

ZIBOLEN ENDRE

## HAGYOMÁNYOS ÉS ÚJ A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYBAN\*

Neveléstudományunk jellegzetes vonása fejlődésének diszkontinuitása. Kármán Mórtól és Felméri Lajostól Imre Sándorig és Prohászka Lajosig minden számottevő elmélkedő külön-külön kapcsolódott korának egyik vagy másik reprezentatív irányzatához, és utódokat nem vagy csak elvétve nevelt. Eszmei hatásuk inkább csak egy-egy fiatalabb nemzedéktársukra sugárzott át, mint Kármáné Waldapfel Jánosra, Imrée Tettamanti Bélára. A felszabadulás után néhány évvel azután a tudománypolitika dogmatikus fordulata a múlttal összekötő, még meglévő szálakat is elszakította. Részben ezekről az előzményekből, részben közismert kedvezőtlen külső körülményekből ered pedagógiánk egyik – véleményem szerint következményeiben talán legsúlyosabb – fogyatkozása, hagyományos és új viszonyának rendezetlen volta.

A tudományban, a képzésben, a gyakorlatban egyaránt tetten érhető a meghaladott vagy csak elfeledett (esetenként erővel eltemetett) múlt elemeinek ismétlődő újraéledése. Jól szemléltethető ez a polgári neveléstudomány utolsó átfogó megújulási törekvése, az ún. reformpedagógia hazai sorsának példáján. Ez a herbartianus „tanulóiskola” és általában az autokratikus nevelés ellen a századforduló idején fellépő, számos irányzatra bomló mozgalom nálunk is csakhamar éreztette hatását, és befolyásos képviselőkre is talált. (Elég itt Nagy László nevét említenünk.) 1919-ben egész addig beért termését a Tanácsköztársaság nevelésügyének rendelkezésére bocsátotta. A Horthy-korszakban ezért is, főképpen azonban belső okokból pusztán árnyékéletet élhetett. Az oktatáspolitikai mintegy karanténba zárta. Jellemző, hogy középiskolai fokon mindössze egyetlen magángimnáziumban, Domonkos Lászlóné Új Iskolájában érvényesülhetett. Nem utolsósorban azért, mert ott csak lányok tanultak. 1945 őszétől – tehát már nem jelentéktelen történelmi fáziskéséssel – újra előtérbe került, hogy csakhamar kényszerűen átadja helyét egy sok tekintetben konzervatív és alapvetően intellektualisztikus intézményes gyakorlatnak és ezt a gyakorlatot megalapozó elméletnek. Tétova újbóli jelentkezése az 1950-es évek végén azután végképpen időszerűtlen volt.

Neveléstudományunk ekként a reformpedagógiából sem szűrhetette le idejében, ami benne időtálló, de nem végezte el kritikai értékelését sem. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy nem tudta „kinőni”. Ehelyett – minden gyermekszempontú kérdésfelvetést „pedológiának” bélyegezve – egyszerűen eltörölte. Így adódik, hogy a nevelésügy szakmán kívüli barátai a világot járva még ma is rá-rácsodálkoznak egy-egy túlélő megnyilvánulására. Nem

\*Az MTA I., II. és IX. osztályának együttes tudományos ülésén 1983. május 2-án elhangzott előadás.

veszik észre, hogy ezek a maguk helyén többnyire a társadalom peremén elhelyezkedő csoportok integrálását, használható munkaerővé szelidítését szolgálják, és hazatértük után jóhiszemű propagandistáikká szegődnek.

Az 1950 körül „honosítás” nélkül átültetett irányt szabó pedagógiai művek tartalmának a hazai előzményekkel-körülményekkel való átfogó szembesítésére sosem került sor. A neveléstudomány törzsszállagából időről-időre elmaradt egy tétel, kimaradt egy tankönyvi fejezet. Egyidejűleg különböző forrásokból származó új elemek épültek bele. A tudományos fejlődésben meghatározó szerepet játszó tanárképzés rendje a pedagógia ún. klasszikus diszciplináit, a nevelélméletet, a didaktikát és a neveléstörténetet egy-egy szemeszter heti kétórás kollégiumának ketrecébe zárta. Ezek a tudományágak már csak ezért sem fejlődhettek olyan önelvű és koherens rendszerré, amelyik identitásának veszélyeztetése nélkül tudta volna befogadni és értékesíteni a társtudományok eredményeit. E kívánatos integráció további, most már belső akadálya, hogy jöllehet a tudománytörténetben igen régi keletű, napjaink hazai pedagógiájában sem megoldott kérdés a gyakorlat megismerésének és a gyakorlat alakításának viszonyproblémája. Nemcsak él, hanem még éleződik is empiria és teória, valóságismeret és értéktételezés, vagy más összefüggésben: a társadalom újratermelésének és az új társadalom termelésének szembenállása.

Esetenként ezt a szembenállást erősítik azok az újraeledő, illetve újként meghonosodó tudományok is, amelyek az elmúlt években-évtizedekben a nevelést rendre vizsgálódási körükbe vonták – egy (vulgarizáló) nervizmus jegyében interpretált fiziológiától a pszichológián, szociológián, kibernetikán, közgazdaságtudományon, információ- és kommunikációelméleten át a legfrissebben jelentkező politológiáig és ökológiáig. Soha neveléstudományunk történetében nem kínálták a nevelésre vonatkozó releváns felismerések ekkora bőségét a legkülönbözőbb határos tudományok. De aligha túlzok, ha azt állítom, hogy soha korábban nem jellemezte kapcsolatukat ilyen mértékben a különállás, alkalom szerint egymás kölcsönös meg nem értése. És erre nem mindig és nem kizárólag a neveléstudomány helyzetében találok magyarázatot.

Húsz évvel ezelőtt az újjáeledő magyar nevelésszociológiai kutatás a pedagógia részeként lépett fel. Számon tartotta hazai előfutárait Nemes Lipóttól Németh Lászlóig és Földes Ferencig, bár arra – úgy tűnik – nem figyelt fel, hogy a harmincas években egyszer már megindult a szociológiai szempont szerves beépülése a hazai neveléstudományba. Prohászka Lajos kultúrfilozófiai alapvetésű oktatálméletében – például – gyakran találkozunk szociológusok nevével, mégpedig nem is csupán „Az oktatás intézményes szervezete” című, függelék-jellegű fejezetben. 1945/46-ban ugyanő Aloys Fischernek a Vierkant szerkesztette „Handwörterbuch der Soziologie”-ban megjelent pedagógiai-szociológiai tárgyú terjedelmes szócikkét fordította és elemezte szeminaristáival. 1944 és 1948 között a Magyar Testnevelési Főiskola tantervében már szerepelt kötelező nevelésszociológiai kollégium.

A nevelés és az iskola az utóbbi két évtizedben is a kutatás kitüntetett tárgya maradt, de a szociológia a pedagógiával való együttműködéstől egyre jobban elhatárolta magát. Sőt, némelyik művelője – akárcsak némelyik közgazdaságtudományi tájékozódású tanulmány szerzője – hajlott rá, hogy a társadalmi-gazdasági-kulturális élet vizsgálatában regisztrált fogyatékokért – az iskolát marasztalja el. Azt az intézményt tehát, amelyiknek szervezete, munkájának tartalma szükségszerűen legalább másfél-két évtizeddel korábbi viszonyokat és belőlük akkor levont következtetéseket tükröz. (Más megítélés

alá esik, természetesen, hogy mikor milyen fázis-eltolódás volt szükségszerű vagy legalább indokolható a neveléstudomány oldalán.)

Az eseti félreértéseknél – időnként talán csak félrehallásoknál – nagyobb gond számos határos tudomány tartózkodása a nevelési mikrokörnyezetnek, az ún. pedagógiai mezőnek a vizsgálatától. Hasztalan érték el szép – olykor kimagasló – eredményeket ezen a téren a szociológia és szociálpszichológia vizsgálati módszereit alkalmazó neveléstudományi kutatók, a megoldásra váró kérdések súlyát és számát tekintve erejük kevés, tudományközi pozíciójuk sem kedvező.

Lehet-e a nevelő munkát, ezt az egészen kivételes, a pedagógustól önmaga folyamatos átadását követelő szolgáltatást károsodás nélkül százforintokkal „differenciálni”? Lehet-e a nevelőtestület valódi pedagógiai vezetője, szemléleti egységének élesztője az az igazgató, aki hivatali helyzetéből következően elsődlegesen a tanügyigazgatási apparátus végszerve? Helyes-e, célszerű-e a tradicionális család rohamos bomlásának időszakában nevelési központokban feloldani annak az iskolának a kereteit, amelyik már Hegel idejében és az ő véleménye szerint is szükséges átmenet volt a családból a társadalomba? Nagyobb teljesítményeket előirányzó tantervek, természetüknél fogva kisebb létszámú tanulócsoportokra méretezett aktív tanítási-tanulási eljárások bevezetésére olyan körülmények között kerül sor, amikor az iskolarendszeren végigvonuló demográfiai hullámot kivételes zsúfoltság kíséri, és a pedagógus még a korábbinál szerényebb követelmények mértéke szerint megszabott penzumot is nehezen tudna teljesíteni. Milyen tanulságok adódnak ebből az oktatás tervezésében érdekelt különböző tudományok területén? Miként lehet ilyen körülmények között elhárítani, hogy a teljesítményszint emelésének mindenképpen jogos, sőt sürgető követelménye a túlterhelt pedagógusok kezében „fegyelmező eszközzé”, még rosszabb esetben az objektív helyzet szülte ellenállás megtorlásának eszközévé váljék? Milyen feltételek között lehetne a tehetségek kiválasztásának szelektív mechanizmusát egy pedagógiai szempontból kívánatos elektív rendszerrel felváltani?

Hasonlóképpen fontos kérdések további hosszú sora tanúsítja, hogy a pedagógia örökölt eszköztára nem mindig elégséges napjaink és a belátható jövő problémáinak tudományos megoldásához. A neveléstudománynak szüksége van arra az újra is, amit a tárgyával érintkező egyéb tudományok nyújtani képesek. Az életkori fiziológia kínálta tanulságok elhanyagolásában – például – egyértelműen a pedagógiát terheli mulasztás. A filozófiától viszont a pedagógia várhatja el nagyobb érdeklődést a nevelés, a felnövekvő nemzedék társadalmi életbe való bevezetésének folyamata iránt. Kapcsolatait mindamellett úgy kell építenie, hogy megőrizze autochton jellegét. Nem alakulhat át – hogy a hivatkozott példánál maradjak – sem alkalmazott dietétikává, sem a valóságtól mindig elszakadni kész merő értéktudománnyá. Ennek érdekében is sürgető szükség van a tudománytörténeti előzményekkel való kapcsolatának helyreállítására, illetve – és talán pontosabban – hagyományos és új viszonyának rendezésére. Egyik kulcskérdése ez a neveléstudomány kívánatos jobb önmegértésének is.

Ezért végezetül ehhez fűzök néhány észrevételt.

A múlt neveléstudománya úgyszólván teljes egészében a problematikussá váló mindennapos nevelési tapasztalatból kiinduló és a nevelési gyakorlatnak szóló tudományként értelmezte magát. A praxis tudománya volt a praxis számára. E kettős kötöttségében tudomány-jellege emlékeztet, a napjainkban hazánkban is bontakozó politológiára. Ha a pedagógia csak a gyakorlatról szóló tudomány lenne, azaz a nevelés olyképpen lenne

tárgya, miként a tapasztalati-kísérletező tudományoké adva van, akkor elszakadna a nevelés *feladataira* és *lehetőségeire* vonatkozó sarkalatos kérdéstől, és biológiai, pszichikai meg szociális történésekre és ezek összefüggéseire egyszerűsödnek. Éppen ilyen hibás lenne azonban a pedagógiát egyoldalúan a *praxisnak* szóló tudományként értelmezni, olyan normatív diszciplínaként felfogni, amely a nevelésbe való tudományos bevezetést és a gyakorlat irányítását egyaránt közvetlenül el tudja látni. Amikor csak a pedagógia erre támaszt igényt, vagy amikor ezt várják el tőle, a tudományosság mezében a nevelés gyakorlatát mindig valamely kívülről kapott feladat rövidre zárt szolgálataként rendezi be. Mivel pedig ezzel saját törvényszerűségein tesz erőszakot, a felvállalt feladatokat sem szolgálhatja eredményesen.

A pedagógiának e két leegyszerűsítése, egyoldalúan a gyakorlatról, illetve a gyakorlatnak szóló tudományként való felfogása nem zárja ki egymást. Míg ugyanis a pedagógiának a nevelésről szóló tiszta tapasztalati tudományra való redukciója az értékvonatkozásokat, a célokat és feladatokat vizsgálódásának köréből kirekeszti, normatív tudományként való interpretációja feltételezi, hogy ezek az értékek, célok, feladatok tőle függetlenül adva vannak, és a tennivaló pusztán ezeknek a nevelési gyakorlatban való érvényesítése. Az ideológiának érvényre juttatásához mindenkor szüksége van a tapasztalati pedagógia technológiai segítségére, ez utóbbi pedig rá van utalva egy eszmerendszerre, amelyik az általa elért eredményeket felhasználja, és felhasználásuknak értelmet ad.

A hagyomány történetfeletti jelentősége abban van, hogy – legalábbis csúcsaiban Pestalozzitól Makarencóig – már túljutott normatív és empirikus pedagógia hamis alternatíváján. A pedagógiai megfigyelés és különösen a kísérlet abszolutizálására való hajlandóság napjainkban egyebek között abból is táplálkozik, hogy hívei közül sokan nem dolgozták fel ezt a hagyományt. Különösen jól tetten érhető ez akkor, ha egyik vagy másik általánosító tételük igen közel kerül – olykor még terminológiájában is érintkezik – a múltban már megfogalmazott tézisekkel, – anélkül, hogy mai felfedezőjük az egybeesést, illetve rokonságot legalább utólag felismerné.

A hagyományos pedagógia időtálló érdeme továbbá, hogy a nevelőhöz szól, őt kívánja szövetségesül megnyerni. Mint ahogy korábban mondtam: önmagát a nevelésről a nevelésnek szóló tudományként fogja fel.

A merőben empirikus és a merőben normatív tudományként művelt pedagógia ezzel szemben megegyezik abban, hogy egyaránt elvonatkoztatnak elméletük „címzettjétől”, a pedagógustól. Az empirikus-kísérleti irány akkor, amikor őt a nevelési valóság tetszőlegesen – akár a kísérletvezetővel is – felcserélhető tényezőjévé redukálja; a normatív pedagógia akkor, amikor a pedagógus személyiségét, a nevelői motivációt figyelmen kívül hagyva, azt az igényt támasztja, hogy helyette döntsön.

A pedagógia alapvető funkciója ezzel szemben a nevelési tapasztalás tudományos vezetése. A pedagógust arra készíti, hogy a konkrét szituációt mindenkor az így szerzett felismerések birtokában felelőséggel oldja meg. Ebből következik, hogy a neveléstudomány akkor tesz szert a gyakorlati tudományt megillető jelentőségére, ha elfogadja a nevelő felelőségének primátusát. Mint elméleti stúdium pedig akkor, ha nem törekszik a nevelési gyakorlat spekulatív szabályozására és ennek érdekében zárt tételrendszer felállítására, hanem elsődleges feladatának azoknak a feltételeknek a vizsgálatát tekinti, amelyek a nevelés folyamatos megismerését lehetővé teszik.

Ha feladatát mindkét vonatkozásban ellátja, méltán tart igényt a nevelésügy sorsának alakításában való mérvadó részvételtre is.