

A hermeneutika pedagógiai megértéséről

Mit kínál a hermeneutika a pedagógiai gyakorlatnak és elméletnek (ha kínál valamit), és mire ösztönzi a pedagógia a hermeneutikát (ha ösztönzi valamire)?

Sokféle hermeneutika és sokféle pedagógia létezik. Vannak egymáshoz közelebb és egymástól távolabb állók. Némi túláltalánosítással elmondhatjuk, hogy a tradicionális pedagógiákba könnyebben jutott el az a hermeneutika, mely a kibővített jelentésében vett szövegek minél pontosabb rekonstrukciójára törekszik, a reformpedagógiai vagy modernista irányokba pedig az a hermeneutika, melynek fő célja a továbbvezető megértés. *Lutz Geldsetzer* az általános hermeneutika két fő tendenciájaként dogmatikus és kutató jellegű hermeneutikáról szolt. (*Geldsetzer*, 1996) Az iskolában mindkettőnek megvan a maga szerepe, de ott, ahol az analízis inkább csak arra szolgál, hogy a tanulók kiolvassák az egyetlen helyesnek minősített jelentést, voltaképpen nem az eredeti szöveg helyreállítása történik meg, hanem egy nevelési célzatú olvasatnak kell létrejönnie. A hermeneutika történetén végigvonuló kérdés, hogy képes-e az olvasó egy szöveg eredeti értelméhez eljutni. Vajon a – legfeljebb fő vonásaiban kideríthető – szerzői szándékok adnak-e kulcsot egy mű valódi értelmének feltáráshoz, vagy bármit akart is a szerző, csakis az önmagában vett szöveg hordozza a jelentést? Az erről szóló diskurzusokban leginkább a recipiens (ha egyáltalán illik rá ez a megjelölés) eltérő történelmi-társadalmi pozíciójából adódó többlettudásának szerepét emlegetik, melynek révén lehetővé válik, hogy jobban értsen egy szöveget, mint megalkotója. Csakhogy mindenkor számolnunk kell tudásdeficittel és egészében a viszonyoknak a rálátást is korlátozó átalakulásával is.

A pedagógia reformirányai a tanulmányozásra választott szövegek jelentésakanonizáló, gondolkodásmerevítő kultuszával szemben a szabad forrásválasztást és felfedező értelmezést támogatták. A pluralizmus meg-megingó, de az euro-amerikai kultúrában uralkodó doktrínája erodálja a kizárólagossági törekvéseket. Ez a helyzet lassanként teljesen újraírja a képzési feladatokat. Az alapvető cél immár nem a helyes olvasás, hanem a különösségek és változások megragadása. Kívánatosná vált, hogy a tanulók szövegértése sokkal nagyobb mértékben nyugodjon saját erőfeszítésükön és intuíciónjukon, s kevésbé legyen tankönyvi-tanári interpretációk pusztá átvétele. (Persze ez is jobb, mint a minden átgondolás és átérés nélküli mechanikus tananyag-bevésés.)

Sokan azért aggódnak, hogy ha a tanulók – és a pedagógusok – bármely szövegértelmezését legalizáljuk, akkor egybemosódhat a tudás és az önkényes vélekedés, a tudományosság és a doxa világa. Az „egzakt” tudományokban elvileg jól elhatárolódik a bizonyított és az idáig meg nem cáfolt tudás, a valószínűség és a próbára bocsátott gondolat, a hipotézis. Az iskola régóta szigorúan kijelöli azokat a területeket, melyeken megengedhetők vagy éppen kívánatosak a tanulók vélekedései, s azokat, ahol ez kizárt. „Egzakt” tudományokból kifejlesztett tantárgyakban csak tudni vagy tévedni lehet. Az iskola és egyes tanárok azonban gyakran átviszik ezt a sémát olyan területekre is, ahol nemcsak hogy terük van a vélekedéseknek, hanem az egyetlen igazság elve tarthatatlan. *Feyerabend* ezért is ragadtathatta magát arra a kijelentésre, hogy „a tanulók kritikai érzékét csakis egy intellektuális magatartás szűk keretei között fejlesztik, egy lépést sem tesznek annak érdekében, hogy a tanulónak magára erre a magatartásra is rálátásuk legyen”. (*Feyerabend*, 1994)

Már *Johann Martin Chladenius*, a modern hermeneutika 18. századi úttörője, aki „elméletének modelljét a tanár-diák viszonyról mintázta” (*Grondin*, 2002), az értelmezést olyan didaktikai folyamatnak ábrázolta, melyben a tanár közvetíti a diákoknak a szöveg-megértéshez, a homályosságok eloszlatásához szükséges átfogó tudást. „Az értelmezés semmi egyéb, mint azon fogalmaknak az egybegyűjtése – írta Chladenius –, melyek egy szöveg helyi tökéletes megértéséhez szükségesek.”

A „tökéletes megértés” eszméje később a hermeneutikai gondolkodásban is megkérdőjeleződött, legalábbis átfogalmazódott, s pedagógiai célkitűzésként kétségessé vált. *Dilthey* szellemtudományi hermeneutikája is megengedi a teljes megértést, de itt már az eredmény nem egyszerűen a fogalmi tudás feltételeinek meglététől függ. A megértés, *Dilthey* szerint az a folyamat, „melynek során kívülről, érzékileg adott jelekből egy belül lévő ismerünk meg”, voltaképpen művészet, „személyes ügyesség és virtuozitás”. (*Dilthey*, 1974) Anélkül is, hogy filozófiai vagy pszichológiai síkon megvizsgálánánk ennek a felfogásnak a folyamányait, láthatjuk: az iskola más feladatok elé kerül, ha csupán a szükséges ismeretekhez való hozzájutást kell biztosítani a szöveg-megértés elősegítése érdekében, mint ha egyszersmind beleélő érzékenységre kíván nevelni s teret adni az intuíciónak. Az egyik út az intellektualisztikus, a másik az élménypedagógia útját jelöli ki. Ez utóbbi nagymértékben a szociálpszichológia és művészetfilozófia keretei közt is annyit tárgyalt beleélésre épít. A tanár empátiával érti meg tanítványát, a tanulóknak fejleszteni kell az empatikus érzékenységet, hogy mélyebben meg tudjanak érteni másokat, mind a személyközi kapcsolatokban, mind az objektivációk értelemfelfejtő analíziseiben és érzelmi azonosulásaiban. *Gadamer* erről nagyon fontosat mondott. „Mit jelent a belehelyezkedés? – tette fel a kérdést az *Ígás és módszer*-ben, s így válaszolt: – „Nyilván nem egyszerűen azt, hogy eltekintünk önmagunktól. Erre persze annyiban szükség van, hogy a másik szituációt valóban magunk elé kell idézni. De ebbe a másik szituációba éppen hogy önmagunkat is magunkkal kell vinni. A belehelyezkedésnek csak ez lehet az értelme. Ha belehelyezkedünk például egy másik ember helyzetébe, akkor épp azáltal értjük meg, tehát azáltal tudatosítjuk a másik másságát, sőt megszüntethetetlen individualitását, hogy magunkat helyezzük a helyébe.” (*Gadamer*, 1984)

Szimplifikálóan szűkítő, de szerintem nem kárhozzatható a hermeneutika pedagógiai relevanciájának az a felfogása, mely az irodalmi-művészeti szövegek sajátos – az elmélyülést előmozdító – elemzési technikáját üdvözli a hermeneutikai módszerben. A teoretikusok élénken tiltakoznak az elmélet módszertanná szűkítése ellen. Például *Christian Rittelmeyer* és *Michael Parmentier* a pedagógiai hermeneutikáról írt könyvükben leszögezik, hogy a pedagógiának nem az értelmezési műveletek technikai szabályzatára van szüksége, hanem egy olyan integratív ítélőképesség kiművelésére, mely a „pedagógiai érzék” alkotórészévé válhat. A pedagógusok számára a hermeneutikai iskolázottság a mondott és írott szövegekben, a képekben és dolgokban rejlő értelem felkutatását és interpretációját elősegítő szenzibilizáció. A nevezetes „hermeneutikai kör” sem valamiféle közvetlen didaktikai útmutatás, hanem a holisztikus megismerés – némiképp titokzatos – áramlásának modellálása. (*Rittelmeyer – Parmentier*, 2001) Mindamelletttartja magát – s nem teljesen alaptalanul – az a meghatározás, hogy a hermeneutikák a szövegértelmezés módszertanai. Egy lexikondefiníció szerint „a hermeneutika metodológiai diszciplína, melyet kiváltképp szellem-, illetve kultúrtudományokban alkalmaznak”. (*Geldsetzer*, 1996)

A neveléstudományok valóban hasznosítják a hermeneutikát mint kutatási módszerrelvet. A közelmúltban *Szabolcs Éva* *„Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában”* című művében a pozitívizmussal szembenálló, a kvalitatív módszerek előretörésének kedvező ismeretelméleti-metodológiai koncepcióként szövegezte róla. *Helmut Danner* nyomán azt a szellemtudományi alaptézist emelte ki, hogy „az emberi világ ... nem a természeti világ mintájára ismerhető meg. Az emberi jelenségek magyarázatához mindenkor társulnia kell a megértés mozzanatának.” (*Szabolcs*, 2001)

Fontos azonban, hogy megkülönböztessük az egyes nagy tudásterületeket. Dilthey – mint közismert – azon az alapon vont éles határt a természet- és az embertudományok között, hogy merőben más megismerési módot alkalmaznak. „A természetet megmagyarázzuk, a lelki életet megértjük.” A híres és oly tetszetős megfogalmazásban fontos pedagógiai figyelmeztetés rejlik. Az oktatás reflexiójának és a kevésbé reflektált oktatói tevékenységnek is gondolja, hogy rátaláljon azokra a megközelítésekre, melyek optimálisan megfelelnek a megértésre váró szövegek és a megértésre beállítódó – végül is erre kötelezett – tanuló személyek sajátosságainak. A rögzült beállítódások gyakran vezetnek inadekvát átvitelhez. Gadamer éppen *Dilthey*-vel kapcsolatban jegyezte meg, hogy a szellemtudományok módszertani önállóságának ezt a korszakos jelentőségű meghirdetőjét is „túl mélyen hatotta át a természettudományok mintaképszerűsége”. (*Gadamer*, 1984) Az iskola mindennapi gyakorlatában azonban nemcsak a megismerésnek ezzel a dualitásával kell számolni, hanem a tudás számos formájának eltérő metodológiai implikációival is. Ez hermeneutikai tudatosság nélkül is megtörténik: a pedagógusok különbséget tesznek az elemzésre nem szoruló tények és egyszerű összefüggések elsajátítása, a zárt kimenetű problémák megoldása, a felfedező tanulás, az értelmező megértést kívánó műveletek és a cselekvésekben manifesztálódó tudásszerzés között. Valamilyen megértésre minden esetben szükség van, de hermeneutikai elmélyülésre

A pedagógusok számára a hermeneutikai iskolázottság a mondott és írott szövegekben, a képekben és dolgokban rejlő értelem felkutatását és interpretációját elősegítő szenzibilizáció.

A nevezetes „hermeneutikai kör” sem valamiféle közvetlen didaktikai útmutatás, hanem a holisztikus megismerés – némi-képp titokzatos – áramlásának modellálása.

csak ott, ahol az objektum kimeríthetetlen és bensőleg többértelmű. Az irány klasszikusai kitüntetett hermeneutikai szféraként kezelték a vallást, a filozófiát, a nyelvet, a művészetet és magát a történelmet.

A filozófiai hermeneutikát reprezentáló művekben viszonylag kevés a közvetlen pedagógiai vonatkozás. De ahol előfordul, ott fontos szerepe van. Gadamer a szellemtudományok tudományos mivoltát a „képzés” humanista fogalmából vezette le. Dilthey és követői átfogó kísérletet tettek arra, hogy a pedagógiát, mely utolsóként vált ki a filozófiából, önálló tudománnyá tegyék. Ez a függetlenedés hasonlított ahhoz a folyamathoz,

amely a filológiai és történettudományok terén ment végbe. Ott a „szövegek” immanens tanulmányozása és kritikája volt a kiszakadás alapja, a pedagógiában pedig a „nevelési valóság”. De nem pusztá hasonlósról beszélhetünk, hanem arról is, hogy a filológiai-történeti szövegelemzés mintául szolgált, ennél fogva a szellemtudományi pedagógia mindig hajlott arra, hogy „nevelési valóságnak” csupán a nevelők és neveléskutatók irodalmilag megragadható értelmezéseit, önmegértését tekintse. A történetiségnek mint a mindenkori nevelési valóság konstitutív tényezőjének hangsúlyos tételezése – amit más irányzatok is támogattak – a hermeneutikából merítő pedagógiai gondolkodás maradandó nyeresége. Akkor is, ha a nevelési valóság fogalmának tartalmát és terjedelmét máig vitatják.

Csak a „pedagógiai cselekvéseket” foglalja magába, vagy „a pedagógiai eszméket” is? *Wolfgang Brezinka* kifogásolta a szétválasztást, mivel „az, amit »nevelési valóságon« értünk, kétségtelenül több, mint a nevelői cselekvések összessége. Az eszmék a nevelésről, mihelyt objektívalódtak, szintén hozzátartoznak”. (*Brezinka*, 1971) A többletbe legtöbbször belefoglalják az eltárgyasított és a személyközi viszonyokban megjelenő pedagógiai valóságot is. Például az óvodák, iskolák építészeti jellemzőit, a diákokkal és a szülőkkel való érintkezés stílusát, az intézmények atmoszféráját, az ifjúsági csoportok kifejezési és cselekvésformáit. A hermeneutikai analízis a nyelvi és nem nyelvi megnyilvánulásokra egyaránt kiterjed. Mindez igen közel áll a pedagógiai kommunikációelméletek

pragmatikus szempontrendszeréhez. Míg azonban ezek kitüntetett tárgya a kommunikatív viszony és folyamat, a hermeneutika a mögöttes értelemre kíván rálátni. *Wilhelm Flitner* és mások ebben az értelemben beszéltek „a nevelési valóság – kifejlesztendő – hermeneutikájáról”.

A nevelési valóság megértésére való törekvést reprezentálta *Eduard Spranger*, aki a maga filozofikus ifjúságlélektanában a megértő lélektanról mint a nem mellőzhető leíró lélektani szint meghaladásáról szólt. Később azonban a „megértő” elméletek a kauzális magyarázatokkal kerültek szembe. A pedagógiai megértés (és a nevelői önmegértés!) eszmeköre pedig főként a rogers-i humanisztikus pszichopedagógiában és terapeutikában élt tovább.

Németországban, ahol a szellemtudományi pedagógia 1945 után mintegy két évtizeden keresztül uralkodó paradigma volt, sorra keletkeztek lényegük és elnevezésük szerint is hermeneutikai pedagógiai rendszerek. *Dietrich Benner* 1973-ban tüzetesen ábrázolta azt az utat, mely *Herman Nohl* „történeti hermeneutikájától” *Erich Weniger* „strukturális hermeneutikáján” át Wilhelm Flitner „elkötelezett hermeneutikájáig” vezetett. Eközben és ezután számos kísérletet tettek az empirikus és a hermeneutikai pedagógia egyeztetésére. (*Benner*, 1973)

Norbert Kluge nézete szerint „a hermeneutikai-fenomenológiai és az empirikus pedagógia két nagy kutatási területe között mindig maradnak fenn módszertani különbségek és apóriák, ami nem utolsósorban éppen az alkalmazott módszerek eltérő jellegével magyarázható”. (*Kluge*, 1994) Mindamellet Kluge két olyan elvet, illetve a tudományos gyakorlatban erősödő tendenciát is lát, melyek – idővel – feloldhatják a feszültséget. Az egyik a módszertani pluralizmus elve, a másik az egymáshoz közelálló tudományok, részdiszciplínák módszertani együttműködése.

Valóban vannak jelei a kutatás és a tanítás két nagy áramlata közti konvergenciának. Segítik ezt az olyan vizsgálódások és eszmecserék is, mint amilyenre a hermeneutika és pedagógia szembesítése nyújt alkalmat.

Irodalom

- Benner, Dietrich (1973): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. List Verlag, München.
- Brezinka, Wolfgang (1971): *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Verlag Julius Beltz, Weinheim – Berlin – Basel.
- Dilthey, Wilhelm (1900; 1974): A hermeneutika keletkezése. In: *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Ford. Erdélyi Ágnes. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Feyerabend, Paul (1974; 1994): Milyen lesz a tudományfilozófia 2001-ben? In: Tillmann J. A. (szerk.): *A későújkor józansága*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Flitner, Wilhelm (1958): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg.
- Gadamer, Hans-Georg (1975; 1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Ford. Bonyhai Gábor. Gondolat, Budapest.
- Geldsetzer, Lutz (1996): *Allgemeine Hermeneutik*. www.phil-fok.uni-duesseldorf.de/philo/herm.
- Grondin, Jean (2001; 2002): *Bevezetés a filozófiai hermeneutikába*. Ford. Nyíró Miklós. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kluge, Norbert (1983; 1994): *Bevezetés a rendszeres pedagógiába. Javaslatok az általános pedagógia rendszer szemléletmódjának kialakításához*. Ford. Balázs István. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Rittelmeyer, Christian – Parmentier, Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Spranger, Eduard (1928; 1929): *Az ifjúkor lélektana*. Ford. Nagy Miklós és Péter Zoltán. Török Könyvnyomda, Mezőtúr.
- Szaboles Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.