetének vázlatos bemutatásával válaszolok. A második kérdés viszont három lépésben adom meg a feleletet:

- Az emberi jogok szerepe német felvilágosodás és a francia forradalom előtt kidolgozott pedagógiai koncepciókban,
- Emberi jogok a francia felvilágosodásnak olyan pedagógiai elméleteiben, amelyeket a francia forradalom ideje alatt alakítottak ki,
- A német és francia koncepciók összevetése és a Németországban megfigyelhető pedagógiai hatások.
- Utolsó lépésként szeretném a felvilágosodás posztmodern kritikáját felvázolni, amely a felvilágosodás idején kinyilvánított univerzális emberi jogokat általános és pedagógiai összefüggésekben vizsgálja.

Az emberi jogokról folyó vita történeti vázlata

Oestreich (1978) bemutatja az „Emberi jogok és alapvető szabadságjogok történetének vázlata” című művében, hogy „az emberi jogokról való gondolkodás gyökerei” annak ellenére, hogy „a nyugati szellemi élet kétezer éves tradícióival” szervesen összefüggnek (Előszó), mégis csak az amerikai Függetlenségi Nyilatkozatban (1776) fogalmazódtak meg először tételesen, valamint a francia forradalmak abban a törekvésében, miszerint minden individuumnak joga van ahhoz, hogy függetlenítse magát az államtól (*Előszó*, 11. o.). Az emberi jogok jelentőségének felismerése, és e jogok fejlődésének hosszú története összefügg a történeti és nemzeti tényezőkkel. Ennek ellenére megállapítható, hogy az emberi jogok „egy nagy általános területet ölelnek fel: az emberi méltóság és szabadság jogi és morális biztosítását, azt a felfogásmódot, amely egy adott kulturális közegben velük kapcsolatban kialakult” (*Oestreich*, 1978. 11. o.). Itt csak az általános megközelítésről van szó, az emberi jogok megítélésben tapasztalható különbségekre később térek ki. Az emberi jogokkal kapcsolatos közös jellemző vonás a következőképpen fogalmazható meg: „vannak olyan jogok, amelyek „az ember lényegéhez természetétől fogva hozzátartoznak, amelyek együtt születnek az emberrel” (*Oestreich*, 1978. 12. o.). Az ilyen jogok „feltétlenek és elidegeníthetetlenek. Birtoklásukon, illetve elvesztésükön áll vagy bukik az emberi személyiség. Ezek határozzák meg értékét és méltóságát.” (*Oestreich*, 1978. 12. o.)

Az emberi jogok felfedezése és fejlődése történetileg a következőképpen foglalható össze: Az antikvitásban a természeti jogra alapozó gondolkodásmód minden ember egyenlőségét tételezi (korai szofisták, görög és római stoa, Cicero stb.), de ez az egyenlőségelv nem fogalmazott meg egyéni jogokat a politikai értelemben vett közösséggel szemben: „Az antik állam- és jogbölcselet szorosan kötődik a közjóhoz, és minden egyéb fölé helyezi a közösség érdekeit, de nem foglalja az alapvető egyéni- és szabadságjogokkal” (*Oestreich*, 1978. 19. o.). Azok az íratlan törvények, amelyekre Antigoné hivatkozik, amikor bátyját, *Polüneikészt* – *Théba* királyának tilalma ellenére, tehát egy állami tilalom dacára – el akarja temetni (*Szophoklész: Antigoné*), nem emberi jog.

Ez egy vallási parancs, amely szembeszegül az „ember törvényének” (*Heinimann*, 1945/1980. 19. o.). Az „Isten előtti egyenlőségről” szóló keresztény tan sem vezetett el még az „egyenlőség általános emberi jogához” (*Oestreich*, 1978. 19. o.).

Olyan előjáték után, mint *Occam* (14. sz.) középkori természetjog-filozófiája – a szabadsághoz és a tulajdonhoz való jog –, valamint *Nicolaus van Cues* (15. sz.) teológiája – az ember természeténél fogva szabad –, fejlesztette tovább *Kálvin Luther* tanítását a „hit szellemi birodalmára” alapozott alapvető jogokról – „testvériség, egyenlőség, szabadság” (*Oestreich*, 1978. 31. o.) – a világi hatalomra: Az élethez és tulajdonhoz fűződő jog természeti jog – szemben a világi hatalommal; valamint az ellenálláshoz való jog (32. o.). Az abszolutisztikus államberendezkedés térhódításának ellenhatásaként a 17., 17. és 18. századi szerződéselméletekben az emberi jogok egyre inkább előtérbe kerülnek az abszolutista államhatalommal szemben. A 16. századi morálteológus, de Vitoria – a sztoára való hivatkozással (az emberek egyenlősége) – így teremthette meg a „természeti jogok univerzalitását” (34. o.). De *Vitoria* és a kálvinisták befolyásolták a 16. és 17. századi angol, francia és holland anti-abszolutista irodalmat. A francia felvilágosodás természetesen szekularizálta a természetjogról szóló tant, így ezek a természeti jogok „inkább az emberi értelemre és az erkölcsi autonómiára épülnek” (35. o.).

A fentebb már említett 16. és 17. századi szerződéselméletek a „jogok állam- és társadalomfölötti mivoltát” hangsúlyozzák, és ezek mint emberi jogok „a politikai beavatkozás számára hozzáférhetetlenek, elérhetetlenek” (37. o.). Így legitímálta *Grotius* minden egyes ember „természetes jogát” az állammal szemben (38. o.). Angliában *John Locke* alapozta meg az emberi jogok triászát: jog az élethez, szabadsághoz és a tulajdonhoz; ezeket azután a 17. századi forradalmi idők Angliájában Milton hatására tovább fejlődtek, és a vallás- és lelkiismereti szabadság, valamint a szólás- és sajtószabadság iránti új igényekben fogalmazódtak meg. Németországban *Pufendorf* és *Wolff* a 17. és 18. században természeti jogra alapozott szerződéselméleteket fogalmaztak meg. Az emberi jogok „katalógusát” kibővítették: az élethez, szabadsághoz, egyenlőséghez, szabadsághoz és védelemhez való jogokból kiindulva fogalmazták meg az igazságos elbánáshoz és az oktatáshoz fűződő jogokat (ez utóbbi csak *Wolffnál*, 114–119. o.). Természetesen esetben csak az oktatáshoz való jog meglétére csak következtetni tudunk. Nem tűnik valószínűnek *Oestreich* feltevése (*Oestreich*, 1978. 53. o.), miszerint az emberi jogok minden felsorolásában (*Wolff*, 1754; 95. §, 114–119. o.) az emberek egymás iránti kötelezettségeinek teljesítése természettől való kötelezettségként jelenne meg. (*Garver*, 1992. 159–160. o.). *Wolff* szerint az állam kötelesség minden polgára számára elérhetővé tenni az egyéni boldoguláshoz való jog érvényesülését (118. § 1024. §). A boldoguláshoz való jogból következik az oktatáshoz (képzéshez) fűződő jog megfogalmazódása. Az állam dolga, hogy gondoskodjon arról, hogy alattvalói „arról és mindarról, ami életükben számukra fontos és hasznos lehet, súlyos anyagi áldozatok nélkül nyilvános oktatás során tudomást szerezzenek. Ebből adódik, hogy a republikában iskolákat kell állítani, amelyekben a gyerekeket, serdülő fiúkat és fiatalembereket a – közfelfogás szerint – számukra szükséges ismeretekre oktatni kell (1024. §).

Pufendorf és *Wolff* erőteljesen befolyásolták az amerikai Függetlenségi Nyilatkozat fejlődését (1776) (*Oestreich*, 1978. 50., 54. o.). E nyilatkozat szövegében magától értetődő módon építve a „természet és a természet Istenének törvényeire” („laws of nature

and of nature's God") jelennek meg az olyan emberi jogok, mint az egyenlőséghez, élethez, szabadsághoz, az egyéni boldoguláshoz („pursuit of happiness”) és az ezeket korlátozni szándékozó államhatalommal szembeni ellenálláshoz való jog. A neveléshez és oktatáshoz való jogot hiába keressük a Nyilatkozat szövegében – megalkotói feltehetően az előbb említett jogokba sűrítve értelmezték (szubsumálták). Alátámasztja ezt az értelmezést, hogy a Függetlenségi Nyilatkozat határozottan megállapítja, hogy a jogok felsorolása ott csupán az emberi jogok egy részére terjed ki: „We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal; that they are endowed by their Creator with certain unalienable rights; that among these are life, liberty and the pursuit of happiness”¹ Az 1798. augusztus 27-i francia emberi jogi nyilatkozatot később teszem vizsgálat tárgyává. Az emberi jogok történetének vázlatát itt megszakítom, mivel a 18. század utolsó harmadához értem, amely időszakból a vizsgálatra kiszemelt pedagógiai koncepciók származnak.

Most már elérkeztem ahhoz, hogy a bevezetőben felsorolt kérdések közül az elsőre választ adhassak. Nevezetesen arra, hogy mely időponttól kezdve kerül fel az emberi jogok katalógusába a *neveléshez és oktatáshoz* való jog. Tudomásom szerint német felvilágosodás hallei filozófusa, *Christian Wolff* iktatta be először ezeket a jogokat egyik írásában az emberi jogok közé („Institutiones juris naturae et gentium”, 1754. ebben az évben németül is megjelent), természetesen csak úgy, mint az emberi boldoguláshoz való jog következményeit. Ha igaz az, hogy *Wolff* vette fel először az emberi jogok listájára a neveléshez és oktatáshoz fűződő jogot, akkor még érthetőbbé válik a nevelésnek és oktatásnak az az egyre jelentősebb szerepe, amelyet a 18. században, a „pedagógia évszázadában” betöltött.

A következőkben a francia forradalom időszaka előtt élő két német felvilágosodás korabeli pedagógussal foglalkozom. E két pedagógus: *Campe* és *Villaume*. Ezek után veszem szemügyre a francia forradalom korában, a francia felvilágosodás szellemében kibontakozó pedagógiai koncepciókat.

Az emberi jogok taglalása a francia forradalom előtti időszakból származó, német felvilágosodás korabeli pedagógiai koncepciókban

Hogyan alapozták meg és értelmezték (2) a neveléshez és oktatáshoz fűződő emberi jogot? Ismét felvetem a bevezetőben már érintett kérdést. Tovább bővítve a kört azt is vizsgálom, hogy az emberi jogok vajon bekerültek-e az iskolai oktatás tárgyai közé, mint ahogyan azt *John Locke* a „Gondolatok a nevelésről” (Some thoughts concerning education, 1693) című könyvében javasolta (*Locke*, 1693/1990. 230–231. o.).

Szövegrészleteket választottam ki a német felvilágosodás két kiemelkedő pedagógusa, *Campe* (1746–1818) és *Villaume* (1745–1825) műveiből. Ezek a szövegek *Campe* esetében 1785-ből, *Villaume* esetében pedig 1788-ból származnak. Az ezeknek az érte-

¹ Függetlenségi Nyilatkozat: „Ezen igazságokat maguktól értetődőnek tartjuk, hogy minden ember egyenlőnek teremtett; hogy Teremtőjük által bizonyos elidegeníthetetlen jogok adattak nekik; hogy ezek közé tartozik az élethez, a szabadsághoz és az egyéni boldoguláshoz való jog.”

kezéseknek a vizsgálata szempontjából egyébként olyannyira fontos *Rousseau* most, az emberi jogok pedagógiai szempontból való tárgyalásának forrásaként nem jöhet számításba. Noha *Rousseau* az ember nevelését a polgár nevelése elé helyezi (*Rousseau, Emile*, 1762. 116. o.), ezt a hierarchiát nem a neveléshez kapcsolódó emberi joggal alapozza meg. Sem az „*Emile*”-ben (1762), sem pedig a „*Contrat social*”-ban nem tesz említést ilyen emberi jogról. Hogy *Campe* és *Villaume* az oktatáshoz fűződő emberi jog taglalásakor *Wolff* műveire alapoznak-e, azt később vizsgálom meg.

A német felvilágosodás pedagógusa, *Joachim Campe* (1746–1818) – akinek születése 250. évfordulóját 1996-ban a „Látnoki életrevalóság” (Visionäre Lebensklugheit) (*Schmitt* és mtsai, 1996) című nagyhatású kiállítás ünnepelte – papként kezdte pályafutását, majd a dessau Filantropinum pedagógusa lett, később egy általa alapított magán nevelőintézetet vezetett Hamburgban. Itt írta értekezését „az emberi erők közötti egyensúly szükségességének fenntartása” címmel. Ez az írás igen fontos helyen jelent meg, a *Campe* által kiadott német felvilágosodás-korabeli pedagógia közismert enciklopédiájában, melynek címe: „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen” (A teljes nevelés- és iskolaügy vizsgálata). *Campe* itt a következő nevelési szabályt állítja fel: „Gondoskodj arról, hogy nevelted összes lelki erőit (értsd: lelki képességeit – a ford.] oly módon arányosan fejleszd, hogy ezek mindegyike egyre erősebb és tartósabb erőfeszítésekre alkalmas legyen; és különösen ügyelj arra, hogy a nevelt lelke egyre könnyedebben váltszon át az egyik működési területől a másikra anélkül, hogy eközben az ellenkezés vagy a kimerültség eluralkodna rajta.” (*Campe*, 1785/1965. 27. o.)

Felvethető a kifogás, miszerint az emberi erők egyenlő kifejlesztése lehetetlen, mivel az emberek nem születnek „az emberi erők egyenlő diszpozícióival” *28. o.), Válaszként erre *Campe* viszonylagossá teszi a nevelési szabályt azzal, hogy hozzáfűzi a megszorítást: „amennyire ez lehetséges” (29. o.). Egy további kifogás fogalmazható meg e tétel ellen az utilitarizmusra, tökéletességre és egyetemes boldogulásra törekvő állami célok szempontjából is: „A tökéletesség és az emberi boldogulás – mondhatnánk – nem csak valamennyi emberi képesség összhangzatos kifejlesztésétől függ, hanem még inkább az egyéni emberi és polgári létbe való tökéletes vagy tökéletlen beilleszkedéstől” (29. o.). Például „nem követelik meg az emberi és társadalmi szükségleteink azt” (29. o.), hogy a kéz és a láb ujjainak erejét egyenlő mértékben kifejlesszük, hogy egy jövődöbéli seborvost érzelmes-érzékeny emberré, egy ügyvédbojtárt poétává neveljünk. Az érzékenység és a poézis ebben az esetben inkább gátolnák „az egyéni boldogulást és a társadalmi hasznosságot” (30. o.). Erre a második kifogásra válaszolja *Campe*: Csak az eredeti erőket kell harmonikusan kifejlesztteni (testi erő, „általános értelem”, „általános okosság”, képzelőerő stb.), az ezekből levezethető erőket azonban már nem (30. o., 22–26. o.). Ez például azt jelenti, hogy az „általános (tehát minden ember számára elérhető, Chr. L.] értelem” fejlesztésére csak azokban a tárgyakkal a körében van szükség, amelyek a választott jövődö élethivatás szempontjából fontosak. Az alapvető erőkből levezethető járulékos erőket is e szempont szerint kell kialakítani. Nem mindenkinek van tehát szüksége arra, hogy „általános értelmüket” „tudós vagy tudományokban jártas értelemmé” alakítsák (23. o.).

Campe tehát elfogadja képzeletbeli kritikáinak a nevelési célját is, miszerint az embert teljes egészében bele kell illeszteni a társadalomban betöltött „saját egyéni embe-

ri és polgári helyzetébe”, ha azt akarjuk, hogy boldoguljon az életben. Feltehetőleg *Wolff* követelményéhez csatlakozik itt, miszerint az alattvalókat ahhoz, hogy saját egyéni boldoguláshoz való jogukat érvényesíthessék „nyilvános iskolákban mindarra meg kell tanítani, ami egyéni életvitelük során (a társadalomban elfoglalt hely szerint vagy a munkavégzés során, ld. 124. §) számukra szükséges és hasznos lehet (*Wolff*, 1754. 1024. §). *Campe* a társadalmi beilleszkedésnek ezt a fajtáját az „eredeti” és a „levezetett” erők megkülönböztetésével éri el, megerősítve ezzel az ember és polgár utilitarisztikus és eudaimonisztikus azonosítását; mindezzel pedig a *Rousseau* (*Émile*, 1762) által megfogalmazott, ember és polgár között feszülő dichotómia felszámolására törekszik.

Az eredeti és a levezetett erők közötti szövevényes viszonyok a hétköznapi életben még egy csatornatisztító számára is lehetővé teszik, hogy foglalkozásával megbékéljen és megbirkózzon (*Campe*, 1785. 42. o.). Az általunk vizsgált téma szempontjából fontosabb, hogy *Campe* ezzel az érveléssel a neveléshez való jogot fogalmazza meg. Itt nem a neveléshez való jogról van szó valójában, hanem az emberi jogok érvényesüléséről a nevelésben és a hivatásgyakorlásban. Az eredeti erők összhangzatos kiművelésére irányuló igényével *Campe* az „emberiség jogait” (48. o.) védi az eredeti erők egyoldalú kiképzésével szemben: Az „egyszerű parasztok” (tehát: parasztok és földmunkások) körében a testi erők túlsúlya alakul ki a szellemi erőkkel szemben. Az ő számukra az emberi jogok közül mindössze a „szabadság megízlelésének lehetősége” adatik meg. A „legnagyobb megalázottságban” élnek; lelkük gyakran nem is működik magasabb szinten, mint egy „igavonó baromé” (48. o.).

Campe ezért az eredeti erők lehetőleg harmonikus kifejlesztésére törekszik: itt a realista, az óvatos *Campe* szólal meg, itt mutatkozik meg „a „látnoki életrevalóság” – de egyúttal meg is torpan mindaz a dinamika, amely „az emberiség jogaiban” rejlik. *Campe* kifejezetten a józan észre hivatkozik, amikor a lélek megnyomorodását panaszolja fel: „Elfojtom mindazon érzelmeimet, amelyek nem tartoznak ide” – írja (49. o.). Követeléseit azonban nem csak „az emberiség jogaival” alapozza meg, hanem egy olyasféle eudaimonisztikus és utilitarisztikus várakozással, amely szerint a szellemi erők terén is kiképzett parasztok és földművesek hasznosabbak és boldogabbak lennének (48. o.). Feltehetőleg *W. von Humboldt* is nevelőjének ehhez a gondolatmenetéhez kapcsolódott, amikor a parasztok és kézművesek számára is olyan szellemi önállóságot kívánt biztosítani, amely képzésük során fejleszhető ki. Egy ilyen szellemi önállóság birtokában az ember már nem csak külső, hanem mindenekelőtt egy „belső célt” követne: „Így talán minden parasztból és kézművesből művészt lehetne nevelni – írja *Humboldt* (1960) –, azaz olyan embereket, akik mesterségüket önmagáért szeretnék, belső erők és érzékenységük javítására, és ezáltal intellektuális erők kifejlesztésére törekednének.” Így aztán az emberiség éppen e dolgok (tehát a parasztok és a kézművesek mestersége] révén nemesbülne, nem úgy mint manapság, amikor ezek éppen révén lesz egyre becstelenebbé” (*Humboldt*, 1792/1969. 76. o.). A *Humboldt* gondolatmenetnek *Campe* műveire való visszavezetése azért tűnik indokoltnak, mert *Humboldt* is az emberi erők egyenlő kifejlesztésére törekszik („az erők legmagasabb szintű proporcionális kifejlesztése egy egésszé”, *Humboldt*, 64. o.). A *Humboldt* és *Campe* felfogása közötti különbség taglalására – amely elsősorban az utilitarizmus hangsúlyozásában ragadható meg –, itt nem térek ki bővebben (*Lüth*, 1985).

Összefoglalásként megállapítom, hogy *Campe* az „emberiség jogait” feltételezi, de nem indokolja meg őket. Arra törekszik, hogy az emberi jogokat egy meghatározott módon kiterjessze a nevelésre is: Csak az eredeti erők viszonylag egybehangzó fejlesztése felel meg „az emberiség jogainak”. Az így értelmezett emberi jogok antropológiai és politikai dimenzióval egyaránt rendelkeznek: Minden ember eredeti erőit – ez a politikai dimenzió – egyensúlyban kell fejleszteni (ez utóbbi az antropológiai dimenzió).

A következőkben *Peter Villaume* három értekezését vizsgálom meg, amelyeket 1785 és 1788 között publikált. Ezekben az írásokban ő szintén az emberi jogokkal foglalkozik, azonban *Campe*-nél sokkal jobban kidomborítja az emberi jogok és az állam/társadalom jogai között feszülő ellentmondásokat. *Villaume*, aki – akárcsak *Campe* – 1746-ban született, 1785-től a *Campe* által írt, fentebb idézett mű társszerzője lett („A nevelés- és iskolaügy vizsgálata”). Tanári pályafutás, majd teológiai stúdiumok után lelkészként működött Schwerdt városának református gyülekezetének élén, majd Halberstadt-ba került (Sachsen-Anstalt). Halberstadtban megalapította nevelőintézetét „nemesi és művelt körökből származó” leányok számára. 1787-től a berlini joachimtali gimnáziumban tanítja az erkölcsant és a „szépművészeteket”. Emellett az ottani francia kolóniában lelképásztorkodott. 1788-ban éles hangon kritizálta *Wöllner* porosz igazságügy miniszter felekezetre vonatkozó rendeletét: támadta a vallásszabadságot korlátozó kitételeit (*Berg*, 1980. 10. o.; *Koneffke*, 1985. I–IV. o.). Az itt vizsgálat tárgyává tett tanulmányok 1785–1788 között születtek, ezért *Villaume* életrajzának vázlatát az 1788. évvel zárom.

Értekezésében („Ob un in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?” – „A nevelésnek milyen mértékben kell (ha egyáltalán kell) feláldoznia az emberi tökéletességet a hasznosság oltárán?” 1785) *Villaume* azt a problémát vizsgálja, amelyet *Campe* fentebb már elemzett művében megoldani vélte. Jogosan állapítja meg *Nieser*, hogy „*Villaume* minden más filantropistánál jobban érzékeli az individuum és a társadalom közötti ellentmondásokat” (*Nieser*, 1992. 182. o.). *Campe* – az emberi jogok védelmében – elképzelhetőnek tartja minden emberi erő összhangzatos kiművelését a szakmai képzés során is, *Villaume* azonban már felteszi a kérdést: Fel kell-e áldozni a nevelés során az egyes ember tökéletességét, emberi teljességét a „használhatóság” szakmai elvárásainak oltárán? A problémára már a mű bevezetőjében megadja a választ: „Az egyéni teljességet az emberiség szolgálatában feláldozni – kemény dolog, de szükségszerű” (71. o.).

Négy lépésben védi *Villaume* ezt a szigorú szükségszerűséget: (1) Mint egyik véglet a „csak” emberé nevelés, (2) A társadalom és az állam jogai, (3) Az „egyéni jogai”, (emberi jogok), (4) Mindkét jog érvényesítése.

Villaume ironikusan utal (1) *Rousseau* szándékára, miszerint Emilt csak emberré akarja nevelni: „Mit akar ő (Rousseau) belőle (Emilből) csinálni? Embert – olyannyira magának valót, amennyire természete szerint ilyen lehet. Éppen ezért áldozza fel azonban teljesen a hasznosságot. Láthatjuk, mennyi erőt és időt áldoz arra, hogy Emil megtanulja a geográfia alapjait. Amit tanul, azzal viszont minden vizsgán megbukna.” (104.o.)

Egy ilyenfajta emberneveléssel szemben (2) állítja *Villaume*, hogy minden embert egy – a társadalomban elvégzendő – feladatkörre kell felkészíteni. Itt is lehetséges, hogy *Villaume* – akárcsak *Campe* – *Wolff* (1754. 1024. §) gondolataihoz kapcsolódik.

Villaume felfogása szerint veszélyes, ha az embert „az összes erőinek egybehangzó fejlesztésével kiemeljük saját életszférájából” (106. o.). Nem szabad mindenkit tökéletes emberré nevelni, azaz olyannyira „kifinomulttá” képezni, hogy elidegenedjen saját hivatásától. Az is fölösleges lenne, ha mindenkit képessé tennék arra, hogy mindent az értelmével vizsgáljon. A többség ugyanis nem alkalmas arra, hogy kutató értelemmel rendelkezzen, mert ennek birtokában csak boldogtalanok lennének. Éppen ezért nekik minden igazságot külön indoklás nélkül el kell fogadniuk (107–108. o.). „A közönséges embernek nem kell *Rousseau* Társadalmi szerződését olvasnia, elég arra képessé tenni, hogy lekipásztora jól megfogalmazott tanításait megértse és higgye” (108. o.). Így végző soron *Villaume* – akárcsak *Gedike* – elutasítja a „felvilágosítás terén való egyenlőséget” (azaz a nevelés egyenlőségét) (526. o.).

Az értelemnek illetően való korlátozása bizonyos esetekben azt eredményezi, hogy olyanokat, akik, mint az amerikai „indián ültetvényein” rabszolgaként az emberi méltósághoz méltatlan körülmények között élnek, fel sem világosít jogaikról. Egy felvilágosítás ugyanis csak boldogtalanná tenné az embereket, sőt „bajt” (=forradalmat?) okozhatna (137. o.). Ilyen szélsőséges esetben „kellemetlen lenne a természetes egyenlőséggel kapcsolatos örök igazságokat, valamint az emberek jogát a méltányos és igazságos bánásmódra tanítani. Csak bajt okoznánk vele. Az elnyomottat meg kell téveszteni” (137. o.). Aztán még hozzáfűzi: „Remélem az olvasó megért: a megtévesztést éppoly kevésbé akarom ajánlani, mint az önkényuralmat. Csak azt mondom, hogy szükség van a megtévesztésre, mert elnyomás esetén fenn kell maradni a nyugalomnak, a rendnek” (106. o.).

A status quo (a nyugalom megőrzése) céljából, az uralkodás zavartalanságának biztosítása érdekében tehát szükség van a megtévesztésre. Talán azzal a fenntartással, hogy a valóság elkendőzése csak a nyugalom megőrzése céljából fontos: Ha lemondunk erről a nyugalomról azért, hogy megszüntessük az elnyomást, akkor már szükség van az elnyomottak felvilágosítására emberi jogaikról. Ezért jelenti ki *Villaume*, hogy keresni kell az elnyomás „elűzésének lehetőségét”. Korlátozósképpen mégis hozzáteszi: „...ahol azonban erre nincs lehetőség, ott óvakodjunk attól, hogy az embereket felvilágosítsuk saját nyomorukról, saját béklyóikról” (601. o.).

Ha *Villaume* talán ilyen szélsőséges esetben megfontolandónak tartja is a rabszolgák felvilágosítását és nevelését, melynek során tudomást szereznek elnyomott mivoltukról, normális esetben mégis csak egy korlátozott felvilágosítást tart szükségesnek a „társadalom jogairól” (109–100. o.). A társadalom, illetve az állam – ezek a terminusok itt egymásba folynak (125–126. o.), más helyütt azonban egymással szembekerülnek (109–110. o.), tehát a társadalom vagy az állam jogosult arra, hogy saját szükségleteinek megfelelően képezze tagjait azáltal, hogy születésüktől fogva felneveli és képzeti őket. Mint kerekék a társadalom szerkezetében, minden egyes tag köteles ellenszolgáltatásként vállalni a hasznos foglalkozásra való képzést. Az ember természetes jogait így a társadalom/az állam korlátozhatja (109–11. o.).

Villaume mindazonáltal elismeri (3) az ember természetes jogait. Ahogy *Campe*, ő is az „emberiség jogairól” beszél (111. o.). Ezek a jogok az ember érzésein, képességein alapulnak. Alapjaik tehát sz „emberi természetben” (111. o.) vannak, amely ezekben az érzésekben és természet adta képességekben mutatkoznak meg. Ezeknek a képességek-

nek a kifejlesztése érdekében *Villaume* kétféle „nemesítést” (=nevelést) különböztet meg: (a) a relatív nemesítés olyan mértékű tökéletesítésre törekszik, amely az embernek a társadalomban elfoglalt helyzetét figyelembe véve elérhető. Ebben az esetben tehát nemcsak az ember természet adta erői jelennek meg, hanem az a társadalmi státusz (Stand), illetve foglalkozás is, amelyre az embert fel kell készíteni. (b) Az abszolút nemesítés (=nevelés) „teljes tökéletességre” tör, mely nem ismeri el az állam vagy a társadalom korlátozásait. A tökéletesítés foka itt csak az ember „egyéni természetétől” függ (113. o.).

Szabályszerű esetként *Villaume* (4) kölcsönhatást feltételez a társadalom és az egyén jogai között: „Mindketten, az ember és a társadalom egyaránt rendelkeznek jogokkal, az előbbi a belső tökéletesedésre, a nemesedésre, az utóbbi pedig a hasznosságra. Ha azonban ezek a jogok egymással ellentmondásba kerülnek, mindkét oldalról korlátozni kell őket” (125. o.) A „belső tökéletesedésre és nemesedésre” való jog tételezésével *Villaume* először fogalmazza meg explicit módon a nevelésre való jog meglétét, ha még nem is a számunkra manapság ismert „neveléshez való jog”, illetve „oktatáshoz való jog” formuláiban. kifejezetten óv attól, hogy az emberi jogok korlátlan érvényesítése a „társadalom összeomlásához” vezessen (125. o.). Noha elismeri, hogy a jogok korlátozása révén az erők és képességek relatív kifejlesztése sérelmeket okozhat (112. o.), „mert az emberi faj minden egyes individuuma nagyobb fokú tökéletessége alkalmas, mint amilyenre a legtöbbben szert tesznek” (126. o.). Ezt a sérelmet azonban azzal az optimista feltételezéssel relativizálja, hogy egyetlen állam sem korlátozza az emberi jogokat az egyének teljes lealacsonyításáig (111–113. o.). A neveléshez fűződő jognak a társadalmi helyeket, hivatásokat potenciálisan szétrobbantással fenyegető dinamikájának – bizonyos körülmények között – *Villaume* is enged: Aki „magasabbra tör” (136. o.), annak érzékelnie kell azokat a nehézségeket, amelyek előtte tornyosulnak. Aki a nehézségeket leküzdí, és „saját társadalmi helyzetéhez képest túl sok erővel (lelki képességgel) rendelkezik”, az feltehetőleg meg fogja találni az utat a számára megfelelő helyre” (136. o., 107. o.).

Villaume egy későbbi értekezésében, amelyet 1788-ban írt „Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll?” (Megjegyzések a kérdéshez: Kell-e az államnak beavatkoznia a nevelésbe?) megismétli már ismertetett álláspontját az emberi jogok és az állam jogainak kölcsönös korlátozásáról (1788b/1980. 10. o.). Terminológiailag lényeges, hogy itt a „képzéshez fűződő természetes jogról”, illetve „a gyermekek jogairól” beszél (15. 17. o.). Egyébiránt csak konkretizálja álláspontját, amennyiben ezt az iskolapolitikára vonatkoztatja, és ezzel elemzi a már akkor is (mint manapság) aktuális vitát az állam és a nevelés kölcsönös viszonyáról (*Oelkers*, 1988). *Villaume* itt természetesen eltolja az egyensúlyt az állam jogainak javára. A neveléssel való elleplezés általa javasolt eljárása – a szükségszerűen elnyomottak „nem szabad éreznie a terhet, ami vállait nyomja” (1788b/1980. 13. o.) – abban a szélsőségesen drámai helyzetben éleződik ki, hogy valaki rabszolgaként él egy „amerikai cukornád-ültetvényen”: „A jogtalanságnak és az elnyomásnak a sötétben kell maradniuk, nemcsak azért, hogy elrejtve maradjanak, hanem azért is, hogy megkíméljük az áldozataikat” (1788b/1980. 13. o.). Itt a „legnagyobb kegyetlenség” lenne a rabszolgákat felvilágosítani saját emberi jogaikról (13. o.).

Mialatt *Villaume* korábbi érvelését itt csak *iskolapolitikai szempontból* fogalmazza újjá, az emberi jogok és a társadalom/állam jogainak kérdését tankönyvnek szánt művében – „Az emberiség története” (1788) – nem veti fel ismét. Inkább legitimálja a társadalmi státuszok és képességek terén fennálló különbségeket (1788a/1985, 356–369. o.).

Az emberi jogok indoklásával és jelentőségével foglalkozó érveléseknek a nevelés terén kifejtett hatását összegezve megállapítható: *Campé*-tól eltérően, aki csak az emberi jogoknak a nevelés folyamatában kifejtett hatásáról beszélt, *Villaume* kifejezetten követeli a neveléshez való jog biztosítását. implicit módon indokolja ezt az emberi jogot azal, hogy minden emberi jogot az „emberi természetre” vezet vissza. A neveléshez való emberi jognak két jelentőségét emeli ki: (1) nem kell egyenlőséget elérnie, a társadalmi elvárások korlátozzák, és (2) csak kivételes esetben eredményezhetik a társadalmi státuszok közötti korlátok átlépését. Amennyiben az emberi jogokkal kapcsolatos felvilágosító tevékenység a fennálló rendszer bukásához vezetne, akkor inkább le kell mondani egy ilyesfajta felvilágosításról.

A *Campé*-val való egybevetés mutatja, hogy míg *Campe* az eredeti erőkre való visszavezetés esetén nem tételez fel feszültséget ezen erők és a hivatásgyakorláshoz szükséges képességek között, addig *Villaume* jelentős feszültséget érzékel ezen a téren. Az egyes ember teljességének a hasznosság oltárán való fájdalmas feláldozásáról beszél. Mindketten egyformán keményen kritizálják viszont az emberi jogok szélsőséges elnyomását. *Villaume* elvi feszültséget tételez az emberi erők képzése és a hivatásra való felkészítés között, de társadalmi elnyomás esetén már a forradalom gondolatával is játszik. Ezek azonban igen óvatos gondolatok maradnak.

Emberi jogok a francia felvilágosodás idején a francia forradalom sodrásában (1790–1792)

Új helyszín! Nem lehetne erősebb kontrasztot találni a kései német felvilágosodás itt bemutatott nevelési koncepcióival szemben, mint *Mirabeau* (1791), *Condorcet* (1792) és *Lepelletier* (1792) koncepcióit, amelyeket a forradalom hevében dolgoztak ki. Noha a neveléshez való jog nem szerepel a híres Emberi Jogok Kiáltványában (1789. aug. 26.), az ott deklarált jogok szabadságról, egyenlőségről és magántulajdonról (1–2. cikkely) megteremtették az alapját a nyilvános iskoláztatásra vonatkozó koncepciók kifejlesztéséhez. Az 1791. szeptember 3-i alkotmányba már egy iskolákra vonatkozó passzust is felvettek: „Ki kell építeni a nyilvános iskolarendszert, amely minden polgár számára közös. Ingyenes az az oktatás, amelyek minden ember számára szükséges ismereteket nyújt” (Alkotmány, 1791. 51. o.). A jakobinus törvény (1793) tovább fejlesztette az 1789. évi Kiáltványban megfogalmazott oktatáshoz való jogokat, de soha nem lépett életbe (*Oestreich*, 1978. 71. o.; *Markow/Soboul*, 1989. 197–198. o.).

Condorcet és *Mirabeau* munkáiban vizsgálom az emberi jogok indoklására és jelentőségére vonatkozó gondolatokat. Noha az egyenlőségre vonatkozó követelményeit illetően *Lepelletier* radikális tervezete (1760–1793) implicit módon feltételezi az emberi jo-

gokat, témaként egy helyütt sem jelennek meg nála. Ezért ezzel a tervezettel a következőkben nem foglalkozom.

Mirabeau (1749–1791) arról vált ismertté, hogy habozott feloszlatni a nemzetgyűlést, noha azt a király megparancsolta, ám bár egyébként az alkotmányos monarchia mérsékelt képviselője volt. Neveléssel kapcsolatos beszédeit a nemzetgyűléshez intézett beszédeiben foglalta össze, amelyeket 1791-ben bekövetkezett hirtelen halála miatt nem tudott folytatni. Ezekben a forradalom eredményeit magasztalta: „Az emberi jogok helyreállítása („droits de la nature humaine”, *Mirabeau*, 1791. 6. o.), az emberiség jólétének ezek az elpusztíthatatlan csírái, amelyeknek az emberi javak sokasága köszönhető (1791/1949. 33. o.). A szabadságjogokként hangsúlyozott emberi jogok arra kötelezték a nemzetgyűlést, hogy „polgárokat neveljen” (1791/1949. 44. o.) – természetesen a lányok kivételével. Ez utóbbiak számára, *Rousseau*-ra hivatkozva, csak a ház körüli munkavégzésre való felkészítést tartotta szükségesnek. Az elemi képzésre vonatkozóan elegendőnek tartotta a lányok számára az „olvasó-, író- és számoló-iskolákban” nyújtott oktatást (1791/1949. 52–54. o.). A nemek szerint korlátozott oktatási kötelezettség azonban jutott el az *iskolakötelezettség* megfogalmazásáig, csupán egy szabad iskolarendszer *ajánlásáig*. Az államnak csupán meg kell teremtenie az általános iskolarendszer kereteit. Csak a minimális képzést nyújtó alapiskolázás ingyenes (1791/1949. 55–56. o.). Ebből az következik, hogy az oktatáshoz fűződő jog egyike a *szabadságjogoknak*: „Nem az a szándékunk, hogy az emberekben bizonyos képességeket kialakítsunk, hanem az, hogy mindenki számára elérhetővé tegyük azoknak az ismereteknek a megszerzését, amelyek számukra a közvélemény fontosnak tart. Ezek az egyéni döntés alapján megszerzett készségeknek azonban a közösség gyarapodását éppúgy szolgálniuk kell, mint az egyén boldogulását” (1791/1949. 37. o.)

Csak ilyen szabadság esetén tartja *Mirabeau* lehetségesnek az emberek általános felvilágosítását. Azért, hogy a „felvilágosítás – erény – közboldogság” logikai láncolata kialakulhasson, a nemzetgyűlésnek minden ember számára fel kell kínálnia egy olyan iskolarendszert, amelynek segítségével egy szabad állam kiépíthető és huzamosan fenntartható (1791/1949. 36–37. o.). Az értelem, amely ebben a felvilágosító tevékenységében megmutatkozik, minden esetben központi szerepet fog játszani: Az iskolarendszer akkor fog örökké fennmaradni, ha „az emberi természetre alapozzák” (1797/1949. 37. o.). Az „emberi természet” alatt itt az értelem értendő (1791. 176. o.). Csak annak az értelemnek az önpusztítása zúzhatja szét az iskolarendszert, amelyre megalkotói alapozták.

Az oktatáshoz való jogot *Mirabeau* azáltal indokolja, hogy az emberi jogokból vezetile. Ez utóbbiakat pedig az emberi természetre vezeti vissza. Az oktatáshoz való jogot úgy érti, hogy mindenki számára – a nőket természetesen kivéve – biztosítani kell az oktatás szabadságát. Most válik érthetővé, hogy Humboldt a szabad képzésről szóló elméletében *Mirabeau*-hoz kapcsolódik (*Lüth*, 1988). Még ha egy minimális alapképzést az állam finanszíroz is, akkor is világos, hogy ez a szabadság nagyobb mértékben használható ki, ha valaki egyéni pénzügyi eszközökkel rendelkezik, illetve nyilvános ösztöndíjat kap. E *szabadság* elve tehát a *konkurencia*.

Condorcet (1743–1794), aki, akárcsak *Mirabeau*, a forradalom kezdete óta az Emberi Jogok Kiáltványának kidolgozásában vett részt, 1792-ban a nyilvános oktatásügyi bi-

zottság nevében terjesztette be a nemzetgyűlés elé jelentését „Beszámoló és tervezet a nyilvános iskolaügy szervezetének rendezése tárgyában” címmel. Ez a terv azokat a már említett határozatokat konkretizálja, amelyeket az 1791-es alkotmányba már felvettek: „Nyilvános iskolarendszer kialakítására van szükség, amely minden polgár számára közös, és az oktatásnak azon a területén, amely a minden ember számára szükséges ismereteket nyújtja, ingyenes képzést nyújt” (*Alkotmány*, 1791. 54. o.). Ez a tervezet az iskola-fokokozatokat illetően egységes iskolát ajánl. Szembeötlő, hogy a tervezet a *szabadság* és *egyenlőség* princípiumait emeli ki, amivel az Emberi Jogok Kiáltványához kapcsolódik, és – *Mirabeau*-val szemben – az *egyenlőséget* jobban hangsúlyozza. Ezen az úton kellene az „emberiség tökéletesedése”, boldogulása és jóléte felé haladni (1792/1966. 20–21. o.).

Az oktatáshoz való jog explicit megfogalmazásával csak a tervezet végén találkozhatunk: Az „oktatás függetlensége” (77. o.) az államtól, mint „külső hatalomtól” (76. o.) „bizonyos értelemben az emberi nem jogainak része” (77. o.). Nem az oktatáshoz való jog általában, hanem az államhatalomtól független oktatáshoz való jog alapozza meg az ember tökéletesedésének képességét: „Miután az új igazságok ismerete az egyetlen eszköz arra, hogy ezt a kiváló képességét fejleszthesse, ez a forrása szerencséjének és dicsőségének, milyen hatalom formálhatja jogot arra, hogy azt mondja: ez az, amit neked tudnod kell; és itt a határ, ahol meg kell állnod? Mivel csak az igazság használ és a tévedés ártalmas, hogyan határozhatná meg a hatalom – amire azonban gyakran sor kerül –, hogy hol található az igazság és hol a tévedés?” (77. o.). A mindjobban függetlenné váló képzéshez fűződő emberi jognak illetén való korlátozása veszélyeztetné a „vélemények versengését és a felvilágosítás terén való előrehaladást”, és így végső soron a „gondolkodás szabadságát” (77–78. o.). Az oktatáshoz való jog tehát az ember természetével, azaz tökéletesedésre való képességével indokolható.

Tehát az emberi természettel indokolt oktatáshoz való emberi jogot a szabadság és az egyenlőség irányába terjeszti ki. Az egyenlőség hangsúlyozásával, valamint az állami iskolarendszer közös finanszírozásával – amely tényezők az egyenlőség megvalósítása irányába hatnak – *Condorcet* tervezete lényegesen különbözik *Mirabeau* koncepciójától, aki a szabadságot helyezte a középpontba. Sajátos paradoxon, hogy *Condorcet* az oktatás állami finanszírozása ellenére az állammal szemben is biztosítani akarja az oktatás szabadságát.

Az emberi jogok (akárcsak *Locke* esetében) bekerülnek az iskolában tanítandó ismeretek közé (1797/1966. 24–25. o.): Nem elegendő, „hogy égből lehulló táblákként állítsuk be őket, amelyeket imádattal kell hinni. A polgárok lelkesedése nem alapulhat olyan előítéleteken, amelyek gyermekkori szokásokra vezethetők vissza.” (25. o.) *Condorcet* így határolja el az „természeten és értelmén” nyugvó emberi jogokat az Ótestamentum kinyilatkoztatáson keresztül közvetített törvénytábláitól. A pusztá hit helyett az emberi jogokat „örök valóságukban kell megismerni” (25. o.). Mivel észérvekre vezethetők vissza, mindenkinek saját eszével kell felfognia tartalmukat, hogy ne jöjjön létre két külön osztály: az értelmesen gondolkodó embereké (az uraké) és azoké, „akik csak hisznek” (rabszolgák) (25. o.).

A német és francia koncepciók összehasonlítása, a francia forradalom német pedagógiai reakciói

A nyolc esztendőből (1785–1792) származó koncepciók vizsgálata után szemügyre veszem közös és eltérő vonásaikat a neveléshez való emberi jog indoklása terén:

Az emberi jogoknak ötféle interpretációja sorakoztatható fel:

- 1) Egyenlőség van a nevelés terén (*Campe*).
- 2) Nincs egyenlőség a nevelésben, mivel az állam és a társadalom különbséget tesz társadalmi helyzet és élethivatás szerint az emberek között (*Villaume*).
- 3) Szabadság érvényesül a nevelésben (*Mirabeau*).
- 4) Szabadság és egyenlőség érvényesül a nevelésben (*Condorcet*).
- 5) A nevelés terén egyenlőség van (*Lepeletier*).

Ez az eredmény nem meglepő, mivel az emberi jogok magyarázata olyan fogalmakkal, mint szabadság (*Mirabeau*), szabadság és egyenlőség (*Condorcet*) és egyenlőség (*Lepeletier*), a francia forradalom sodrában történt. A különbségek egyrészt a szabadság, másrészt a szabadság és egyenlőség között a forradalomról alkotott politikai nézetek különbözőségeit mutatják. Innen nézve úgy tűnik, hogy *Villaume* az „ancien régime” rendi állapotait védelmezi. Első pillantásra mégis meglepő, hogy *Campe*, *Condorcet* és *Lepeletier* egyaránt az egyenlőséget követelik. Még akkor is, ha tudjuk, hogy *Campe* 1789-ben Párizsba utazott, hogy jelen legyen a „francia despotizmus felravatalozásánál” (*Fertig*, 1977. 35. o.), az is tudnunk kell, hogy korábbi egyenlőséget követelő érveléseiben háttérbe szorította a forradalmi lendületet. A leszármaztatott lelki erőket kivonja az egyenlőségre vonatkozó követelmények közül. Mert vitathatatlanul van különbség a csatornatisztító és a miniszter között, még akkor is, ha eredeti lelki erőiket egyforma szinten fejlesztették is ki (*Campe*, 1785. 42., 44. o.)!

Az emberi jogok indoklása tekintetében két válasz különül el: (1) az ember természetével (*Villaume*, *Condorcet*), és (2) az értelemmel (*Mirabeau*, *Condorcet*). Ez azonban nem ellentét, mivel az értelem alatt az emberi természetet értik. Mindenesetre szembeötlő, hogy az értelem fogalma csak francia kontextusban bukkan fel. A jelen vizsgálódáshoz kiválasztott szövegek azonban nem elegendőek arra, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le.

Itt csak igen röviden utalhatok arra, hogy *Campe*, *Villaume* (1794. 13–14., 42. o.) és a német felvilágosodás más filantropista pedagógusai – *Stuve* (1791; ld. még *Schmitt*, 1982. LXX—LXXII. o.) és *Trapp* – az egyenlőség követelését az emberi jogok francia nyilatkozatából vették át.

Természetesen nem forradalomért szállnak síkra, hanem az állam megreformálásáért. Ezért üdvözli *Campe* párizsi tartózkodása alatt a „század legnagyobb emlékművének befejezését, amely nem más, mint az értelem és az emberi jogok által megalapozott alkotmány” (*Campe*, 1790. idézi: *Schmitt*, 1989. 97. o.). Egy utópiára törekszik, egy „államra, amelyben nem léteznek privilegizáltak, népelnyomók, arisztokraták – csak a tehetség és az erények arisztokratái –, nincsen hierarchia és despotizmus, ahol mindenki egyenlő” (*Campe*, 1790. idézi: *Schmitt*, 1989. 97. o.). *Campe* természetesen nem gondol a tulajdon és az osztályok teljes egyenlőségére.

Trapp (1745–1818), miután a *Campéval* és *Stuvéval* kidolgozott – az iskolarendszer egyházi felügyeletét megszüntető, és állami direktórium alá rendelő – iskolareformjuk a braunschweig-wolfenbütteli hercegségben kudarcba fulladt, a „veleszületett emberi jogokra” (1792. 29. o.; 32–33. o.) hivatkozva vitatja az állam nevelésbe és oktatásba való beavatkozásának jogát. Kizárólag az értelmet tartja képesnek arra, hogy az emberi jogokat biztosítsa, és a francia forradalomra úgy tekint, mint az értelmet ért sérelem következményére (28–29. o.). Ezek az összefüggések arra mutatnak, hogy elhamarkodott lépés lenne az értelem domináns szerepét csupán a neveléshez való joggal kapcsolatos francia koncepciókra korlátozni.

Posztmodern kritika

A nevelésre vonatkozó emberi jogok és általában az emberi jogok egyetemes érvényű, természeti és racionális alapokon nyugvó értelmezése kapcsán az alábbi kérdések vetődnek fel:

Vajon a felvilágosodás korának egyetemes érvényű racionalizmusát érintő posztmodern kritika vonatkoztatható-e az egyetemes érvényű, természeti és racionális alapokon nyugvó emberi joggal kapcsolatos felfogásra? Amennyiben erre a kérdésre igennel válaszolhatunk, felvetődik az a kérdés is, hogy vajon ez a kritika logikusan vonatkozik-e az emberi jogok részét képező nevelésre vonatkozó emberi jogra is. Egyébként előttem ismeretlen, hogy ezzel a kérdéskörrel kapcsolatban létezik-e explicit formában megfogalmazott posztmodern kritikai észrevétel.

A posztmodern filozófia kritikájával összefüggésben felvetődő kérdés: Vajon beszélhetünk-e *Lyotard* nyomán a felvilágosodás egészére érvényes relativizmusra az emberi jogok kapcsán is? Erre a kérdésre legfeljebb indirekt formában tudnánk választ adni mivel *Lyotard* „Posztmodern állapot” (1979/1993) című művében az emberi jogokra nem terjesztette ki vizsgálódásait.

Lyotard szerint a „legitimáló elbeszélések” két változata közül az „inkább politikai” jellegű elbeszélések (*Lyotard*, 1993. 69. o.) határozzák meg azt a tudást, amely az emancipációra és az etikára vonatkozó tudásként ezzel preskriptív tudásként határozza meg: „Ezen változat szerint a tudás nem önmagában találja meg érvényességét, nem egy olyan szubjektumban, aki ismereteinek lehetőségeit valóra váltva fejlődik, hanem egy gyakorlati szubjektumban, amely az emberiség. A népet életre keltő mozgás elve nem az önmagát legitimáló tudás, hanem az önmagát megalapozó, vagy ha úgy tetszik az öngazgató szabadság” (*Lyotard*, 1993. 78. o.). A filozófiában ez az „öngazgató szabadság” érvényesül az „akarat autonómiája” útján a Kant által megfogalmazott kategorikus imperatívuszban (79. o.).

Az így legitimált preskriptív tudásforma a felvilágosodás jellegzetessége (86. o.) Ez az „emancipáló elbeszélés” (82. o.) egyik megnyilvánulásaként értelmezhető. Ez az elbeszélés az által veszíti el hitelét, szenved delegitimitációt, hogy mellette a legitimálás más formái is fellépnek, mint például a deskripció és az esztétikai tudás által történő legitimáció (86. és 79. o.) Ez a folyamat tehát mindhárom Kant által megkülönböztetett –

1. a gyakorlati tudomány (etika), 2. az elméleti tudomány (pl. természettudomány) és az esztétikai tudomány – területén megfigyelhető (86. o.). Ezáltal ez a három alapvető tudásforma a 19. és 20. század során számos új tudásformával gyarapszik. (87–98. o.) A különböző tudásformák különböző nyelvjátékok formájában jelentkeznek. *Liotard* ez a rendkívül bonyolult folyamatot a következőképpen írja le: „A nyelvjátékok ezen szét-szóródásában (dissémination) úgy tűnik, maga a társadalmi szubjektum bomlik fel. A társadalmi kötelék nyelvi, de nem egy szálból fonódik. Szövedék, amelyben (...) meghatározatlan számú és különböző szabályoknak engedelmessé nyelvjáték keresztezi egymást.” (87.o.) Ezeknél már nem alkalmazható többé „a tudás metadiskurzusának fennhatósága alá rendelt szintézis” elve. A tudás különböző nyelvjátékai tehát mindenféle kapcsolat nélkül jelennek meg egymás mellett.

Ebből logikusan következik, hogy amennyiben a felvilágosodás jellegzetes tudásformája – az etikai, politikai, az emancipációra törekvő tudás – csupán egy nyelvjáték a sok közül, azt nem lehet mindenki által elismert nyelvjátéknak tekinteni. Ebből adódóan a felvilágosodás etikai és politikai alapelveit is viszonylagosnak kell tekintenünk. Ebből adódóan a *Liotard* által nem tárgyalt emberi jogokra vonatkozóan az alábbi következtetések fogalmazhatók meg: Amennyiben az emberi jogok megalapozására irányuló törekvés jellegzetesen a felvilágosodás tudásának része – az emberi jogok esetében csupán az embereknek a különböző intézmények, mint állam, egyház stb. kényszere alóli felszabadításáról van szó, az így megfogalmazódó emberi jogok nem tekinthetők többé egyetemes érvényűnek. Hiszen a felvilágosodás tudása csupán egy nyelvjáték a sok közül. Ennek a tézisnek ellentmondani látszanak a felvilágosodás korábban idézett elméletalkotói (*Campe, Villaume, Mirabeau, Condorcet*). Különösen *Condorcet* az, aki azt követelte, hogy az emberi jogoknak „a természet és a ráció által diktált alapelveként”, azok „örök igazságában” történő elismerését (*Condorcet, 1792/1966. 25. o. ld. korábban Ch.L.*).

Liotard maga csak egy későbbi „Tiltakozás” (1983/1989) című írásában foglalkozott az emberi jogokkal. Anélkül, hogy konkrétan hivatkozott volna *Condorcet* felfogására, kritizálja annak egyetemes érvényű „természet és ráció” elvét. Az „Emberi és Polgári Jogok Kiáltványának” (1789) elemzése nyomán bemutatta, hogy ennek legitimációs bázisát egy egyetemes és egy partikuláris megalapozás jellemzi. Már a nyilatkozat preambulumban is megfigyelhető az egyetemes és a partikuláris alapokon nyugvó tekintélyelv egymás mellé helyezése: „Mint hogy a francia népnek a Nemzetgyűlésben összegyűlt képviselői (...) elhatározták, hogy Ünnepléses Nyilatkozatban fejtsék ki az ember természetes, elidegeníthetetlen és megszentelt jogait (...) A Nemzetgyűlés tehát a Legfelsőbb Lény jelenlétében és oltalma alatt elismeri és kijelenti az Ember és Polgár kötelező Jogait” (idézi *Liotard, 1983/1989. 242–243. o.*).

A partikuláris tekintély képviselői (a Nemzetgyűlés mint a francia nép képviselője) mellett univerzális autoritásnak tekinthető: a „Legfelsőbb Lény”, akinek képviselőjében („en pressence”) és akinek oltalma alatt az emberi jogok elismerésre kerülnek (ami egyébként analóg módon fogalmazódik meg az Egyesült Államok Függetlenségi Nyilatkozatában 1776). Továbbá ezeket a jogokat a francia Nemzetgyűlés hirdette ki, az csak a francia népre érvényes, ennek ellenére azt a „Legfőbb Lény” (amely lehet az Isten vagy az Emberség v.ö: *Liotard, 244. o.*) legitimálja azt és emeli egyetemes érvényűvé. „A Déclaration fogadói két entitásra oszthatók – a francia népre és az emberi lényre (az em-

beriség értelmében Ch. L.)” állapítja meg a „Tiltakozás szerzője. Az egyetemes érvényű emberi jogokkal kapcsolatos kritika ebben az esetben tehát a számunkra már ismerős diskurzus pluralitására: a partikuláris és univerzális autoritás egymásmellettségének megállapítására alapozódik. Ez a diskurzus szintjében fellelhető különbség alapozza meg azt a megállapítást, hogy az emberi jogok nem egyetemes érvényűek. Az azonban továbbra sem válik világossá, „vajon az ilyen módon kihirdetett törvény (Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata) francia vagy emberi természetű-e, vajon az emberi jogok nevében meghirdetett háború hódításhoz avagy felszabadítást eredményez-e, vajon a szabadság nevében gyakorolt kényszer represszív vagy pedagógiai (fejlesztő) természetű-e, vajon a többi nemzet francia akar-e lenni vagy emberi, ha a Déclaration szellemiségének megfelelően – esetleg éppen a franciák ellen fellépő – törvényeket fogalmaznak meg. (244. o. v.ö.: *Riedel*, 1995. 42–45.)

Szorosan véve *Liotard* ebben az esetben sem távolodik el a francia felvilágosodás „nagy elbeszélésétől.” Sokkal inkább arra mutat rá, hogy az a tekintély (és ezzel együtt az a hatósugár), amely az emberi jogokat megalapozza részben partikuláris, részben pedig univerzális jellegű. A „Tiltakozás” ezen interpretációja a francia emberi jogi nyilatkozatban az emberi jogok egyetemes jellegével kapcsolatos fenntartásokat fogalmazza meg. Ebben az értelemben azokhoz a „nagy elbeszélésekhez” sorolja, amelyek nem meggyőzőek. Ez igazolja a részéről megfogalmazódó 'incredulité' érzését. A német fordításban az 'incredulité' kifejezést a 'bizalmatlanság' formában található meg: „Végül leegyszerűsítve, a „posztmodern” a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként határozom meg.” (*Liotard*, 1979/1993. 8. o.) Azonban az 'incredulité' szó fordítható a „hitelenség” értelemben is. Éppen ezért joggal kommentálja *Liotard* ezen kijelentését *Burbules* az alábbi formában: „Incredulity is not denial or rejection or refutation; it is an inability to believe” („A hitelenség nem tagadás, visszautasítás vagy cáfolat, hanem a hitre való képtelenség.”) (*Burbules*, 1995. S.2).

Kétségtelenül a könyv további részében *Liotard* kritikus értékelése megfogalmazza, hogy a német idealizmus és a felvilágosodás két „nagy elbeszélése” „elvesztette hitelét” (*Liotard* 1979/1993. 82. o.). *Liotard* szkepszisével szemben *Richard Rorty* úgy véli, hogy le kell mondani az emberi jogok egyetemes jellegéről. Egy az általa megfogalmazott posztmodern filozófiai felfogást bemutató tanulmány szerint ez a következőt jelenti: „A felvilágosodás egyetemleges szinten megfogalmazott filozófiai, etikai és jogi szinten felvetődő (a mindenki számára azonos polgári és emberi jogok) racionalizmusáról, toleranciára való törekvéseiről történő lemondást nem tekinti veszélynek a felvilágosodás politikai projektje számára, amelyhez ragaszkodni szeretne. *Rorty* olyan posztmodern szociáldemokratának tekinti magát, aki nem szeretne eltávolodni a felvilágosodástól és modern kortól (*Walter*, 1977).

Azt persze nehéz értelmezni, hogy miként lehet a „a felvilágosodás politikai projektjéhez” oly módon ragaszkodni, ha annak az emberi és polgári jogokkal kapcsolatos alapelveiről lemondunk. Éppen ilyen csekély mértékben világos, hogy *Rorty* ezt követően nem teljes mértékben kíván a felvilágosodás értékeivel szakítani: Ragaszkodik az „egyéni szabadság” elveihez (*Engelmann*, 1990. 8–10.; 12. o.; v.ö. továbbá *Rorty* ragaszkodását a szabadsághoz 1991/1993. 46–47. o.). A szabadság ugyanis az emberi jogok egyik eleme. Ellenvetés nélkül csak akkor érthető eltávolodása a felvilágosodás

„nagy elbeszélésétől”, ha *Rorty* nem csupán saját személyes, tetszés szerint szelektált választékát közölné a felvilágosodás nyelvjátékairól, anélkül hogy ezáltal annak egyetemes érvényűségére igényt támasztana. Egy ilyen fajta szabadsághoz, inkább vágyképhez illik *Rorty* javaslata, hogy ne kelljen a racionalitás bizonyos mértékétől eltávolodnia, hanem abból kiindulva, hogy ez „nem megy tovább a nyitottságon és a kíváncsiságon továbbá arra törekszik, hogy a kényszerítés helyett a rábeszélésre támaszkodjon” (*Rorty*, 1991/1993. 47. o., v.ö.: *Rorty*, 2000).

Még ha elismerjük is a nyelvjátékok ilyen jellegű pluralizálódását, amely *Liotard* és *Rorty* felfogására jellemző, még mindig problematikus marad, miért nem lehetséges a nyelvjáték szabályai alapján egy értelmes vita keretében az emberi jogok egyetemes jellegének elismerése, tehát annak kényszer és rábeszélés nélkül, hogy elérjük azt, anélkül, hogy a nyelvi játékoknak világ más dimenzióira kiterjesztett érvényességét megcsoportítsuk. Egy ilyen vitához felhasználható lenne *Liotardnak* az a szkeptikus megjegyzése, amely az emberi jogok mindkét forrására vonatkozik, mivel ez az emberi jogok érvényességi körére (partikuláris vagy univerzális) egyaránt vonatkozik. Maga *Liotard* ebben a művében *Habermas* diskurzuselméletére vonatkozó kritikájában arra a véleményre helyezkedett, hogy egy ilyen diskurzus konszenzusos eredménye csupán a nyelvjátékok egyneműségére törekvő terrort eredményezne (*Liotard*, 1979/1993. 142. o.). Én magam semmiképpen nem szeretnék itt jobban belefeledkezni a ráció fogalmával kapcsolatos itt bemutatott a komplex vitába, amely az általunk bemutatott diskurzus alapjául szolgál, amelyhez nem szükséges, miként azt *Welch* a posztmodern filozófia kritikáival ellentétben megmutatja – az erőszak és terror (Ehhez pl. *Raulet*, 1989. 140–141. o.) ahhoz, hogy a a közös nevezőt megtaláljuk (*Welch*, 1996. 180. o.; 936. o.).

Végül még annyit jegyeznek meg, hogy a nevelésre és művelődésre irányuló általános emberi jog vajon nem csupán azért szükséges-e, hogy a posztmodern filozófia nézőpontjából is elismert legyen, mert az ezen fajta emberi jog által legitimált és lehetővé tett művelődés és nevelés egyben az előfeltétele a különféle nyelvjátékokkal kapcsolatos diskurzusban való részvételnek. Így alapozta meg maga *Condorcet* (1792) ezt az emberi jogot. Ő juttatta érvényre, hogy a művelődésre irányuló emberi jog korlátozása a folyamatosan előre haladó, független művelődés lehetőségét korlátozza, és ezáltal „a vélemények versengését és a felvilágosodás előrehaladását” és ezzel a „gondolkodás szabadságát” is veszélyeztetheti (*Condorcet*, 1792/1966. 77–78. o.). Ennek figyelembe vételével is fontos lenne, hogy a művelődésre vonatkozó emberi joggal kapcsolatos ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948) a posztmodern filozófia kontextusában is megalapozására kerüljön.

Ezzel befejezem az egyetemes emberi jogokra vonatkozó posztmodern kritikával kapcsolatos, bizonyára számos kiegészítésre és még további rekonstrukcióra szoruló állásfoglalásomat. Elsősorban arra törekedtem, hogy ennek a posztmodern filozófia által kezdeményezett vitának az aktuális elemeit mutassam be, amelyek a felvilágosodás által megfogalmazott emberi jogokat ily módon is hangsúlyossá teyem. Ezek a viták bizonyára a felvilágosodás tisztán történelmi rekonstrukciójára alapozódnak. Azonban mi értelme volna egy csupán muzeális értékű kutatásnak? Egyébként pedig a hatástörténet is csak valamely valós tényállás fényében igazolható.

Fordította: Pukánszky Béla

Christoph Lüth

Irodalom

- Abou, S. (1994): *Menschenrechte und Kulturen. Aus dem Französischen von Almut Franke und Wolfgang Schmale*. Bochum.
- Alt, R. (1949): *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau - Condorcet - Lepeletier*. Eingeleitet und erläutert von Robert Alt. Berlin (Ost).
- Berg, Christa (1980, szerk.): Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787–1889. Königstein/Ts.
- Böhm, Winfried (1995, szerk.): *Erziehung und Menschenrechte*. Würzburg.
- Burbules, N. C. (1995): Postmodern doubt and philosophy of education. In: *Philosophy of education*. www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/burbules.html.
- Campe, J. H. (1965): Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichtes unter den menschlichen Kräften (1785). In: Blankertz, H. (szerk.), *Bildung und Brauchbarkeit*. Texte von J. H. Campe und P. Villame. Braunschweig, 21-67.
- Condorcet, M. J. A. és Caritat, N. (1966): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, der Nationalversammlung im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. und 21. April 1792 vorgelegt (aus dem Französischen übersetzt). Mit einer Einleitung hrsg. von H.-H. Schepp. Weinheim.
- Engelmann, P. (1990): Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie. In: Ders (szerk.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart, 5–32.
- Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (26. August 1789). In: *Reinalter* (1989) 49–50.
- Fertig, L. (1977): *Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung*. Darmstadt.
- Giuseppe, F. (1995): Gründe für eine Pädagogik der Menschenrechte. In: Böhm, W. (szerk.): 11–23.
- Garber, J. (1992): Vom "ius connatum" zum "Menschenrecht". Deutsche Menschenrechtstheorien der Spätaufklärung. In: Ders (szerk.): *Spätabolutismus und bürgerliche Gesellschaft. Studien zur deutschen Staats- und Gesellschaftstheorie im Übergang zur Moderne*. Frankfurt a. M. 158-191.
- Geisel, S. (1997): Die Wirkungsgeschichte der Menschenrechte beginnt erst jetzt. *Der Tagesspiegel*, 10.12.
- GG = Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949. München 401969.
- Heinimann, F. (1980): *Nomos und Physis*. Herkunft und Bedeutung einer Antithese im griechischen Denken des 5. Jahrhunderts (1945). Darmstadt (Reprint der Auflage aus dem Jahr 1945).
- Humboldt, W. (1960): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Ders, Werke, Band I, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt 21969, S. 56-233.
- Keck, R. W. (1989): Das "Bürgerrecht auf Bildung". Bildungsgeschichtliche Aspekte der Französischen Revolution in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 42. sz. 255-268.
- Klusak, S. (1998): Die Rechte aller Menschen. Eine UN-Deklaration und die Wirklichkeit. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* v. 17. 01.
- Koneffke, G. (1788a): Einleitung. *Villaume*, I-LXII.
- Lepeletier, M. (1972): Plan einer Nationalerziehung (Aus dem Französischen übersetzt.). *Alt*, 1949, 119–147.
- Locke, J. (1990): Some thoughts concerning education (1693/1705). Ich zitiere nach der deutschen Übersetzung „Gedanken über Erziehung“. Stuttgart (1970).
- Lüth, Ch. (1985): Arbeit und Bildung in der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und Eichendorffs. Zur Auseinandersetzung Humboldts und Eichendorffs mit dem Erziehungsbegriff der Aufklärung. In: Pott, H. G. (szerk.): *Eichendorff und die Spätromantik*. Paderborn, 181–201.

Emberi jogok, értelem, nevelés és egy posztmodern kritika – a német és a francia felvilágosodás koncepciói a francia forradalom hatósugarában

- Lüth, Ch. (1988): Der Übergang von der privaten zur staatlichen Erziehung bei Wilhelm von Humboldt. In: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung (IZEBF), Heft 33, 33–64.
- Liotard, J. (1979): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien 1994 (Aus dem Französischen übersetzt.)
- Liotard, J. (1983): *Der Widerstreit*. München 1989 (Aus dem Französischen übersetzt.)
- Liotard, J. (1993): *A posztmodern állapot. Századvég*, Budapest.
- Markow, W. és Soboul, A. (1989): 1789 - *Die große Revolution der Franzosen*. Leipzig.
- Mirabeau, Honoré Gabriel de Riqueti: Travail sur l'éducation publique, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'ainé. Publié par P. J. G. Cabanis. Paris 1791.
- Mirabeau, Honoré Gabriel de Riqueti: Diskurs über die Nationalerziehung. Öffentlicher Unterricht oder von der Einrichtung des Lehrstandes. In: Alt 1949, S. 31-60 (Auszug aus der ersten Abhandlung aus dem Buch "Travail sur l'éducation publique" (Paris 1791), von F. E. von Rochow (1792) übersetzt; in diesem Auszug wurde das Dekret fortgelassen, in dem Mirabeau sein Konzept als Gesetzentwurf für die Nationalversammlung formuliert hat.)
- Riqueti, M. (1791): Travail sur l'éducation publique, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'ainé. Publié par P.J.G. Cabanis, Paris.
- Nieser, B. (1992): *Aufklärung und Bildung*. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim.
- Oelkers, J. (1988): Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. sz. 579–599.
- Oestreich, G. (1978): *Geschichte der Menschenrechte und Grundfreiheiten im Umriß*. Berlin 1978.
- Raulet, G. (1989): Zur Dialektik der Postmoderne. In: Huyssen, A. és Scherpe, K. R. (szerk.): *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*. Reinbek bei Hamburg, 128–150.
- Reinalter, H. (1989): Freiheit - Gleichheit - Brüderlichkeit. In: Reese, A. és Uffelman, U. (szerk.): *Reform, Umbruch und Modernisierung in Aufklärung und Französischer Revolution*. (Historisches Seminar Band 7. Düsseldorf.
- Riedel, M. (1995): Menschenrechtsuniversalismus und Patriotismus. In: Böhm, 37–56.
- Rorty, R. (1993): Eine Kultur ohne Zentrum (1991). Stuttgart (Aus dem Amerikanischen übersetzt.).
- Rorty, R. (2000): *Philosophie & Zukunft*. Frankfurt a. M.
- Rousseau, J. (1990): Emile oder Über die Erziehung (1762). Stuttgart (1963). (Aus dem Französischen unter Mitarbeit von Martin Rang übersetzt von Eleonore Sckommodaus.)
- Schmitt, H. (1982): *Einleitung zu Stuve*. Band 1, S. XI-CXVIII.
- Schmitt, H. (1989): Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789). *Die Deutsche Schule* (81) 90-102.
- Schmitt, H. és mts. (1996): *Visionäre Lebensklugheit*. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746-1818). Wiesbaden..
- Sophokles (1963): *Die Tragödien*. Frankfurt a. M.
- Spaemann, R. (1988): Universalismus oder Eurozentrismus. *Merkur*, 42. 706–712.
- Stuve, J. (1982): *Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts* (1794). Band 1 und Band 2. Mit einer Einleitung von Hanno Schmitt. Vaduz/Liechtenstein (Reprint).
- Stuve, J. (1791): Über die Rechte der Menschheit (1791). In: Ders., Band 2, 313–332.
- Trapp, E. Ch. (1980): Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche (1792). In: Christa Berg (szerk.): *Staat und Schule oder Staatsschule?* Königstein/Ts. 22–36.
- Über die ersten Gründe des Gesellschaftssystems, angewandt auf die gegenwärtige Staatsumwälzung. Zur Probe des Ganzen, aus dem Französischen übersetzt, und mit einiger Anmerkung begleitet von J. H.

- Campe. In: Braunschweigisches Journal, Siebentes Stück, Juli 1790 (Reprint Nendeln/Liechtenstein 1972), S. 257–303.
- UNESCO: Deutsche UNESCO-Kommission (szerk.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (1996). Neuwied 1997 (deutsche Übersetzung).
- Vereinte Nationen (1998): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10.12.1948. In: Simma, B. és Fastenrath, U. (szerk.), *Menschenrechte*. München, 5–10.
- Verfassung vom 3. September 1791. In: Reinalter 1989, S. 53–75.
- Villaume, P. (1965): Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?. In: Campe, J. H. (szerk.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, 3. Theil, Hamburg 1785, 435–616. Ich zitiere diesen Text in der Regel nach folgender Ausgabe: Blankertz, H. (szerk.), *Bildung und Brauchbarkeit*. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig, 71–142.
- Villaume, P. (1985): *Geschichte des Menschen*. Mit einer Einleitung von Gernot Koneffke. Unveränderter Neudruck der Ausgabe Leipzig 1788a. Vaduz.
- Villaume, P. (1980): Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll? 1788b. In: Berg, Ch. (szerk.): *Staat und Schule oder Staatsschule?* Königstein/Ts., 10–21 (Auszug).
- Villaume, P. (1985): Abhandlung über die von der Akademie zu Metz aufgebene Preisfrage: „Welche sind die Mittel, die Vaterlandsliebe bey dem Volke zu erwecken?“ Eine gekrönte Preisschrift. In: Ders., *Abhandlungen das Interesse der Menschheit und der Staaten betreffend*. Altona 1794 (Nachdruck Vaduz 7–60).
- Walther, R. (1997): Der Absturz. Richard Rorty sucht „unseren Stolz als Nation“. *Süddeutsche Zeitung vom 07. 07. 13*.
- Welsch, W. (1996): *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a. M.
- Wolff, Ch. (1980): *Grundsätze des Natur- und Völkerrechts, worinn alle Verbindlichkeiten und alle Rechte aus der Natur des Menschen in einem beständigen Zusammenhange hergeleitet werden*. Halle 1754 (Übersetzung der ursprünglich lateinisch verfaßten Schrift „*Institutiones iuris naturae et gentium*“, Halle 1754). (Reprint Hildesheim)

Emberi jogok, értelem, nevelés és egy posztmodern kritika – a német és a francia felvilágosodás koncepciói a francia forradalom hatósugarában

ABSTRACT

CHRISTOPH LÜTH: HUMAN RIGHTS, REASON, EDUCATION AND A POST-MODERN CRITIQUE:
NOTIONS OF THE GERMAN AND FRENCH ENLIGHTENMENT IN THE CONTEXT
OF THE FRENCH REVOLUTION

This paper proposes the question since when the right to education has been included among human rights. A brief historical outline of the discourse on human rights reveals that it was the German Enlightenment philosopher Christian Wolff (1754) who first discussed education as a human right. Contributions by German educational thinkers (Campe and Villaume) from before the French Revolution are analysed, followed by an interpretation of ideas elaborated by French educational politicians during the French Revolution (Lepelletier, Mirabeau and Condorcet). These arguments are contrasted with those of German educational thinkers before and after the French Revolution (Campe, Villaume, Stuve and Trapp). Finally, the issue whether post-modern philosophers (Lyotard and Rorty) criticise the Enlightenment arguments pro human rights is discussed. The paper concludes with the thesis that, notwithstanding the critical arguments of post-modern philosophers against the concept of reason in the Enlightenment era, the human right to education is also a presupposition for participation in the post-modern discourse.

Magyar Pedagógia, **101**. Number 1. 63–83. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence: Prof. Dr. Christoph Lüth, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Postfach 601553, D–14415 Potsdam, Deutschland.