

Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről

A következőkben arra teszek kísérletet, hogy a köztudatban kialakult Herbart-felfogással szemben egy új, lehetőleg előítéletektől és reá tapadt mítoszoktól mentes, „demitologizált” Herbart-kép megfestéséhez járuljak hozzá néhány ecsetvonással. Ennek érdekében előbb kissé alaposabban szemügyre veszem Herbart és a szellemi előd, Kant erkölcsi neveléséről szóló tanait, majd a – hagyományosan antiherbartianusnak tartott – kolozsvári pedagógia professzorok közül Schneller István koncepciójával hasonlítom össze a porosz pedagógus neveléelméleti rendszerének egyes elemeit.

A neveléstörténeti kutatások tanúsága szerint az 1872-ben Kolozsvárott alapított (majd 1921-től „ideiglenesen” Szegedre telepített és jelenleg is ott működő) egyetem pedagógia professzorainak Herbart-recepciójára általában a távolságtartó, kritikus attitűd volt jellemző. Az egyetem első pedagógia professzora, *Felméri Lajos* (1840–1894), aki tragikusan korai haláláig állt a tanszék élén, jól példázta ezt a határozott szembenállást. A neveléstörténeti szakirodalom vele kapcsolatban hangsúlyozza, hogy a maga korában „elsőként emelte fel szavát a herbartizmus egyeduralma ellen a pedagógiai gyakorlat síkján, a régi, megrögzött dogmák és sablonok ellen” (*Fodor, 1999*); illetve „szakított az elavult pszichológiára alapozott herbarti pedagógiával, lerakta egy korszerű, gyermeklélektanra alapozott pedagógia alapjait” (*Köte, 1997*). E két megállapítás pozitív, *Felméri* pedagógiáját értékelő elemeivel teljesen egyetértek: a kolozsvári pedagógus valóban óvatos távolságtartással viseltetett a korabeli klasszikus német filozófiára alapozott pedagógiával szemben, viszont igen fogékonyak bizonyult a francia és az angolszász szerzők munkássága iránt. „A neveléstudomány kézikönyve” című főművében például jól érzékelhető *Locke, Rousseau, Alexander Bain*, valamint a korabeli kísérleti lélektan és gyermekpszichológia hatása (az angol és francia szerzőket gyakran és szívesen idézi), de a herbarti és a herbartianus pedagógia szellemi hatására vajmi kevés jel utal.

A két sommás értékelő vélemény Herbart ellen irányuló éle azonban szembeötlő, ami a hazai neveléstörténetírásban, de a neveléelméleti és didaktikai tárgyú szakcikkekben is egy hosszú idő óta megfigyelhető előítéletre vezethető vissza. E prekoncepció szerint Herbart pedagógiája fölött eljárt az idő, „elavult”. Nem más, mint „megrögzött dogmák és sablonok” összessége, amellyel minden pedagógiai újtónak le kell számolnia, hogy saját korszerű felfogásmódját még érzékletesebben tudja a közvéleménnyel elfogadtatni. A „negatív mítoszteremtés” tipikus példája ez: Herbart testesíti meg a régi, az elavult, „begyöpösödött” poroszos kaszárnyapedagógiát, amelynek „bűnei” közé sorolandó a tömeges iskoláztatás valamennyi anomáliája: a passzivitásra kényszerítő, leckét magoltató és a tanultakat mechanikusan kikérdezve-felmondató módszerektől kezdve a testi fenyték alkalmazásáig.

Felméri Lajos Schneller István (1847–1939) követte a kolozsvári egyetem katedráján. Egyedi neveléstani koncepciót dolgozott ki, amelyet a személyiség pedagógiájának nevezett. Ha ezt szemügyre vesszük, jól látható, hogy a 18. és 19. századi német filozófia

(Kant, Hegel, Fichte, Natorp) és teológia (Tholuck, Schleiermacher) szellemi alapköveire épül. Az evangélikus teológusból neveléstudóssá váló Schneller több helyütt tesz kijelentéseket, amelyekben saját rendszerét elhatárolja, distanciálja Herbart felfogásától. (Feltűnő, hogy ez az elhatárolódás sohasem párosul a német nevelőre vonatkozó dehonesztáló jelzők alkalmazásával.) A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, „Herbart pedagogikájának alapjai és a személyiség elve” című tanulmányában például bírálja Herbart „reálé”-elméletét és képzetközpontú oktatásánát: „Amily kapóra jö a nevelő oktatónak a lélek műveleteinek sorrendje, mivel így az ő kezében van a képzetek közlése és felidézése útján a növendék lelki életének megalakítása: annyira ellenkezik a funkciók e sorrendje a valósággal...” (1) Más helyen Schneller ezt írja az „értelemközpontú” tanításmód túlburjánzásáról: „Az intellectualistikus irány az oktatás útján nyújtott képzetekben és képzetvilágban s e világ alkotásának mikéntjében látja a helyes nevelésnek biztos alapját. Az oktatás az iskolának dolga: az iskolai órák alatt e fontos munkát be kell fejezni s nem szabad az otthonra, a véletlenre bízni, hogy e képzetvilág megalakuljon. Ezen sajátos, és sajnos, még irányadó körökben is elterjedő felfogás nem csak a bemutatott individualistikus és intellectualistikus irányra vezethető vissza; e felfogás szoros összefüggésben áll a tanári hivatásnak – hivataloskodás szempontja alá való helyezésével s az iskolaügynek államosításával.” (2)

Schneller láthatóan úgy véli, hogy a herbarti, intellektualisztikus pedagógia magyarországi térhódítása „felsőbb akaratra” vezethető vissza, és ebben az oktatásügy irányítóinak közbenjárását sejtí. Aggódva figyel, ahogyan az oktatás, a tanulás az iskola monopóliumává válik, s ezzel háttérbe szorul a családi nevelés tradicionális „képzetalakító”, tanítva-nevelő funkciója. Ha a huszadik századi magyar iskolarendszer történetének alakulására gondolunk, látjuk, hogy ezek az aggodalmak jogosnak bizonyultak.

A schnelleri Herbart-kritika ezen a ponton tehát bizonyos pontokon helytálló. Leegyszerűsítő túláltalánosítás lenne azonban azt hinnünk, hogy a német (pontosabban porosz)

és a magyar pedagógus neveléstani koncepciója más pontokon is kibékíthetetlen ellentétpárokat alkot. A Schneller pedagógiájával foglalkozó korábbi írásaimban magam is ezt az álláspontot képviseltem. (3) A következőkben ennek a tézisnek az újragondolására, legalábbis pontosítására, differenciálására teszek kísérletet. Ehhez azonban ki kell terjesztenem a vizsgálódás körét egy olyan filozófusra is, akinek mértékadó nevelésméleti teóriája mindkettejük felfogásmódját döntő mértékben befolyásolta. Immanuel Kantról van szó, aki az 1700-as évek végén maga is tartott pedagógiai tárgyú előadásokat a köningsbergi egyetemen.

Az erkölcsi nevelés célja

Noha Kant par excellence neveléstani rendszerező művet nem írt, pedagógiai tárgyú előadásait olvasva egy markáns elméleti koncepció grandiózus pillérei bukkannak elő. A kanti pedagógia magán hordozza a felvilágosodás eszmevilágának számos jellemvonását a pedagógiai optimizmustól a racionális szintézisteremtés igényéig.

Schneller láthatóan úgy véli, hogy a herbarti, intellektualisztikus pedagógia magyarországi térhódítása „felsőbb akaratra” vezethető vissza, és ebben az oktatásügy irányítóinak közbenjárását sejtí. Aggódva figyel, ahogyan az oktatás, a tanulás az iskola monopóliumává válik, s ezzel háttérbe szorul a családi nevelés tradicionális „képzetalakító”, tanítva-nevelő funkciója. Ha a huszadik századi magyar iskolarendszer történetének alakulására gondolunk, látjuk, hogy ezek az aggodalmak jogosnak bizonyultak.

Kant 1776-tól 1787-ig tartott pedagógiai tárgyú előadásokat a königsbergi egyetemen. Az akkori szokásnak megfelelően egy korabeli tankönyvet vett alapul (ez a könyv egy *Bock* nevű szerző műve, „A nevelés művészete” volt). Ehhez fűzte megjegyzéseit, ennek kapcsán fejtette ki neveléssel-oktatással kapcsolatos gondolatait. Egyik tanítványa, *Fr. Th. Rink* 1786-ban feljegyezte, s később, 1803-ban kiadta az előadások szövegét „Kant über Paedagogik” („Kant a pedagógiáról”) címen.

Kant a nevelésnek rendkívül nagy fontosságot tulajdonított. „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk egyik fennmaradt pedagógiai előadásában. (4) Az emberi nem kiteljesedése az a végső perspektíva, amely a nevelés művészetének irányultságát ad.

A nevelés célját Kant tehát az ember rendeltetéséből vezeti le; ez pedig nem más, mint felemelkedés az igazi erkölcsiség szintjére. Határozott állásfoglalás volt ez a felvilágosodás századának olyan etikai rendszereivel szemben, amelyek az ember egyéni boldogulásra való törekvését, jól fölfogott individuális érdekét helyezték a középpontba. Az ilyen eudaimonista (boldogságközpontú) utilitarista pedagógiákkal szemben Kant azt vallja, hogy el kell juttatni az embert a tisztá moralitását, az erkölcsi autonómia fejlettségi szintjére. Oda, ahol a bensővé vált erkölcsi szabályok (maximák) irányítják az ember életét, nem pedig az ösztönök vagy a társadalmi törvények és szabályok külső kényszere.

Az ember morális fejlődésének, öntökéletesedésének három lépcsőfoka rajzolódik ki Kant fejtegetései nyomán: Az első az ősi ösztönök által meghatározott „empirikus én” szintje, ahol az egyéni érdekek határozzák meg a cselekvést. Ezt haladja meg a „szociális én” foka, amelyen már a társas együttélés szabályai kormányozzák. Végül felemelkedhet az „autonóm, morális én” szintjére, oda, ahol a belső ösztönzővé vált erkölcsi törvény, a „kategorikus imperatívusz” irányítja magatartását, cselekedeteit. Individuum, majd polgár után így válhat végre emberré – a szó teljes értelmében. (5)

De feljuthat-e az ember erre az etikai magaslatra valójában? Kant az autonóm moralitást ugyanis mint eszményt, ideát állítja a tökéletesedésre vágyó ember elé. A teljes erkölcsi tökéletesség az érzékszervek számára hozzáférhető „empirikus világban” nem érhető el.

Érdeemes itt egy pillanat erejéig elidőznünk Herbart egy korai írásánál, amelyben pontosan ezt a kérdést taglalja. Pedagógiatörténeti szakirodalmunk eddig viszonylag kevés figyelmet szentelt ennek a tanulmánynak, amely a „Világ esztétikai ábrázolása mint nevelési főfeladat” címen jelent meg. A mű egy időközben elveszett terjedelmesebb értekezés egyetlen fennmaradt fejezete, amely a *Pestalozzi* pedagógiájával foglalkozó értekezésekkel egy időben születhetett 1802 elején.

Herbart már ebben a tanulmányában fontos kérdéseket taglal. Olyan alapvető problémákat feszeget, amelyek későbbi műveiben is foglalkoztatják. Ezek közül a legelső a nevelés céljára vonatkozik. Herbart e célt már itt is – akárcsak később – az egyén etizálásában ragadja meg: „A nevelés legelső, legáltalánosabb célját a moralitás fogalmában ragadhatjuk meg. Egyébként a nevelés olyan sokféle célját határozhatnánk meg, ahány célt csak megfogalmazott eddig az emberiség. [...] Tehát általánosan elfogadott tény, hogy a moralitás az ember legmagasabb rendű célja, és ennek révén a nevelés elsőrendű célja is egyúttal. Aki ezt tagadja, az feltehetőleg nem tudja, mi az erkölcsiség...” (6)

A másik kérdés, amellyel Herbart ebben a korai írásában foglalkozik, így hangzik: hogyan viszonyul az ember erkölcsi nevelhetősége az akaratszabadsághoz? A fiatal pedagógus itt végsősoron szembehelyezkedik az általa mélységesen nagyrabecsült königsbergi tanár-előd, Immanuel Kant tanításával. Kant ugyanis az akaratszabadságot a transzcendentális, azaz az „a priori” kategóriák körébe sorolja.

Ismeretes, hogy Kant különbséget tesz transzcendens és transzcendentális között. A transzcendens kategóriája az érzékszerveink számára már nem hozzáférhető, a kauzalitás világán túl levő, úgynevezett intelligibilis világra vonatkozik, amely voltaképpen a magasrendű erkölcsi értékek birodalma. A filozófiának azt a részét, amely az ilyen, tapasztal-

taláson túli világgal foglalkozik, már *Arisztotelész* elnevezte metafizikának. Ennek témái közé tartoznak olyanok, mint például az emberi akarat szabadsága. Kant egyik fontos tanítása arról szól, hogy a transzcendens, metafizikai problémák köre a tudomány ok-okozati összefüggéseivel nem magyarázható, tehát az intelligibilis világ kívül esik a kauzalitás törvényein. Kant a megismerést sem szűkíti le az érzékszervi tapasztalásra, ahogyan azt az empirizmus tanítja. Noha a megismerés a konkrét tapasztalással kezdődik, mégsem tapad meg ezen a szinten. Kant úgynevezett „transzcendentális” (a priori) kategóriákról beszél, amelyek a magasabb fokú megismerés keretét szolgálják, ilyenek például a tér és az idő.

Kant ismeretelméletének transzcendentális jellegét etikájára is alkalmazta. Szakítva a materiális etikák eudaimonizmusával az írja, hogy az erkölcsstan központi fogalma a „lelkiismeret hangja”, a feltétlen jóakarat kategorikus imperatívusza: „Cselekedj úgy – szól Kant sokat idézett tanítása –, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvűl szolgáljon.” (7)

Szembefordulva a materiális értékekre irányuló etikákkal, amelyek az egyén erényességét cselekedeteinek eredményével mérik, Kant egy teljességgel formális „érzület-etikát” alkot. Szerinte ugyanis semmiféle külső ösztönző erő nem lehetséges, kivéve a tisztán belülről fakadó, érdek nélkül való jóakarat. Nem fogad el erkölcsösnek külső motívációt, még azt az örömet sem, amelyet az egyén jócselekedetei után érez. Az erkölcsi magaslatokra emelkedett ember cselekedeteit tehát kizárólag a magasrendű értékek által vezérelt kategorikus imperatívusz irányíthatja. Ez az igazi akaratszabadság Kant szerint. A szabad akarat kérdése tehát így nyer magyarázatot: a szabadság voltaképpen a „túlán” transzcendens világához, az intelligibilis értékek birodalmához kötődik, de azt megelőzi, előfeltételezi (éppen úgy, mint ahogyan a tér és az idő a priori kategóriái kötődnek az érzékszervi világ jelenségeire alkalmazható ismeretelmülethez), tehát a szabadság transzcendentális kategória.

Herbart tehát ebben a korai művében a kanti transzcendentális szabadság posztulátumával vitatkozik. Úgy látja, hogy Kant áthidalhatatlan szakadékot tételez az empirikus és az intelligibilis világ között. Ertelmezése szerint Kant a transzcendentális szabadságot csak ez utóbbi, kauzalitáson, tér- és időbeli viszonyokon kívül álló világhoz köti, s így a nevelés aktusa ab ovo lehetetlenné válik.

A porosz pedagógus azonban sokkal pragmatikusabb nevelő annál, hogysem ezt a télt elfogadhatná. Ő a nevelést a pszichológia, az asszociációs lélektan alapjaira helyezi, ahol is a tudomány kauzalitásának érvényesülnie kell. Herbartot az erkölcsössé válás folyamatának pszichológiai-pedagógiai összetevői érdeklik, ezért az akaratszabadság fogalmát a materiális világhoz tartozó, a tudomány számára egyértelműen és korlátozás nélkül hozzáférhető pszichológiai kategóriaként értelmezi. „A transzcendentális szabadság leghalványabb fuvallata sem hatolhat be a nevelés területére” – e szavakkal veti el a kauzalitás törvényei fölött álló szabadság gondolatát Herbart a „Világ esztétikai ábrázolása mint nevelési főfeladat” című fiatalkori értekezésében. (8) *Dénes Magda* szavaival élve: „Herbart az erkölcsi akaratnak, a választás szabadságának a valóság teljes kauzális összefüggéseibe beletartozó teljes szabadsága mellett foglalt állást.” (9) Így válik a nevelés – pontosabban az erkölcsi nevelés – Herbartnál az empiria, a tudomány számára hozzáférhető kategóriává.

Az más kérdés, hogy a kanti akaratszabadságról szóló tanítás megítélését illetően Herbart nyilvánvalóan téved. Ugyancsak *Dénes Magda* hívja fel a figyelmünket arra, hogy Kant nem gondolt az ember kétféleségének (empirikus és intelligibilis világba való tartozásának) áthidalhatatlanságára. Más szóval „az ember erkölcsi öntudatában kétféle világ egyesül”. (10)

Az viszont kétségtelen, hogy Herbart határozottan, minden kétséget kizáróan síkra száll az empirikus világba tagolt ember etizálhatósága, erkölcsi fejleszthetősége mellett, s a kér-

dést Kantnál sokkal gyakorlatiasabban felfogva koherens pedagógiai rendszert dolgoz ki e nemes cél megvalósításáért. A nevelés végső célját öt olyan erkölcsi eszme megvalósításában jelöli meg, amely az emberi közösségekbe jól beilleszkedő, a szűkebb-tágabb társadalmi körök elvárásaihoz könnyen alkalmazkodó puritánus polgár mindennapi életvezetésének is alapelvül szolgálhat. Ezek az etikai ideák akkor válnak valósággá, ha:

– az akarat összhangban van az erkölcsi belátással – így a benső szabadság eszméje realizálódik;

– ha az akarat olyan állhatatos, hogy állandóan következetes cselekvést eredményez, – ebben az esetben a tökéletesség eszméje lesz valósággá;

– ha az individuum mások érdekeit is figyelembe veszi cselekvése során – ez a jóakarat eszméje;

– ha több, egymással összeütköző érdek, akarat között jön létre megegyezés – így a jog eszméje válik valósággá;

– ha pedig a jó, illetve rossz cselekedet érdeme szerinti jutalmazásban, illetve elmarasztalásban részesül – ennek révén a méltányosság eszméje érvényesül.

Ezek tehát a nevelés legtávolabbi céljai, amelyek ugyanakkor nem valami transzcendens világ intelligibilis értékeit mutatják fel a nevelőnek és neveltnek vonzó, ámde valójában ebben a világban soha el nem érhető célként, hanem közvetlenül megvalósítható viselkedési formákat kínálnak föl. Herbart etikája így sokkal pragmatikusabbnak mondható, mint Kanté.

Herbartnál végső soron ezt a mindennapi élet hétköznapijaiban közvetlenül elérhető erkölcsösödést szolgálja a nevelési folyamat mindhárom egysége: a kormányzás (Regierung), a nevelő oktatás (erziehender Unterricht) és a voltaképpeni vezetés (mai kifejezéssel erkölcsi nevelés, Zucht) egyaránt.

Jól ismertek ennek a minden ízében összefüggő, koherens pedagógiai rendszernek az egyes elemei, amelyeket Herbart fő fogalmakként (Hauptbegriff) kezel műveiben.

A kormányzás a gyerek akaratosságának, „szilaj heveskedésének” megtörését célozza, így tehát még nem nevelés, csak felkészítés a nevelésre. Legfontosabb eszközei a határozott célok elérése érdekében való foglalkoztatás, az állandó felügyelet, parancsok és tilalmak, a szabadságmegvonás, sőt legvégső esetben a testi büntetés. „Nem árt a fiúnak – írja Herbart –, ha visszaemlékezik arra, hogy kiskorában egyszer megvesszőzték.” (11) Szükség esetén az élelemmegvonást és a karcert (sötét szobába zárás) is megengedhetőnek tartja. A gyerekekkel való beszéd a kormányzás szakaszában „hideg, rövid és száraz” mondatokban történik.

Az oktatás (Herbart saját terminusa szerint a „nevelő oktatás”) már a jövőre, az erkölcsi fejlődésre irányul. A gyermek képzetállományának gyarapítása nemcsak az elsajátított ismeretek mennyiségét növeli, a tudást gazdagítja, hanem akaratát, jellemét, erkölcsiségét is fejleszti. Nevelő erővel viszont csak az az oktatás rendelkezik, amely az általános műveltség átadására irányul és nem a szakmai ismeretek megtanítására.

A herbarti oktatásemélet középponti problémája a gyermek érdeklődése, amelynek felkeltésére és fejlesztésére nagy gondot fordít. Enélkül nem lehet a tanítási anyagot megfelelően elsajátíttatni, éppen ezért az érdeklődés az oktatás legfőbb előfeltétele, mindemellett eredménye is, mivel akkor is megmarad, amikor a konkrét tananyag már kihullott az emlékezetből. Sokoldalú, kiegyensúlyozott érdeklődés kialakítása a cél.

A vezetés (erkölcsi nevelés) az oktatással párhuzamosan végbemenő tevékenység, ezzel teljeseedik ki a nevelés folyamata. Az oktatással karöltve alakítja ki a gyermekben az erkölcsi belátást, az etikai meggyőződést, amelynek segítségével az egyén a benső világa részévé vált erkölcsi eszmék fényében cselekszik. Ez az erkölcsi autonómia szintje.

Vessünk most egy pillantást arra a gyermekfelfogásra, gyermekképre, amely az egyes herbarti fő fogalmakhoz, nevelési területekhez kapcsolódik! Ez a felfogás pontosan kirajzolódik azokból a célmeghatározásokból, amelyek az egyes fő kategóriákra vonatkoznak.

Ezek közül az első a kormányzás, melynek célja Herbart szerint a gyermekekre jellemző féktelenség, heveskedés (Ungestüm) megtörése, a voltaképpeni nevelés feltételeinek megteremtése: „Erkölcsi akarat nélkül születik a gyermek e világra, híjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az *Általános pedagógia*-ban. (12)

A fogalmazás világos: az újszülött gyermek erkölcsi értékek nélküli lény, aki vad ösztönökkel születik, mely ösztönök zavarják az emberi társadalomba való beilleszkedés menetét. A szülők és nevelők dolga, hogy a magasrendű morális értékeket fokozatosan megismertessék vele. Ha az erkölcsi nevelés nem kezdődik el, akkor a gyermek lelkében az igazi erkölcsi akarat helyett – amely morális döntésekre képessé tenné – csak a vad heveskedés és a durva vágyak gyökereznek meg. Ezek megakadályozzák a gyermek lelkében a rend kialakulását, így kétségessé teszik a szülő és a nevelő későbbi pedagógiai erőfeszítéseinek sikerét is. Végül soron pedig a gyermek jövőben magasrendű értékekkel felruházott személyiségének kialakulását is veszélybe sodorják. Eppen ezért ezt a szilaj vadságot a kisgyermek lelkében – akár kemény eszközökkel is – meg kell szüntetni, a heveskedésre való hajlamot le kell törni. (13)

Legyszerűsítve: a gyerek születésekor olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek nem méltók az emberhez mint erkölcsi értékekkel felruházott lényhez (szilaj vadság), következésképpen ezeket el kell távoztatni a lelkéből. Másfelől viszont egy feszítő hiányállapot is jellemzi ezt a gyermeki lelket, s ezeket a hiányokat (magasrendű értékek, rendezettség) sürgősen pótolni kell, különben a gyerek megreked az animális ösztönlényszinten. A gyerek mint ösztönlény tehát állandó és következetes fejlesztésre-tökéletesítésre szoruló teremtmény, aki a jelenben még nem rendelkezik az emberi nemre jellemző magasrendű etikai értékekkel, tehát voltaképpen még nem is ember a szó filozófiai antropológiai értelmében! (14) Tipikus „aufklérista” gyerekszemlélet ez, amely Kant egyik pedagógiai tárgyú előadásában bukkan fel először: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövődó, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” (15) Más szavakkal fogalmazva: a gyermek születésekor még nem ember, csak nevelése útján válik azzá.

Olyannyira tipikussá vált ez a gyerekszemlélet a tizenkilencedik század első felének közép-európai pedagógiai irodalmában, hogy nálunk is szinte valamennyi korabeli neveléstan szerzője átvette és újrafogalmazta. Példa lehet erre *Beely Fidé*l bencés pap és gimnáziumi tanár, aki ismert neveléstanában a következőket írja (miután az ember nembeli kiválóságát a reneszánsz humanistákra emlékeztető hevülettel dicsérte): „Habár az ember legszebb testi, és lelki tehetségekkel fölrüházva lép is a' világba, mindazonáltal senki se higgye, 's vélje, mintha neveltetni nem kellene. Az egyes emberek, valamint az egész nemzetről szóló tapasztalás kétségtelen tanúságot nyújt arról, hogy tulajdonlag az ember csak nevelés által válik emberré; s neki születésének első percétől, kisdedsége, 's ifjúságának korán át mellözhetetlenül szükséges az idegen segély, 's gyengéden ápoló kéz, mely részént azt pótolja, mire más oktan állat nyert ösztönénél is képes, részént azt, mit éltesebb korában az ész' 's értelem 'mivelt állapotjában szabad önmunkálással megszerzend. Nevelés nélkül elvadul, 's elszilajodik az ember, hasonlólag a' legnemesebb gyümölcs magvához, mely dajkátat 's nemesítés nélkül csak törpe, és fanyar gyümölcsöt terem.” (16)

Mi jellemzi Herbartnál az oktatás fő feladatához köthető gyerekszemléletet? Az oktatás végső céljaként az erkölcsi fejlesztést, az erény kialakítását tűzi ki, közvetlen célként az érdeklődés sokszínűségét fogalmazza meg. Ennek többféle fajtáját különbözteti meg: az empirikus érdeklődés a konkrét tárgyakra, a spekulatív az elvont fogalmakra, az esztétikai a művészetekre, a szimpatikus az egyes emberekre, a szociális a közösségi kapcsolatokra, a

vallási pedig a hit kérdéseire irányul. Az érdeklődési köröknek ehhez a sokrétű rendszeréhez olyan oktatási tartalmaknak, tananyagoknak kell társulniuk, amelyek fejleszthetik, bővíthetik magát az érdeklődést is. A nevelő oktatás szakaszában Herbart a gyermeket olyan lényként kezeli, aki a sokszínű tudás megszerzése révén válik a társas közösség számára hasznos állampolgárrá, értékes erényekkel felvértezett emberré. A gyerek „hiánylény-mivoltát” itt a tudás hiányában, de a tudás megszerzésére való képesség meglétében ragadja meg. Herbart az ismeretek átadását, a tananyag prezentálását egy aprólékosan kidolgozott rendszer segítségével kívánja a pedagógusok számára megkönnyíteni. Az oktatás folyamatát a világosság, asszociáció, rendszer és módszer formális fokozatára tagoló koncepciója jól ismert, ennek hatása ma is tetten érhető a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

Ami végül a vezetés, az erkölcsi nevelés fő feladatát illeti, a nevelés elsődleges célja itt a karakterképzés. A nevelői stílus és hangnem itt már megváltozik: „Az erkölcsi ne-

Schneller végsősoron teológiai kategóriákban gondolkodik. Olyan ideális embert ír le, akinek számára természetes lelki jelenség a lutheri „unio mystica”, az Istennel való élményszintű egyesülés. Az elapadhatatlan motiváló erő ehhez pedig nem más, mint a tevékeny szeretet erejébe vetett feltétlen hit, amely révén Krisztus országa immanens, evilági kategóriává válik. Herbart nem emelkedik ilyen magaslatokig. Világképe pragmatikus, etikája is egyfajta „Istennélküli idealizmus” laikus erkölcsstana (gottfreier Idealismus). Pedagógiája viszont „telitalálat” volt a maga korában, mert hibátlanul illeszkedett a korszellemhez, ezen belül is a korabeli kispolgári mentalitáshoz.

velés eredendően közvetlen viselkedés, semmi más, mint barátságos bánásmód.” (17) A gyereket „jó irányba terelgető” nevelői magatartás azonban ezen a szinten is jellemző marad: „Az erkölcsi nevelés, a vezetés viszsztatart a rossztól, szabályokat ad, kereteket határoz meg; gondoskodik arról, hogy a kedély [itt: a lélek, a pszichikum] nyugodt és tiszta legyen. Ezt részint jutalmazással, részint pedig büntetéssel éri el, és azzal, hogy a növendéket idejében emlékezteti teendőire és figyelmezteti hibáira.” (18) A gyerekek tehát folyamatosan szüksége van a felnőtt, a szülő, a nevelő irányítására, útmutatására. Csak a „visszatartó, szabályozó, kereteket megadó” nevelő hatás révén válhat a zabolátlan, akaratoskodó gyermekből fegyelmezett, rendezett felnőtt.

Schneller és Herbart

Ha mármost mindezek ismeretében Herbart és Schneller pedagógiájának legfontosabb alappilléreit összehasonlítjuk, akkor figyelemre méltó párhuzamokat fedezhetünk fel. Mint köztudott, Schneller a kauzalitás világának ösztönlényét, a természeti embert fel kívánja emelni az etikai értékek világába, azaz: az „egyéniség”-et „személyiség”-gé akarja fejleszteni. (19) Ennek az etizálódásnak három lépcsőfokát különíti el: az ember értékkezései az „érzéki Éniség”-től a „történeti Éniség” közbülső állomásán keresztül fejlődnek a „tisztá Éniség” etikai magaslatáig. Felfogása szerint a fejlődés első fokán (érzéki Éniség) a természet által meghatározott embert a korlátlan önérvényesítés szélsőséges individualitása jellemzi. Ezt követi a külső törvények, maximák feltétel nélküli elfogadása a következő szinten (történeti Éniség), majd a külső törvények belső életelvvé avatódása zajlik le a fejlettség legfelső fokán (tisztá Éniség).

Az érzéki Éniség – Schneller szavaival – „legalantibb álláspontján”, az utilitarizmus, az eudaimonizmus érvényesül, az ilyen teremtményt csak személyes szükségleteinek kielégítése motiválja, s ennek érdekében eszközként fölhasználja a másik embert is. Schneller így jellemzi az érzéki embert: „A szeszélyes ember kiszámíthatatlan, mindig a hangulattól függ, a hangulat pedig a külső körülményektől. Az önkény abban áll, hogy sem-

miféle ratióknak nem engedünk. Az önkényes embernél nem az objectív érvek győznek, hanem azok a kedvenc képzetek, a melyek rajta uralkodnak.” (20)

Önző egoizmusát feladva az egyén – nevelés révén – eljuthat a történeti Éniség szintjére, amelyben viselkedését már egy külső erő, egy tőle független elvárás-rendszer határozza meg. (Schneller ezt nevezi a „történeti hatalmakban konzerválódott kultúrkincs fejlesztő hatásának”. A történeti hatalmak az ő szótárában a család, törzs, község, nemzeti-ség, nemzet, állam és az egyház.)

A legmagasabb szint ebben a rendszerben a „tisza Éniség” magaslata. Itt már nincs szükség a külső erők kényszerítő erejére, mert az ember betagoódik „Isten országába”, a „humanum birodalmába”, ahol az „egyetemes megszentelő elv”, a szeretet érvényesül. Öns érdekaitól vezérelt ösztönlényből „Isten-emberre” (homo Deus) avatódik. Schneller hangsúlyozza, hogy az erkölcsi fejlettségnek ez a piederstálja nem a „túlán”-ban, a transzcendencia világában keresendő: Az Isten országa, a melybe az egyéniség mint személység beletagoódik, „...nem egy transzcendens ország, a mely a történeti hatalmak, nevezetesen az államok mellett, vagy fölött áll; nem egy legmagasabb fokon álló, végső történeti hatalom; hanem egy örök hatalom, a mely éltető, tökélyesbítő, megszentelő elv-ként mindenütt, mindenben ténykedik...” (21) Nincs garancia arra, hogy az egyén eljuthat a fejlettségnek erre a magaslatára, de ha mégis, akkor az egyént ide eljuttató fejlődésnek legfontosabb mozgóatőereje Schneller szerint nem a tárgyi tudás, hanem a szeretet.

Mindezek után könnyű egymásnak megfelelő pontokat találnunk Herbart és Schneller rendszerében. Érzékelhető a párhuzam a schnelleri „érzéki Éniség” és a herbarti „kormányzás” által megcélzott fejlettségi szint között. A Schneller által leírt egocentrikus, örömelvű ösztönlényiség megfelel annak, amit Herbart az e világra születő gyermek erkölcsi értelemben vett akarat-nélküliségéről, hiányállapotairól, szilajságáról leír.

A „történeti Éniség” jellemző vonása a külső „hatalmak” törvénye alatt való élés. Ezen a szinten történik a különböző közösségi körökben felhalmozódott kultúrkincs érzelmi beleéléssel átszött elsajátítása. Ennek felel meg Herbart pedagógiájában az „oktatás” és a „vezetés”. Különbőség kettejük között: Schneller túlhangsúlyozza az érzelmi beleélés szerepét, és erősen kritizálja Herbart képzetek mozgásán alapuló asszociációs lélektanát, melyre ez utóbbi didaktikáját építi. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy Schneller távolról sem dolgozott ki olyan koherens, jól körülhatárolt elemekből egymásba szerveződő oktatáseméleti rendszert, mint Herbart, akinek a formális oktatási fokozatokról szóló tana ma is aktuális metodikai elveket tartalmaz.

Végezetül Schneller „tisza Éniség” álláspontján az ember mindent a nagy egész szempontjából értekel. Az egyéni cselekedet etikai mérője itt a „köz érdekében kifejtett munkásság” és az egyéniségben rejlő érték. „A szeretet, az igazi szeretet az – írja Schneller –, a mely másnak a sajátosságát kutatja és ebben a sajátosságban nem az értéktelent keresi, hanem az értékest, a mit nemcsak elismerni, hanem fejleszteni is törekszik.” (22) Jól látható, hogy a „tisza Éniség” erkölcsi magaslatának jellemzésekor Schneller végső soron teológiai kategóriákban gondolkodik. Olyan ideális embert ír le, akinek számára természetes lelki jelenség a lutheri „unio mystica”, az Istennel való élményszintű egyesülés. Az elapadhatatlan motiváló erő ehhez pedig nem más, mint a tevékeny szeretet erejébe vetett feltétlen hit, amely révén Krisztus országa immanens, evilági kategóriává válik. Herbart nem emelkedik ilyen magaslatokig. Világképe pragmatikus, etikája is egyfajta „Isten-nélküli idealizmus” laikus erkölcstana (gottfreier Idealismus). (23) Pedagógiája viszont „telitalálát” volt a maga korában, mert hibátlanul illeszkedett a korszellemhez, ezen belül is a korabeli kispolgári mentalitáshoz. A késői felvilágosodás szorgos polgárembere következetesen etikus életmódja jutalmát ugyanis már nemcsak a túlvilági üdvözülésben keresi. Az önmegtágadó „aszkezis” ellentételezését a gyermekek, unokák, sőt a nemzet boldogulása hamarabb is elhozhatja az egyén számára. Herbart pedagógiája ennek az embertípusnak az igényeit elégíti ki. Neveléstana olyan megbízható, haté-

kony rendszer, amely garantálja a nyugodt hétköznapi életvezetésre törekvő, ugyanakkor a felsőbb hatalomhoz is lojális és alkalmazkodó emberek nevelését. Olyan embereket, akik a protestantizmus tradicionális értékeit vállalva, hétköznapi életelvű avatva élék „evilági aszkétákhoz” hasonlatos kispolgári életüket.

Jegyzet

- (1) Schneller I. (1914): Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve. *Magyar Paedagogia*, 472.
- (2) Schneller I. (1899): *Paedagogiai dolgozatok*, I. kötet. Bevezetés. Hornyánszky V. Nyomdája, Budapest. 39.
- (3) Ezek közül néhány: Schneller I.: *Magyar Pedagógusok*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 1990., 1995. 2. Schneller István neveléstana: „a személyiség paedagogikája”. *Keresztény Igazság*, 1997. 35. 20–30. „A szeretet nyitja meg a növendék szívét” – százötven esztendeje született Schneller I.: *Magyar Pedagógia*, 97. 1997. 3–4. 337–341. Schneller István morálpedagógiai rendszere – A háromlépcsős etikai fejlődés. *Iskolakultúra*, 1999. 9. 12. 40–51. A személyiségpedagógia magyar képviselője. (Schneller István. In: *Hatszáz év neveléstörténetéből. Neveléstörténeti konferenciák 1997–1998*. OPKM, Budapest, 2000. 44–55. István Schneller (1847–1939) – Ein evangelischer Theologe am Lehrstuhl Pädagogik der Universität Kolozsvár (Cluj). In: Jedan, Dieter – Lüth, Christoph (Hg., 2001): *Moral Philosophy and Education in the Enlightenment*. Verlag Dr. Dieter Winler, Bochum. 91–102.
- (4) *Immanuel Kant über Pädagogik*. Herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Langensalza. 1901. 71. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.”
- (5) Az emberi kiteljesedéshez, a szabadsághoz vezető erkölcsi fejlődésnek ez a feltérképezése nem előzmények nélkül való a pedagógiai gondolkodás történetében. A moralizálódás ehhez hasonló útját térképezte föl Pestalozzi is. A „természetes állapot”, majd „társadalmi állapot” után ő is a „tisztá erkölcsiség” magaslatára kívánja feljuttatni neveljét. Lásd erről: Pukánszky B. (1999): Schneller István morálpedagógiai rendszere. *Iskolakultúra*, 47.
- (6) Kant: i. m. 91.
- (7) Kant (1991): *A gyakorlati és: kritikája*. Fordította Berényi Gábor. Gondolat, Budapest. 138.
- (8) „Kein leiserer Wind von transzendentalen Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgendein Ritzen hineinblasen.” Herbart: A világ csztétikai ábrázolása... In: Herbart, J. F. (1913–1919): *Pädagogische Schriften I–III*. Willmann – Fritzsche, Osterwieck – Liepzig. 94.
- (9) Dénes M. (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 81.
- (10) Dénes: i. m. 83–87.
- (11) Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata*. I. m. II. kötet, 32.
- (12) „Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses.” Herbart: *Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve*. I. m. I. kötet, 248.
- (13) „... wilder Ungestüm... muß unterworfen werden...” Herbart: *Általános pedagógia... I. m. I. kötet*, 249.
- (14) „Az oktatás végső célja az erény fogalmában ragadható meg. E végső cél eléréséhez közbülső céllként olyasvalaminek kell rejlenie az oktatásban, amely a sokszínű érdeklődés fogalmával fejezhető ki.” („Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt worden, läßt sich im Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben.”) Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata*. I. m. II. kötet, 37.
- (15) *Immanuel Kant über Pädagogik*. Herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Langensalza. 1901. 72.
- (16) Beély F. (1848): *Alapnézetek a nevelés, és leendő nevelő 's tanítóról különös tekintettel a 'tan' történeti viszontagságra és literatúrájára*. Pozsonyban, nyomtatott Schmid Ferencz és Busch J. J. betűivel 6. Kiemelés: P. B.
- (17) Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata*. I. m. II. kötet, 80.
- (18) Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata*. I. m. II. kötet, 88–89.
- (19) Schneller István pedagógiai rendszerének melyebb clemzését lásd e sorok szerzőjének kismonográfiájában. (Schneller István. O.P.K.M. Budapest. 1990.) Korábbi Schneller-monográfiák: Tetamanti Béla (1932): *A személyiség nevelésének magyar elmélete – Schneller István rendszere*. Szeged Városi Ny. és Könyvkiadó, Szeged. Dér Miklós (1937): *Schneller István pályája és pedagógiai munkássága*. Ablaka Ny., Szeged.
- (20) Schneller I. (1904): *Neveléstan*. Az előadás litografált, kéziratoss jegyzete. 5. 36.
- (21) Schneller I. (1918): *A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917/18. évi Beszámolója*. Program értekezésül: Dr. Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata. Közzéteszi: Dr. Kőrössi György igazgató. Stief, Kolozsvár.
- (22) Schneller (1904): *Neveléstan*. 5. 155–157.
- (23) Herbart pedagógiájának szekularizációs vonatkozásaival kapcsolatban ld. részletesebben Németh A. (2000): A pedagógia tudományos iskolái és főbb elméleti irányzatai a pesti egyetemen. In: Uő. – Tenorth, H. E. (szerk.): *Neveléstudománytörténeti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 141–202. Németh A. (2001): Die Entwicklung der Pädagogik zum Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionisierung an der Universität in Budapest. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest. 309–345.