

Herbart munkásságának jelentősége a pedagógia tudományos emancipációja érdekében

„Herbart-kérdésben évtizedek óta megfigyelhető a hazai pedagógiai közvélekedésben és bizonyos értelemben a szakma egészében egy következetes egyoldalúság, holott Európában sok helyütt a vélemények, értékelések mára konvergens irányt vettek, és a stigmatizáló hangvételtől szakmaira, elemzőre váltottak.”¹ Herbart hazai viszonyokban az elfeledett pedagógusok közé tartozik, akiről bölcsebb hallgatni, kinek nevét említve jobb esetben ködképek jelennek meg, rosszabb esetben olyan képzettársítások, melyek rossz érzést váltanak ki a pedagógustársadalom jelentős részéből.

Az eszmetörténeti kutatások azonban Herbart rendszerét nem tárták fel a maga teljességében. A herbarti rendszer nem körüljárt, csupán töredékes ismeretekkel rendelkezünk róla, s a töredékes ismeretek is csupán a kor érdekeivel összekötve kerültek kiegészítésre. Ha alaposabban szemügyre vesszük a herbarti műveket, megmutatkozik Herbart kiváló munkássága, a pedagógia területén tett jelentős lépései.

Herbart rendszeres pedagógia kidolgozására törekedett, mely során az erkölcsöt állította középpontba, amivel az emberiség boldogságát, önmaga megértését kívánta szolgálni. Minden, mi utána megalakul, nem tudja magát tőle függetleníteni. Ha a dekonstrukció talajára helyezkedünk, akkor még azt is el kell ismernünk, hogy a herbarti rendszer már csírájában reformpedagógiai elgondolású volt. Herbart egyoldalú megítélése tehát hamis, jelentőségének eltörlése Herbartot követő pedagógiában idéz elő zavart, tisztázatlanságot.

A jelen írás törekvése nem más, mint a herbarti pedagógia egyik jelentős mozzanatának megrajzolása, Herbart kiemelkedő tevékenységének bemutatása a pedagógia tudományá tételeiben.²

A pedagógia tudományos alapvetésének két gyökere van: az angolszász illetve a német tudományfejlődés a 19–20. században.

Az angolszász hagyomány a pedagógiát, mint társadalomtudományt kívánja bevezetni, rokon diszciplínaként tüntetve fel a pszichológiát, s erősen támasz-

¹ Brezsnjánysky László, „A Herbart- paradigma magyar neveléstani recepciója,” *Iskolakultúra* (2002): 5. szám. 38–43.

² Tanulmányom a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program keretében készült Dr. Brezsnjánysky László vezetésével.

kodva az empirikus kutatásokra. A szakma művelői autonómiát kaptak, a képzési rendszer magán-, illetve helyi kezdeményezések következtén bontakozott ki. Ennek megfelelően az oktatási rendszer is az államtól viszonylagos függetlenséget kapott, a szakmai közösségek az önálló döntés, ítélkezés, szabályalkotás jogával rendelkezve, az egyes érdekköröknek megfelelően tettek lépéseket a szakma professzionalizációjának érdekében.

A német neveléstudomány ezzel szemben filozófiai megalapozottságú, önálló akadémiai tudománnyá érését elsősorban, mint szellemtudomány kívánta elérni, melyben erősen tükröződik a filozófiában is uralkodóvá váló hermeneutikai megközelítés. A német vonal elsősorban államközpontú, monarchisztikus viszonyok között kezdett kialakulni, elsőként Poroszországban, Oroszországban, majd kiterjedt Ausztria és Magyarország területére, de vonásaiban francia nyelvterületen is tetten érhető. Elsősorban tehát kontinentális jelenségről van szó, Közép-Európa meghatározó fejlődési irányvonaláról. Amennyiben azonban a kontinentális politikai berendezkedés eltérően mutatkozik meg, mint az angolszász országok állami szerepköre, olyan éles eltérést figyelhetünk meg az oktatási rendszer, s ezáltal a pedagógia, mint szakma, mint tudomány megjelenésében. A közép-európai modellt az állami szabályozás, a felső intézkedés jellemzi. A felsővezetés elképzelései, döntései kerülnek megvalósításra, hogy miként kívánják felépíteni a jövő társadalmat. Milyen jegyekkel, tulajdonságokkal kell rendelkeznie a felelős állampolgárnak, mely értékeket, készségeket kell megtanulnia, elsajátítania az adott tanulási folyamatban, akár a szakmai előremenetel során. Az állam ennek megfelelően alakította ki bürokratikus, lépcsőzetes, hierarchikus szakképzési rendszerét. A pedagógiával szemben is szigorú követelményeket támasztottak, mint annak jól felépített rendszeres kidolgozását, igazolását, hogy akadémiai tudományként tudja elismertetni magát. Ezáltal érvényesül „a sajátos közép-európai fejlődés irány helye a kontinentális fejlődés rendszermodelljén belül.”³

A német rendszerszemléletnek köszönhetően a neveléstudomány szükséges megalapozása, azaz mint diszciplína elismertetése, tudományos igényvel történő kidolgozása tehát a 19. század egyik legjelentősebb igyekezetévé nőtte ki magát. A neveléstudomány kérdésköre a tudomány művelői körében központi fogalomná vált, melyhez olyan kiemelkedő gondolkodók, tudósok csatlakoztak, mint Friedrich Schleiermacher, Karl Rosenkranz, Wilhelm Dilthey, vagy később a 19–20. század meghatározó alakjai, mint Ernst Troeltsch, Theodor Litt, Herman Nohl vagy akár Wolfgang Brezinka. A nevek hosszú sora jelzi a neveléstudomány tudományként történő legitimációs kívánalmát, ugyanakkor felveti egyidejűleg azt a kérdést is, hogy miért is foglalkoztatja a szakma művelőit, illetve egyéb diszciplína képviselőit ilyen hosszú időn keresztül a neveléstudomány tudomány jellege? Miért nem találta meg méltó helyét a neveléstudomány az egyéb diszcipl-

³ Németh András, „A herbartizmus recepciója a pesti egyetemen,” *Iskolakultúra* (2002): 5. szám. 6.

línák mellett, miért vált vitatott tudománnyá, honnan gyökerezik mostoha helyzete?

A kérdést elsők között Niethammer által kiadott Philosophischen Journal (1795) veti fel: lehetséges-e a pedagógia tudományként történő kezelése? Kant válasza már korábban (1776) megszületik pedagógiai előadásai során, de az 1803-ig csak jegyzeteiben s nem a nyilvánosság számára közreadott írásban volt rögzítve. Kant szerint a nevelés, mint művészet van jelen, azonban már találunk nála is elmozdulást abban az irányban, hogy pedagógia képviselőit a tudományos törekvésnek kell jellemeznie. Ezt az állásfoglalást erősíti meg a 18. század végén számos írás, mely a kritikai filozófia alapzatáról kívánta felállítani a pedagógia emelvényét. Ezen írások azt kísérelték meg bizonyítani, hogy a pedagógiának többnek kell lennie, mint a társadalmat átszövő kapcsolathálóknak, amin keresztül indirekt formában kódolva vannak bizonyos szokások, normák, értékek, tapasztalatok. Mi is tehát a tudomány, mint olyan? Az előbb idézett Philosophischen Journal a következőképp ad választ a tudomány fundamentumára: minden tudomány feltétele a rendszeres összefüggés, ahol az összefüggő rendszer egyetlen eleme a rendszer egész láncolatára mutat rá. Kant a pedagógia tudománytörténeti megalapozásaként, a lehetséges történeti reflexiók bemutatása során a pedagógia, mint tudomány feltételét kísérlete meg tehát megteremteni. A gyakorlati filozófiából kiindulva képzelte el a pedagógia megalapozását, mellőzve ugyanakkor a pszichológia tudományterületét.

Kant a pedagógia célját tehát a gyakorlati filozófiából, az etikából adja meg, ennek megfelelően a pedagógia feladatát is az erkölcsi kötelesség kifejtése során fogalmazza meg. Az ember ugyanis az egyedüli lény, akit nevelni kell.⁴ Kant a természet rendszerében mutat rá az ember helyére, mint természeti lény, megkülönböztető specifikumot is kap: az ember csak a nevelés által lehet ember, emberre pedig csak embertársaink nevelhetnek. A nevelés alatt a fegyelmezést, oktatást érti, melynek fő jellemzője a tervszerűség. A gyermek tehát lehetőség, a tervszerű nevelés során válik erkölcsi lényé, felnőtt emberré. A növendék fokozatosan lesz erkölcsi kötelességének tudatában, válik a közösség hasznos tagjává. Az ember meghatározását, valódi helyét csak az emberközösségben találhatja meg. Az ember ugyanis nincs a maga tökéletességének birtokában, csupán folyamatosan közeledik felé a nevelés által, az erkölcs útján. Az erkölcsi kötelesség alatt Kant cselekedeteinket meghatározó szubjektív szabályokat ért, melyeket magunk állítunk fel, s melyek mindenkor kötelező érvényűek. Ezeket az erkölcsi szabályokat külön névvel, maximával jelöli. E szabályok mentesek az önkénytől, általános érvényűek. Minden helyzetben törvényként állnak az ember előtt. A szubjektív, viszonylagos „szabályok” ezzel szemben terheltek empirikus érdekekkel, egyé-

⁴ Immanuel Kant, *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1982), 9.

ni vágyakkal, hajlamokkal. Az embernek azonban, mint közösség tagjaként kell megtalálnia szerepét, s nem önző, egyéni vágyaitól vezérelve. Az erkölcsi jelleg tehát az objektivitás fogalmával értelmezhető. Független érdekektől, elvektől; értékmérője csupán annyiban meghatározható, amennyiben beilleszthető abba a teoretikus keretbe, melyet erkölcs állít, melyben a cselekedetek értelmezhetővé válnak. Az emberi cselekedet legfontosabb jegye tehát a szabadság, a szabadság pedig az ésszerű akaratban, az ész önmaga számára szabott törvény követésében rejlik.

Kizárólag a szabadon döntő szubjektum számára létezik az erkölcsi meghatározás, mert az ember az egyedüli lény, aki belátása által dönteni képes. Ha az ember pusztán természeti lény volna, értelmetlen lenne az erkölcsről beszélni. Az ember ugyanakkor nem merül ki természeti lény voltában. (Az ember két világ polgára, s ezáltal Isten országának is tagja, nem pusztán okságilag determinált, hanem egy olyan világ részese is, mely tértől, időtől függetlenül létezik.) Az ember az a felelős személy, mely képes új oksági sorokat megkezdni, azaz az előző oksági láncot hatalma van megtörni. Ez a hatalom az erkölcsi törvény által ellenőrzött, nem az egyéni érdek, hajlam alá hajtott, hanem mindenkor felelős és autonóm. Az Én és az erkölcsi törvény között pszichológiai válasz nem adható és nem szükségeltetik, mert kívül esik az objektív tartományon.

A nevelés tehát Kant szerint a szabadság korlátozásával, a külső kényszerrel éri el célját, a nevelés tervszerűsége által. A pedagógia feladata, célja a gyermek „jó” felé vezetése. Ha a nevelést ugyanis továbbra is, mint művészetet fogjuk fel, akkor ezzel mechanisztikus, ösztönös jellegét emeljük ki, s nem a legfontosabbat, hogy meghatározott ütemben képes haladni, célszerűen, program szerint. Az azonban nem világos, hogy Kant a pedagógiát mint tudományt, miként képzelte el realizálódni úgy, mint ami a pedagógiai gyakorlat számbavételének során teljesül, vagy pedig a pedagógia szerkezetének meghatározását szabta ki, mint feltételt, hogy az tudománnyá váljon, s a pedagógia gyakorlatára hatást gyakoroljon.⁵ Az az alapvető kérdés merül tehát fel, hogy lehetséges-e egy olyan pedagógiai rendszert kidolgozni, mely a pedagógiát tudományként képes elismertetni, ugyanakkor nem marad indifferens a gyakorlat számára sem, sőt annak kiindulópontjaként szolgál. Az azonban egyértelműen kifejtésre kerül, hogy a pedagógia, mint tudomány a jövő pedagógiai gyakorlat számára fog kiindulópontként szolgálni, s ennyiben létfontosságú, hiszen a jövő társadalmára irányul. Maga az elméleti megfontolás ehhez nem elegendő, a gyakorlatból merítve kell felépíteni a pedagógia rendszerét. Kant tehát rámutat az elmélet és a gyakorlat dialektikájára (miszerint minden elméletet majd csak a tapasztalat képes igazolni, ugyanakkor a gyakorlat elméletté szilárdítását egy újabb tapasztalat vonhatja kétségbe, vagy

⁵ Wolfgang Ritzel, „Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich?,” in *Kant und die Pädagogik*, szerk. Jürgen-Eckardt Pleines, (Würzburg:Königshausen und Neumann, 1985), 40.

módosíthatja), s lerakja a pedagógia, mint tudomány alapkövét, melyre tovább érdemben követője, Herbart építkeznek.

A pedagógia, mint tudományos rendszer megteremtésének legkiemelkedőbb alakjaként tehát a Kant nyomdokain elinduló porosz pedagógust, Johann Friedrich Herbartot tartjuk számon, illetve kellene számon tartanunk. A kanti elgondolásból kiinduló herbarti pedagógia – hasonlóképp elődjéhez – erkölcsi megalapozású, és már a gyakorlatban is megmutatkozó, tapasztalatok alapján felállított teória. Herbart következetesen viszi végig a pedagógia rendszerének megalkotását, s ezzel megteremti a pedagógia mint diszciplína elismertetésének jogos kívánalmát.

A Herbart-irodalom áttekintése során is megmutatkozik, hogy a Herbart-kutatás irányultsága a herbarti pedagógia tudományelméleti dimenziója felé fordult.⁶ A tudományelméleti kérdésfeltevés preferálásnak természetesen több oka lehetséges, ugyanakkor ezt a kutatási vonalat leginkább maga a herbarti igyekezet húzza alá, hogy a nevelő oktatást a korban nem megszokott módon a pedagógia alapproblémáiból vezesse le, kidolgozza a pedagógia alapvetését, a nevelélméletet, melyre a pedagógiai praxist alapozni lehet. A német kutatások egy jól körvonalazódó álláspontja, hogy a herbarti pedagógia, mint tudományelmélet megjelenése reform jelleggel bír, ahol a pedagógia már nemcsak mint alapkérdések egybefűzött didaktikai láncolatoként jelenik meg. A jelen neveléstudomány alapkérdése így szervesen kapcsolódik a herbarti elképzeléshez, hogy a pedagógia tudományelméleti megalapozását miként értsük. A herbarti pedagógia tanulmányozása során magától értetődően feltárul önnön korszerűsége, mondanivalója, hiszen történeti távlatból a jelen azon problémakörét is előrevetíti, mely a neveléstudomány tudományos jogosultságát feszegeti.

Herbart tudományos alapvetését sem a pedagógiai antropológia, sem fenomenológiai pedagógia, sem a ténykutatás nem tudta tehát megkerülni. Azonban azt kell tapasztalni, hogy számos Herbart-adaptáció nem kezeli egységében a herbarti munkásságot, s azt csak részében többé-kevésbé megvizsgálva veszi számba. A szakma képviselői körében nem született közös állásfoglalás Herbartra vonatkozóan, különböző és részben egymásnak ellentmondó vélemények fogantak meg, ám a tudományelméleti vitát mellőzve, mint a tekintély pedagógusát vették számba. A különböző irányzatok más és más elemét emelték ki a herbarti pedagógiának, társították nevét a pedagógia autonóm karakteréhez, mások viszont a pedagógia más diszciplínáktól való függését emelték ki, ami magából a Herbarti rendszer hierarchikus felépüléséből következik. Volt olyan irányvonal, mint az egzakt tapasztalati ténykutatás, mely a herbarti pedagógiáját egy tapasztalatra alapozott tudományos pedagógiára kívánta tökéletesíteni, továbbvezetni, mások

⁶ Josef Leonhard Blaß, *Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart*, (Anton Hein, Meisenheim am Glan: Anton Hein, 1972), 1.

pedig kiemelték a pedagógia speciális és döntő szerepét, vagyis olyan diszciplínaként határozták meg, mely egyedüli módon tud a filozófiához kapcsolódni, és olyan társadalomtudományként képes egzisztálni, mely a filozófiát kiegészíti és ellenőrzi. A különböző irányvonalak a pedagógia, mint tudomány értelmezésekor tehát párhuzamosan jelentkeztek, ugyanakkor egymástól eltérő Herbart-adaptációkkal.

A tudományelméleti diszkusszió tehát a Herbart-kutatással egyszerre van jelen, és élesen egymástól el nem választható folyamatként áll elő. E tekintetben Herbart neveléstudományról alkotott felfogása a modern neveléstudomány egyik meghatározó pontjává nőtte ki magát, ugyanakkor a hazai viszonyokban mégsem feltárt rendszerszemlélet. A jelen pedagógia tudománytörténeti helyzetéből kiindulva a herbarti rendszer analízise ma is indokolt, erkölcsi rendszerének és a nevelő oktatás kérdéskörének vizsgálata alapvető követelményként fogalmazódik meg.

Herbart munkássága ezáltal két tendencia ellenpólusaként is megjelenik. Rendszerének ellenpólusként történő felfogása azonban inkább szimbolikus, a kor diszkussziójában érthető, ma inkább a pedagógia tudományos megerősítését adja, alternatívát nyújt. Felfoghatjuk a herbarti rendszert, mint az angolszász empirikus neveléstudomány-értelmezéssel parallel futó tudományos legitimációt, ugyanakkor felfoghatjuk a német tudományos diskurzus egyik szálaként, mely a német idealizmussal szemben képviselteti magát, ami bár filozófiai alapozottsággal bír, de a racionalizmus képviselve gyakorlati orientációjú.

„Megmagyarázni, és ezáltal érthetővé tenni a jelenségeket annyi, mint fölfedezni azokat a föltételeket, amelyekről függenek... Ha a jelenség, épp ellenkezőleg, talányosnak tűnik, akkor azért tűnik annak, mert nem tudjuk, melyek is voltak az őt lehetségessé tevő föltételek, amelyek együtt a föllépte felől intézkedtek.”⁷

Ha tehát értetlenül állunk egy jelenség előtt, jelen esetben Herbart téves megítélése előtt, azaz jelentőségének indirekt eltörlésével szemben, az azt jelenti, hogy nem ismerjük azokat az összefüggéseket, ahol jelentőségét most még láthatatlan erők elvonják, valós interpretációját eltörlik. Meg kell tehát keresni azt a feltételrendszert, melynek eleme a herbarti mű, s melynek konklúziójaként az olvasható ki, hogy Herbarttal foglalkozni nem érdemes. A felállított konklúzió az magából a hiányból születik: kevesen méltatják említésre a hazai viszonyokban Herbart nevét, s ha méltatják is, akkor azok meghallgattatnak, majd hasonlóképp elfelejtődnek. Nincs diskurzus a pedagógustársadalomban, s főként nincs párbeszéd Herbart neve hallatán. Nincsenek így olyan tudósok sem, kik támadják, és kevesen vannak, akik méltatják. Herbartot és rendszerét majdhogynem elfeledték, valóságban meg sem ismerték. A felejtéshez viszont teljesen el kellene törölni nevét és azt is, amivé alacsonyították munkásságát, hogy kizárólag csak,

⁷ Peter Bieri, *A szabadság keze munkája* (Budapest: Európa Kiadó, 2006), 11.

mint viszonyítási pont jelenik meg a neveléstörténetben. Herbart munkássága így folyamatosan közvetítve volt, valódi megismerése töredékes maradt.

Herkart megismerésekor ma nem Herbartot ismeri meg a szakma fiatal képviselője, hanem azt, hogy miként ismerték meg őt azok, akik radikálisan újat szerettek volna tenni, mondani. Nyomon követhetjük ebben a folyamatban, hogy tulajdonképp mindig a jelen fontos, s a múlt képlékeny, a múlt a jelen értelmében változik, mindig más értelmezést kap. Más értelmezést kapott Herbart is, s azzal is értelmezetté vált, hogy ma csak kevesek által elemzett, hogy szűkült azoknak a köre, akik számára kiemelkedő jelentésértékkel bír. Mindezzel azonban a pedagógiát magát, mint tudományt is veszélyeztetik. A pedagógia megreformálásának lázas igyekezete során ugyanis nem számoltak azzal, hogy Herbartot elvetni, s csupán rossz elképzelésként, a pedagógiai törekvések egyik félresiklásaként értelmezni a letűnt rendszerrel együtt azt jelenti, hogy a pedagógia alapzatát is megkérdőjelezzük, kihúzzuk lábunk alól.

BICSÁK ZSANETT