

FOLYAMATOSSÁG A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Ballér Endre

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Pedagógiai Tanszék

Néhány előzetes elméleti megfontolás

Alain francia filozófus és pedagógus egyik gondolatában a cselekvés doktrínájáról elmélkedve a változtatás fő eszközének a folytatást tartotta. Ebben a szellemben talán elfogadható, hogy a tanulmány címe kétségkívül egyoldalúságot sugall. Hiányoznak ugyanis belőle a folyamatosságnak (és az ettől elválaszthatatlan stabilitásnak) természetes ellentétpárjai, a megszakítás illetve a megújulás. Ez a súlyponteltolódás azonban válalható, indokolható, sőt hasznos is lehet, különösen most, amikor mintha erősödne a neveléstudományunk körüli általános elbizonytalanodás, értékeinek, hagyományainak, eredményeinek lebecsülése, fejlődésének, esetenként létének, értelmének tagadása.

Ezekben a megközelítésekben sokszor zavart okoz, hogy a neveléstudomány problémái más, gyakorlati pedagógiai, sőt, (oktatás-) politikai szempontokkal keverednek. Ezt a veszélyt elkerülendő – vagy legalább csökkentendő – a tanulmány a neveléstudományt *Durkheim* álláspontjához közelállónak értelmezi. Ő, mint ismeretes, azon a nevelésre vonatkozó, tudományosan igazolt törvényszerűségek rendszerét értette, s megkülönböztette a pedagógiától, azaz a nevelés gyakorlatának az elméletétől, s mindkettőt a nevelés mindennapi praxisától. (*Durkheim*, 1980) Érdemes megjegyezni, hogy ehhez hasonló szemlélet érvényesül az 1934-es Magyar Pedagógiai Lexikon elméleti és gyakorlati pedagógiával foglalkozó címszávaiban. (*Kemény*, 1934) A tudománynak, a gyakorlati elméletnek és a mindennapi praxisnak ezen szétválasztása – amely természetesen nem jelenthet merev elkülönítést – napjainkban is alkalmas lehet a neveléstudomány „*sine ira et studio*” vizsgálatára, segítheti törvényszerűségeinek, általánosításainak, absztrakcióinak, sajátos problémáinak mélyebb, letisztultabb elemzését, önállóságának érvényesítését.

A vizsgálódás ezen szűkítésének ugyanakkor a neveléstudomány tartalmi kitérítésével kell együtt járnia. Sajátos tárgyának, az embert fejlesztő, fejlődését optimálisan segítő hatásrendszereknek megfelelően ugyanis számos tudomány eredményeit integrálja, ötvözi új minőségű egységgé. Ezért indokoltabb lenne nálunk is a nevelés tudományairól beszélni, ahogyan például a francia *Mialaret* teszi, aki nem kevesebb, mint 16 diszciplínát sorol a nevelés tudományai közé. (*Mialaret*, 1985) A transz- és interdiszciplináris kapcsolatokat azonban ezúttal csak akkor érinthetjük, ha azok szorosan összefüggnek témánkkal, noha ezek is a folyamatosság egyik (bár talán az említendőkhöz képest kevésbé erőteljes) ismérveiként kezelhetők.

A probléma elemzése során fel kell figyelniünk a folyamatosság megnyilvánulásainak, következőképpen értelmezésének összetettségére és ellentmondásaira. Vannak ugyanis olyan erővonalak, jellemző áramlatok, irányzatok, amelyek tartalmi, metodológiai szempontból egyaránt eredményeket, értékeket képviseltek és produkáltak. Nem felejtkezhetünk azonban el arról sem, hogy létezik és hat a fejlődést nehezítő, esetleg gátló, hátrányos következményekkel járó folyamatosság is. Ilyennek tekinthetjük például neveléstudományunk sokszor direkt kapcsolatát az (oktatás) politikával, egyes ideológiai irányzatokkal, egyoldalú értékrendszerekkel (ami, mint még utalunk rá, a „szocialista” fordulat után nem kis mértékben hatott a neveléstudomány sajnálatos igazodására a megváltozott politikai viszonyokhoz). (Vö.: *Mérei*, 1949) Vannak azután olyan, a múltban gyökerező, s jelenleg is ható szemléletek, megközelítések, amelyek jelentős rövidebb, hosszabb szerepük után egyes korszakokban elfelejtett, mellőzött, vagy nem kellően méltányolt munkákban, „búvópatakként” éltek tovább, hogy azután később újra felszínre törjenek. A folyamatosság egyébként legtöbbször nem egyszerű ismétlődés, hanem a sokszor gyökeresen megváltozott körülményeknek megfelelő lényeges módosulásokkal fonódik egybe. Így azután a felszínen folyamatosságot mutató eredmények valójában lényeges változásokat hoznak. (Példa lehet erre az iskolai műveltség tartalmát, kiválasztását és elrendezését meghatározó elvek rendszere.)

Talán ennyi is elegendő annak érzékeltetésére, hogy témánkat bonyolult dialektika, dinamika jellemzi. Erre a kétségtelenül meghatározó jelentőségű tényre azonban most csak utalhatunk, s a továbbiakban – vállalva a leegyszerűsítés, az – egységesség veszélyét – a pozitív kontinuitás legfontosabb megnyilvánulásait vázoljuk fel, mivel itt és most ezek megmutatása különösen indokolt.

A folyamatosság néhány jellemző megnyilvánulása

A továbbiak során a folyamatosságnak öt területét tárgyaljuk. Ezek a következők: (1) neveléstudományunk gyakorlati orientáltsága, (2) a történeti kutatások, megközelítések nagy szerepe, (3) jelentős külföldi kutatási eredmények felhasználása; (4) érték-központúság, (5) teoretikus jellegű metodika.

Gyakorlati orientáltság

Tudományunkat már kezdeteikor is *erőteljes gyakorlati orientáltság* jellemezte. A korai magányos csúcsok után (*Apáczai, Tessedik*) a XIX. század első évtizedeitől megjelenő, egyre nagyobb számú pedagógiai kiadvány is elsősorban a pedagógiai gyakorlat leírására, majd fokozatosan átfogóbb rendszerezésére vállalkozott. *Kiss Áron* egyik 1881-ben megjelent művében nevelési irodalmunkról írva 1800–1825 között 20, 1826–1849-ig 51, 1861–1875 között pedig már 120 publikációról számolt be (*Kiss*, 1881). Ilyen jelentősebb művek voltak például *Szilasy János: A nevelés tudománya* (1827), *Lesnyánszky András: Didaktika és methodika* (1832), *Lubrich Ágost* négykötetes *Neveléstudomány-a* (1868), *Kiss Áron – Öreg János: Nevelés és oktatástan* (1876), *Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve* (1890). A középpontba állított gyakorlat elsősorban a népoktatás és a pedagógusképzés volt. Az első jelentős rendszerezések egyébként éppen a taní-

tóképzők számára készültek, például *Warga János* (1833), *Mayer István* (1844), *Rendek József* (1845), *Mennyei József* (1860), *Brassai Sámuel* (1876) vagy *Gyertyánffy István* és *Kiss Áron* (1876) munkái. De a közoktatáspolitikai gyakorlata is hamarosan a pedagógiai irodalom tárgya lett. Példa erre *Schwarz Gyula: A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyarországon* című, monumentális elemzése (1869). (Hogy a gyakorlatiaság nem ment az elméleti színvonal rovására, mutatta a neveléstudomány erős képviselője a Tudományos Akadémián működésének első évtizedeiben. Ez azonban a későbbiek során, sajnos, egyre kevésbé érvényesült, s nem vált a folyamatosság egyik ismérvévé.)

Tudományunk kezdeteinek ez a gyakorlati irányultsága később is jellemző volt. Utalhatunk *Kármán Mór* rendszerére, amely a gimnáziumi tantervi reformhoz (1879) és a tanárképzéshez kapcsolódva formálódott. Megemlíthetjük *Nagy Lászlót*, akinek *Didaktikája* (1921) az Új Iskola számára készített tantervből nőtt ki. Ismeretes, hogy a két világháború közötti időszak olyan klasszikus neveléstudományi összegzései, mint *Imre Sándor* *Neveléstana* (1928), *Fináczy Ernő* *Didaktikája* (1935), neveléstörténeti munkái, *Prohászka Lajos* *Oktatáselmélete* (1937) majd *tantervelmélete* (1948), *Weszely Ödön* *áttekintő elemzése* (1923, 1935) a tanárképzés tankönyvei voltak. Az 1945-ben megjelent *Demokrácia és köznevelés* című kötet tanulmányai, majd *Faragó László* és *Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései* című munkája pedig elsősorban a pedagógusok továbbképzését kívánták szolgálni. *Nagy Sándor* *didaktikái* is a tanárképzés törzsanyagára összpontosítottak (1968, 1967, 1981).

Legalább említenünk kell ennek a gyakorlatiasságnak a kezdetektől fogva érvényesülő – sokszor meglepően korszerű – tartalmát, humanizmusát, a gyermek tevékenységeinek, egész személyiségének sokoldalú figyelembe vételét, magas elméleti színvonalát. Elsősorban ezért is válhatott neveléstudományunk ezen jellegzetessége ma is élő hagyománnyá. (Vö. pl. az „egy gyakorlatközeli pedagógia” kialakítását célzó törekvéseket.)

A történeti megközelítés dominanciája

Tudományunk másik, a kezdetektől napjainkig megnyilvánuló vonása a történeti kutatások, elemzések, áttekintések előtérbe kerülése. *Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története* című munkájától kezdve (1881), *Kornis Gyula* kétkötetes, *A magyar művelődés eszményei 1777–1849-ig* című nagyszabású művén át (1927), *Fináczy Ernő* ma is frissnek ható, nagyszerű neveléstörténeti sorozatával folytatva (1906, 1919, 1926, 1927), ez a jellegzetesség máig követhető. Igaz, századunk ötvenes éveiben főként a történelmet meghamisító, a tényleges súlypontokat eltorzító vagy elhallgató, átpolitikált, átideologizált, a „szocialista” értékek szerint ítélező történeti feldolgozások születtek. Főleg a hatvanas évektől kezdve azonban fontos, elfelejtésre ítélt klasszikus hazai és külföldi munkák kerültek kiadásra és váltak hozzáférhetővé, igazolva és erősítve neveléstudományunk hagyományos történeti gyökereit. A gazdag irodalomból csak néhány példát emlíünk: *Comenius Amos János* *Nagy Oktatástana* (1953), *Tavasi Lajos* válogatott pedagógiai művei, (1955), *Tessedik Sámuel* válogatott pedagógiai írásai (1956), *Eötvös József* válogatott pedagógiai művei, (1957), *Pestalozzi* válogatott művei (1959), *Kemény Gábor* válogatott pedagógiai művei (1966), *Kármán Mór* válogatott pedagógiai művei (1969),

Comenius Magyarországon (1970), *Nagy László* válogatott pedagógiai művei (1972), *Kemény Gábor*: Az egyszerűség útja (1972), *Kerschensteiner*: A munkaiskola fogalma (1972), *Lunacsarszkij*: Az egységes munkaiskola alapelvei (1973), *Apáczai Csere János* válogatott pedagógiai művei (1976), *Ellen Key*: A gyermek évszázada (1976), *John Dewey*: A nevelés jellege és folyamata (1976), *Émile Durkheim*: Nevelés és szociológia (1980) *Nagy László*: A gyermek érdeklődésének lélektana (1982), *Helen Parkhurst*: A Dalton-terv (1982), s az egyre bővülő sort tovább folytathatnánk. De fontos, értékes neveléstörténeti monográfiák is készültek ebben az időszakban (például *Rousseauról* (1964), *Herbartról* (1979), *Pestalozziról* (1984). Jelentős (probléma)történeti elemzések láttak napvilágot például *Eötvös Józsefről*, *Trefortról*, *Nagy Lászlóról*, *Kemény Gáborról*, egyes iskolai tantárgyak tartalmairól, a munkaiskolákról, az iskolakultúrákról, az oktatási folyamat különböző felfogásairól, a reformpedagógiáról, a harmincas évek pedagógiai irányairól. Talán nem túlzunk ha azt állítjuk, hogy a történeti, diakron szemlélet alkalmazása neveléstudományunk legjellemzőbb vonása.

Nemzetközi tudományos eredmények hasznosítása

A neveléstudományunkban érvényesülő folyamatosságról beszélve ki kell emelnünk nyitottságát, érzékenységét *a pedagógia külföldi eredményei iránt*. Itt is visszanyúlhatunk a kezdetekhez. *Kornis Gyula* említett eszmetörténeti művében például már a XVIII. század végétől kimutatta a német neohumanizmus, a filantropizmus, *Pestalozzi*, majd a gazdasági, politikai, világnézeti liberalizmus hatását. Nagy befolyást gyakorolt a XIX. században pedagógiánk elméletére a filantropizmushoz közelálló *Niemeyer*, a felvilágosodást és *Kant* filozófiáját közvetítő *Milde*. Ezeknek a népoktatásra összpontosító, gyermekközpontú, demokratikus neveléstudományoknak még a század második felében is nagy keletje volt Magyarországon, főleg a radikális *Diesterweg* s a liberális *Dittes* közvetítésével. *Kiss Áron* és *Öreg János* Nevelés- és oktatástana (1876) *Dittes* mellett *Spencert* és *Baint* emelte ki fő forrásokként. A század utolsó harmadában azután egyre nagyobb szerepet játszott *Herbart*, főleg *Ziller* és *Rein* áttételével, valamivel később pedig *Willmann*. Mindez a német orientáció túlsúlyát, de korántsem egyedulalmát mutatta. Jellemző, hogy *Bain*: Education as a Science című könyvét *Szemere Samu* 1912-ben – *Fináczy Ernő* biztatására – azért fordította le magyarra, hogy elkerüljék a kontinentális, elsősorban a német pedagógia hazai túlsúlyát (*Bain*, 1912. 2. o.). *Dewey*: The School and Society című munkáját 1912-ben, a The Child and the Curriculum-ot pedig 1930-ban jelentették meg magyar nyelven. Szükségtelen itt részleteznünk a gyermektanulmányozás művelőinek, *Nagy Lászlónak*, *Domokos Lászlónénak* és másoknak széleskörű nemzetközi tudományos kapcsolatait, hatásait. Utalhatunk *Prohászka Lajos* imponáló otthonosságára a legmodernebb, főként szellemtörténeti és művelődéseméleti szakirodalomban, *Weszely Ödön* minden fontosabb külföldi irányzatra felfigyelő és azokat munkáiban bemutató, elemző nyitottságára. Az 1945 utáni években tovább élt ez a nemzetköziség *Kiss Árpád* és *Faragó László* francia és angolszász orientáltságában, századunk hetvenes éveitől a curriculumelmélet művelőinek – elsősorban angolszász – tájékozottságában, vagy a nyugati országok radikális pedagógiai alternatíváinak a számbavételében a nyolcvanas években.

Mindehhez két észrevételt érdemes még fűzni. Az egyik *Herbartra* és a herbartizmusra vonatkozik. Így vélem, hogy napjainkban számos értékelés eltúlozza ennek a hatásnak a negatív vonásait. Többen szinte kisiklásnak tekintik ezt pedagógiánk történetében, s most is az egyik fő veszélynek tartják. A „szocialista” pedagógiára például, mint „vörösre festett herbartizmusra” történik utalás, s egyesek szemében a „nevelőoktatás” eszméje a legelítélendőbb „eretnkségek” valóságos gyűjtőfogalma. (Vö: *Szebenyi*, 1985, *Lóránd*, 1989.) Pedig itt is árnyaltabb értékelésre, többek között *Herbart* és a „herbartizmus” pontosabb megkülönböztetésére van szükség. Erre egyébként már *Dénes Magda Herbart* monográfiája (1979) is meggyőző érvekkel mutatott rá.

Másodszor témánkkal összefüggésben hangsúlyozni kell, hogy neveléstudományunk reprezentatív művelői nem szolgai módon vették át a külföldi eredményeket, hanem alkotóan alkalmazták és tovább is fejlesztették azokat. Példaként említhetjük erre *Nagy László* érdeklődéstanát, *Prohászka Lajos* kultúrfilozófiáját, tantervemléletét, *Kiss Árpád* sokoldalú munkásságát, a curriculumelméletet. S a sort minden megerősítés nélkül folytathatnánk napjainkig. A szovjet pedagógia átvétele – ismert okokból – a folyamatosságot ezen a téren is súlyosan veszélyeztette, de még onnan is sikerült értékeket adaptálni (például egyes tantárgypedagógiák, vagy a közösségek nevelése, vagy az oktatáselmélet esetében).

Értékközpontúság

Neveléstudományunk folyamatosságának egyik sajátos megnyilvánulása hangsúlyozott értékorientációja. Csupán szemléltetésül említsünk meg erre is néhány jellemző példát. *Kármán Mór* elméletének központjában „az általános, közös emberi műveltség szerves részét képező nemzeti közműveltségre” nevelés állt, amely Magyarországot a nyugati műveltséghez kapcsolhatja (*Kármán*, 1911. 78. o.). *Schneller István* történetfilozófiai alapvetésű személyiségpedagógiájának egyik alaptétele szerint „az egyest a társadalom, a nép számára kell nevelni, s viszont a társadalmat, a népet az egyesnek etikai fejlődése érdekében kell nevelni.” „A pedagógiát a politikától nem lehet tisztán elkülöníteni, az egyik a másikat feltételezi” (*Schneller*, 1900. 33. o.). *Imre Sándor* Széchenyi gondolatvilágából kinőtt, szociológiai alapozású nemzetnevelés koncepciója szerint „a fejlődés végső eredménye a kiművelt ember, a személyiség, a szociálissá vált egyén... A nevelés a nemzet körében folyik és arra hat..., a nevelést minden részletében nemzeti tudatosság vezesse” (*Imre*, 1912. 61. o.). *Kornis Gyula* már 1913-ban az értékelmélet és a pedagógia viszonyáról értekezett. A pedagógiát itt „a világnézet közvetítésének a tudományaként” tárgyalta, megállapítva, hogy „a pedagógiának a tényekre vonatkozó ontológiai alapvetésen kívül általános értékelméleti (axiológiai) alapvetésre is van szüksége”. A nevelés céljait ennek megfelelően három alapértékre (logikai, etikai, esztétikai) vezette vissza (*Kornis*, 1913. 4–5. o.). *Prohászka Lajos* kultúrfilozófiájának kategóriái a kultúra és a műveltség. Az előbbi „az emberi objektív produktumok strukturális összefüggése, törvényszerű rendben felépített egésze”, az utóbbi ennek a szubjektum által történő feldolgozása, s mindkettő alapérték. A „műveltségi javak kánonját” viszont már nem is a kultúrfilozófiából, hanem „tisza értékelméletből” tartotta igazolhatónak, s ebbe a vallásos, a tudományos, az erkölcsi, az esztétikai és a gazdasági-technikai javakat sorolta. Kü-

lön is említésre méltó az álláspontja a világnézet nélküli oktatás lehetetlenségéről, ugyanakkor a „tölcsérezhető”, a „kész és mindenre alkalmazható megoldások” határozott elvetéséről. „A tanítás – hangsúlyozta – ... legfeljebb csak a világnézeteket mint lehetséges állásfoglalások tartalmait nyújthatja”. A világnézet meggyökereztetésével kapcsolatban az oktatás feladatáról, lehetőségeiről és korlátairól a következőket írta: „... A művelődési javak humánus egységéből, e biztos és szilárd alapból kibontakoztassa a tanulóknak a különböző világnézetek iránti fogékonyságot, nem azért, hogy mind elfogadják őket ..., hanem hogy megértve őket, felvérteződjenek a maga világnézetének kiküzdésére” (*Prohászka*, 1929. 36. o., 1937. 226., 232. o.). Legalább utalnunk kell még *Fináczy Ernőnek* a szó nemes értelemben vett konzervatív értékelméleti idealizmusára, humanizmusára, *Imre Sándor* Neveléstanának „nevelésközpontúságára”. Szólnunk kell továbbá az 1945 utáni évek – sajnos rövid ideig hirdethetett – értékeiről, a demokráciáról, a humanizmusról, a szabadságról, az életre nevelésről, a sokféleségről, a magyar nép lelki igényeinek és az emberiség követelményeinek a kielégítéséről, a műveltségről, a személyiségről, a „világképteremtő enciklopédizmusról”, *Sík Sándor*, *Szentgyörgyi Albert*, *Kemény Gábor*, *Kiss Árpád*, *Karácsony Sándor*, *Németh László*, *Prohászka Lajos*, *Kovács Máté* értelmezésében és közvetítésével.

Mindehhez a folyamatosság szempontjából három megjegyzést, kiegészítést célszerű fűzni. Az egyik az, hogy az elmúlt mintegy negyven évben pedagógiánk ideológiai, politikai egyoldalúsága, alárendelése a „szocialista”, sőt, a „kommunista” ember nevelésének, erőszakos terjesztése, indoktrinációs, manipulációs funkciója tartalmát és jellegét tekintve nem folyamatosságot, hanem éppen ellenkezőleg, megszakítotttságot jelentett. Mégis, a pedagógia elméleti és gyakorlati művelői közül többen, talán a korábbi időszakok értékközpontú neveléstudományának a hatására is, könnyebben fogadták el a néha formailag általános emberi értékeket is hangsúlyozó, bár legtöbbször a „szocialista” jelzővel korlátozott (a hivatalos értelmezés szerint kitégítött) humanizmusnak, demokráciának, személyiségformálásnak, közösségépítésnek a jelszavaival operáló, ideológiai töltésű pedagógia létjogosultságát. Második megjegyzésünk, hogy az értékközpontúság a neveléstudomány mindegyik korszakában együtt járt a nevelési célrendszer sokoldalú, komplex kidolgozásával. Ez nem „célmánia” (vö.: *Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 7–8. sz.) hanem a neveléstudomány tárgyával, funkciójával együttjáró természetes következmény, amelyet a jövőben sem hanyagolhatunk el. Végül itt említhetjük meg a tantervelméleti jellegű elemzések, megközelítések, vizsgálódások páratlan gazdagságát neveléstudományunkban (amely természetesen nemcsak az értékekkel, hanem a gyakorlati irányultsággal is összefügg). Ezzel kapcsolatban megemlítem, hogy 1991-ben befejezett disszertációmban végigkövettem a XIX. század kezdetétől napjainkig kialakult tantervelméleti paradigmákat. Kilenc, egymástól viszonylag jól elkülöníthető szemléletet, rendszert vizsgáltam, amelyek lényeges különbségeik, ellentéteik mellett bizonyos folyamatosságot is érvényesítettek. Ez elsősorban a változásokat befolyásoló olyan tényezőkkel magyarázható, mint az állam oktatáspolitikájának jelentős szerepe, a nemzetközi és hazai neveléstudományi eredmények hatása, a közoktatási tantervek készítésének az igényei. Jellemző, hogy a legtöbb hazai tantervi dokumentum, főleg azok általános és részletes utasításai valóságos neveléstudományi munkáknak tekinthetők. Tény azonban, hogy a „hivatalos” tantervi dokumentumok, szinte napjainkig centralizált jellegűek, az állami

oktatáspolitikát tükrözik, színvonaluk pedig a neveléstudomány, a tantervelmélet eredményeihez viszonyítva is általában – enyhén szólva – sok kívánni valót hagynak maguk után. Ez azonban elsősorban nem a tudomány számlájára írható, mivel a tantervek mindig kompromisszumokat testesítenek meg. (Erről egyébként már *Kármán* is panaszkodott, s ez a „diszkrepancia” napjainkig, akár a hazai „Nemzeti alaptanterv”-ben is tetten érhető.) (*Ballér*, 1991)

Teoretikus metodika

Neveléstudományunk folyamatosságának ismérveiről, területeiről szólva említünk kell még metodológiájának teoretikus alapvetését, abban az értelemben, hogy építkezésében domináltak a történeti, összehasonlító és szellemtudományos módszerek. Ezeket a legjobb munkák igen magas színvonalon művelték (példaképpen ezúttal is utalhatunk *Prohászka Lajos* vagy *Kiss Árpád* több munkájára). Ezzel összefüggésben érdemes utalnunk *Bollnowra*, aki egy 1985-ben tartott előadásában – ellentétben a természettudományokkal – egy hermeneutikai, fenomenológiai és pedagógiai antropológiai alapvetésű neveléstudományért szállt síkra (*Bollnow*, 1988. 77–91. o.). Gondolatai összecsengenek hazai pedagógiánk említett metodológiai sajátosságaival, egyben ösztönzést adhatnak a neveléstudomány további, égetően időszerű alap kutatásai számára. Az empirikus, tényfeltáró, objektív, statisztikai apparátussal is dolgozó kutatások, kísérletek neveléstudományunkban – eltekintve néhány figyelemre méltó, de ritka kivételtől, mint például *Nagy László* vizsgálatai századunk első évtizedeiben – csak viszonylag későn, inkább már az utóbbi évtizedekben nyertek igazán polgárjogot, annak ellenére, hogy a német kísérleti pedagógia már a századforduló táján jól ismert volt nálunk.

Folyamatosság az elmúlt négy évtizedben

Ezek után végül talán érdemes külön is feltenni azt a – korábban már többször érintett – kérdést, érvényesültek-e neveléstudományunk folyamatosságának említett jegyei az 1949–1990 közötti időszakban. Vagy ezt a korszakot a folyamatosság teljes megszakadásaként és lényegében neveléstudományunk legsötétebb periódusaként minősítsük?

Vitathatatlan, hogy az elmúlt pártállam politikája, ideológiája, egyeduralma, indoktrinációja, a „szocialista” pedagógia egyetlen igaz és hivatalos doktrinává nyilvánítása egyben neveléstudományunk legtöbb korábbi eredményétől történő, határozott, deklarált elhatárolódást is meg akart valósítani. Mindezek ellenére azonban állíthatjuk, s a tények, az értékes művek egész sorával bizonyíthatjuk, hogy neveléstudományunk említett pozitív hagyományai ekkor sem tűntek el, hanem makacsul tovább éltek. Számos művelőjének, képviselőjének elméleti és gyakorlati eredményei, az empirikus kutatási módszerek előretörése, több új diszciplína megjelenése és hatása, a nemzetközi kapcsolatok lassú kiszélesedése minden akadály ellenére a folyamatosság szempontjából is figyelemre méltó eredményeket hoztak azokban az években.

Bonyolítja és árnyalja a képet, hogy ez a fejlődés több esetben a hivatalos ideológia kereteinek a szorításában, frazeológiájával érvényesülhetett. Nézzünk erre a sajátos folyamatosagra néhány példát, a ma is élő szerzők s műveik konkrét említése nélkül.

A szovjet pedagógia szolgálai másolását, elvtelen dicsőítését szolgáló brosrák tengerében kiemelkedő sziget volt a Makarencókról szóló monográfia. Az ötvenes évek tanterveinek előkészítetlensége, tudománytalansága, maximalizmusa után jelentős változást képviseltek az Országos Pedagógiai Intézetben folyó tantervelméleti, tantárgytörténeti kutatások s a tananyag kiválasztásával, elrendezésével, a tantervtől a módszerig ívelő úttal foglalkozó, magas színvonalú tanulmányok. Ezek ösztönzésére bontakozott ki a „szocialista” iskola egyoldalú, túlterhelő, ismeretközpontú „könyviskolájával” szembenálló, az „igazi marxizmushoz” visszanyúló „szocialista nevelőiskola” széles tevékenységrendszerű modellje és szentlőrinci gyakorlata, amelyből azután más, hasonló kísérletek is kiágaztak. Elemzés készült a nevelési tapasztalatokról. Tudományos igényű vizsgálatok tárgya lett az iskola célrendszere, s ezek a kutatások – már a hatvanas évek végén – eljutottak a pedagógiai, tantervi követelmények lényeges kérdéseire is. Mélyreható nevelésfilozófiai munka foglalkozott a „szocialista” nevelési eszmény bírálatával, a „mindenoldalúság” értelmezésével.

Folyamatosabb fejlődés bontakozott ki több, a „szocialista” ideológiától és jelszavaktól távolabbi, viszonylag „semleges” területen. Korábban már beszéltünk a neveléstörténet továbbéléséről, eredményeiről. De más területeket is kiemelhetünk.

A korszak második felében például már olyan új elméletek is beépültek neveléstudományunkba, mint a programozott oktatás, a modellezés, a visszacsatolás, a számítástechnika, a rendszerszemlélet, a tudástechnológia, a nevelésszociológia, az oktatás- és iskolaszervezet, a közoktatáspolitikai. Az iskolai műveltség tartalmának tudományos megalapozásában máig ható eredményeket hoztak az MTA ezzel foglalkozó bizottságainak a munkái és publikációi, valamint *Kiss Árpád* 1969-ben megjelent nagy műve. (Műveltségkép, 1980, *Kiss*, 1969). Történeti elemzésekre is építve továbbfejlődött a tanulás irányításaként felfogott oktatás elmélete.

A neveléstudomány gyakorlati irányultságát erősítették – többek között – a csoportmunka, az egész életen át tartó nevelés, a családi nevelés, a munka melletti tanulás, a közvetett és közvetlen módszerek, az oktatástechnológia, a motiváció, a pedagógusok tevékenységének és képzésének, a speciális nevelésnek, a szakképzésnek, a megtanítási stratégiáknak, az értékelés elméletének a kutatási eredményei.

A nemzetközi tudományos élettől, szakirodalommal való viszonylag könnyebb kapcsolatteremtés lehetőségei már a hatvanas évek végétől újabb fejlődés előmozdítói lettek. Ismeretese az IEA-hoz csatlakozásunk tudományos eredményei és következményei. Ezek a kapcsolatok három fő irányban hatottak kedvezően neveléstudományunkra: a nevelés-oktatás eredményeinek mérése, értékelése, a curriculumelmélet kibontakozása, valamint az ezekre épülő differenciált tanítás- és tanuláselmélet kialakítása terén. Ezekkel párhuzamosan folytak – *Kiss Árpádnak* már az ötvenes évek végétől elkezdett tanulói tudásszint vizsgálatait követve – az ún. szegedi „JATE műhely” felmérései, publikációi.

Fokozatosan kiépültek a közoktatás fejlesztését szolgáló neveléstudományi kutatások irányításának, finanszírozásának szervezeti keretei, intézményes központjai. Ezek nyomán általánosabbá vált pedagógiánkban az empirikus módszerek alkalmazása, gyarapod-

tak az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló kutatások, tudományos művek, sorozatok. A Közoktatásfejlesztési Alap támogatása révén alkotó pedagógusok is bekapcsolódhattak egyes tudományos kísérletekbe. Már a rendszerváltozás előtti években alternatív pedagógiai programok, tantervek, kísérleti iskolák kezdték meg működésüket, több esetben neveléstudományi kutatók aktív támogatásával.

Még egy ilyen, szinte címszavakból álló, hiányos felsorolásból is látható, hogy neveléstudományunk folyamatossága, fejlődése a tárgyalt területeken még az elmúlt negyven év alatt sem szakadt meg. Pedagógiánk fejlődésének egyik feltétele éppen az, hogy haladásunk során és érdekében szilárdan támaszkodjunk azokra az értékekre, eredményekre, amelyeket két évszázados története során kialakított és elért. Befejezésül érdemes felidézniük Eötvös egyik, témánkhoz is kapcsolható, megszívlelendő gondolatát: „Haladni csak úgy lehet, ha míg egyik lábunkkal előrelépünk, a másikat helyén hagyjuk. Ez első törvénye minden haladásnak, mely szintúgy áll, ha nagy államok s egész népek, mint ha csak egyes emberek haladását tekintjük” (Eötvös, 1977. 525. o.)

A tanulmány az MTA Pedagógiai Bizottsága 1992. május 15–16-i pécsi tanácskozásán tartott előadás alapján készült.

Irodalom

- Apáczai Csere János (1976): *Válogatott pedagógiai művei*. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta, a latin szövegeket fordította: Orosz Lajos. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bain, A. (1912): *Neveléstudomány*. (Fordította: Szemere Samu.) Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Ballér Endre (1991): *Az általános tantervelmélet paradigmái Magyarországon a XIX–XX. században*. Akadémiai doktori értekezés. Kézirat.
- Bollnow, O. F. (1988): *Theorie und Praxis in der Erziehung*. In: *Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze*. Weitz Verlag, Aachen. 77–91.
- Brassai Sámuel (1867): *A módszerről. I. rész. Mit tanítsunk?* Eggenberger, Pest.
- Comenius, Ámos János (1953): *Nagy Oktatástana*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: Geréb György. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Comenius Magyarországon (1970): *Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta: Kovács Endre. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Demokrácia és Köznevelés (1945): Országos Köznevelési Tanács. Nevelők Könyvtára 1., Budapest.
- Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Durkheim, E. (1980): *A pedagógia természete és módszere*. In: *Nevelés és szociológia. Pedagógiai Források*. Tankönyvkiadó, Budapest. 37–57.
- Eötvös József (1957): *Válogatott pedagógiai művei*. Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Felkai László. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eötvös József (1977): *Vallomások és gondolatok*. Szerkesztette: Bényei Miklós. Magyar Helikon, Budapest.

- Faragó László-Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi nyomda, Budapest.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Kolozsvár.
- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- Fináczy Ernő (1919): *A renaissance kori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kiadja Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Gyertyánffy István és Kiss Áron (1876, szerk.): *A népiskola módszertana Dr. Dittes Frigyes után*. Franklin társulat kiadása, Budapest.
- Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés*. Jegyzetek a magyar művelődési politikához. Magyar Társadalomtudományi Egyesület könyvtára, Budapest.
- Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Stúdium, Budapest.
- Kármán Mór (1909): *Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Eggenberger, Budapest.
- Kármán Mór (1911): *A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete*. Alkalmi fejtegetések. Eggenberger, Budapest.
- Kármán Mór (1969): *Válogatott pedagógiai művei*. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta: Faludi Szilárd. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kemény Ferenc (1934, szerk.): *Magyar Pedagógiai „exikon*. Magyar Pedagógiai Társaság. Révai Kiadó, Budapest. I. 456–459.
- Kemény Gábor (1966): *Válogatott pedagógiai művei*. Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Kóte Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kemény Gábor (1972): *Az egyszerűség útja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerschenstesiner, G. (1972): *A munkaiskola fogalma*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Áron (1881): *A magyar népiskolai tanítás története*. Franklin, Budapest.
- Kiss Áron-Öreg János (1876): *Nevelés és oktatástan*. Rosenberg, Budapest.
- Kiss Árpád (1969): *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kornis Gyula (1913): *Értékelmélet és pedagógia*. Franklin, Budapest.
- Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei 1777–1849*. Budapest.
- Lesnyánszky András (1832): *Didaktika és methodika avagy a tanításnak közönséges tudománya és a tanítás módjának tudománya*. Nagyvárad.
- Loránd Ferenc (1989): *Trendek és irányzatok az elmúlt 35 év neveléstudományi publikációiban*. (Kézirat). OPI, Budapest.
- Lubrich Ágost (Garamszeghi) (1868): *Neveléstudomány*. Műveltebb közönség számára. Pozsony.
- Lunacsarszkij, A. V. (1973): *Az egységes munkaiskola alapelvei*. Pedagógiai Források. Szerk.: Vág Ottó. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Majer István (1844): *Népneveléstan*. Buda, 1844.
- Mennyey József (1866): *Nevelés- és tanítástan*. Kalocsa.
- Mérei Ferenc (1949): *Utópia és valóság a magyar nevelésben*. A Magyar Dolgozók Pártja Kulturpolitikai Akadémiája. Köznevelési előadások 3. Budapest.

Folyamatosság a magyar neveléstudományban

- Mialaret, G. (1985): *Introduction to the educational sciences*. International Bureau of Education. UNESCO, Paris. 28–76.
- Rét Rózsa (1980, szerk.): Műveltségkép az ezredfordulón *Tanulmányok az akadémiai távlati műveltség-koncepció alapján*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy László (1972): *Válogatott pedagógiai művei*. Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Nagy Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy László (1982): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Kőte Sándor tanulmányával. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Parkhurst, H. (1982): *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pestalozzi, J. H. (1959): *Válogatott művei*. Összeállította, a bevezetőt és a jegyzeteket írta: Zibolen Endre. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos (1929): Pedagógia mint kultúrfilozófia. *Magyar Paedagógia*. **38.** 1–2 és 3–6. szám 23–42, 109–124.
- Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Prohászka Lajos (1983): *A tanterv elmélete*. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: Zibolen Endre. A tantervmélet Forrásai 2. OPI, Budapest.
- Rendek József (1847): *Tanmódszer városi s falusi elemi iskola tanítók és mesterképző intézetek használatára*. Emmich Gusztáv, Pest.
- Schneller István (1900): *Paedagogiai dolgozatok*. I. Budapest.
- Schwarz Gyula (1869): *A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyarországon*. Pest.
- Szávai Nándor (1964): *Jean Jacques Rousseau*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1985): Az általános iskola fejlődésútja. *Pedagógiai Szemle*. **35.** 10. sz. 988–999.
- Szilasy János (1827): *A nevelés tudománya*. Buda.
- Tavasi Lajos (1955): *Válogatott pedagógiai művei*. Oroszné Murvai Margit bevezető tanulmányával. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tessedik Sámuel (1956): *Válogatott pedagógiai írásai*. Vincze László bevezető tanulmányával. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Új Pedagógiai Szemle (1991): *Tanácskozás a magyarországi nevelésügy 1948-1990 közötti helyzetéről*. **41.** 7–8. sz. 33–56.
- Warga János (1858): *Egyetemes és elemi oktatástan*. (Tanmódszer, methodika). Pfeiffer, Pest.
- Weszely Ödön (1923): *Bevezetés a neveléstudományba*. Eggenberger kiadó Budapest.
- Weszely Ödön (1931): „égújabb áramlatok a neveléstudomány terén. *Magyar Paedagógia*. XL. év 3–4. 65–81.
- Weszely Ödön (1935): *A korszerű nevelés alapelvei*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Zibolen Endre (1984): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Ballér Endre

ABSTRACT

ENDRE BALLÉR: CONTINUITY IN HUNGARIAN EDUCATIONAL SCIENCE

In the long history of educational science in Hungary, despite cataclysms, wars, upheavals, revolutions and counterrevolutions, frequent changes of political systems, a remarkable continuity prevailed. If we focus our attention on the positive values embedded in this process, five issues can be emphasized: practice oriented theory, predomination of the historical approach, strong links with international scientific development and achievements, marked value orientation, theoretical, phenomenological, hermetic methodology. This continuity was able to exert a favourable influence on educational science even in the hard period of the communist party-state system, where traditions were treated in a hostile manner. Several examples, taken from the last two centuries, are given to demonstrate this characteristic feature of Hungarian educational science.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 2. 107–118. (1992)

Levelezési cím / Address for correspondence: Ballér Endre, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Pedagógia tanszék, H-1092 Budapest, Kinizsi u. 1–7.