

DEBIUTY

Forum Pedagogiczne UKSW 2/2012

ZSANETT ÁGNES BICSÁK

*University College of Nyíregyháza
Nyíregyháza (Węgry)*

RECEPCJA PEDAGOGIKI HERBARTA NA WĘGRZECH W ŚWIETLE PODRĘCZNIKÓW AKADEMICKICH¹

Streszczenie

W artykule zaprezentowano dzieje węgierskiej recepcji myśli Herbarta od zakończenia drugiej wojny światowej do chwili obecnej. Autorka rozróżnia pięć etapów, które zostały zdefiniowane w odniesieniu do wydarzeń z najnowszej historii politycznej Węgier i Europy Środkowo-Wschodniej. Datą, od której rozpoczyna się pierwszy okres, jest zakończenie drugiej wojny światowej. Początkiem drugiego jest krwawe stłumienie węgierskiego ruchu wolnościowego i powstania narodowego w 1956 roku przez armię radziecką. Trzeci okres łączy dążenie do obiektywnej prezentacji myśli Herbarta z ostatnią dekadą panowania socjalizmu w Europie Środkowo-Wschodniej. Czwartym dominującym wydarzeniem jest zmiana systemowa, jaka dokonała się w 1989 roku. Piąty okres datowany jest od Pierwszej Ogólnowęgierskiej Konferencji Nauki o Wychowaniu, która obradowała w 2001 roku i otworzyła nowy rozdział w analizie postawionego problemu.

¹ Referat wygłoszony w języku niemieckim podczas VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych”, Warszawa, 6-8 kwietnia 2011 roku. Tytuł oryginału: *Die Herbart-Rezeption in Ungarn im Lichte von Lehrbüchern*. Opublikowany po raz pierwszy w: *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*, red. E. Anhalt, D. Stępkowski, seria Herbartstudien, t. 4, IKS Gamond, Jena 2012, s. 158-173.

Słowa kluczowe: pedagogika Herbartowska, herbartyzm, recepcja myśli Herbarta.

Wprowadzenie: między pozytywnym a negatywnym obrazem Herbarta

Teoria Herbarta została zaszczerpiona na Węgrzech w okresie Monarchii Austro-Węgierskiej. Podobnie jak w krajach ościennych, była ona związana przede wszystkim z przygotowaniem zawodowym nauczycieli. Dzięki niej udało się przeforsować przymus uniwersyteckiego kształcenia kadr pedagogicznych i umocnić pedagogikę jako samodzielną dyscyplinę naukową. Przez wiele dziesięcioleci Herbart był wykładany i studiowany na Węgrzech przede wszystkim jako klasyk teorii wychowania oraz kluczowa postać dziejów pedagogiki. Z jego bogatej spuścizny piśmiennej na język węgierski przetłumaczono w całości zaledwie jedno dzieło, a mianowicie *Zarys wykładów pedagogicznych*². Patrząc od tej strony, można powiedzieć, że recepcja pedagogiki Herbartowskiej nie dokonywała się na Węgrzech wprost, to znaczy przez lekturę jego tekstów, lecz przez opracowania zamieszczone w podręcznikach akademickich.

Na ten fakt jako pierwsza zwróciła uwagę Attila Nóbik. W rozprawie doktorskiej z 2010 roku prześledziła ona proces kształtowania się węgierskiego kanonu podręczników do pedagogiki w okresie od 1867 do 1956 roku³. Recepcja myśli Herbartowskiej była jednym z głównych problemów badawczych jej studium. Patrząc na całość analizowanego okresu, Nóbik stwierdza, że do pedagogiki Herbarta odnoszono się ambiwalentnie – z jednej strony ceniono ją wysoko, z drugiej natomiast bezlitośnie krytykowano. To, jakie podejście dominowało, było zależne przede wszystkim od stanowiska interpretatora.

Za głównego twórcę negatywnego obrazu Herbarta uważa się Ágosta Lubricha, który w 1859 roku wydał książkę zatytułowaną *Podstawowe*

² Por. J.F. Herbart, *Pedagógiai előadások vázlata*, tłum. Ernő Fináczy, „Kisdednevelés”, Budapest 1932.

³ Por. A. Nóbik, *Klasszikusok és kánonképzés a magyar neveléstörténeti tankönyvekben (1867-1956)*, niepublikowana rozprawa doktorska, Szeged 2010.

*błędy herbartowskiego systemu filozoficznego*⁴. Jedną z dyscyplin, które w niej zaatakował autor, jest pedagogika. Powołując się na bliżej nieznanego niemieckiego autora o nazwisku Menzel i jego, dziś już całkowicie zapomnianą, książkę, Lubrich umieszcza Herbarta w jednym szeregu z takimi wielkimi filozofami niemieckimi, jak Wolf, Kant, Fichte, Schelling i Hegel. Jego zdaniem każdy z wymienionych myślicieli pracował nad własnym systemem filozoficznym i z jego perspektywy uzurpował sobie prawo do posiadania prawdy absolutnej. Jednocześnie obwiniał konkurentów za głoszenie kłamstw i wyśmiewał ich tezy. Herbart nie postępował inaczej. Z jednej strony odcinał się od dorobku całej dotychczasowej filozofii, z drugiej przypisywał atrybut naukowości wyłącznie swojemu stanowisku, w czym – jak z przekąsem zauważa Lubrich – mylił się najbardziej⁵. Główny zarzut Lubricha dotyczy bowiem tego, że system Herbartowski nie jest logiczny. Zasady, z których wychodzi, zostały przejęte z rozmaitych filozofii i wyrwane z kontekstu, w którym pierwotnie funkcjonowały. Co prawda Herbart usiłował scalić je ze sobą, ale zależności, które w wyniku tego powstały, były już całkowicie nowe. Mimo tej krytyki da się u Lubricha znaleźć od czasu do czasu słowa aprobaty, a nawet pochwały. Niemniej jednak w jego opracowaniu przeważa miazdzący krytycyzm. Gdyby zapytać o jego źródło, okaże się, że Lubrich odrzucał poglądy Herbarta dlatego, że brakowało mu w nich pewnych związków i przekonań wynikających z dogmatyki chrześcijańskiej.

Innym węgierskim autorem, na którego zwróciła uwagę Nóbik, jest Miklós Kóródy. Nie tylko nakreślił on o wiele pozytywniejszy wizerunek Herbarta, lecz również był autorem pierwszego węgierskiego podręcznika pedagogiki dla studentów⁶. W podręczniku tym czytamy m.in.: „Choć nawet stanowisko Herbarta zdezaktualizowało się w wielu punktach w wyniku najnowszych badań, to jednak przejrzystość i logiczna struktura jego systemu oraz dogłębne przestudiowanie treści kształce-

⁴ Á. Lubrich, *Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedései*, Lampel Róbert bizománya, Budapest 1875.

⁵ Por. tamże, s. 6.

⁶ Por. M. Kóródy, *Neveléstörténet*, Atheneum Irodalmi és Nyomdai Rt. Budapest, Budapest 1918. Por. także: A. Nóbik, *Klasszikusok...*, dz. cyt., s. 101-102.

nia, planu nauczania i etapów jego realizacji wywierają niezwykle pozytywny wpływ na formowanie się myślenia pedagogicznego”⁷. Odczytując z perspektywy czasu niektóre spostrzeżenia Kóródyego, ma się wrażenie, że przeczuwał on już niektóre problemy późniejszej recepcji myśli Herbarta. Z naciskiem ostrzegał przed tym, żeby „lekkomyślnie nie identyfikować pedagogiki mistrza z teorią formalnych stopni nauczania, którą opracowali jego następcy: Ziller, Rein, Dörfeld, Lange i Vignet”⁸. Chcąc uchronić się przed takimi pomyłkami, „najlepiej [...] studiować samego Herbarta”⁹, a wtedy na pewno „nie padnie się ofiarą naiwnych podróbek”¹⁰.

Znaczącym krokiem w bezpośrednim dostępie do pism Herbarta był wybór materiałów do historii wychowania pt. *Wielcy pedagodzy*, który w 1925 roku opublikował Ödön Weszely¹¹. W rozdziale poświęconym Herbartowi, po krótkim opisie jego życia i działalności naukowej na uniwersytetach w Królewcu i Getyndze, Weszely zamieścił dwa przetłumaczone przez siebie teksty. Tym sposobem węgierscy czytelnicy mogli teraz zapoznać się przynajmniej z fragmentami *Pedagogiki ogólnej* i przeczytać w całości młodzieńczą rozprawkę pt. *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*. Mimo że Weszely nie dołączył do przedrukowanych przez siebie tekstów osobnej interpretacji, to jednak sam fakt, że umieścił je w swoim wyborze, może świadczyć o jego atencji wobec autora.

Do nurtu pozytywnej recepcji teorii Herbarta na Węgrzech Nóbik zalicza Ernő Finácsy i jego książkę *Teorie wychowania w XIX wieku*¹². Co prawda Finácsy zarzuca Herbartowi arbitralność w etyce i to, że jego poglądy psychologiczne były już w momencie spisywania zdezaktualizowane, jednak największą zasługą pedagogiki Herbartowskiej

⁷ M. Kóródy, *Neveléstörténet*, dz. cyt., s. 149.

⁸ Tamże, s. 150.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Por. Ö. Weszely, *Nagy pedagógusok. Neveléstörténelmi tanulmányok*, Lampee R. (Wodianer F. és Fiai) R.T. Könyvkiadó, Budapest 1925.

¹² Por. E. Finácsy, *Nevelélméletek a XIX. Században*, dostępny na: <http://mekturkor.oszk.hu/07200/07285/index.phtml> (otwarty 10.05.2010).

jest według niego to, że doprowadziła teorię wychowania do samodzielności metodycznej i naukowej¹³. W szczególności nauka o wielostronnych zainteresowaniach spowodowała, że w dziewiętnastowiecznych planach nauczania zaczęto uwzględniać nie tylko przedmioty należące do kanonu tzw. wykształcenia klasycznego, lecz również wiedzę i wiadomości pochodzące z nauk przyrodniczych¹⁴.

Data, na której kończy się opracowanie Nóbik, jest rok 1956. W odniesieniu do późniejszego okresu autorka formułuje hipotezę, że pod wpływem marksistowskich podręczników do pedagogiki zwyciężył na Węgrzech negatywny obraz Herbarta, który swoimi korzeniami sięga omówionego powyżej opracowania Lubricha. Co prawda, imię Herbarta stało się na Węgrzech znane jak nigdy wcześniej, jednak jego pedagogika była prezentowana tendencyjnie jako autorytarna i godna napiętowania. Zarzucano jej przede wszystkim to, że była narzędziem stabilizującym przeddemokratyczne stosunki społeczne i polityczne najpierw w Cesarstwie Austriackim, a następnie w Monarchii Austro-Węgierskiej.

Wykraczając poza granicę przyjętą przez Nóbik, chcę w niniejszym artykule, po pierwsze, ukazać dzieje węgierskiej recepcji myśli Herbarta od zakończenia drugiej wojny światowej do chwili obecnej i, po drugie, przedyskutować pytanie postawione przez Lothara Klingberga. Co prawda, odnosi się ono głównie do zakresu oddziaływania języka niemieckiego, jednak moim zdaniem dotyczy również innych krajów Europy, a nawet świata, w których od pewnego czasu zauważa się wzrost zainteresowania myślą Herbarta. Pytanie to brzmi następująco: „Czy herbartyzm jest «zapomnianą historią nauki» [...] czy «tylko» zapoznanym, powielekroć błędnie interpretowanym rozdziałem tej historii?”¹⁵. Przy rozpatrywaniu tej kwestii opieram się na wskazaniach zawartych w podręcznikach do pedagogiki i wyborach tekstów do nauczania historii wychowania, które od 1877 roku są systematycznie katalogowane na

¹³ Por. tamże, s. 99.

¹⁴ Por. tamże, s. 100-101.

¹⁵ L. Klingberg, *Herbartianismus – Paradigma, Schule, Exempel*, [w:] *Die Herbartismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, red. R. Coriand, M. Winkler, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, s. 115.

Węgrzech przez instytut naukowy oznaczony nazwą Państwowe Biblioteki i Muzea Pedagogiczne (*Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum*). Chociaż od 1980 roku wszystkie rozprawy naukowe są w zasadzie powszechnie dostępne, to jednak wielu dzieł pochodzących z okresu 1945-1989 nie można znaleźć w bibliotekach publicznych, mimo że figurują w katalogu wspomnianego instytutu. W szczególny sposób dotyczy to prac takich autorów, jak: József Gutter, Mihály Nábrády, József Hargitai, Gabriella Ágoston, Tibor Balogh, Károly Molnár, Sándor Bende, Endre Markó, Pál Szekerczés czy Mihály Sutyinszki. Ich książki były dla mnie nie do osiągnięcia, podobnie zresztą jak pisma Marksa i Engelsa. Zmusiło mnie to do znacznego ograniczenia zakresu swojego studium. Mimo wszystko wydaje mi się, że materiał źródłowy, jaki udało mi się zgromadzić, uprawnia mnie do rozróżnienia w powojennej historii recepcji pedagogiki Herbarta na Węgrzech następujących pięciu okresów: 1945-1956, 1956-1979, 1979-1989, 1989-2001 i od 2001 do chwili obecnej. Przy tej okazji chciałabym wyjaśnić, że nie podaję żadnych danych biograficznych na temat autorów omawianych prac. Wynika to z jednej strony stąd, że nie ma w ogóle dostępu do tych informacji lub są one bardzo szczątkowe, z drugiej natomiast świadomie postanowiłam położyć punkt ciężkości na interpretacje, a nie na ich autorów.

Fazy recepcji myśli Herbarta na Węgrzech po 1945 roku

Prezentowane poniżej fazy węgierskiej recepcji myśli Herbarta zostały zdefiniowane w odniesieniu do wydarzeń z najnowszej historii politycznej Węgier i Europy Środkowo-Wschodniej. Datą, od której rozpoczyna się pierwszy okres, jest zakończenie drugiej wojny światowej. Początkiem drugiego jest krwawe stłumienie węgierskiego ruchu wolnościowego i powstania narodowego w 1956 roku przez armię radziecką. Trzeci okres łączy dążenie do obiektywnej prezentacji myśli Herbarta z ostatnią dekadą panowania socjalizmu w Europie Środkowo-Wschodniej. Czwartym dominującym wydarzeniem jest zmiana systemowa, jaka dokonała się w 1989 roku. Piąty okres datowany jest od Pierwszej Ogólnowęgierskiej Konferencji Nauki o Wychowaniu, która obradowała w 2001 roku.

Ideologiczne potępienie pedagogiki Herbartowskiej (1945-1956)

Koniec drugiej wojny światowej wyznacza znamiennej datę w recepcji myśli pedagogicznej Herbart na Węgrzech. Odtąd nie będzie się już go przedstawiać jako pioniera i protektora pedagogiki nowożytnej, z którego dorobku czerpią różne stanowiska teoretyczne, lecz jako głównego przedstawiciela wstecznego już ze swej natury wychowania burżuazyjnego. Takie podejście doprowadzi z czasem do tego, że postać oldenburczyka zniknie w ogóle z literatury podręcznikowej. Jak zauważyła Nóbik, w 1950 roku w *Studiach z historii wychowania* Tettamantiego nie wymienia się już Herbart¹⁶. Stan ten ulega dalszej eskalacji w *Historii wychowania* wydanej przez Mihály Vaszkó. Dawna krytyka stopni formalnych została wzmocniona „nowym” argumentem. Według Vaszkó teoria ta „jest osadzona na metafizycznej koncepcji działania dydaktycznego”, która „rozpatruje metodę i materiał kształcenia w odizolowaniu od siebie”. Takie postępowanie jest „kompletnie niewłaściwe” i prowadzi w ostatecznym rozrachunku do tego, że „pod wpływem Herbartowskich stopni formalnych nauczanie staje się schematyczne i rygorystyczne”. Z tego właśnie powodu – konkluduje Vaszkó – współczesna pedagogika socjalistyczna odwróciła się od Herbart i uważa, że stopnie nauczania da się właściwie zdefiniować tylko w ścisłej zależności od „przedmiotu kształcenia”, „celów nauczania”, „specyfiki uczniów i innych jeszcze wyznaczników”¹⁷. Mimo to Vaszkó ceni pedagogikę Herbart za nauczanie wychowujące i pojęcie wielostronności zainteresowań, które jego zdaniem znakomicie sprawdzają się w przygotowywaniu materiału kształcenia.

W połowie lat pięćdziesiątych Antal Tanay wspinał się na kolejny stopień krytyki Herbart. W swojej *Historii edukacji powszechnej* napisał m.in.: „Bazą ideologiczną pedagogiki Johanna Friedricha Herbart jest filozofia niemieckiego idealizmu. Była to, jak to dobitnie wykazał towarzysz Stalin, reakcja pruskiej klasy arystokratycznej na idee francuskie-

¹⁶ Por. A. Nóbik, *Klasszikusok...*, dz. cyt., s. 103. Por. także: B. Tettamanti, *Neveléstörténet*, Egyetemi előadás jegyzete, Szeged 1950.

¹⁷ W tym akapicie wszystkie cytaty pochodzą z: M. Vaszkó, *Neveléstörténet*, Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Budapest 1954, s. 125-126.

go materializmu. Dziewiętnastowieczny feudalizm pruski potrzebował pedagogiki, która unicestwi wszystko, co było wartościowe w pedagogice francuskiego materializmu i teoriach wychowania Rousseau i Pestalozziego. Herbart dostarczył mu poszukiwanej koncepcji¹⁸. O ile przed rokiem 1900 Herbart był krytykowany za brak dostatecznie wyraźnego związku z chrześcijaństwem (wystarczy przypomnieć omówione powyżej opracowanie Lubricha), o tyle dla Tanaya pedagogika Herbartowska ma swoje źródło w chrześcijańskiej nauce o grzechu pierworodnym¹⁹. W związku z tym zgłosił on postulat, żeby ostatecznie rozstać się z Herbartem, gdyż „nowe Węgry” nie mogą akceptować wychowania moralnego, które ma na celu jedynie wdrażanie do dawnego „niewolniczego posłuszeństwa”. Według Tanaya Herbart wspierał „pruski militarizm” i legitymizował „karanie cielesne” jako środek wychowawczy. Jego pedagogika przyczyniła się do powstania „w drugiej połowie XIX wieku konserwatywnej i reakcyjnej szkoły głównej (*Hauptschule*)” i była „jednym z głównych źródeł późniejszego faszyzmu w Niemczech”²⁰.

Komentując te wywody, Nóbik pisze m.in.: „Tanay powiązał ścisłą zależnością Herbarta z faszyzmem po to, żeby go po prostu znieśliwić. Przez zastosowanie takich «argumentów» nowa pedagogika marksistowska chciała zdystansować się wobec «pedagogiki mieszczańskiej», określanej również «burżuazyjną», i faszystowskiej. Jednak w tle krytyki idei pedagogicznych Herbarta znajdowały się również osobiste doświadczenia autorów omawianych podręczników. Przedtem byli oni mocno zaangażowani w kształcenie nauczycieli i częstokroć sami reprezentowali poglądy bardzo zbliżone do tych Herbarta. Jednak w konfrontacji z sowiecką reinterpretacją historii okazywało się, że są wsteczne i muszą zostać skorygowane. Ta uwaga dotyczy szczególnie Tanaya, którego osobiście zaatakowano za niezgodność z ideologiczną linią partii. Teraz chciał udowodnić swoją całkowitą lojalność wobec nowego systemu”²¹.

¹⁸ A. Tanay, *Egyetemes Neveléstörténet*, Tankönyvkiadó, Budapest 1954, s. 29.

¹⁹ Por. tamże, s. 30.

²⁰ W tym fragmencie cytaty pochodzą z: tamże, s. 31.

²¹ A. Nóbik, *Klasszikusok...*, dz. cyt., s. 104.

Węgierskie stereotypy Herbarta (1956-1979)

Zdławienie w 1956 roku powstania węgierskiego przeciw władzy sowieckiej zainicjowało nową fazę w interpretacji myśli Herbarta. Ideologicznie motywowana krytyka zasad pedagogicznych, która dominowała w poprzednim okresie, ustąpiła miejsca zdystansowanej i deskryptywnej prezentacji. Autorzy piszący o Herbarcie deklarowali, że interesuje ich wyłącznie obiektywny obraz. Gdy jednak prześledzi się materiał źródłowy, którym dysponowali, jasno widać, że nie byli w stanie takiego obrazu zrekonstruować. Dlatego też chętnie wykorzystywali stereotypowe charakterystyki i opinie z minionych okresów. W ten sposób nieustannie powielają się dawne uprzedzenia. W opisach, które powstały w tym okresie, na czoło wysuwa się zamiar przedstawienia pedagogiki Herbarta jako autorytarnej teorii wychowania, w której przyzwyczajają się dzieci do niewolniczego posłuszeństwa.

W 1959 roku został przetłumaczony na język węgierski radziecki podręcznik historii pedagogiki. Herbarta przedstawia się w nim ponownie jako filozofa idealistycznego. Grupa autorów – Konsztantinov, Medinszkij i Sabaeva – w nawiązaniu do Lenina szkicuje ustrój i sytuację społeczno-gospodarczą w Niemczech za czasów Herbarta: „W obliczu rewolucji, która wybuchła we Francji, właściciele ziemscy usiłowali za wszelką cenę utrzymać się przy władzy”²². Herbart „marzył natomiast o odwróceniu przeobrażeń, jakie nastąpiły, i o powrocie do dawnego ładu”²³, w którym ludzie prowadzili życie według z góry ustalonego porządku. Autorzy omawianego podręcznika, pisząc o psychologii Herbarta, stwierdzają m.in.: „Jego doktryna psychologiczna jest z gruntu idealistyczna i bazuje na metafizycznie ugruntowanej filozofii, niemniej jednak niektóre jej zasady zasługują na uwagę współczesnej nauki”²⁴. Zdaniem radzieckich pedagogów Herbart zredukował z natury swej dialektyczny i materialistyczny proces uczenia się przez doświadczenie do

²² N.A. Konsztantinov, E.N. Medinszkij, M.F. Sabaeva, *A pedagógia története (Válogatott fejezetek)*, Debreceni Agrártudományi Főiskola, Debrecen 1959, s. 115.

²³ Tamże, s. 116.

²⁴ Tamże, s. 117.

„kombinacji abstrakcyjnych idei”²⁵. W jego pedagogice celem wychowania jest cnota, która polega na tym, że wychowankowie dostosowują się do zastanych okoliczności, akceptują obowiązujący system prawny i przestrzegają norm z niego się wywodzących²⁶. Wychowanie to przede wszystkim karność (*Zucht*), zgodnie z którą dzieci muszą się podporządkowywać autorytetowi dorosłych²⁷.

Odnośnie do tej ostatniej sprawy Ottó Vág w podręczniku z 1969 roku twierdzi, że celem dywagacji Herbartu poświęconych rządzeniu dziećmi (*Kinderregierung*) było propagowanie przyzwyczajania dorastających do ślepego posłuszeństwa. Aby to wymusić, Herbart miał zachęcać do korzystania z repertuaru kar znanych wówczas przede wszystkim z pruskich koszar. Tymczasem nawet „burżuazyjni” myśliciele ostro sprzeciwiali się tym praktykom²⁸. Na potwierdzenie tego Vág odsyła czytelnika do *Ogólnej historii wychowania* Magdy Dénes. Książka ta należy jednak do zasygnalizowanej we wprowadzeniu niedostępnej części współczesnej węgierskiej literatury pedagogicznej. Moim zdaniem to wskazanie należy traktować co najmniej z rezerwą, gdyż dziesięć lat później ta sama Dénes wydała pracę o Herbarcie, z której na pewno nie wynika autorytarny obraz oldenburczyka.

W omawianym okresie pojawiły się pierwsze głosy postulujące przeprowadzenie dogłębnej analizy pedagogiki Herbartu. Szilárd Faludy pytał w 1969 roku: „Dlaczego do dziś nie ma żadnej marksistowskiej monografii Herbartu? Dlaczego nie dysponujemy odpowiednią monografią Deweya? Gdzie są owe doskonałe prace na temat Herbartu, pragmatystów, nowych ruchów w pedagogice i «nowego wychowania», szkoły pracy, pedagogiki kultury, pedagogiki społecznej itd.? Bynajmniej nie twierdzimy, że nie ma z tego zakresu żadnej publikacji. Jest ich wiele, nawet bardzo wiele [...]. Mimo to mamy wrażenie, że tematy te nie zostały właściwie opracowane. Nie chodzi o kwestię ilości, lecz przede

²⁵ Tamże, s. 118.

²⁶ Por. tamże, s. 119.

²⁷ Por. tamże, s. 130.

²⁸ O. Vág, *Válogatott fejezetek a nevelés történetéből*, Tankönyvkiadó, Budapest 1969, s. 52.

wszystkim jakości. Może powinniśmy zwrócić większą uwagę na badania historyczno-krytyczne poświęcone kierunkom pedagogicznym w XIX i XX wieku?”²⁹.

Wokół „obiektywnego” obrazu Herbarta (1979-1989)

Największy jak do tej pory przełom w studiach nad Herbartem i recepcją jego myśli na Węgrzech dokonał się dzięki Magdzie Dénes, która w 1979 roku przedstawiła pierwsze po wojnie opracowanie monograficzne³⁰. Odnośnie do przyświecającego jej celu autorka stwierdza we wstępie: „Tym skromnym tomem chciałabym udzielić impulsu następnym pracom z dziedziny historii wychowania i zachęcić badaczy do czytania i studiowania pedagogiki Herbartowskiej oraz do poddania jej obiektywnej krytyce. Największą zapłatą za mój trud będzie to, gdy znajdą się kolejni naukowcy, którzy poprowadzą dalej moje studia”³¹.

Błędem byłoby sądzić, że wezwanie Dénes zaowocowało na Węgrzech eksplozją prac o Herbarcie. Co prawda coraz częściej zdarzały się w prasie naukowej artykuły i pomniejsze studia na jego temat, jednak ich zakres ograniczał się do wybranych kwestii. Książka Magdy Dénes pozostaje do dzisiaj jedyną powojenną węgierską monografią o Herbarcie. Ten, kto chce ukształtować sobie pogląd na sprawę, musi koniecznie wziąć ją do ręki. Z łatwością dostrzeże wówczas, że od zakończenia drugiej wojny światowej nie dokonał się zbyt wielki postęp ani co do rozważanych problemów, ani liczby tłumaczeń tekstów źródłowych. *Zarysy wykładów pedagogicznych* są nadal jedynym dostępnym w całości w języku węgierskim dziełem Herbarta. Należy przy tym pamiętać, że tłumaczenie to pochodzi z roku 1932 i zostało sporządzone pod kierunkiem Fináczyego przez grupę studentów.

²⁹ Sz. Faludi, *Pedagógia és történet a neveléstörténetben*, [w:] *Neveléstörténet és a szocialista pedagógia*, red. Á. Kiss, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest 1969, s. 35-36.

³⁰ Por. M. Dénes, *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*, Tankönyvkiadó, Budapest 1979.

³¹ Tamże, s. 11.

Niewątpliwie książka Magdy Dénes stanowi merytoryczną cezurę w podchodzeniu do pedagogiki Herbart na Węgrzech i otwiera nowy rozdział w zajmowaniu się „starym” klasykiem. Mimo to maniera, z jaką po dziś dzień jest on prezentowany w podręcznikach do pedagogiki, nie uległa zasadniczej zmianie. Choć nie ukazuje się Herbart wyłącznie jako pedagoga szkolnego, to jednak ciągle kojarzy się go z pedagogiką autorytarną. W pełnej harmonii z tym stereotypem w 1979 roku Árpád Petrikás stwierdził, że „nauczanie dla Herbart było najważniejszym narzędziem wychowania”. W tym ostatnim dążył on do wyrobienia w wychowanku postawy „posłusznego i bez reszty oddanego lennika”. Środkiem zaś do osiągnięcia tego celu miał być „dryl i autorytet”³². W tym samym kierunku zmierzają rozważania pochodzące z podręcznika do pedagogiki wydanego w 1981 roku pod redakcją Béli Heszke. Rozdział poświęcony Herbartowi wyszedł spod pióra Sándora Komlósi, który przy jego pisaniu wyraźnie wzorował się na omówionym powyżej radzieckim podręczniku z 1959 roku³³. Na potwierdzenie tego chciałabym przytoczyć następujący fragment: „W gruncie rzeczy słabe mieszczaństwo niemieckie wystraszyło się rewolucji francuskiej i odstąpiło od zamiaru przeciwstawienia feudałom swoich własnych interesów. [...] Głównym reprezentantem wychowania skierowanego przeciw postępowi był Herbart”³⁴.

Komlósi w swojej interpretacji przypomniał krytykę, jaką przeciwko herbartyzmowi i szkolnictwu państwowemu sformułował na początku XX wieku ruch „nowego wychowania”, i odniósł ją do teorii Herbart. Jego zdaniem pedagogika Herbartowska nie tylko hamuje, lecz w ogóle niszczy „spontaniczną aktywność dziecka”³⁵. Mimo to, za pozytywne z marksistowskiego punktu widzenia uznał on to, że Herbart kwestie wychowania rozważał zawsze w ramach całościowego systemu i dążył

³² Wszystkie cytaty w tym fragmencie pochodzą z: Á. Petrikás, *Pedagógia*, [w:] *Pedagógiai Lexikon*, red. Z. Báthory, I. Falusi, t. III, Keraban Könyvkiadó, Budapest 1979, s. 138.

³³ Por. S. Komlósi, *Herbart pedagógiai elmélete (1776-1841)*, [w:] *Pedagógiai jegyzet és szöveggyűjtemény*, red. B. Heszke, Tankönyvkiadó, Budapest 1981.

³⁴ Tamże, s. 51.

³⁵ Tamże, s. 54.

do podporządkowania wszystkich zadań wychowania jednemu celowi ostatecznemu. Zdaniem Komlósiego najbardziej brzemienne w skutkach błąd oldenburgczyka polegał na tym, że pedagogikę uważał on wyłącznie za część filozofii³⁶.

Do załagodzenia sporu między zwolennikami a przeciwnikami pedagogiki Herbarta w omawianym okresie przyczyniły się podręczniki Mátyása Bajkó i László Vaskó *Powszechna i węgierska historia wychowania*³⁷. Koncepcja Herbarta została w nim potraktowana bardzo obszernie. Uwzględniono nawet niektórych herbartystów, takich jak Tuiskon Ziller, Wilhelm Rein i Otto Willmann. Oprócz tego autorzy świadomie zrezygnowali z powielania znanych i powtarzanych od dawna uprzedzeń. Mimo tych zalet Herbart ciągle kojarzony jest z wychowaniem autorytarnym, a jego koncepcja kształcenia odrzucana pod zarzutem nadmiernego intelektualizmu³⁸.

Modyfikacje obrazu Herbarta spowodowane zmianą systemową (1989-2001)

Zmiana systemowa, którą spowodowały upadek państw socjalistycznych w Europie Środkowo-Wschodniej i rozwiązanie Układu Warszawskiego, pozostawiła wyraźny ślad w recepcji myśli Herbarta na Węgrzech. Odtąd w odniesieniu do jego filozofii i pedagogiki zaczęto używać „nowego” języka. Przykładowo Gábor Tóth w opracowanej przez siebie *Historii wychowania* stwierdza, że są one „antydialektyczne”, chociaż jednocześnie „obraz świata”, który jest w nich prezentowany, pozostaje ciągle „konserwatywno-reakcyjny”³⁹. Wynika to stąd, że Herbart był apologetą feudalnego porządku panującego w społeczeństwie pruskim. To ostatnie zaś z zasady było przeciwne jakimkolwiek postępowi i zmianie. Na podstawie tego Tóth następująco ocenia poglą-

³⁶ Por. tamże, s. 98.

³⁷ Por. M. Bajkó, L. Vaskó, *Egyetemes és magyar neveléstörténet*, Tankönyvkiadó, Budapest 1985.

³⁸ Por. tamże, s. 305.

³⁹ G. Tóth, *A nevelés története*, Tankönyvkiadó, Budapest 1990, s. 301.

dy polityczne i pedagogiczne oldenburczyka: „Idee Herbarta dotyczące rządzenia [państwem] są pod względem swoich celów i środków autorytarne i odzwierciedlają mało towarzyskiego ducha jego pedagogiki. Jej negatywnym wyróżnikiem jest to, że rządzenie i dyscyplinowanie dzieci oddziela się od nauczania i wychowania. Również negatywnie należy napiętnować wychowanie ograniczające się jedynie do przestrzegania porządku zewnętrznego. Już współcześni ostro krytykowali takie nastawienie Herbarta⁴⁰. W podobnym sensie w innej monografii poświęconej dziejom edukacji twierdzi się, że: „Rządzenie [dziećmi] dąży u Herbarta do ukształtowania charakteru [moralnego]. Wszelkie zakłócenia tego procesu muszą być eliminowane. Zadaniem wychowawcy jest w razie potrzeby złamać wolę dziecka i przez przyzwyczajanie wpoić mu posłuszeństwo. To z kolei przyczynia się do utrwalenia zewnętrznego porządku społecznego⁴¹. W przytoczonym właśnie opracowaniu na szczególne podkreślenie i dowartościowanie zasługuje to, że autorzy nie tylko dokonali rozróżnienia między – ich zdaniem zdecydowanie apodyktycznym – rządzeniem dziećmi a Herbartowską nauką na temat kierownictwa (*Zucht*) podtrzymującego, ustalającego, regulującego i wspierającego, lecz mieli również odwagę odnośnie do tego ostatniego stwierdzić, że Herbart nie opowiada się tutaj za wychowaniem autorytarnym, lecz za postępowaniem pedagogicznym pełnym miłości, wzajemnego zaufania i taktu między wychowawcą a wychowankiem.

Lustrzanym przeciwieństwem naszkicowanej powyżej pozytywnej zmiany jest fragment *Historii wychowania* autorstwa László Sipőcza poświęcony Herbartowi. Współczesny węgierski historyk edukacji określa Herbarta mianem „wynalazcy pedagogiki formalnej”, która wywodzi się „z ducha pruskich koszar⁴². W bardzo zbliżony sposób Erzsébet Fehérs twierdzi w swoim studium na temat historii kształcenia nauczycieli, że wychowawca powinien według Herbarta prowadzić wy-

⁴⁰ Tamże, s. 306.

⁴¹ M. Jóború, I. Mészáros, G. Tóth, O. Vág, *Neveléstörténet*, Tankönyvkiadó, Budapest 1990, s. 156.

⁴² L. Sipőcz, *Neveléstörténet*, Tankönyvkiadó, Budapest 1990, s. 72-73.

chowanka po z góry określonej drodze⁴³. Lajos Takács porównuje Herbart z Komeńskim i twierdzi, że obaj dążyli do opracowania doskonałego i zamkniętego w sobie systemu pedagogiki⁴⁴. Inaczej argumentuje natomiast Tibor Lázár, który w swojej interpretacji pedagogiki Herbartowskiej skupia się na jej pojęciach podstawowych i dystansuje się wobec zarzutu autorytaryzmu⁴⁵. Następny krok w tym kierunku uczynił Dezső Boros, który rozróżnił dwie formy prowadzenia dzieci: kierownictwo dyscyplinujące i liberalny leseferyzm⁴⁶. Uznając zasługi Herbart w dziele autonomizacji pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny nauki, Boros wskazuje równocześnie na jego „pomyłki”. W związku z tym pisze m.in.: „Podmiot uczący się nie może tylko przyswajać, lecz musi być również aktywny. Zainteresowanie nie jest żadną pierwotną siłą, lecz efektem nauczania. Herbart nie doceniał własnej, spontanicznej aktywności uczniów i nadmiernie podkreślał funkcję materiału kształcenia”⁴⁷. Gdyby żył pięćdziesiąt lat dłużej – spekuluje Boros – z pewnością napisałby swój system od nowa. Nie można więc robić mu zarzutu z tego, co właściwie ciąży na herbartystach i za co oni sami muszą odpowiadać⁴⁸.

Béla Pukánszky i András Németh w *Historii wychowania* dochodzą do wniosku, że Herbart był jednym z największych nowożytnych pedagogów. Co prawda jego koncepcja rządzenia dziećmi odpycha swoją surowością, jednak w przeciwieństwie do tego kierownictwo (*Zucht*) cechuje niezwykłą czułość. Autorzy powstrzymują się od generalnej krytyki systemu Herbart i z uznaniem piszą o jego działalności praktycznej⁴⁹. Ich obszerna charakterystyka ma szczególną wartość dlate-

⁴³ Por. E. Fehér, *Preceptorok és tanítók (Tanulmányok a tanítóképzés történetéből)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 1995, s. 31.

⁴⁴ Por. L. Takács, *Neveléstörténet*, Veszprémi Egyetem, Veszprém 1996, s. 83.

⁴⁵ Por. T. Lázár, *Neveléstörténet*, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest 1992.

⁴⁶ Por. D. Boros, *Bevezetés a neveléstudományba*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1993, s. 60.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Por. tamże, s. 62.

⁴⁹ Por. B. Pukánszky, A. Németh, *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1997, s. 338-356.

go, że znajduje się w najpopularniejszym na Węgrzech podręczniku do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej.

Od przedstawionej do tej pory linii rozwoju refleksji nad myślą Herbart na Węgrzech wyraźnie odcina się pedagogika chrześcijańska. Przedstawiciele tego nurtu wciąż pielęgnują dawne uprzedzenia i stereotypy. Na potwierdzenie tego przytoczę fragment pochodzący z wydanej w 1998 roku przez Zoltána Tarjánya pracy pt. *Teoria i praktyka wychowania chrześcijańskiego*. Odnośnie do Herbart autor ten stwierdza, że znajdował się on pod wpływem ducha pruskich koszar i dlatego „nie zamierzał zniżać się do [poziomu] dziecka, lecz chciał je podnieść do swojego poziomu, choćby nawet miało się to dokonać przez tresurę i kary cielesne”⁵⁰.

Podsumowując ostatni podpunkt moich rozważań, należy podkreślić, że w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku dokonała się znacząca zmiana w sposobie patrzenia na filozofię i pedagogikę Herbart (podobnie zresztą jak na Komeńskiego). Wydaje mi się, że można mówić nawet o zmianie systemowej (paradygmatycznej). W podręcznikach do pedagogiki Herbart jest ukazywany przede wszystkim jako reprezentant „pedagogiki formacyjnej” (*formative Pädagogik*), który co prawda znacząco wpłynął na usamodzielnienie się pedagogiki jako dyscypliny akademickiej, jednak w swoich przekonaniach na temat dziecka pozostał wierny dawnym poglądom, zgodnie z którymi jest ono istotą pasywną i odbiorcą oddziaływań pedagogicznych. To powoduje, że jego stanowisko musi zostać poddane krytyce z pozycji naturalizmu Rousseau i emancypacyjnej pedagogiki reformy.

Początki nowego interpretowania myśli Herbart po roku 2001

W 2001 roku odbyła się pierwsza w historii Ogólnowęgierska Konferencja Nauki o Wychowaniu. Od razu urosła ona do miana najważniejszego współczesnego wydarzenia naukowego. W ramach niej zorganizowano sympozjum poświęcone pedagogice Herbart. Wzięli w nim

⁵⁰ Z. Tarjányi, *Pedagógia I. A keresztény nevelés és oktatás története*, Szent István Társulat Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest 1998, s. 163.

udział najznamienitsi węgierscy pedagodzy, m.in. László Brezsnýánszky, Árpád Kiss, György Mikonya, András Németh i Béla Pukánszky. Ich wystąpienia były poświęcone węgierskiej recepcji i interpretacji myśli Herbarta. Bez przesady można powiedzieć, że symposium to oficjalnie otworzyło dyskusję nad dziedzictwem teorii Herbarta na Węgrzech. W Niemczech ta dyskusja toczy się już od co najmniej ćwierć wieku. Wszystkie referaty wygłoszone na pamiętnym spotkaniu zostały wydane w piątym numerze renomowanego czasopisma pedagogicznego „Iskolakultúra” z 2002 roku. Zwrócę tylko uwagę na słowa László Brezsnýánszkiego: „Co do pedagogiki Herbarta na Węgrzech da się zaobserwować – nie tylko w odniesieniu do opinii publicznej, lecz również dyskursu naukowego – uporczywie pielęgnowaną jednostronność. [...] Nadszedł już czas, żeby od stygmatyzowania przejść do analizowania”⁵¹.

Mimo że w bieżącym roku mija dziesięć lat od chwili, gdy powyższe słowa zostały wypowiedziane, przejście postulowane przez Brezsnýánszkiego ciągle się nie dokonało. Co więcej, pojawiły się ostatnio na rynku księgarskim „opracowania”, których autorzy zarzucają Herbartowi to, że jego pedagogika została wykorzystana przez pedagogikę socjalistyczną. A przecież jeszcze nie tak dawno nie do pomyślenia było wydanie podręcznika do pedagogiki, w którym zabrakłoby rozdziału krytykującego myśl Herbarta. W związku z tym w 1985 roku Péter Szabenyi stwierdził, że na Węgrzech mamy do czynienia z „czerwono zabarwionym herbartyzmem”. W ten sposób postawił on znak równości między ideologią socjalistyczną i jej absolutyzacją wychowania państwowego a dziewiętnastowiecznym ruchem na rzecz szkoły zwanym herbartyzmem. Bez wątpienia główną przesłanką takiego zrównania było to, że obie teorie – socjalistyczna i Herbartowska – uchodzą na Węgrzech za przejaw jednej i tej samej pedagogiki autorytarnej. Czy jednak naprawdę usprawiedliwia to takie nadużycie?

Oprócz socjalistycznie nacechowanego sposobu odczytywania myśli Herbarta zaznaczył się na Węgrzech w ostatnim czasie jeszcze inny,

⁵¹ L. Brezsnýánszky, *A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója*, „Iskolakultúra” 5(2002)38.

w którym kluczową rolę odgrywa termin „pedagogika normatywna”. Tym mianem określa się styl myślenia pedagogicznego, który uformował się w szeroko rozumianym kontekście teorii Herbartowskiej. Cechą wyróżniającą go jest antagonizm wobec dwudziestowiecznej pedagogiki reformy⁵². W pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że ten paradygmat jest naczelnym modelem interpretowania pedagogiki oldenburczyka na Węgrzech. Na potwierdzenie tego chciałabym wskazać artykuł Andrása Németha, profesora Uniwersytetu im. Eötvösa Lóránda w Budapeszcie, który pisząc o ewolucji kształcenia nauczycieli w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku, wziął jedną z wersji herbartyzmu, a mianowicie tę wypracowaną przez Tuiskona Zillera, za własne stanowisko Herbartu w sprawie edukacji szkolnej i konieczności jej reformy⁵³.

Przy studiowaniu najnowszej – głównie niemieckojęzycznej – literatury o Herbarcie i jego pedagogice trudno nie zauważyć różnicy między stanem badań na Węgrzech i w innych krajach Europy. W czterech tezach chciałabym przedstawić refleksje, które zrodziły się we mnie pod wpływem tego porównania.

Aby również w naszym kraju mogło dojść do przewartościowania pedagogiki Herbartu, nieodzowna jest, po pierwsze, dogłębna znajomość jego dorobku naukowego i działalności praktycznej. Ta ostatnia wpisuje się moim zdaniem w pojęcie pedagogiki reformy, którego sens wykracza poza obiegowe rozumienie nurtu „nowego wychowania”. Po drugie, konieczne jest wyraźne odseparowanie teorii Herbartu od herbartyzmu. Ten ostatni musi być interpretowany jako odrębny kierunek pedagogiczny na tle czasów, w których powstał. Dzięki temu można będzie, po trzecie, ponownie rozpatrzyć kontrowersję między herbartyzmem (nie teorią Herbartu!) a pedagogiką reformy, która towarzyszyła powstawaniu węgierskiego systemu oświaty. To z kolei umożliwi wyjaśnienie paradoksalnej kwestii, jak w okresie dominacji pedagogiki socjalistycznej

⁵² Por. I. Bábosik, *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1999.

⁵³ Por. A. Németh, *Der Einfluss des Herbartianismus an der Budapester Universität und seine Rolle in der Lehrerbildung – eine Fallstudie*, [w:] *Herbartische Konzepte der Lehrerbildung*, red. R. Coriand, Verlag Julius Klinkhard, Bad Heilbrunn 2003, s. 225-243.

można było piętnować Herbarta jako „niesocjalistę”, a w epoce post-socjalistycznej uważać go za prekursora wychowania socjalistycznego. Wydaje się, że powierzchowne sprzeczności, które przez wiele dziesięcioleci przekazywano sobie z pokolenia na pokolenie, jak np. herbartryzm vs. pedagogika reformy, są głównym powodem tego, że badania nad węgierską recepcją teorii Herbarta jeszcze nigdy nie osiągnęły jego samego, to znaczy oryginalnych poglądów oldenburczyka zawartych w jego pismach. Dlatego należy, po czwarte, stworzyć odpowiednią przestrzeń, w której będzie można prowadzić merytoryczne badania oparte zarówno na źródłach, jak i współczesnej literaturze przedmiotu. W następnym kroku postaram się każdą z tych tez omówić nieco bliżej.

Ad 1. Jeśli pragnie się zrozumieć Herbarta na tle czasów, w których żył i tworzył, niezbędne jest poznanie kontekstu pruskiej reformy szkolnej. W odniesieniu do tej sprawy Dietrich Benner pisze m.in.: „Herbart miał jasną świadomość tego, że reforma gimnazjum w Prusach służy przede wszystkim umocnieniu pozycji nowego stanu – urzędników państwowych, nie zaś wielostronnemu kształceniu całego ludu czy narodu”⁵⁴. Mimo to przyjął na siebie część odpowiedzialności za tę reformę. W ten sposób chciał przyczynić się do przekształcenia społeczeństwa stanowego i ugruntowania pedagogiki obywatelskiej, która nie będzie już traktować ludzi wyłącznie na podstawie ich stanu pochodzenia, lecz w każdym dorastającym będzie rozwijać największą możliwą wielostronność zainteresowań. Wspomniany już Benner i Herwart Kemper w *Theoriegeschichte der Reformpädagogik (Historii teorii pedagogiki reformy)* twierdzą, że Herbart realizację tego zamierzenia postawił sobie za naczelną cel swojej pedagogiki. Jednocześnie jednak jasno zdawał sobie sprawę, że „na tle doświadczeń historycznych i konwencji obowiązujących pod koniec XVIII wieku i na początku XIX mógł jedynie w zarysach postulować nowe formy współżycia społecznego”. Uważał poza tym, że w pełni rozwiną się one dopiero wówczas, gdy „dorośli i dorastający zaczną nawzajem uczyć się od siebie”, „współ-

⁵⁴ D. Benner, *Johann Friedrich Herbart – Systematische Pädagogik*, t. 2: *Interpretationen*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997, s. 25.

działać w jednym duchu i rozwijać wewnętrzną wolność, wielostronność konieczną do pracy nad własnym wykształceniem, bezinteresowną życzliwość wobec obcych oraz wrażliwość na prawo”. Te cnoty, albo lepiej: idee praktyczne, „wyprowadzą ich poza horyzont norm i zwyczajów zniewalających społeczeństwo stanowe”⁵⁵.

To, że Herbarta do dziś na Węgrzech ocenia się jako pedagoga autorytarnego, wynika w dużym stopniu stąd, że jego recepcja dokonywała się w naszym kraju w ścisłym powiązaniu z pruską reformą szkolną. Tacy autorzy jak Tanay czy Heszke uważają Herbarta za przedstawiciela pruskiego feudalizmu, który walczył z ideałami rewolucji francuskiej i tylko połowicznie opowiadał się za reformami społecznymi, w głębi serca zaś wierzył w to, że da się jeszcze uratować dawny porządek społeczny. Zgodnie z tym stereotypem Magda Dénes odczytuje zachowanie Herbarta podczas słynnej Katastrofy Getyńskiej z 1837 roku. Herbart pełnił wówczas na Uniwersytecie w Getyndze obowiązki dziekana Wydziału Filozoficznego i chroniąc uczelnię przed zamknięciem, odmówił Getyńskiej Siódemce poparcia. Owa siódemka to siedmiu profesorów, którzy sprzeciwili się zmianie konstytucji, jaką arbitralnie wprowadził nowy król Hanoweru, Ernest August. Dénes uważa, że Herbart kierował się głębokim przeświadczeniem, że „uniwersytetowi [...] nie wolno pozwolić się wciągnąć w jakąkolwiek politykę”⁵⁶.

Ad 2. Całkowicie zasadny jest pogląd, że po śmierci Herbarta tzw. herbartyści, w oparciu o jego koncepcję, opracowali teorię, która w znaczący sposób wpłynęła na rozwój szkolnictwa powszechnego. Teoria ta przyczyniła się w drugiej połowie XIX wieku do zlikwidowania analfabetyzmu w Niemczech. W węgierskiej historii recepcji pedagogiki Herbarta ten pozytywny wpływ herbartyzmu jest pomijany, tak samo jak to, że bezzasadne jest utożsamianie pedagogiki Herbarta i herbartystów z tzw. paradygmatem Herbarta, funkcjonującym w autorytarnej pedagogice państwowej. W ustroju socjalistycznym posługiwano się tym paradygmatem po to, żeby podporządkować naród interesom partii rzą-

⁵⁵ Wszystkie cytaty pochodzą z: D. Benner, H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2003, s. 302.

⁵⁶ M. Dénes, *Johann...*, dz. cyt., s. 29-30.

dzącej i zapewnić legitymizację jej „wychowawczych” oddziaływań. Dość szeroko rozpowszechnił się mit, zgodnie z którym dopiero ruchowi pedagogicznemu „nowego wychowania”, czyli na początku XX wieku, udało się przełamać autokratyczne zapędy polityków państwowych. Niemal całkowicie zapomniane zostały wolnościowe momenty zawarte w pedagogice Herbarta, tak samo zresztą jak wpływ herbartyzmu na modernizację systemu szkolnego. Nie dostrzega się również tego, że podejmowane w drugiej dekadzie XX wieku działania reformatorskie takie, jak ruch wiejskich domów wychowawczych (*Landheim Erziehungsbewegung*), wcale nie były inspirowane pragnieniem unowocześnienia nauczania szkolnego prowadzonego według zasad herbartyzmu, lecz wprowadzeniem w czyn idei narodowego socjalizmu (faszyzmu), co stało się głównym powodem późniejszego fiaska tych przedsięwzięć. W odniesieniu do specyficznej sytuacji na Węgrzech należy dodać, że od zakończenia drugiej wojny światowej do zmiany systemowej w 1989 roku nieznane były szerszej publiczności nurty pedagogiki reformy, pielęgnujące poczucie wolności i patriotyzmu.

Ad 3. Dzieje pedagogiki reformy stały się przedmiotem badań edukacyjnych dopiero po upadku ustroju totalitarnego. Ciągłe jednak tradycyjną (herbartowską) pedagogikę szkolną zestawia się z pedagogiką reformy i ukazuje jako dwa bezwzględne przeciwieństwa. Zgodnie z tym sposobem myślenia István Bábosik osadza pedagogikę szkolną w tradycji wyznaczonej przez Komeńskiego i Herbarta, natomiast Rousseau i Pestalozziego kreuje na protoplastów pedagogiki reformy⁵⁷. Tego, że pedagogzy reformy, tacy jak oświeceniowi filantropi, w nawiązaniu do Rousseau „wymyślili” nowożytną szkołę, i tego, że Herbart zaangażował się w nadanie jej nowoczesnego kształtu, większość pedagogów-naukowców nie przyjmuje w ogóle do wiadomości. Mówiąc za Klausem Prange, „znają oni tylko Herbarta herbartystów” i traktują ich – Herbarta i herbartystów – jak „polne strachy zaczone na pedagogów reformy”⁵⁸. „Taki stan

⁵⁷ Por. I. Bábosik, *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1999.

⁵⁸ K. Prange, *Schlüsselwerke der Pädagogik*, t. 2, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2009, s. 39.

rzeczy doprowadził do dziwacznej sytuacji, kiedy to wyuczono się na pamięć kilku zwrotów Herbartu i nieustannie się je powtarza, ale już dawno zapomniano, albo w ogóle nigdy nie zrozumiano, co właściwie one znaczą”⁵⁹.

Ad 4. Instytucjonalizacja kształcenia nauczycieli na Węgrzech dokonała się za czasów Monarchii Austro-Węgierskiej, pod wpływem pedagogiki Herbartu i herbartystów. Była ona ściśle powiązana z ideą szkoły ćwiczeń (*Übungsschule*). Pierwszą taką szkołę założył Tuiskon Ziller na Uniwersytecie w Jenie. Jednocześnie jednak nawiązywała do tradycji kształcenia matematyczno-przyrodniczego w paryskiej *École Normale Supérieure*. Jak stwierdza Enikő Sepsi, „otwierając w 1895 roku Collegium Józsefa Eötvösa, jego założyciel, Lóránd Eötvös, sięgnął do bardziej liberalnej tradycji francuskiej po to, żeby ustanowić przeciwwagę wobec pruskiego modelu szkoły wyższej”⁶⁰. Wkrótce potem powstały następne szkoły ćwiczeń na innych uniwersytetach węgierskich. Uczniowie i uczennice, którzy do nich uczęszczali, osiągnęli wyraźnie lepsze wyniki od swoich rówieśników. W żaden sposób nie powstrzymało to socjalistycznych władców przed zamknięciem tych instytucji oświatowych. Wynikało to przede wszystkim z tego, że ideologia socjalistyczna nie dopuszczała pluralizmu koncepcji reformatorskich, lecz wręcz przeciwnie – dążyła do zmonopolizowania i zuniformizowania procesu zmian. W szczególności odnosiło się to do oświaty, w której sztandarowym hasłem było jednakowe wykształcenie dla wszystkich. Paradoksalnie to hasło pokrywa się całkowicie z programem herbartyzmu. Na tym przykładzie widać wyraźnie, że skróty myślowe, takie jak np.: herbartyzm = wychowanie do posłuszeństwa, pedagogika reformy = wychowanie do wolności, są niekiedy całkowicie bezzasadne. Wydaje mi się, że do sytuacji na Węgrzech można w pełni odnieść zdanie wypowiedziane przez Klausa Prange w kontekście Niemiec: „Zamiast przeciwstawiać Herbartu herbartyzmowi czy dyskutować nad «ciemnym rozdziałem» w niemieckiej (i europejskiej) historii pedagogiki i eduka-

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ E. Sepsi, „Szabadon szolgál a szellem”. *Fábri György interjúja*, „Világosság” 2-3(2005)5.

cji, powinniśmy raczej zająć się ciągle jeszcze oczekującą na realizację analizą tła, wpływu i mechanizmów, jakie uwidoczniły się podczas tego wielkiego rozdziału historii naszej dyscypliny. Trzeba się tego podjąć głównie po to, żeby polepszyć jej zdolność uczenia się⁶¹.

Jednym z ważniejszych wyzwań dla współczesnych badań nad Herbartem na Węgrzech jest umożliwienie czytelnikom szerokiego dostępu do jego dzieł pedagogicznych. Tylko w ten sposób będzie można dokonać w przyszłości rekapitulacji i oceny znaczenia jego myśli. Ze smutkiem trzeba zauważyć, że na dotychczasowy obraz Herbarta wpływają stereotypowe ujęcia. Jednym z nich jest to, zgodnie z którym pedagogika Herbarta co prawda stawia sobie za cel wszechstronne kształtowanie dziecka, jednak realizację tego zadania zleca się autorytarnemu postępowaniu wychowawczemu, które urabia dziecko i wtłacza mu wiedzę. Wolę dziecka traktuje się jako przeszkodę, a jego indywidualność nie jako wyraz niepowtarzalnej osobowości, lecz dodatkowe utrudnienie dla wychowawcy. Dopiero wtedy, gdy zostaną udostępnione główne teksty Herbarta i będzie znany stan aktualnej dyskusji nad jego koncepcją, możliwe będzie podjęcie próby przedstawienia Herbarta inaczej niż tylko jako autorytarnego pedagoga. W tym kontekście szczególne znaczenie ma pojęcie ukształcalności (*Bildsamkeit*) i pytanie, które sformułował Elmar Anhalt: „jakie możliwości i ograniczenia wynikają z ukształcalności?”⁶². Odpowiedź na to pytanie pozwoli dostrzec pedagogice węgierskiej nie tylko własne uprzedzenia, które przeszkadzają jej w poznaniu prawdziwego oblicza Herbarta, lecz również zastanowić się nad tym, „czego od Herbarta można się jeszcze nauczyć”⁶³.

tłumaczył z języka niemieckiego Dariusz Stępkowski

⁶¹ K. Prange, *Herbart über Artikulation des Unterrichts*, [w:] «*Knaben müssen gewagt werden*», red. K. Klattenhof, Bibliotheks- und Informationssystem, Oldenburg 1997, s. 232.

⁶² E. Anhalt, *Bildsamkeit und Selbstorganisation*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, s. 16.

⁶³ G. Buck, *Herbarts Grundlegung der Pädagogik*, Carl Winter Universitätsverlag, Göttingen 1985, s. 13.

HERBART'S PEDAGOGY RECEPTION IN HUNGARY IN THE LIGHT OF ACADEMIC TEXTBOOKS

Abstract

The article presents the history of Hungarian Herbart's pedagogy reception from the end of World War II to the present. The author distinguishes five stages that were defined in relation to the events of recent political history of Hungary and Central and Eastern Europe. The first period begins from the end of World War II. The beginning of the second one is the bloody suppression of the Hungarian freedom movement and the national uprising by the Soviet army in 1956. The third period combines the pursuit of an objective presentation of Herbart's thought with the last decade of the reign of socialism in Central and Eastern Europe. The fourth one is dominated by the political change that occurred in 1989. The fifth period starts from The First All-Hungary Conference on Science Education which was held in 2001 and opened a new chapter in the analysis of the problem.

Key words: Herbart's pedagogy, Herbartianism, reception of Herbart's thought.

Zsanett Ágnes Bicsák – magister, asystent w University College of Nyíregyháza (Węgry). Adres korespondencyjny: Mezőgazdasági Főiskolai Kar, 4400, Nyíregyháza Sóstói út 31./B. E-mail: bicsak.zsanett@nyf.hu