

A KÉZMŰ DICSÉRETE, AZ ELMÉLET KRITIKÁJA – A NÉMETORSZÁGI PEDAGÓGIAI HISTORIOGRÁFIA HELYZETÉRŐL

Heinz-Elmar Tenorth

Institute für Allgemeine Pädagogik, Humboldt Universität

I.

Ha a pedagógiai historiográfia németországi, vagy akár nemzetközi fejlődését vizsgáljuk, bámulatos pályafutásnak lehetünk tanúi. Ez a, még az 1960-as évek elején is csak meghúzódva létező tudományág, amelyet nemigen ismertek el tudományként sem a pedagógián belül, sem azon kívül (az igazi történészek éppoly kevésre becsülték historiográfia-ként, mint a szisztematikus pedagógia művelői elméletként), mára – időközben többnyire történeti oktatáskutatás néven – rendkívül produktív és interdiszciplináris szempontból is kapcsolódóképes kutatásterületté vált. Új és megújított folyóirata¹ vannak; és az új témák iránti nyitottság és az átfogó kutatások eredménye élénk nemzetközi kongresszusi életben² csapódik le. A történeti oktatáskutatást Németországban és máshol is³ támogatják a nemzeti tudományos alapok, alapvető elméleti munkák (például a pedagógiai folyóiratok bibliográfiai feldolgozása⁴) látnak napvilágot, kézikönyvek jelennek meg, amelyek áttekintést adnak a kutatás állásáról⁵, és átfogó metaelméleti reflexió munkálkodik az elméleti-módszertani standardok folyamatos emelésén.⁶

Természetesen sok a kritika is – annyi, amennyit egy naponta új felismeréseket nyújtó kutatási terület kiérdemel: hiszen ezzel az új tudással szükségszerűen növeli a megisme-

¹ Belgiumban például 1990 óta új sorozatban, egyértelműen új elméleti-módszertani profillal jelenik meg a „Paedagogica Historica”, Németországban pedig például „A történeti oktatáskutatás évkönyve” 1993-ban ért meg először új kiadást (stb.).

² Az ISCHE (International Standing Conference for the History of Education, azaz a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia) utóbbi konferenciái mindegyikének 200-nál is több résztvevője volt, a témák pedig a gyarmatosítás történetétől (Lisszabon) az interkulturális nevelésen át (Amszterdam) a tudománytörténetig (Berlin) terjedtek.

³ A német nyelvterületről lásd az osztrák oktatástörténet kutatási projektjeit. Jó áttekintést ad erről például Lechner és mtsai (1992), a svájci történeti oktatáskutatást illetően pedig legújabban például Osterwalder (1996).

⁴ Ebben Hollandia és Belgium jár élen, l. például Maurits de Vroede és kollégái munkásságát.

⁵ Németországban időközben „A német oktatástörténet kézikönyvének”, három, a német nyelvű területek 1800 és 1945 közötti oktatástörténetével foglalkozó kötete jelent meg (Berg és mtsai, 1987–1991); de létezik már a nevelésnek világtörténete is (Mialaret és Vial, 1981), illetve egy 5 kötetes „Az osztrák oktatásügy története” c. munka is (Engelbrecht, 1982–1988).

⁶ Ennek 1970 utáni német tárgyalását l. Depaep (1983), angolszász vitáját pedig például Aldrich (1982) gyűjteményes kötetében, melyben régebbi és újabb tanulmányok is találhatók.

rés eddigi eszközei, az elméletek, a módszerek és a források korlátairól való ismereteinket, és a jobb megértéssel egyszerre a problémák és a megoldatlan kérdések ismertté válásáról is gondoskodik, amelyekkel viszont a tudományos kritika szükségszerűen foglalkozik. Ma már azonban egy öntudatos kutatás hétköznapijaival állunk szemben, nem a feldolgozatlan anyagok unalmával, amelyről még 1949-ben *Eduard Spranger* a pedagógia történetét vizsgálva beszélt⁷.

Hogyan magyarázható ez a bámulatos pályafutás, amelyet ez a tudományág alig 30 év alatt futott be (és nem csak Németországban⁸)? Nem szándékom itt tárgyalni azokat a szociális (politikai, pedagógiai és intézményi) feltételeket, amelyek ezt az átalakulást biztosították, a téma megvitatásakor azonban nem szabad kihagynunk az alkalmat arra, hogy kiemeljük azokat a pozitív hatásokat, amelyek elterjedéséről az országhatárokon túllépő egyesületek nemzetközi kommunikációja és a témaspecifikus tudományos egyesületek gondoskodtak.

Érdeklődésem középpontjában ma a kognitív terület megvilágítása áll, azok a meghatározó gondolati impulzusok, módszertani választási lehetőségek és az elméletet érintő döntések, amelyek a fent nevezett átalakulást lehetővé tették. Úgy látom – és ez az itt következő gondolatok fő mondanivalója –, hogy a pedagógiai historiográfia annak köszönheti produktív fejlődését, hogy munkája *közös motívumon és következetes stratégián* alapul:

- Meglátásom szerint a *közös produktív motívum* az volt, hogy a pedagógia történetírása – ha akarjuk, ha nem, eleinte részben polémikus vitákban kényszerítve – úgy döntött, hogy saját munkáját tudatosan, módszertanilag szervezett historiográfiának tekinti, vagyis eltávolodik az oktatás és a nevelés önábrázolásaitól, amelyeket a nemzeti kultúrák és oktatási rendszerek hagyományában a pedagógiai elit írt és adott tovább. Németország esetében ilyen hagyományos önértelmezésekre például a felsőbb iskolák történetírásaiban, a gimnázium ideológiájában, vagy a XIX. század eleje óta a jövő tanárok képzése céljából megjelentetett „pedagógiatörténetekben” találunk példákat. Ezeknek a munkáknak egyöntetűen az volt a feladata, hogy kialakítsanak egy legitim pedagógiai feladattudatot, és hogy a szakma, illetve a mindenkorin intézmény erkölcsi értékeit és elvárásait továbbadják.
- A második állításom pedig az, hogy a történeti pedagógia új motívuma – a tudatos elfordulás a pedagógiát gyakorlók és azok gondolatainak hagyományozott önábrázolásától – azáltal lett a messziremenő újítás motorja a pedagógiai historiográfiában, hogy saját munkaelvvé és *stratégiává* radikalizálódott, amely a pedagógia, az oktatás és a nevelés történetírásában is a *módszertan- és elméletalkotás* egyértelműen választott és átfogó *folyamatában* nyilvánul meg.⁹

Természetesen mindkét fejlemény – az elfordulás a pedagógiai önértelmezések hagyományozásától, valamint a pedagógiai historiográfia módszertan- és elméletalkotása – felelős ennek a megújulási folyamatnak a legsúlyosabb következményéért: a reflexió és a

⁷ Spranger megjegyzése „A német népiskola története” című munkája (1949) előszavában olvasható.

⁸ A történeti pedagógia 1970-es évekbeli nemzetközi helyzetéről *Heinemann* (1985) ad áttekintést.

⁹ Az „elméletalkotás” tézisének részletes magyarázatát l. *Tenorth* (1975).

gyakorlat, a kutatás és a cselekvés, a pedagógia történelmi, illetve mindenkor aktuális feladattudata történetileg hagyományozott egysége felbomlásáért. A múlt újfajta elemzésével és kritikájával egyszerre az oktatás és a nevelés historiográfiája kérdésessé tette a jelenleg adott pedagógiai feladatok és munkák legitimitását is, és ez azzal fenyeget, hogy a pedagógiai történetírás elveszíti a pedagógiai gyakorlattal szembeni orientációs funkcióját, amely korábban jellemezte és pedagógiai célját kifejezte.¹⁰

Ebből következően előállt az a probléma, hogy vajon azokról az alapokról, amelyeken a múlt és az aktuális jelen oktatásának és nevelésének új látásmódjai nyugszanak, megújítható-e a gyakorlat orientálása. Az eddigi vitában nem sikerült megoldani ezt a problémát; a *Herwig Blankertz* és *Detlef Müller* közötti, a történeti elbeszélés lehetőségéről és a kutatás eredményeit a cselekvés problémáival ismét összekötő perspektíva legitimitásáról folytatott vitának sem volt eredménye.¹¹

A megoldás hiányát azonban nem szabad annak jeleként elkönnyvelnünk, hogy lehetetlen egy új, akár talán még egységes, a kutatók és a cselekvők perspektíváit integráló látásmód. Én abból a kicsit paradox feltételezésből indulok ki, hogy talán megoldásra találunk, ha nem sajnálkozunk az újítás miatt, hanem az elmélet- és módszertanalkotásban a gyakorlat orientálásának mikéntjét is keressük és felismerjük.

Az itt következő gondolataim mindenekelőtt erre a problémára érvényesek. A szándékom tehát nem elsősorban, vagy nem egyedül az, hogy a pedagógiai historiográfia németországi állását bemutassam – teljességében pedig végképp nem. Sokkal inkább – a kutatás vezető paradigmáinak ismertetése mellett – ezt az újításból eredő problémát szeretném tárgyalni. Először viszonylag röviden bemutatom a munka állását párhuzamosan az uralkodó paradigmákkal, majd rámutatok a sajátosan pedagógiai oktatáskutatás kívánalmaira, és végül felvázolom az általam legjobbnak gondolt megoldás szisztematikusan megközelítését.

II.

Ha azokat a módszertani-elméleti alapokat vizsgáljuk, amelyeknek a neveléstörténet a produktív impulzust köszönheti, azt láthatjuk, hogy mindenekelőtt három paradigma vezetett el a pedagógiai historiográfia átalakulásához¹²: egy esztétörténeti, egy társadalomtörténeti, és egy történeti-összehasonlító paradigma. Először ezeket a paradigmákat szeretném bemutatni, és megmutatni, hogy valóban paradigmaként, vagyis a kutatás tárgya, a módszerek és a cselekvési implikációk mintaszerű nyalábjaiként¹³ értelmezhetők;

¹⁰ Ugyan ezt eddig csak egy konkrét paradigma, a nevelés társadalomtörténete esetében tárgyalták intenzíven, nekem mégis úgy tűnik, hogy általános problémája az elmélet-központú oktatáskutatásnak, és így az ennek megfelelő történeti oktatáskutatásnak is. Az általános problematikát illetően l. Renner (1982), valamint a *Pädagogik und Schule in Ost und West* folyóirat 1988. évi 2. számának cikkei.

¹¹ A vitát *Herwig Blankertz* egy tanulmánya (1983) váltotta ki; összefoglalását l. *Böhme* és *Tenorth* (1990).

¹² Az ide vonatkozó tudományos vita áttekintését és a paradigmatiszta struktúra részletes tárgyalását l. *Böhme* és *Tenorth* (1990).

¹³ A fogalmat már *Kuhn* sem határozta meg egyértelműen, és a későbbi tudományos vita sem javított a helyzeten. Én a fogalmat az itt megnevezett feltevésekre korlátozva használom, melyek szerint a paradigmák a tudományos gyakorlatban (vagyis a kutatásban) egységbe kapcsolt elméletekként, a kutatás tárgyának sajátos felfogásaiként és magyarázati módokként, és a valóság megközelítésének sajátos formáiként értelmez-

ugyanakkor rá szeretnék világítani – példaszerűen – arra is, hogy milyen eredményekre képesek ezek a kutatási koncepciók.

– Az *eszméletörténeti* az első paradigma, és tradicionálisan ez volt a pedagógiai historiográfia első megközelítési módja. Konvencionális formájában, módszertanilag kevésbé átgondoltan, a pedagógiai hagyomány önábrázolásaival szorosan összekapcsolódva ez a paradigma képezte az újabb paradigmák kritikusan értékelt kiindulópontját. Ezek az újabb paradigmák elsősorban szociál- és társadalomtörténetiek voltak.

Mára már több elméletközpontú és módszertanilag megújult változata van az eszméletörténetnek, így semmi esetre sem beszélhetünk végérvényesen elavult vagy szisztematikusan elfelejthető paradigmáról. Az „eszmék” fogalma az újabb kutatási munkákban produktív-összetett módon inkább új meghatározást nyert, például az *ideológia* fogalmán keresztül, a *diskurzus* kategóriájával, a *tudás* dimenzióiban, vagy a *történeti szemantika* és a *fogalomtörténet* között.¹⁴ A kutatás tárgya új felfogásának különböző vagy alternatív ismeretelemzési módok felelnek meg – a megértés átörökített szellemtudományi fogalma semmi esetre sem számít a releváns hagyomány kezelése egyedüli formájának. Kiegészítőként jelen van az ideológiakritika, a diskurzuselemzés, a kognitív tudomány. Szempontként kérdésfeltevésüket már nemcsak a hagyománynak megfelelően, az immanens értelmezésből nyerik, hanem az elméleti szempontból magyarázott kontextualizáción keresztül is – az uralkodásnak és az elidegenedésnek, a hatalomnak és a társadalmi ellenőrzésnek, a gyakorlat formálásának és kodifikálásának kontextusában.

A pedagógiai gondolkodás és cselekvés számára ez a program számos téma esetében fontossággal bírt. Itt csak egy olyan témát említenék meg, amely a pedagógiai historiográfia szűkebb kontextusában különösen nagy hatással volt. A reformpedagógia történetének kritikai műszereként az újabb eszméletörténet többek között azzal is demonstrálni tudta, mi újat hozott, hogy a hagyományozott önábrázolásokkal szemben rámutatott arra, hogy alternatív pedagógia már a reformpedagógia előtt is létezett, és hogy a modern nevelélmélet központi motívumai a XVIII. század vége óta folytonosságot mutatnak (stb.). Ezzel a háttérrel – és ez a gyakorlati eredmény – a pedagógiai gyakorlat néhány, hosszú időn át csak kritizált formája (például a herbartianusok) új legitimitást nyerhetett, és a professzionálisan alakított nevelés hétköznapijait egészében véve más fényben tűnhettek fel.¹⁵ Az eszméletörténet – ezt szeretném leszögezni mint érvelésem köztes eredményét – bizonyos szempontból mégiscsak sokkal eredményesebbnek bizonyul, mint azt az 1971 körüli polémikus vitákban (például időközben klasszikussá vált munkák kritikai recenzióiban) feltételezték.¹⁶

hetők; a gyakorlati tudományok esetében ezzel együtt szokás tárgyalni azt is, hogy a cselekvést illetően milyen implikációk következnek a paradigmákból.

¹⁴ A különböző mentalitásokat – ezt a témát mindenekelőtt a francia historiográfia dolgozta fel – én a társadalomtörténethez sorolnám.

¹⁵ Többek között *Klaus Prange* munkáiban (például 1983), vagy abban a tanulmányban, amelyben én a tanári tudás példájával próbálkoztam meg (*Tenorth*, 1986).

¹⁶ A recenziókritikus megjegyzésem *Albert Reble* „A pedagógia története” című munkájának *Ulrich Hermann* általi tárgyalására (1972) érvényes.

- A társadalomtörténet – a történeti oktatáskutatás második paradigmája – természetesen még ma is az eszmetörténet hiányosságaként állapítja meg azt, hogy az nem határozza meg azt a módot, ahogyan az eszmék realitást nyernek. A társadalomtörténet önmagával szemben támasztott igénye viszont éppen erre irányul: azt akarja bemutatni, hogyan ölt sajátos formát a nevelés és az oktatás a társadalmi valóságban.

A pedagógiai történetírás régebbi munkáitól nem volt ugyan idegen ez a törekvés, a pedagógia sajátos valóságát mindenekelőtt azonban az oktatás és nevelés államilag-közösségileg létrehozott és ellenőrzött intézményeiben – azaz az iskolákban és a tanműhelyek különféle fajtáiban – vizsgálták. Az újabb társadalomtörténeti munkák pedig egyrésztől átfogóbban vizsgálják a nevelés intézményi helyszíneit, a rendszer egészétől az egyes iskolai osztályokig, az óvodától a nevelőotthonig, a családtól az iskolai osztályig; másfelől egyre többet vizsgálják a közösségi és az egyéni nevelés nem intézményi helyszíneit is: az életkorra jellemző társasági formákat, mint például a fiatalok csoportjait, a nemre jellemző életpályastruktúrákat, vagy a médiát mint szocializációs tényezőt stb.

Az alkalmazott módszereket tekintve a társadalomtörténet annyiban más, hogy nem csak szövegeket – törvényeket, programokat, reflexiókat, elbeszéléseket, önéletrajzokat – használ fel forrásként, hanem sorozatadatokra (születési anyakönyvekre, bűnügyi statisztikákra, diáklétszámra, tanulói listákra, végzettségi kvótákra stb.) is támaszkodik, és részben teljesen új forrásokat is megnyit: képeket, anyagokat, hagyatékokat használ fel, amelyek szimbólumokat, rituálékat és szokásokat dokumentálnak (ennyiben már részben az etnológia és az antropológia is feltűnnek segédtudományként).

Elméleti szempontból a társadalomtörténet ezen fajtája alappremisszája folytan paradigmatis: a nevelést „a társadalom funkciójaként” értelmezi, tehát elsősorban szociológiailag, és ennek megfelelően egyrésztől *Emile Durkheim*, másrésztől pedig a *Karl Marx*hoz kapcsolódó társadalomelmélet az ilyen elemzések keresztapja; de ne felejtjük el, hogy *Wilhelm Dilthey* is osztotta ezt a nézetet, vagyis a felismerhetően társadalomtörténeti kérdéscsoportok nem állnak alapvetően messze a szellemtudományi elemzésektől.

Ezeknek az elméleti-módszertani eszközöknek a segítségével ki lehetett mutatni a generációk közötti viszony rendjének történelmi és társadalmi voltát; a pedagógiai intézmények és viszonyok vélt autonómiájának látszatával szemben nemcsak a nevelés politizálódása vált láthatóvá, hanem az is, hogy a közoktatás függ a társadalom formációs elveitől, legyenek azok politikai (az autoritáriusabb és a demokratikusabb társadalmak közötti különbség esetében) vagy gazdasági természetűek (piacgazdaságban vagy államilag ellenőrzött oligopóliumokban). Végül megvizsgálták azt is, milyen jelentőséggel bír az oktatási rendszer a szociális struktúra reprodukciója és a társadalmi egyenlőtlenségek továbbadása – vagy megszüntetése – szempontjából. Az mindenesetre egyértelmű volt, hogy ebből általánosságban mi következik a gyakorlat számára: az oktatáspolitikai és az intézmények megváltoztatása a társadalomtörténeti elemzés logikáját követi, de ezt is az a veszély fenyegeti, hogy az indoktrinációt segíti elő, ha nem képes precízen megkülönböztetni az elméleti programokat és a politikai tanokat.

– A történeti-összehasonlító perspektívában – vagyis a harmadik paradigmában – az oktatás és a nevelés történetének eddig megnevezett megközelítési módjai egyrészt módszertani, másrészt elméleti kiegészítésre és tökéletesítésre találnak: módszertanilag csak a történeti-összehasonlító megközelítési mód teszi lehetővé a jelenségeknek a variancia foka, illetve a specifikus társadalmi formációk lehetséges (kauzális) beszámítása alapján történő precíz megkülönböztetését. Az összehasonlítás válik azoknak a nézeteknek az ellenőrző fórumává, amelyek társadalmon belüli specifikumokat és a pedagógiai munka feltételeit jelölik meg a nevelési viszonyok formálásának indítékeként; ehhez jön még, hogy ez a paradigma elméleti szempontból kiegészíti a másik két paradigma – az eszmék (az ideológia, a diskurzus és a tudás új változataival együtt) és a társadalom paradigmája – vezérfogalmait. Teszi ezt mindenekelőtt két tekintetben: mikroelméletileg a *kultúra* fogalmával, és makroelméletileg a *világrendszerek* kategóriájával.¹⁷

A távolból és idegen szemekkel – ez ennek a paradigmának a nagy érdeme – egyrésztől felismerhetővé vált, hogy a pedagógiai viszonyok hagyományozott önábrázolásai nemzeti szinten korlátozottak és fixáltak, más felől pedig lehetővé vált a nevelés formai hasonlóságainak a kulturális fejlődés stádiumaitól függő vizsgálata. Etnocentrikus monopólium-igények, nacionalistán rögzült történetírások, vagy az igények hegemoniális stilizálása ellen időközben nélkülözhetetlenné vált a neveléstörténet történeti-összehasonlító megközelítése – ez az, ami szabadabbá tesz az alternatív gondolkodásra és cselekvésre.

A neveléstörténeti kutatás helyzetét ily módon tekintve talán nem mindenki osztja velem minden további nélkül a dicséretet. A megújulási folyamatot azonban aligha lehet vitatni. De miért fogalmazom meg ezt a dicséretet „a kézmű dicséretékként” a történeti oktatáskutatás elmélet- és módszertanalkotásának dicsérére helyett? Azért beszélek kézműről, mert – a paradigmák tanúsága szerint – a neveléstörténeti kutatás szemmel láthatólag elsősorban historiográfia lett, történetírás, mint minden más historiográfia, vagyis az, aminek mindig és mindenekelőtt lennie kellett volna, de amihez alkalmanként túl kevés volt. Ma már azonban a történeti pedagógia olyan kutatási terület, ahol a történeti munka abban a formában jelenik meg, ahogyan azt más historiográfiai munkaterületeken kidolgozták, egészen a historiográfiai formaprobléma általános vitájáig.¹⁸ Ez azonban elsősorban a kézmű győzelme, mert az igazi történeti kutatás ma így jár el; ez még nem problémaspecifikus, önálló elméletalkotás, mert lényegében mégiscsak – viszonylag szabadon, néha talán túlságosan is könnyen – átveszi azt, amit a történeti szempontból releváns tudományok a pedagógián kívül kínálnak. Ezt szeretném én kifogásolni – és itt térek át a kritikára –, ennek a paradigmának a hatalmas teljesítőképessége, és annak az óriási ismeretanyag-növekedésnek az ellenére, amelyet ez az elmúlt évtizedekben a nevelési viszonyok modern és hagyományos látásmódja területén eredményezett.

¹⁷ Itt azokat a gondolatokat követem, amelyeket *Jürgen Schriewer* – az összehasonlító neveléstudomány példáján – a Humboldt egyetemi székfoglalójában fejtett ki (1994).

¹⁸ Ezt mutatja többek között *Hayden White* téziseinek fogadtatása. Lásd – a problémának ismételtlen csak a német nyelvű tárgyalására vonatkozóan – *Lenzen* (1993).

III.

A paradigmák tárgyalásában ezért csak egyetlen központi kívánalmat szeretnék megfogalmazni, mégpedig a problémaspecifikus elmélet kívánalmát. Meglátásom szerint az uralkodó paradigmák korlátai pontosan itt húzódnak: „kívülről” kínálnak elméleteket, de „belülről” nem nyújtanak a pedagógiai gyakorlat és reflexió számára történetileg tetterős elméletet. Éppen ezért nem véletlen, hogy nem sokkal ezelőtt arról a megdöbbentő, de jól alátámasztott tényről olvashattunk, hogy a nevelés nem kerül elő a nevelés történetírásának témájaként¹⁹ (és ezt kiegészíthetnénk azzal is, hogy túl az újabb és újabb elméleti magyarázatokon az oktatás problémájával ugyanez történik).

Ez a kritika azon a megfigyelésen alapul, hogy a történeti pedagógia modernizálásához felhasznált paradigmákat lényegében a történettudományokból importálták; ott fejlődtek ki a például a pszichológiából, etnológiából, vagy a szociológiából származó segédelméleteikkal együtt, és ebben a formában váltak a pedagógiai historiográfia példaképévé. Ha ismételten egyenként megvizsgáljuk ezeket a paradigmákat, egyértelműen felismerhetünk ilyen, a származás által előre megszabott korlátokat.

a) Az eszmetörténeti elemzések korlátai

A saját hagyománynak az eszméktől – vagy a tudástól, a diskurzusoktól, az ideológiáktól – távol álló, historizáló és funkcionális beállítottságú megközelítési módja a pedagógiai tradíciótól viszonylag idegen volt. Ennek megfelelően eleinte jelentős volt azoknak az elemzéseknek az innovatív tartalma, amelyek ilyen perspektívákat választottak. Az ebből eredő problémák viszont most ugyancsak különböző intenzitással tűnnek fel:

- Mindenekelőtt az *ideológiakritikai megközelítési mód* tűnik problematikusnak. Nem azért, mert a nevelési viszonyok immunisak a kritikával szemben, vagy el kell őket zárni előle, hanem elsősorban azért, mert a kritika alapja már nem mutatható ki.

1968 után Nyugat-Európában és az USA-ban egy ideig ideológiakritikai próbálkozások uralták a pedagógiai historiográfiát, és ezek Németországban is összezavarták és megingatták a tradíciót.²⁰ A megfelelő történeti elemzés azonban nem korlátozódhat csak ideológiakritikára, vagy nem állhat kizárólag abból, hogy egy ideológiát szembeállít a többivel, és a kritikát összetéveszti azzal a magatartással, hogy mindig az igazság egyedüli birtokosa legyen, és ezt újra és újra elismételje. Az apológia és a kritika általános gyengéi mára láthatóvá váltak, mert az őket alátámasztó elméletek – elsősorban a marxi tradícióra épülők – érvényüket veszítették, és, ami sokkal fontosabb, a nevelés társadalmi és pedagógiai funkciójának kellő távolból szemlélése olyan dolgokat láttat meg, amelyek a pusztá ítélkezéssel (vagy apológián) túl helyezkednek el.

A történeti vizsgálatok, amelyek ideológiakritikai szempontból elemezték²¹ például a reformpedagógia hagyományát, már annyiban is szisztematikus gyengeséget mutatnak

¹⁹ Depaepe és Simon (1995) nemrégiben egy ehhez fogható hiánydiagnózist állított fel abból a megfigyelésből kiindulva, hogy a nevelés hétköznapijai eddig alig szerepeltek a pedagógiai historiográfia témájaként.

²⁰ A szóban forgó munkák ellenében léteznek aztán metakritikák is, többek között Seidelmann (1974) és Führ (1974.).

²¹ Gondoljunk csak Kunertre (1973), Schonigra (1973), vagy Voigtra (1973).

érvelésükben, hogy egyáltalán nem voltak képesek magyarázatot adni azoknak a reform-programoknak a tartós pedagógiai vonzerejére, amelyektől ők megtagadták az elméleti és/vagy politikai legitimitást. Érvényes ez például *Rudolf Steiner* Waldorf-pedagógiájára, amelyből az elméleti indoklás hiányzott, vagy *Petersen* Jena-Plan-pedagógiájára, amelynek a politikai legitimitást nem adták meg. Ma már látható, hogy ezzel mindenekelőtt az érvényességi kritériumok különbözősége nyer alátámasztást, amely egyik oldalon a pedagógiai ítéletek és gyakorlatuk logikája, a másik oldalon pedig a politikai vagy elméleti kritériumok között áll fenn, és amely eltérés már ideológiakritikailag – vagyis az egységesség határozott feltételezésével – sem szüntethető meg.

Elsősorban az *eltérésnek ez a tapasztalata* az, ami az eszmetörténeti elemzésekben, és annak nem csak ideológiakritikai fajtájában megoldatlan problémaként felmerül:

- az eszmetörténeti elemzések, a tradícióval ellentétben, már nem tudják megindokolni vagy érvényelméleti értelemben tárgyalni a normák és utópiák legitimitását. Deskriptívek maradnak, és ezzel a cselekvők orientálása szempontjából tetszőlegessé válnak;
- a tudásformák történetileg demonstrálandó különbségének tekintetében sem ismerhetők fel eddig gyakorlati szempontból használható megoldások a technológiai racionalitás-igények kérdésében; a történész a cselekvés számos lehetőségére utalhat, de egyelőre nem tud kielégítő szelekciós- és preferenciaszabályokkal szolgálni programok és eljárások kiemelésére;
- a történeti vizsgálatokban gyakran elmosás azokat a különbségeket is, amelyek az eszmék funkciója és érvénye között fennállnak. Az eszméket egyrészt mint *értelmezési mintákat* interpretálhatjuk, amelyekben az egyéni és a kollektív identitás formálódik és artikulálódik, és amelyek társadalmi funkciójukban elemezhetők; ezen túlmenően az eszméket azonban *elméletkomplexekként* is értelmezhetjük, amelyeknek viszont nem megfelelően feltárt a társadalmi funkciókkal való kapcsolata. A tradíció központi eszméinek ilyen többféle olvasata mindenekelőtt az oktatás fogalmának példáján vált problematikussá.²² Azáltal, hogy ezt a szociológiában széles körben magyarázati sémaként használják és értelmezési mintaként kutatják, az a veszély fenyegeti, hogy teljesen elveszíti a saját elméleti igényét.
- a diskurzuselemzések, mindenekelőtt *Foucault* követői, nem oldják meg ezt a problémát, csak még jobban kiélezik; egyelőre szemmel láthatólag az a veszély fenyegeti őket, hogy a társadalmilag megszervezett nevelést determinista perspektívában egyedül a címzett mások által irányított konstrukciójaként értelmezik, viszont a modern nevelésnek még csak az ambivalenciáját sem látják.²³ Az ilyen megközelítési móddal annak ellentmondásosságát már nem lehet pedagógiailag megérteni, inkább csak felróni; ezzel megvilágítatlan marad a nevelés egyértelmű ellenálló volta is, amely például az indoktrinációs folyamatok elemzéséből is kiderül, és így ablak, ajtó tárva-nyitva marad a pedagógiai fatalizmus előtt.

²² *Bollenbeck* (1994) megnevezi és feldolgozza az ide vonatkozó további irodalmat.

²³ Véleményem szerint erről a rövidlátásról tanúskodnak például *Pongratz* és *Koneffke* munkái.

b) A társadalomtörténeti perspektíva korlátai

Úgy tűnik, hogy a társadalomtörténeti perspektíván belül elsősorban magából az alapfogalomból következően adódik alkalom magyarázatkéresekre és kételyre. A társadalom fogalma szemmel láthatólag növeli annak a veszélyét, hogy a kultúra vagy a nevelés sajátos valóságát figyelmen kívül hagyják, vagy hogy egyedül intézményi formájában, az iskolákban testet öltve, illetve a társadalmi struktúra szempontjából jelentős funkcionalitását ismerjék el.²⁴ Ennek olyan messziremenő következményei vannak, hogy el kell gondolkodnunk a társadalomtörténeti elemzések szubsztrátum fogalmáról.

Láthatólag egyelőre két alternatíva merül fel:

- a *rendszer* és a *struktúra* fogalma, amelyek viszonylag általánosan kvázi változói státuszt nyernek, amelyet problémáspecifikusan lehet konstanssá definiálni; itt azonban a specifikumból való veszítés fenyeget akkor, ha a változó – „struktúra” vagy „rendszer” – nem konkretizálható egyértelmű elmélettel – viszont pontosan ehhez hiányzik egy elismert, problémáspecifikus elmélet²⁵;
- a második alternatíva a *kultúra* fogalmát kínálja fel, amelyet a szimbólumfogalomtól vezérelve magán a történettudományon belül – részben az etnológia felé fordulva is – fejlesztettek ki, és egy szimbolikus alapon strukturált és szubjektumok által teremtett valóság kategóriájaként használják. Ez a fogalom viszonylag közel áll a pedagógiai tradícióhoz, elsősorban az oktatásfilozófiai hagyományhoz, és ennyiben vonzó; itt azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a veszélyt, hogy a valóság szimbolikus konstrukcióira való összpontosítás kiszoríthatja a látótérből a társadalom és az intézmények edzett és ellenálló voltát, ahol a nevelés társadalmilag formálódik.

c) A történeti-összehasonlító elemzések korlátai

A történeti-összehasonlító paradigmán belül a fentebb tárgyalt korlátok bizonyos szempontból hatványozottan és összeadódva vannak jelen: a pedagógia jelenségének látásmódjai még sokfélébbek, az orientálás problematikája pedig megoldatlan marad.

Ugyanakkor azt is láthatjuk, mi a jelenlegi történeti oktatáskutatás lényegi kívánalma. Ez a kívánalom egyáltalán nem elméleti fogalmak kialakításában, vagy a történeti rekonstrukció újabb módszereinek kiválasztásában és használatában, még kevésbé új források felkutatásában, vagy értékelési technikák alkalmazásában rejlik. Ezekben a területeken nem hogy túl kevés, de időközben már inkább túl sok alternatíva, tapasztalat és eredmény áll rendelkezésre. A lényegi kívánalom tehát nem a historiográfiai gyakorlat és a kézmű szintjén fogalmazódik meg – ekkor a paradigmákról való beszéd is üres és csupán metaforikus lenne.

²⁴ Ezt manapság általában is felhozzák a wehleri történeti társadalomkutatás ellen. Lásd például *Jelavich* (1995)

²⁵ Az iskolának ezidáig alig van kidolgozott és elismert pedagógiai elmélete.

IV.

A kíváncságot mindenekelőtt egy olyan elmélet, amely szisztematikusan megragadja magának a nevelésnek a jelenségét, és ezáltal megfelelő megközelítést tud biztosítani a pedagógia múltjának és jelenjének valódi neveléstudományi elemzéséhez. Az itt keresett látásmódnak egyszerre kell tematizálnia az eszméket és a gyakorlatot, a pedagógia politikai szerepét és funkcióját, és ezt az elemzést egybe kell fűznie a modern társadalmak struktúrájának szisztematikusan, vagyis explicit elméleti megfontolásaival annak ellenére, hogy magának a modernitásnak a természetéről nem született ez idáig konszenzus sem a pedagógusok, sem mások között.²⁶

Bár ez legyőzhetetlen korlátnak látszik, szerintem a helyzet mégsem teljesen olyan kilátástalan, amilyenek azt az eddigi tárgyalás sugallja. Az a benyomásom, hogy mind elméleti, mind módszertani szempontból adódnak választási lehetőségek, amelyek segítségével a történeti oktatáskutatás mind egy eredeti megismerési potenciált ki tudna fejleszteni, mind pedig a pedagógia gyakorlóinak orientálásában jelentőségre tudna szert tenni.

Elméleti szempontból ilyen potenciált mindenekelőtt az autonómia-fogalmakban látok, azaz elsősorban a társadalomtudományi transzformációban, amely időközben jellemzővé vált a régebbi pedagógiai megközelítésekre. Itt most nem akarok és nem tudok ilyen alapvető elméleti kérdéseket részletesen kifejteni; érzük be most a gyakorlat fogalmának megvilágításával, amely fogalom, véleményem szerint, a nevelés vizsgálatában történeti munkák alapjául is szolgálhat, ha azok a nevelés saját logikáját akarják kutatni (az elméleti garanciát pedig – a *bourdieu*-i szociológia és az újabb kultúranropológia mellett – mindenekelőtt az oktatásemélet kritikus újraértelmezésében keresném).

A közoktatás történetére tehát az érvényes, hogy nem érthetjük meg és nem elemezhetjük megfelelően a maga valóságában, ha csak mint – például a politikától vagy a gazdaságtól – függő változót tekintjük. A generációk viszonyának rendje sokkal inkább saját logikával rendelkezik²⁷; és a gyakorlati pedagógia rendje – ennyiben a modernitás része²⁸ – sem felel meg a tudományokénak. Ha az eszmetörténetet kérdezzük, inkább a mítoszhoz²⁹, a rituáléhoz, a dogmákhoz, vagy – ha rendszerelméletileg érvelünk – egy kibontakozó valósághoz hasonlít, amelyre nem úgy kell gondolnunk, mint egy merev struktúrára, hanem mint egy interaktív és mindig újra megteremtendő valóságra, amely természetesen – ezt a társadalomtörténetből tudjuk – strukturált mezőben, szubjektív elvárások és intézményi normatívák között bontakozik ki.

²⁶ Hoffmann és munkatársainál (1992) összegyűjtve megtalálható az ide vonatkozó tudományos vita és az érvek különböző hivatkozási támpontjai. Bár a kötet egy kicsit a pedagógiai gondolkodásra koncentrálna, a témát mégis olyan szerteágazóan fejti ki, hogy a nevelés realitásának ambivalenciája magán a modernitáson belül is tudatosává válik.

²⁷ Ezen a véleményen volt már Mollenhauer (1972) is, amikor például elutasította a pedagógiának a politika alárendelését ideológia- és uralomkritikai szempontból.

²⁸ Cassirer (1945) a XX. századot tekintve azt a tézist képviselte, hogy a politika logikája sem a tudományos racionalitás logikáját követi (és az ezen gondolkodásmódok közötti különbség megvilágítására többek között az asztrológia és a csillagászat viszonyának példáját hozza fel.)

²⁹ Többek között, de nem csak a waldorf-pedagógia kapcsán l. Ullrich (1989)

Nehéz az ilyesféle gyakorlatot megérteni, mert az az autonomizálódás mintáját mutatja, amely zavart kelt, nemcsak a racionalitás fogalmában és az önigazolásokban, hanem a rá jellemző működési módokban is. A pedagógia logikája a tanulás és nevelés paradox, mert önmagának ellentmondó összekapcsolódásából születik. Ez az összekapcsolódás – a tanuláshoz a nevelés által történő átformálásában – sajátos és paradox, mert a tanulás mint a szubjektum tevékenysége feszült viszonyban áll a pedagógiai viszonyok társadalmi és időbeli működési premisszáival. Míg az utóbbiak asszimetriára és korlátozásra építenek, az előbbiek az autonómiára tesznek.

Ezért ennek a szimbiotikus viszonyoknak a mindennapjaihoz hozzátartoznak a konfliktusok. Tipikusnak tűnik a szándék és a megvalósítás állandó különbözősége is, és tipikusnak tűnik a saját valóság eltúlzásának sémája is, amely leválik más fejlődési mintákról³⁰: A nevelés több önjogot szerezhet anélkül, hogy javítana a politikai problémamegoldás módján (vagy egyáltalán a demokráciát előbbre vinné), a gazdaság kibontakozhat és hatékonyabbá válhat anélkül, hogy ugyanakkor a tanulás lehetőségeit hasonló hatékonysági kritériumoknak vetné alá, a tudomány és kutatás modernizálódhat anélkül, hogy ezzel érdemlegesen javítana a pedagógiai munkán; még a nevelés filozófiájának, a neveléstudományának a módszertanalkotása sem garancia a gyakorlat javulására. A történeti kutatás ezeket az ambivalenciákat tudatosítja például a totalitárius társadalmak neveléséről szóló munkákban, amelyek megtéveszthetetlenül a nevelés és a tanítás saját logikáját mutatják, azaz az ellenállást, amely például a tanórát az indoktrináció ellen mobilizálhatja.³¹ Autonómiatézisek tekintetében tehát semmi ok rezignációra.

A történeti pedagógiának ezért módszerében praxiológiailag kellene eljárnia, abból a realitásból kiindulva, amelyben a nevelés interaktívan születik, nyitottságában és sokoldalúságában; szabadságban, ha szituatíván és a jövőre gondolunk; szükségszerűen, ha a folyamatot, amely a véletlenre épült, de a belső szükségszerűségét az ágensek cselekvésében meglegelte, retrospektíven tekintjük; a lehetőségek közül való választásként, amelyek a tanulás és nevelés szimbiózisában, a szubjektív tervekben és a pedagógiai viszonyok struktúrájában mindig másképpen is gondolhatók voltak. Leegyszerűsítve, a pedagógiai gyakorlat a modernitás azon társadalmi formája, amely lehetővé teszi az individualitást, és ezzel ugyanakkor – elég paradox módon – a szubjektumokat szocializálja.

V.

A történeti pedagógia eredményessége, amelyet itt tárgyalok, nem csak programatikus állításokból bontakozik ki; megvilágítható ez ma már konkrét munkákon, és pedig a módszer vonatkozásában, illetve a megújult eszmetörténeten, amely időközben már a rendelkezésünkre áll. Eszmetörténeti tanulmányok tudják demonstrálni a társadalomtörténeti és az összehasonlító paradigma kérdésfeltevésével való összefüggéseket és ugyanakkor a kutatási fogalmak összekapcsolódásában rá tudnak mutatni arra, hogyan tanulhat mégis

³⁰ Benner (1991) egy átfogó történeti-szisztematikus gondolatmenetben mutat rá erre; a reformpedagógiai tapasztalat és annak teoretikusai a gondolatot „a gyakorlat elsőbbségéért” rögzítették – de még mindig remélve, hogy a gyakorlat reflexívvé válásával a tudomány és a cselekvők racionalitása közeledik egymáshoz.

³¹ Ezt a nemzeti szocializmus nevelésének példáján próbáltam meg bemutatni (Tenorth, 1995).

történetileg a gyakorlat egy valódi neveléstudomány-centrikus kutatásból. Végezetül a tudománytörténet példáját választom arra, hogy ezt legalábbis röviden illusztráljam.

Eltávolodva a pedagógiai eszmék tisztán csak hagyományozásától és a klasszikusok mindig újabb értelmezésétől, a munkának több új produktív irányával találkozhatunk, amelyek jelentős, még szisztematikai szempontból is fontos eredményeket hoztak:³²

- *elmélettörténetileg* ma rendelkezünk először igazán átfogó képpel az empirikus pedagógiáról nemcsak Németországban, hanem világszerte; az elmélettörténeti kutatás azonban sokkal differenciáltabb képet festett a németországi pedagógia uralkodó tanáról, mint ami 1980-ig rendelkezésünkre állt. A szellemtudományi pedagógiáról – a pedagógia és a nemzetiszocializmus vitájának eredményeképp – ma már bőségesen rendelkezünk adatokkal, így végre eltávolodtunk a tradíciótól;
- ez már a hidat veri a pedagógiaelmélet és a pedagógiai ismeretek *társadalomelméletileg* inspirált elemzéseire: a pedagógia tudománytörténetén belül már vannak olyan munkák, amelyek klasszikus tudományozásológiai kérdéseket követnek és például a tudományág intézményesülési folyamatát írják le, valamint annak összefüggéseit az oktatási rendszerben és a társadalmi mozgalmakban végbemenő változásokkal; ezek a munkák – példákát elsősorban Nyugat-Európában és az USA-ban találók – ezzel arra mutathatnak rá, hogyan „impregnált társadalmilag” a pedagógiai elméletalakítás maga, milyen történeti-társadalmi szerepet játszik a neveléstudomány a modernitásban, és ezzel milyen lehetőségek és veszélyek adódnak számára,³³
- az elmélettörténet nem felejtette el az ideológiakritikai kérdéseket sem: Németországban a pedagógiának két német diktatúra történetébe való beleszőződése provokált ki ilyen kérdésfeltevéseket, az USA-ban a pedagógia, elsősorban az iskolai teljesítménymérés funkcióját vizsgálták intenzíven a faji politika és az egyenlőtlenség legitimitációjának kontextusában, más országokban pedig a nacionalista mozgalmak, a felekezeti nevelélméletek, és a pedagógiai reflexió elméleti deformációja közötti összefüggéseket kutatták. Ezekben a munkákban nekem az tűnik fontosnak, hogy az újabb elmélettörténet a pedagógia társadalmi voltát már nem másodlagos mutatókban – tehát például abban a tényben, hogy a pedagógusok politikailag önszerveződnek – keresi, hanem az elmélet társadalmi voltát magában az elméletben, annak fogalmaiban és módszereiben tudja kimutatni.
- Míg egyelőre az ilyen munkák többnyire sajátosan nemzeti jellegűek, egy másik, elméleti szempontból jelentősebb kontextus egyetemesebbnek látszik a pedagógiai ismeretek elemzésére; a nevelési gyakorlat ismeret-szolgáltatásának és *professzionizálásának* kontextusa; a pedagógiai munka és a pedagógiai reflexió szakmaiságának immanens tényét ma már nem tekintik szegényfoltnak – ahogyan azt a tudományteoretikusok szívesen tették – és nem értelmezik egyedül kitüntetésként sem – ahogyan az a reformpedagógiai hagyományban történt. Az oktatástörténet

³² Erre a példának szánt illusztrációra különösen alkalmasnak tűnnek nekem az olyan empirikus neveléstudományi munkák Németországban és Ausztriában, mint *Depaepe*, *Dudek* és *Ingenkamp* kutatásai, valamint a reformpedagógia újabb tárgyalása, ahogyan az *Jürgen Oelkers* dogmatörténeti tanulmánya óta kialakult.

³³ *Ingenkamp* egyedül elmélettörténeti alapú próbálkozása *Depaepe* empirikus pedagógiaképének megcáfolására ezért is sikertelen (*Ingenkamp*, 1995).

jelenleg szemmel láthatólag olyan fogalmakkal dolgozik, amelyekkel megérthető annak a tudásnak a sajátos minősége, amely a pedagógiában a szakmai tapasztalat és gyakorlat és az elméleti megfigyelés és kutatás összekapcsolódása által keletkezik. Ennyiben a történeti kutatás lényeges szerepet töltött be abban, hogy a pedagógia tudományelméleti vitájának apóriái feloldódtak, és a pedagógiai tudásformák produktív egymás mellett élése született meg. Ezzel végre nemcsak a tudásformák közötti különbséget lehet történetileg megmagyarázni, hanem az eszmékből kiindulva a pedagógiai gyakorlat saját logikájú, konstruktív működési módját is meg lehet értetni.

Ebben, vagyis elméleti és gyakorlati horizontunk tisztázásában áll a mai kutatás orientációnyújtása is, azzal, hogy rámutat a nevelés komplexitására, sokoldalúságára és konstruktív természetére. Ez a kutatás nem egységes értelmet teremt, nem receptet kínál, hanem a pedagógia valóságát annak realitásában mutatja be, nehéz feladatként, amelyen azonban minden paradoxon ellenére dolgozni lehet. Ennek a gyakorlatnak a feltárásában tehát már lehetetlen az egység és az egyszerűség; a modernitás nagy elbeszéléseinek – amelyek még egységbe próbálták kötni azt, ami elsősorban sokszínűségében és ellentmondásosságában nyilvánult meg – tapasztalatai szerint azonban a XX. század végén a történeti tapasztalat alapján látható, hogy az ellentmondások feloldása problematikusabb, mint a kísérlet a velük való együttélésre. Ezért a historiográfia tudatosíthatja a modern nevelés nehézségét, de nem csökkentheti azt – ez csak magában a gyakorlatban sikerülhet, és ennek ma azon biztosíték nélkül kell történnie, amely a pedagógiai historiográfia tradíciójával együtt járt.

A tanulmány a Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs szervezetnél tartott előadás (Utrecht, 1995. november 3.) alapján készült.

Fordította: Lesznyák Ágnes

Irodalom

- Aldrich, R. (szerk., 1982): *An introduction to the history of education*. London.
- Benner, D. (1991): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Berg, Ch. és mtsai (szerk., 1987–1991): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München.
- Blankertz, H. (1983): Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 1–9.
- Bollenbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur*. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M.
- Cassirer, E. (1945): *Der Mythos des Staates*. Philosophische Grundlagen politischen Verhaltens. Frankfurt a. M. 1985.
- Depaepe, M. (1983): *On the relationship of theory and history in pedagogy*. Leuven.

- Depaepe, M. és Simon, F. (1995): Is there any place for the history of everyday educational reality in the „history of education“? A plea for the history of everyday educational reality in- and outside schools. *In Pädagogica Historica*, XXI. 1, 9–16.
- Engelbrecht, H. (1982–1988): *Geschichte des österreichischen Bildungswesen*. Wien.
- Führ, C. (1974): Schulkonferenzen im Zerrspiegel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, 957–966.
- Heinemann, M. (szerk., 1985): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Stuttgart.
- Hermann, U. (1972): In *Pädagogische Rundschau* 26. 504–508.
- Hoffmann, D., Langewand, A. és Niemeyer, C. (szerk., 1992): *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“*. Weinheim.
- Ingenkamp, K. (1995): Rezension von Depaepe. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41, 461.
- Jelavich, P. (1994): Poststrukturalismus und Sozialgeschichte – aus amerikanischer Perspektive. *Geschichte und Gesellschaft*, 21, 259–289.
- Kunert, H. (1973): *Deutsche Reformpädagogik und Faschismus*. Hannover.
- Lechner, E. és mtsai (szerk., 1992): *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Probleme und Perspektiven der Forschung. Wien.
- Lenzen, D. (szerk., 1993): *Pädagogik und Geschichte*. Pedagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim.
- Mialaret, G. és Vial, J. (szerk., 1981): *Histoire mondiale de l'Education, des origines a nos jours. 4 Vol.* Paris.
- Mollenhauer, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München.
- Osterwalder, F. (1996): *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult*. Weinheim/Basel.
- Prange, K. (1983): *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn.
- Renner, K. (1982): Von der Geschichte der Pädagogik zur historischen Sozialisationsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 58.
- Schonig, B. (1973): *Irrationalismus als pädagogische Tradition*. Weinheim/Basel.
- Schriewer, J. (1994): *Welt-System und Interrelationsgefüge*. Berlin.
- Seidelmann, K. (1974): *Reformpädagogik – ins Zwielicht geraten*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, 783–788.
- Spranger, E. (1949): *Geschichte der deutschen Volksschule*. Heidelberg.
- Tenorth, H. E. (1975): Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und historisch-systematische Pädagogik. In: W. Böhm és J. Schriewer (szerk.) *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart. 135–156.
- Tenorth, H. E. (1986): „Lehrerberuf s. Dilettantismus“ – Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: N. Luhmann és K. E. Schorr (szerk.) *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 275–322.
- Tenorth, H. E. (1995): Grenzen der Indoktrination. In: P. Drewek, K. és P. Horn, Ch. Kersting, H. és E. Tenorth (szerk.) *Ambivalenzen der Pädagogik*. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim.
- Ullrich, H. (1989): Pädagogik des Mythos und Ritual. *Die Deutsche Schule*. 81, 453–474.
- Voigt, B. (1973): *Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen*. Frankfurt a. M.

A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről

ABSTRACT

HEINZ-ELMAR TENORTH: PRAISE OF CRAFT, CRITIQUE OF THEORY –
ON THE STATE OF PEDAGOGICAL HISTORIOGRAPHY IN GERMANY

The author reviews the state of pedagogical historiography in Germany. He discusses the formation and development of this new discipline and the criticisms this research has been receiving. He gives an analysis of the Kuhnian paradigms that led to the birth of pedagogical historiography, that is, intellectual history, social history and comparative history. The author points out the limits of these paradigms, too – from the „outside” they offer a theory but, from the „inside”, they fail to provide historically relevant theories for pedagogical practice and reflection. Transcending these limits, the author articulates the necessity of a theory that can grasp the nature of the phenomenon of education itself systematically, thus giving an appropriate approach to the analysis of the past and present of pedagogy. This desirable approach should thematise ideas, practice and the political role of pedagogy at the same time, while uniting this with a systematic analysis of the structure of modern societies.

Magyar Pedagógia, 97. Number 2. 111–125. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Heinz-Elmar Tenorth, Institute für Allgemeine Pädagogik, Humboldt Universität, Unter den Linden 6. 10099 Berlin