

PARADIGMATIKUS IRÁNYZATOK A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNY FEJLŐDÉSTÖRTÉNETÉBEN

Németh András és Pukánszky Béla

ELTE Neveléstudományi Tanszék – JATE Neveléstudományi Tanszék

A magyar neveléstudomány a reformkor óta indult dinamikus fejlődésnek. Százhetven esztendeje látott napvilágot az első magyar nyelvű összegző-szintetizáló pedagógiaelméleti szakkönyv (*Szilasy János: A nevelés tudománya*, Buda, 1827). Ettől fogva jelentek meg mind nagyobb számban a nevelés-oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó művek. Különböző irányzatok kialakulásának és egymással folytatott polémijának lehetünk tanúi, ha az egyre gyarapodó neveléstudományi szakirodalmat áttekintjük. Az egyre markánsabbá váló tendenciák, irányzatok hamarosan neveléstudományi „iskolák” kialakulását eredményezték. A következőkben ezek közül kettőnek követjük nyomon a fejlődését a második világháborúig. A budapesti és a kolozsvári (később szegedi) egyetem professzorainak munkásságát vizsgáljuk abból a szempontból, hogy kimutatható-e valamilyen „közös mag”, paradigmaticus rendező elv az egyes iskolákba sorolható szerzők pedagógiai koncepcióiban.

A budapesti egyetem pedagógia professzorainak tudományos munkássága

A pedagógia rendszerezett önálló tudománnyá válásához egyrészt a felvilágosodás gondolatvilága, az abból kibontakozó a *Wolff*-féle pszichológia, *Rousseau* műveinek pedagógiai vonatkozásai és az azok nyomán megjelenő pedagógiai mozgalmak, a XVIII. század második felétől egyre jobban felgyorsuló szociális, gazdasági és politikai változások, másrészt a századforduló táján kibontakozó német kritikai és az azt követő idealista filozófiai rendszerek (*Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher*) teremtik meg az alapokat (*Mészáros, 1981, 628–631. o.*). Ezen széleskörű társadalmi-szellemi áramlatok részeként a XVIII. század utolsó harmadában jelent meg az igény – a katolikus és protestáns teológiától elkülönülő – rendszerezési törekvésekre, amelyek eredményeként egyre erőteljesebben körvonalazódik a pedagógia, mint tudomány önálló arculata. Az ezzel kapcsolatos törekvések egyik első jelentős megnyilvánulása *Ernst Christian Trapp* (1745–1818) 1780-ban megjelenő műve a „*Versuch einer Pädagogik*”, amely figyelemre méltó empirikus alapokon álló rendszerezési kísérlet (*Menze, 1976, 14–16. o.*).

A *Trapp* nevéhez fűződő korai empirikus törekvéseket leszámítva a pedagógia, a teológia részeként, később a filozófiának alárendelten jelenik meg. A tudomány fejlődésének kezdeti szakaszában a pedagógiát a „tanítás művészetének”, egy teljesen gyakorlatias, módszertani jellegű tudománynak, vagy az antropológia egyik ágának, az emberről és

erkölcsi neveléséről szóló tannak tekintették. A XIX. század elejére az önálló tudományos diszciplína számos elemével rendelkező neveléstudományos gondolkodás fejlődésére – így a hazai első pedagógiai rendszer kialakulására is – elsősorban azok a német rendszerezési törekvések hatottak, amelyek a protestáns és katolikus teológiára alapozva bontakoznak ki, és arra irányultak, hogy összhangot teremtsenek a korai empirikus, valamint a transzcendentális elemeket hangsúlyozó keresztény, továbbá a klasszikus német filozófia elemeit is felhasználó pedagógiai rendszerezési törekvések között. Ezen irányzat kiemelkedő képviselői (*Lehne, Weiller, Niemeyer, Schwarz, Pölit, Milde*) protestáns, vagy katolikus teológusok voltak (*Menze, 1976, 17. o.; Erlinghagen, 1976, 179–182. o.*).

A XVIII. század végén Közép-Európában és a régió fejlődésére leginkább ható német nyelvterületen két intézménytípusban oktatták rendszeresen pedagógiát: a papnevelő intézetek (szemináriumok) tananyagában, valamint az egyetemeken, ahol néhány kivételtől eltekintve a filozófiai vagy teológiai tanulmányok keretében szerepelt. Ez a kör a tanítóképzés intézményesülésével a XIX. század elejétől kezdődően szélesedik majd ki. Hazánkban a XIX. század elején kezdődött meg az önálló pedagógiai tanszékek szervezése, a pesti egyetemen 1814-ben jött létre az önálló pedagógiai tanszék, ahol „magasabb pedagógiát” (paedagogia sublimior) oktatták (*Fináczy, 1934. 111. o.*). Ezzel az elnevezéssel különböztették meg a rendszerbe foglalt elméleti pedagógiát a másutt – elsősorban a tanítóképző normaiskolákban – oktatott részleges gyakorlatias nevelés- és oktatástanoktól. Az egyetemi oktatási igények – továbbá az arra irányuló törekvések, hogy az új diszciplína tudományos rangját elismertessék – megkövetelték hogy az előadók a pedagógiai eszméket és elveket rendszerbe foglalva dolgozzák fel. A pesti tanszék felállítását elrendelő királyi rendelet intézkedik arról, hogy „a fensőbb neveléstudományt (paedagogia sublimior) a harmad- vagy negyedéves teológusok négy rendkívüli órában hallgassák és e tudomány szak számára Pesten nyilvános tanszék állíttassék fel, melynek tanárát teológusok és a tanári pályára készülő világiak együtt hallgassák” (*Fináczy, 1905, 585. o.*). A tanszék első professzora *Krobot János* katolikus teológus 1825-ig látta el ezt a feladatát.

Az egyetemi képzés keretében hazánkban is a kor széles körben használt pedagógiai elméleteit adaptálják (*Schwarz: Erziehungslehre, Lipcse 1802–1808, Demeter: Vollständiges Lehrbuch, Bécs 1811–1813, Milde: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde, Bécs 1811, 1813*). A korszak legnépszerűbb neveléstudományi kézikönyve a hallei *Niemeyer* műve, az 1796-ban két kötetben kiadott „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts”, amely a század első felében több bővített kiadást is megért. A húszas évektől kezdődően a pesti egyetem ajánlott tankönyvei voltak *Milde* és *Niemeyer* munkái (*Fináczy, 1905; Mészáros, 1977*).

A mildei hagyományokra alapozva jelent meg 1827-ben Budán az első magyar nyelvű összefoglaló neveléstudományos mű „A nevelés tudománya” címmel, amelynek szerzője *Szilasy János* (1791–1859) ebben az időben a szombathelyi papnevelde tanára. Könyvének sikere nyomán 1830-ban a Tudós Társaság első tagjai közé választotta, majd 1835-ben a pesti egyetem teológia professzorává nevezték ki. *Szilasy János*, az első magyar nyelven, magyar szerző által írt rendszerezett és teljes neveléstudományos munka megalkotójaként nyitotta meg a magyar neveléstanok sorát. A hazai pedagógiai irodalomban elsőként vázolta fel a neveléstudomány kategóriarendszerét, belső struktúráját. A neveléstudományi mű egyrészt a korszak mértékadó pedagógiai gondolkodóinak (*Locke,*

Rousseau, Kant, neohumanizmus, filantropizmus, saját kora népszerű szerzői: *Niemeyer, Milde*) munkái alapján készült alapos szintézis, másrészt a nyelvújítás utáni, reformkori szép magyar nyelven, világosan és szabatosan megfogalmazott mű, a hazai neveléstudomány szaknyelvének első sikeres próbája, figyelemreméltó önálló alkotás. Nagy érdeme, hogy a korszerű neveléstudományi felfogásokat széles körben népszerűsítette és hozzáférhetővé tette (*Mészáros, 1977, 168. o.*).

A Pesten működő – a királyi Magyarország 1870-es éveikig egyetlen egyetemének – neveléstudományi tanszékén, valamint ennek felfogásához közelálló alkotók munkásságában – elsősorban a katolicizmus teológiai, filozófiai, pedagógiai hatásai érvényesültek egészen a kiegyezés időszakáig, *Szilasy* művének hatására szorosan követve *Milde* és *Niemeyer* felfogását. A kiegyezés után *Eötvös József miniszter*, a kiváló kultúrpolitikus az 1860-as évek végén elindította a hazai tanügy korszerűsítését. Ezzel párhuzamosan került napirendre az egyetem újjászervezése, melynek során a neveléstudományi tanszékre – a több évtizedes várákozás után – megtörtént *Lubrich Ágost* (1825–1900) személyében az első világi nyilvános rendes egyetemi tanár kinevezése, akinek még gimnáziumi tanárként 1868-ban Pozsonyban jelent meg négy kötetes pedagógiai szintézise „Neveléstudomány” címmel. E műve alapján nyerte el még ugyanabban az évben az akadémiai levelező tagságot. Az új professzor pedagógiai koncepciójában, aki erőteljesen küzdött a herbarti pedagógia hazai térhódítása ellen a katolikus pedagógia él tovább, „Neveléstudomány”-a – az első teljes hazai neveléstudományi rendszer – a jelentős múlttal rendelkező *Milde* – és *Szilasy* – képviselte irányzat továbbfejlesztett változatának tekinthető. Jó értelemben vett eklekticizmusával szerencsésen ötvözte a hazai pedagógiai hagyományt kora külföldi törekvéseivel (*Diesterweg, Beneke, Stoy* és mások). (*Pukánszky és Németh, 1994*¹)

Herbart pedagógiai koncepciója tanítványai közvetítésével az 1870-es években a magyar pedagógiai gondolkodásra is jól érzékelhető hatást gyakorolt. A herbartiánus pedagógia legnagyobb hazai terjesztője- népszerűsítője *Kármán Mór* (1843–1915), aki az 1870-es évek elején lipcsei egyetemen ösztöndíjasként ismerkedett meg a *Ziller* és *Rein* képviselte herbartiánus pedagógiával. Tanulmányútjáról hazatérve a pesti egyetemen magántanári habilitációt nyert. Ebben a minőségében 70 szemeszteren át tartotta az egyetemen etikai, pszichológiai és pedagógiai előadásait. Fontos szerepet játszott az egyetem tanárképző intézetének létrehozásában. 1872-ben *Pauler Tivadar* miniszter megbízására megszervezte a gyakorló főgimnáziumot és 25 évig annak vezetőjeként több tanárgeneráció oktatója, nevelője, 1873–1883-ig a Közoktatási Tanács jegyzőjeként jelentős szerepe volt az új gimnáziumi tantervek kidolgozásában. *Kármán*nak köszönhetően a herbartiánus pedagógiai felfogás a magyar gimnáziumok alapvető pedagógiai módszerévé vált. Átfogó tudományos rendszert nem alkotott, de 1909-ben kiadott „Pedagógiai Dolgozatai,-ban egy sajátos, herbartiánus pedagógiai felfogás bontakozik ki. *Lubrich Ágost Herbart* ellenessége folytán – főként a középiskola és a középiskolai tanárképzés új szellemű átszervezésében játszott jelentős szerepet, a herbartiánus pedagógia csak a nagy rivális, *Lubrich Ágost* halála után vált egyeduralgolóvá a pesti egyetem pedagógiai

¹ *Lubrich Ágost* pedagógiáját részletesen elemzi *Németh András: Lubrich Ágost c. monográfiájában*. Magyar Pedagógusok, O.P.K.M., Budapest, 1992.

tanszékén. Pedagógiai koncepciójának alapja a herbarti pedagógiában gyökerező etikai gondolkör, mely szerint az emberiség feladata az erkölcsi eszmék megvalósítása, mert annak fejlődését erkölcsi célok irányítják. Az emberiség ezen erkölcsi fejlődésében minden nemzetnek megvan a maga helye és külön feladata. Ezért – véli *Kármán* – a nemzet életében részt venni, a nemzet erkölcsi feladatának megoldását jelenti, melyek megvalósítására elsősorban a pedagógia hivatott. A nevelőknek kell ugyanis elősegíteniük, hogy a nemzet a maga erkölcsi feladatait megvalósítsa, tudatos történeti életet élhessen (*Fináczy*, 1934, 120; *Pukánszky és Németh*, 1994, 508–512. o.).

A századforduló után jelentkező tudományos paradigmaváltás – amely a pedagógiai terén némi késéssel jelentkezik –, a magyar szellemi életben a századfordulótól kezdődően megjelenő új filozófiai irányzatok és az ezekhez kapcsolódó pedagógiai és pszichológiai törekvések nyomán figyelhető meg. A század elején a magyar alkotó értelmiség jelentős részére hatottak a pozitívizmus, és az ezzel párhuzamosan jelentkező materializmus, első sorban *Karl Vogt*, *Ludwig Büchner*, *Ernst Haeckel* gondolatai. A pozitívizmus hazai követői (*Pauer Imre*, *Pikler Gyula*, *Jászi Oszkár*, *Somló Bódog*, *Posch Jenő*) elsősorban a Huszadik Század című folyóirat köré csoportosultak, közvetítésükkel a nagy angol pozitívista polihisztor *Herbert Spencer* vált az irányzat legismertebb alakjává, akinek műveit azok megjelenését követően az 1870-es évektől kezdődően hamarosan magyarul is kiadták (pl. pedagógiai jellegű tanulmányainak gyűjteménye *Értelmi, erkölcsi, testi nevelés* címmel már 1875-ben megjelent). A századforduló után, 1912-ben adják ki az angolszász pedagógia kiemelkedő képviselője, *Alexander Bain* *Neveléstudomány* című művét két kötetben. A hazai pozitívizmus – elsősorban szociológiával foglalkozó képviselői – több elemében átvették a marxizmus társadalomelméletét (pl. *Szabó Ervin*, *Varjas Sándor*), illetve később a hazai marxista filozófia jelentős személyiségei lettek (*Fogarasi Béla*, *Lukács György*, *Rudas László*) (*Hanák*, 1993, 52–56. o.).

A materialista irányzatokkal illetve a pozitívizmussal szemben a főbb ellenerőt – hazánkban is a német szellemi hatások közvetítésével jelentkező – neokantiánizmus jelentette. A kanti felfogáshoz történő visszatérést a századfordulón két irányzat reprezentálja: a tudományelméleti-logikai érdeklődésű északnémet marburgi iskola (*Cohen*, *Natorp*), továbbá az értékelméleti orientációjú délnémet badeni iskola (*Windelband*, *Rickert*), amely a történelem, kultúra vizsgálata során értékek tanulmányozására, megfogalmazására törekedett. Az értékelmélet (axiológia) az ember számára érvényes kötelező értékeket tekint a valóság előfeltételeinek. Hazánkban a neokantiánus felfogás több változata van jelen, sajátos egyéni elemekkel színezve (*Böhm Károly*, *Pauler Ákos*, *Alexander Bernát*, *Bánóczy József*, *Bartók György*, *Kibédi Varga*), de hatása megfigyelhető *Mannheim károlynál*, *Kornis Gyulánál*, *Fináczy Ernőnél* *Weszely Ödönnél*, *Szelényi Ödönnél* is (*Hanák*, 1993, 76–78. o.).

A neokantiánizmus értékelméleti irányzata mellett – főképp a húszas évek tudományosságára, ezen belül a korszak pedagógiai-pszichológiai gondolkodásra is – jelentős hatást fejt ki az azzal számos ponton összefonódó szellemtörténeti irányzat, amely a neohegeliánus filozófiai hagyományok oldaláról jelentkezett. A szellemtörténet (kultúrfilozófia) képviselői (*Dilthey*, *Troeltsch*, *Spranger*) – szemben a pozitívizmussal – a történelmet nem az ember társadalmi természetrajzáként vizsgálják, hanem a történelmi jelenségek különállását, egyedi természetét kutatják, és így jutnak el az egyéni és közösségi

szellemhez, illetve ennek objektívált tárgyakba vetített formájához. A történelem ezen felfogás szerint nem ragadható meg csupán empirikus leírással, hanem a megértéssel (az egyes korszakok gondolkodásának átélésével) közelíthető meg. Ezen megfontolásból válik az irányzat központi kategóriájává a kultúra (Hanák, 1993, 94–96. o.). Az irányzat egyik hazai jeles személyisége Kornis Gyula (továbbá pl. Prohászka Lajos, Weszely Ödön, Karácsony Sándor, Joó Tibor, a történészek közül Szekfü Gyula, Hómann Bálint, Szerb Antal, Halász Gábor és mások). A szellemfilozófiával részben szembenálló életfilozófia (Nietzsche, Bergson) történetfilozófiai vonatkozásai Spengler munkássága kapcsán figyelhető meg hazánkban. E két irányzat gyakran egymással párhuzamosan, egymást kiegészítve jelentkeznek (pl. Karácsony Sándor és Szerb Antal esetében).

A korábban is erőteljes keresztény teológiai elemeket hordozó pedagógiai elméletek kialakításában elvitathatatlanul nagy szerep jutott továbbra is a – katolikus gondolkodás hazánkban is nagy hatású áramlatának – a neoskolasztikának, melynek olyan kiemelkedő képviselői tevékenykedtek ebben az időben, mint Marczell Mihály, Giesswein Sándor, Prohászka Ottokár, Schütz Antal, Bognár Cecil, Horváth Sándor, és természetesen – főként munkásságának első szakaszában – Várkonyi Hildebrand Dezső.

A múlt század végén megszülető gyermeklélektan továbbfejlődését jelentős mértékben elősegítette a gyermektanulmányi mozgalom világméretű elterjedése és az ennek eredményeire is épülő reformpedagógiai irányzatok gyermekközpontú iskolakoncepcióinak térhódítása, jóllehet a század első évtizedében kibontakozó nagy pszichológiai iskolák szemléletmódjára is jellemző volt a fejlődés gondolatának előtérbe állítása (Watson és Freud számára egyaránt a gyermek volt a felnőtt megértésének kulcsa, az alklélektan esetében pedig a struktúrák kibontakozásában lesz a fejlődésnek központi szerepe). A húszas években továbbfejlődő gyermektanulmány legfőbb jellemzője ezen új pszichológiai eredmények gyermekszempontú elemeinek integrálása, az új kutatási eredmények hatására vizsgálati köre kibővül és a gyermektanulmányból ifjúságtanulmánnyá alakul át (Németh, 1993). Ezzel párhuzamosan ebben az időben már egyre nagyobb számban tevékenykednek azok a pszichológusok, akik nem csupán egy előtérbe helyezett gondolat (viselkedés, tudattalan, egészek) keretében jutnak el a gyermek és ifjú fejlődésének kérdéseire, hanem egész munkásságukat vagy pszichológiájuk egy részét erre a területre összpontosítják, mint Bühler, Piaget, Wallon (Pléh, 1993). Nálunk például Bognár Cecil, Kenyeres Elemér és munkásságának második szakaszában Várkonyi Hildebrand Dezső. A húszas évek fejlődésének másik sajátos vonása az önálló pedagógiai lélektan kialakulása. Az önálló pedagógiai lélektan létrejöttében is lényeges szerepet játszott az új tudományterületként, de egyben pedagógiai-pszichológiai mozgalomként is jelentős gyermektanulmány (Pukánszky és Németh, 1994. 454–458. o.).

Mindezek az elemek kisebb nagyobb mértékben tükröződnek a századforduló utáni pedagógiai gondolkodás alakulásában, a pedagógia önálló tudománnyá válásában, a teológiáról illetve filozófiáról történő leválásában, mely tendenciák jól nyomon követhetők a pesti egyetem következő neveléstudós generációjának (Fináczy, Weszely, Kornis) munkásságában is.

Fináczy Ernő (1860–1935) a magyar neveléstudomány kiemelkedő alakja, 1901-től Lubrich utódja a pesti egyetem neveléstudományi tanszékének élén. Miután 1901-ben kinevezték a pedagógiai tanszék professzorává – mely tisztségét három évtizeden át töltötte

be – hivatali kötelessége volt a neveléstudomány klasszikus diszciplínáinak, a nevelélméletnek, didaktikának és neveléstörténetnek az előadása. Nevelélméleti és didaktikai előadásainak szövegét tanítványai rendezték sajtó alá: Elméleti pedagógia (1937), Didaktika; (1935), ezen túlmenően a magyar neveléstörténet-írás első jelentős alakjaként tarthatjuk számon. Neveléstudományi felfogása három alapvető forrásra vezethető vissza: Az első a hagyományos, *Milde-Szilasy* neve fémjelezte katolikus valláserkölcsi megalapozású, hazánkban nagy hagyományokra visszatekintő pedagógiai felfogás, mely közvetlen hatását professzor elődje, *Lubrich Agost* pedagógiájának maradandó elemeinek vállalásával tette magáévá (vallási jelleg, a neveléstudomány hagyományos felosztása, a nevelés fogalmának megegyező tartalmi jegyei stb.). A második a *Kármán Mór* közvetítette herbartiánus pedagógia; amit *Kármán* tanítványaként ismert meg, és aminek számos elemét megtartva és továbbfejlesztve (főként didaktikájában) integrálta saját pedagógiai koncepciójába. A harmadik az értékelméleti idelizmus amelynek elemeivel XX. század első felének hazai nevelélméleteinek teleológiai megalapozásában gyakran találkozhatunk (*Schneller, Weszely, Kornis*). Ennek előzményei ebben az esetben is visszavezethetők a XIX. századi magyar vallásos megalapozású pedagógiai rendszereihez, másrészt a klasszikus német filozófiához (*Kant, Fichte, Hegel*), illetve a neokantiánus iskola bázeli irányzatához (*Windelband, Rickert*). *Fináczy* elméleti munkásságának minden területén tudatosan törekedett világnézete alapelveinek és vallásos értékelméletre alapozott nevelési céltana következetes érvényesítésére (*Balogh, 1985; Mészáros, 1985*). Figyelemre méltó a reformpedagógia és gyermektanulmány eredményeivel és képviselőivel kapcsolatban kialakított álláspontja. Egyrészt fontosnak és hasznosnak vélte a tudományos igényű pszichológiai kutatásokat a neveléstudomány számára, másrészt viszont élesen szembehelyezkedett azokkal, akik a hagyományos, normatív neveléstudomány helyére, ettől teljesen elkülönülő új pedagógiát akartak állítani. (*Pukánszky és Németh, 1994. 512–516. o.*)

A XX. századi magyar neveléstudomány egyik sokszínű, gazdag életművét megalkotó gyakorlati és elméleti szakembere *Weszely Ödön (1867–1935)*, aki több évtizedes – különböző iskolatípusokban eltöltött – gyakorló tanári munkássága után 1910-ben lett a pesti egyetem magántanára. 1918-tól a pozsonyi, majd annak átköltözése után a pécsi egyetem pedagógia professzora. A magyar gyermektanulmányi mozgalomnak létrejöttétől kezdődően szorgalmas munkatársa, szervezője és aktív vezetője. Jelentős szerepe volt a mozgalom 1930-as évek elején bekövetkező újjászervezésében. A herbartiánus pedagógiai alapokon nyugvó elméleti pedagógiájának körvonalait az 1909-ben kiadott „A modern pedagógia útjain” című tanulmánykötetében fogalmazta meg. Ezt fejlesztette tovább főművében az 1923-ban megjelenő „Bevezetés a neveléstudományba” című munkájában, amelyben egy idealisztikus kultúrfilozófiai alapokon álló pedagógiai rendszer pillérjeit rakta le. Erre építette fel 1935-ben kiadott neveléstanát, amely „A korszerű nevelés alapelvei” címen jelent meg. 1935-ben, halála előtt néhány hónappal nevezték ki a pesti egyetem pedagógia professzorává (*Pukánszky és Németh, 1994. 516–517. o.*).

A tradicionális herbarti neveléstudományi rendszert számos elemében továbbfejlesztő koncepciójának megalapozásában – a hazai herbartiánus pedagógia egyik legkiemelkedőbb alakja – *Kármán Mór*, valamint a német Herbart-iskola utolsó nagy alakja *W. Rein* hatása a legszámottevőbb. *Weszely Ödön* a legkövetkezetesebb hazai követője annak a

késői herbartianus – elsősorban *Reinre* jellemző – törekvésnek, amely a századforduló táján, elsősorban a gyermektanulmány és a reformpedagógia erőteljes kihívásaira és kritikájára válaszolva – a hagyományos koncepció főbb, értékálló elemeit megőrizve – számottevő tartalmi korszerűsítésbe kezdett (*Németh*, 1994. 453–460. o.).

Weszely Ödön pedagógiája a XX. század első felének utolsó hazai posztherbartianus neveléstudományi rendszere. Ennek megalkotásával nem kevesebbre vállalkozott, mint a herbarti keretek következetes megőrzésével a század első harmadának adaptálható korszerű szellemi áramlatait egységes rendszerbe foglalja és továbbfejleszti. Így kaptak helyet pedagógiai rendszerében a kultúrfilozófiai pedagógia, az értékelmélet, a szociálpedagógia, a gyermektanulmány, és gyermeklélektan, valamint a húszas évek nagy lélektani iskoláinak törekvései (kultúrpszichológia, alaklélektan, pszichoanalízis, individuálpszichológia stb.). A hazai hagyományok tudatos vállalásával a hozzá legközelebb álló herbartianus iskola (*Kármán*, *Fináczy*) eredményei mellett felhasználta *Imre Sándor* nemzetnevelési koncepciójának és a gyermektanulmányi mozgalom *Nagy László* neve fémjelzte eredményeit is. A széles körű szellemi hatásokat saját sokoldalú elméleti és gyakorlati felkészültsége segítségével alkotó módon fejlesztette tovább.²

A magyar kultúrfilozófiai pedagógia legnagyobb alakja *Prohászka Lajos* (1897–1963) *Weszely Ödön*t követte a pesti egyetem pedagógiai tanszékének élén. 1917-től *Fináczy* mellett a Pedagógiai Intézet segédmunkatársa, 1923–29-ig a Nemzeti Múzeumban dolgozott, majd 1933-ig múzeumi könyvtáros. 1924-ben és 1927-ben ösztöndíjasként a berlini egyetem *Spranger* tanítványaként filozófiát és pedagógiát hallgatott és a német iskolaügy egyéb kérdéseivel foglalkozott. 1926-ban és 1928-ban saját költségén Münchenben és Freiburgban további tanulmányúton vett részt. 1929-ben Pécsen, majd 1930-ban Budapesten szerzett magántanári habilitációt pedagógiából és filozófiából, közben középiskolában és a Képzőművészeti Főiskolán is tanított. 1935-től rendkívüli tanárként, majd 1937-től a pedagógiai tanszék professzoraként a pesti egyetem *1939-es tanterv* *1939-es tanterv* levelező tagjává választották, emellett számos pedagógiai és filozófiai társaság és bizottság tagja volt. Nagy szerepet játszott a háború utáni tudományos élet újraindításában is. A kommunista hatalom előretörése után 1949-ben (több professzortársához hasonlóan) kényszernyugdíjazták (*Pukánszky* és *Németh*, 1994. 520–521. o.).

Számos jelentős műve közül pedagógia szempontjából figyelemre méltó: „A pedagógia, mint kultúrfilozófia” (1929), „Az oktatás elmélete” (1937), „A tanterv elmélete” (1938). *Prohászka* pedagógiai munkássága nagyszabású erőfeszítés a kultúra lényegének megragadására és olyan fogalom- és keretrendszer kidolgozására, amely az iskola körülményeire adaptált tartalmaival megtöltve egy korszerű humanista nevelést tesz lehetővé. Pedagógiai rendszerének alapelveit a „Pedagógia, mint kultúrfilozófia” című munkájában fejt ki részletesen. Ebben mestere, *Spranger* felfogására alapozva foglalja össze kultúrfilozófia és az arra épülő pedagógia alapvető jellemzőit. *Weszelyvel* ellentétben határozottan állítja, hogy a pedagógia csak a kultúrfilozófiára alapozottan tarthat igényt a tudományosságra, mert ezáltal vezethető le olyan egyetemes érvényű elvekből annak fo-

² Életművének részletes elemzését adja *Németh András*: *Weszely Ödön* c. monográfiája. Magyar Pedagógusok, O.P.K.M., Budapest, 1990.

galmi rendszere, amelyek egyben szisztematikus felépítését is biztosítják (Pukánszky és Németh, 1994. 521. o.). A pedagógiának ugyanis – véli Prohászka – nem a gyermekből, nem valamely metafizikai alapelvből, hanem a műveltség fogalmából kell kiindulnia. A kultúrfilozófiai pedagógia jellemzője, hogy nem régi irányzatokkal szemben kibontakozó reakció, nem egy fellengzős, utópisztikus program, hanem lelkiismeretes tudományos vizsgálat eredményeként jött létre. Nemcsak a műveltség-művelődés viszonyait elemzi, hanem azokat egyben értékszempontok alapján tagolja is. Távol marad a herbarti normativitástól, mert a művelődési célok normatív megállapítása csak közvetve érdekl, elsősorban a művelődés és műveltség strukturális elemzésével foglalkozik.³

A fent bemutatott pedagógiaprofesszorok szorosabb-lazább szálakkal kötődtek a budapesti egyetemhez. Ennek alapján indokoltnak tűnik a kijelentés, hogy – a XIX. sz. második felétől kezdve – beszélhetünk egy sajátos neveléstudományi paradigmáról, látásmódról amely a budapesti egyetem neveléstudósait jellemezte. A „budapesti iskolá”-hoz kötődő szakírók munkássága természetesen nem tekinthető tartalmilag homogénnek, mégis megfigyelhetők olyan domináns színek a palettán, mint a herbartianus és posztherbartianus pedagógia iránti elfogadó attitűd (Kármán), az értékelméleti idealizmus (Fináczy) vagy a kultúrfilozófiához való kötődés (Prohászka), illetve a reformpedagógia kritikája (Prohászka). A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a másik egykori magyar egyetem neveléstudományi iskolája rendelkezett-e hasonló, jól körvonalazható jellemző vonásokkal.

Neveléstani koncepciók a kolozsvári-szegedi egyetemen

Magyarország második egyetemét 1872-ban alapították Kolozsvárott. A pedagógia első professzora itt *Felméri Lajos* (1840–1894) volt, széles látókörű tudós, aki korábban több németországi és angliai tanulmányúton vett részt. Könyvében, amely „Az iskoláztatás jelene Angolországban” (1881) címet viseli érzékletes képet nyújt a szigetország korabeli iskoláiról. Feltehetően utiélmenyei is hozzájárultak ahhoz, hogy mély érdeklődés bontakozott ki benne az angol és a francia pedagógiaelméleti irányzatok iránt. Saját pedagógiai rendszerének kimunkálásakor mindenekelőtt angol és francia szerzők munkáira épít, s csak jóval kisebb mértékben támaszkodik – korabeli magyar pedagógiai gondolkodásra egyébként jóval nagyobb hatást gyakorló – a német filozófiai és pedagógiai irányzatokra. Szívesen idézi *John Locke* és *Alexander Bain* gondolatait, *Herbart*tal és követőivel mindazonáltal hevesen polemizál. 1890-ben jelenteti meg „A neveléstudomány kézikönyve” c. főművét, amelyben a korabeli – elsősorban angolszász irányultságú – neveléstudomány eredményeinek igényes szintézisét tárja olvasói elé. Figyelemre méltó, hogy *Felméri* milyen intenzív érdeklődést tanúsított a nevelés lélektani összetevői iránt. Szívesen ír a gyermeki viselkedés módszeres megfigyelésének fontosságáról, szorosan a nevelőnek mindenképp ügyelnie kell a gyermek egyéni adottságaira, predispozícióira, sajátos képességeire. Mindezek alapján joggal nevezhetjük őt a gyermeklélektanra

³ Életművének részletes elemzését találhatjuk *Tökécsky László*: *Prohászka Lajos* c. monográfiája. O.P.K.M. Magyar Pedagógusok, Budapest, 1989.

alapozott induktív pedagógia előfutárának. (Köte, 1997. 78. o.) Annak ellenére, hogy a pedagógiai tevékenység művészetre emlékeztető sajátosságait hangsúlyozza, behatóan elemzi a nevelés és oktatás célját, feladatait, az átszarmaztatandó tartalmakat, tanítás módszereit. A nevelés feladata szerinte az ember művelt személyiséggé fejlesztése. Utilitarista és liberális nevelést különböztet meg, melyek közül az előbbi csak meddő tanultságot hoz létre („a tanulók elméjébe tölcsezés”), az utóbbi viszont az egyén szellemének finomítására, a műveltségre törekszik. A liberális nevelés a tanultság helyett a műveltségre törekszik, az egyén nevelésére, az elme finomítására. Az ismeretek „megemésztésére”, használatára tanít, olyan szokásokat nyújt, amellyel az egyén be tud illeszkedni a társadalomba. „Az emberi lélek nem edény, melyet meg kell tölteni, hanem tűzhely, amelyen lángot kell gyújtani” – idézi *Felméri Plutarkhoszt*. Fontosnak tartja, hogy ez a műveltség nemzeti sajátosságokkal rendelkezzen. Pragmatikus könyvében gyakorlati segítséget nyújt a nevelőknek, mindazonáltal nem kísérli meg egy minden ízében koherens pedagógiai rendszer kimunkálását. Ezt feltehetően későbbi műveiben kívánta kimunkálni. Korai halála egy sokat ígérő pedagógiai-elméletírói pályát tört derékba.⁴

Felméri halála után utóda a kolozsvári egyetem pedagógiai katedráján *Schneller István* (1847–1939) lett. Német egyetemeken folytatott teológiai tanulmányokat, hazatérése után magánnevelőként dolgozott, majd a pozsonyi, később az eperjesi evangélikus teológiai intézetben tanított. Pedagógiai rendszerét – melynek vázát már teológiatanári éveiben megalkotta – a német klasszikus filozófia alapjaira építette fel. Elsősorban olyan német filozófusok és pedagógusok eszmei hatását figyelhetjük meg nála, mint *Pestalozzi*, *Kant*, *Hegel*, illetve a „romantikus teológus” *Schleiermacher*.

Schneller rendszerét maga nevezte el „személyiség paedagokikájá”-nak.⁵ Centrális gondolata az ember etikai fejlődésébe, erkölcsi nevelhetőségébe vetett mélységes hit, amely alapján joggal nevezhetjük koncepcióját egyajta „eszménypedagógiá”-nak. Az etizálás-etizálódás folyamatának három szakaszát különíti el: az „érzéki Éniség” szintjét a korlátlan önérvényesítés, a határtalan egoizmus jellemzi (homo homini lupus). Ezután következik a „történeti Éniség” foka, amelyen az egyén külső kényszer hatására fogad el írott és íratlan törvényeket, ezek határozzák meg egész létét (homo homini Deus). Végezetül a „tisza Éniség” magaslatára emelkedve az értékes erkölcsi maxima már belső parancssá válik, viselkedést meghatározó életelvvé avatódik (homo Deus) (*Pukánszky*, 1990. 17. o.).

Az erkölcsi fejlődésnek háromlépcsős felfogása Arisztotléstől vezethető vissza az etika – és ezzel párhuzamosan a pedagógia – történetében. (*Heller*, 1996, 91) A XVIII–XIX. században egyre több morálfilozófiai és pedagógiai mű szerzője tagolta egymást követő fokozatra az ember morális fejlődésének menetét. Ilyen lépcsőket különböztet meg *Pestalozzi* is, aki *természetes állapotról*, *társadalmi állapotról* és *tiszta erköl-*

⁴ E témára vonatkozóan lásd Ágoston György: *Felméri Lajos c. monográfiáját*. Magyar Pedagógusok, O.P.K.M. Budapest, 1993.

⁵ A német pedagógiatörténeti szakirodalomban ismeretes *Hugo Linde* 1897-ben publikált „Persönlichkeitspädaogik” c. könyve. Ez a mű – címevel ellentétben – már csak kronológiai okok miatt sem gyakorolhatott jelentős befolyást *Schneller* eszmerendszerének kialakulására. A társítás tartalmilag sem helytálló, mivel Linde gondolatai elsősorban a reformpedagógia felé mutatnak, míg *Schneller* személyiségpedagógiája a klasszikus német filozófiából eredő „eszménypedagógiákkal” rokon.

csi állapotról ír egyik morálfilozófiai tanulmányában (Naturstand, Gesellschaftlicher Zustand, Sittlicher Zustand) (*Pestalozzi*, 1923). Ez a rendszerezési elv kimutatható *Kant* pedagógiai gondolatai között is, aki – egyik egyetemi előadásában – *skolasztikus, pragmatikus* és *morális* nevelési szintekről beszél (*Kant*, 1901. 71. o.).⁶

Mégis *Schneller István* volt az, aki a magyar pedagógia történetében legalaposabban foglalkozott a fejlődési fokok sajátosságaival, és aprólékosan leírta a hozzájuk kapcsolódó nevelési feladatokat is. Nála a háromlépcsős processzus során válik a természeti meghatározottságú lényből, az „egyéniség”-ből isteni értékeket hordozó „személyiség”, vagyis „Isten országának”, „Krisztus birodalmának” értékes tagja. Arra a kérdésre, hogy mi mozditja előre az egyéniséget a személyiséggé válás buktatókkal teli útján, *Schneller* egy szóval válaszol: a szeretet. Ez lendíti tovább az embert fejlődésének következő lépcsőfokára, melynek végső stációja a betagolódás a „tisztá *Éniség*” szintjére emelkedett személyiségek közösségébe, belépés a „szeret országába”. E segítő, támogató nevelői érzelm nélkül a gyermek erkölcsi fejlődésének folyamata megakad, az egyéniségből nem lesz személyiség, a szubjektum megreked az érzéki, egoisztikus *Éniség* vagy az önmegtagadással, külső irányítottsággal fenyegető történeti *Éniség* fokán.

Ennek a szeretetelvűségnek kell befolyásolnia a tanítás mindennapjait is. Az oktatás a személyiségek közötti kölcsönhatás, nem pedig az ideák és „reálék” között – ahogyan *Herbart* tanítja. A tanítás folyamatában – *Schneller* szavaival élve – olyan nehezen analízálható mozzanatok is szerepet játszanak, mint a „szem sugárzása”, a „hang színezése”, a „szóban rejlő meggyőződésnek ereje”.

*Felméri Lajos*hoz hasonlóan *Schneller István* is vitatja a herbartianus pedagógia tanait. A magyar Herbart-követők közül *Kármán Mór* és *Waldapfel János* a vitapartnerrei. (*Waldapfel János* – a híres *Kármán*-féle budapesti gyakorlógimnázium tanára – élesen kritizálta *Schneller* kolozsvári gyakorló középiskolájának a koncepcióját.)

1919 májusában a román hatóságok megszüntették a kolozsvári magyar egyetemet. A magyar professzorok többségének az év folyamán el kellett hagynia a várost. Egy esztendeig Budán folyt az oktatás, majd 1921 ősztől Szegeden lett otthonra az egyetem.

Az idős *Schneller István* már nyugalomba vonult, amikor 1925-ben – egykori tanítványa – *Imre Sándor* követte mesterét a most már szegedi egyetem pedagógia tanszékének katedráján. Átfogó pedagógiai rendszert alkotott, melybe integrálta elődei – *Felméri* és *Schneller* – egyes gondolatait. Neve szervesen összefonódott a nemzetnevelés elméletével, amely – a *Széchenyi* nevelési nézeteivel foglalkozó könyvétől kezdve (1904) – mintegy vezérmotívumként vonul végig egész életművén. Felfogása szerint legfontosabb az a nevelés, amely a nemzet körében folyik és a nemzetre hat vissza. A nemzetet tartja „az egyes ember és az emberiség között levő legtágabb, de még határozott alakulat”-nak (társas-közösségi körnek). Avatott kézzel ötvözi egységes egésszé a kizárólag egyénre irányuló és a csupán csak a közösséget megcélzó szélsőséges pedagógiai törekvéseket, az individuál- és szociálpedagógiát. A magyarság mint nemzet azonban még nem tekinthető igazán egységesnek és öntudatosnak. Ezért magát a nemzetet is nevelni-formálni kell. Ez

⁶ Ide sorolható a német szociálpedagógia képviselője, *Paul Natorp* is (fokozatai: *Trieb*, *Wille*, *Vernunftwille* – azaz: ösztön, akarat, északarat), akinek műveit *Schneller* ismerte, de a személyiségpedagógia mint koherens rendszer kimunkálása már befejeződött, mielőtt *Natorp* 1899-ben publikálta volna „*Sozialpädagogik*” c. könyvét.

nemzetnevelés-felfogás tehát magában foglalja a fejlődés dinamikus jellegét, szemben a német pedagógiai gondolkodásban gyökerező állampolgári nevelés-teória statikus megállapodottságával, merevségével. A nemzetnevelés-koncepcióban foglalt egyik lényeges kívánalom az úgynevezett „nevelői gondolkodás” terjesztése. A nevelés társadalom fejlődésének fontos mozgatójává válhat akkor, ha nevelői szemléletmód visszhangra talál a különböző társas-közösségi körökben. *Imre Sándor* munkásságára jellemző a szintézisalkotás igénye. A szegedi esztendők alatt, 1928-ban jelent meg összegző-rendszerező ped.-i alapműve, a „Neveléstan”. Az elsősorban egyetemi hallgatóknak, középiskolai tanárjelölteknek szánt könyvben aprólékos gonddal dolgozza fel az iskolai nevelés körülményeit, eszközeit, módjait. Nem a önmagáért való tudományos elméletalkotás igénye vezeti, hanem a pályára lépő pedagógusok szemléletmódjának, gondolkodásának formálása, amikor számukra egy gyakorlatközeli elméletet akar nyújtani. A nevelést az orvos munkájához hasonlítja: a kezdőnek mindkét pályán önállóan kell feladatait megoldania. Ahhoz, hogy ez sikerüljön a nevelőnek határozott és tiszta fogalmakkal kell rendelkeznie saját tevékenységéről – ezeknek a kialakítása a könyv egyik fő célja. Miután sem a pusztán elméleti, sem pedig a kizárólag gyakorlati irányultságú nevelő nem végezhet jó munkát, szükség van a – fentebb már említett – „nevelői gondolkodás” kifejlesztésére. Az ilyen gondolkodáshoz szükséges tiszta fogalmakat pedig nem kész meghatározásokként akarja az olvasó elé tárni, hanem a nevelés jellemző vonásainak egyenként való megfigyelésével, csokorba gyűjtésével. Ennek megfelelően a nevelés fogalmának elemzésénél sem kész definíciót tár az olvasó elé, hanem fokról-fokra haladva vezeti be ennek az „emberre irányuló alakító tevékenységnek” a sajátosságaiba. Olyan huzamos tevékenység ez, amely a „születéstől az önállóvá lételel tart”, s amely az emberben rejlő lehetőségek kibontakoztatásával az „életre készít elő”. A nevelésre a spontán hatásokkal szemben a céltudatos, a tervszerű elrendezettség jellemző. A nevelő beavatkozik a növendék fejlődésébe, mindezt a növendék érdekében teszi, eközben a nevelő hatások dominanciájából fokozatosan együttműködés bontakozik ki. Miután a növendék a nevelő szellemi fejlettségére emelkedett, véget ér a nevelés szellemi kapcsolata, s átadja helyét az önnevelésnek (*Pukánszky, 1995*).

Imre Sándor páratlanul gazdag tudománynépszerűsítő munkásságával ennek a nevelői gondolatnak a minél tágabb körökben való meggyökerezését kívánta elősegíteni. Szinte valamennyi nevelő közösség, valamennyi iskolatípus számára volt mondanivalója. Előadások, tanulmányok, cikkek, könyvek sokasága szól a családi nevelésről, a kiseddóvó intézetekről, a nép-, a polgári, a középiskoláról, az egyetemi tanárképzésről, az egyetemi nevelésről. Mindemellett a hazai reformpedagógiai mozgalom eredményeit mindvégig figyelemmel kísérte.

A szegedi egyetem magántanára volt *Tettamanti Béla*, aki szervesen kapcsolódott a *Schneller István – Imre Sándor*-féle neveléstudományi irányzathoz. Elsőként írt alapos, mélyreható elemzést *Schneller István* személyiségpedagógiájáról. Az 1932-ben publikált könyv erényeit, a szerző aprólékos műgonddal végzett filológiai vizsgálatait, empatikus beleélőképességét és megalapozott kritikáját maga az idős *Schneller István* is elismerte. (*Tettamanti Bélát* e munkája alapján habilitálták az egyetem magántanárává.) (*Tettamanti, 1932*) *Tettamanti* emellett főleg szellemi mestere, *Imre Sándor* nemzetnevelési koncepcióját népszerűsítette tanulmányaiban, előadásaiiban. Önálló neveléstani rendszert nem

alkotott, ennek szükségét akkor még nem érezte (*Gácsér és Pukánszky, 1992*). A harmincas évek végén a nemzetnevelés zászlaja alatt állva több tanulmányában tette alapos kritika tárgyává *Prohászka Lajos* kultúrpedagógiai felfogását. Ez az korabeli szaksajtó hátsóháján folytatott polémia a két neveléstudományi iskola szembenállásának és vitájának talán leglátványosabb megnyilvánulása. A paradigmák ütközését itt jól megfigyelhetjük (*Pukánszky, 1986*).

Köztudott, hogy *Prohászka Lajos* milyen lesújtóan vélekedett a korabeli magyar reformpedagógiai irányatokról, egyben a teljes reformpedagógia közeli végét is jósolva. (*Prohászka, 1937*) *Imre Sándor* ezzel szemben érdeklődéssel tekintett a „mérésékelt” reformpedagógiai eszméket realizáló magyar magániskolák gyakorlati tevékenységére, többek között az Új Iskola működésére. (Az Új Iskola *Domokos Lászlóné Löllbach Emma* vezetésével 1915–1949 között működött Budán.) *Imre Sándor* támogatta egyetemi munkatársa, *Baranyai Erzsébet* pszichológus munkáját, aki 1942-től vezette az Új Iskola mellett működő Neveléslélektani Kutatóállomást. Itt lehetőség nyílt empirikus vizsgálatok végzésére is. *Baranyai Erzsébet* ezzel voltaképp a schnelleri programot valósította meg. Ez belátható, ha arra gondolunk, hogy a kolozsvári professzor milyen nagy hangsúlyt fektetett tanulmányaiban, egyetemi előadásában a gyermeki sajátosságok megismerésének és az eredményeket rögzítő „jegyzőkönyvek” készítésének szükségességére. (*Pukánszky, 1990. 20. o.*)

Hasonlóképpen nyitott volt a reformpedagógia gondolatvilága előtt a szegedi egyetem pszichológia professzora, *Várkonyi Hildebrand Dezső*. A Sorbonne-on végzett bencés paptanárt 1929-ben nevezték ki nyilvános rendes tanárnak az egyetemre, ahol Pedagógiai Lélektani Intézetet alapított. Fejlődés- és neveléslélektani tárgyú előadásokat tartott – kiváló előadókészsége a hallgatók tömegét vonzotta óráira. Publikációiban elsőként ismertette és népszerűsítette hazánkban *Pavlov* és *Piaget* tanításait. Tanítványaival, munkatársaival – *Baranyai Erzsébet*tal, *Dolch Erzsébet*tal és *Deák Gábor*tal – neveléslélektani empirikus vizsgálatokat is végzett gyermekek körében. Ezekhez megfelelő háttérrel biztosított a *Várkonyi* instrukciói alapján alapított újszegedi gyakorló elemi iskola, az úgynevezett Kerti Iskola, amely *Dolch Erzsébet* vezetésével 1936–1940 között működött. Ez az intézet lehetőséget kínált a reformpedagógia eszméinek a gyakorlatba való átültetésére is. 1940-ben az egyetem – és vele együtt *Várkonyi* – Kolozsvárra való visszatérése vetett véget ennek a szép reményekkel kecsegtető kísérletnek.

Ha mármost összefoglalásképpen a fentebb bemutatott két prominens „pedagógiai iskola” sajátosságait vesszük szemügyre, akkor sajátos belső differenciálódásnak lehetünk tanúi. Az iskolákon belül irányzatok váltották egymást, melyek – az eltérő sajátos vonások mellett – mindig rendelkeztek egyfajta „belső mag”-gal, kohéziós erővel. Ennek alapján nevezzük ezeket az iskolákat neveléstudományi paradigmának – a szó kuhni értelmében. A budapesti iskola paradigmáján belül jól megfér egymással – a fent bemutatott – herbartianizmus (*Kármán, Fináczy*), értékelméleti idealizmus (*Fináczy*) és kultúrpedagógia (*Prohászka*). E paradigma belső tendenciáinak szintézisét *Weszely Ödön* kísérlete meg – miközben a reformpedagógia és az új pszichológiai irányzatok kihívására válaszolva ezek bizonyos elemeit is beleötvözte pedagógiai rendszerébe. A kolozsvári-szegedi iskola paradigmája egyaránt tartalmazta az angolszász irányultságú pragmatikus

induktív pedagógiát (*Felméri*), a személyiségpedagógia német filozófiai alapokon nyugvó magyar irányzatát (*Schneller*) és – az előző tendenciákat sem figyelmen kívül hagyó – nemzetnevelés elméletét (*Imre*). Szintézisként *Imre Sándor* „Neveléstan” c. könyvében teremtett olyan átfogó rendszert, mely a tanszéki elődök koncepciójának elemeit is integrálja. A kolozsvári-szegedi paradigmát mindemellett erőteljes Herbart-ellenesség fémjelzte, mely többször manifesztálódott szakirodalmi polémiákban (pl. *Schneller–Waldapfel*, *Tettamanti–Prohászka*).

Érdekes csoportosítási szempontot – ha tetszik egy újabb paradigmát – kínál a fentebb bemutatott tudósok kapcsolata korabeli Magyar Tudományos Akadémiához, az akadémikus értékekhez. A budapesti iskola képviselői közül *Fináczy Ernő* (1914) rendes *Prohászka Lajos* (1939) pedig levelező tagja volt az Akadémiának, a kolozsváriak közül *Schneller István* (1913) volt levelező tag. A húszas évektől kezdve fokozatos befelé fordulás, arisztokratikus elzárkózás volt megfigyelhető az Akadémián, ami a pedagógia esetében – főleg *Fináczy Ernő* befolyásának következtében – együtt járt az „egyoldalú német – herbarti – orientáció kizárólagosságával”, az újabb törekvések iránti gyanakvással (*Kelemen*, 1992. 127). Az oktatás személyi összetevőit is hangsúlyozó, a reformpedagógia felé is nyitó pedagógiai irányzatok így sorolhatók egy táborba, egyfajta „árnyékakadémiába”, amelynek képviselői között éppúgy megtaláljuk a pesti *Nagy Lászlót*, *Weszely Ödönt*, *Kenyeres Elemért* vagy a *Schneller*-tanítvány kultúrpolitikus *Kemény Gábort*, mint a kolozsvári-szegedi iskola képviselői közül *Felméri Lajost*, *Imre Sándort* vagy *Várkonyi Hildebrandot* (ld. *Kelemen*, 1992, 127).

A második világháború végéig ezek a színek is megtalálhatók voltak a magyar neveléstudomány palettáján. Léteztek-e hasonló paradigmák később? Erre a kérdésre további kutatások válaszolhatnának. Csupán néhány elgondolkodtató adat: *Imre Sándor* 1945-ben elhunyt, *Prohászka Lajost* és *Kornis Gyulát* internálták, *Várkonyi Hildebrand Dezső* a háború után nem oktathatott többé egyetemen, *Tettamanti Béla* 1949-től – már szegedi egyetemi tanárként – a szovjet mintájú kommunista pedagógia hazai adaptálója lett. Ha az ötvenes évek magyar neveléstudományára gondolunk, féltő, hogy a feltett kérdésre „nem”-mel kell válaszolnunk. A későbbiekkel illetően viszont már egyre több jelét fedezhetjük fel az elejtett szál felvételére tett kísérleteknek, a folyamatosság iránti igény megfogalmazódásának (*Ballér*, 1992, 113–115. o.).

Irodalom

- Ágoston György (1993): *Felméri Lajos*. Magyar pedagógusok, O.P.K.M., Budapest.
- Ballér Endre (1992): Folyamatosság a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, 92. 107–118.
- Balogh László (1985): Fináczy Ernő munkásságának főbb jellemzői. *Pedagógiai Szemle*, 9. 870–875.
- Erlinghagen, K. (1976): Pädagogik und Theologie. In: *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*. Speck, Josef (Hg.), Band II., Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen, Kohlhammer, Stuttgart, 161–184.
- Fináczy Ernő (1905): A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. *Magyar Paedagogia*, 584–588.
- Fináczy Ernő (1934): *Nevelélméletek a XIX. században*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Gácsér József és Pukánszky Béla (1992): *Tettamanti Béla élete és pedagógiai munkássága*. Szeged.

- Hanák Tibor (1993): *Az elfelejtett reneszánsz*. Göncöl, Budapest.
- Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi, Budapest.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. O.P.K.M. Budapest.
- Menze, C. (1976): Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: *Problemggeschichte der neuen Pädagogik*, Speck, Josef (Hg.), Band I., Kohlhammer, Stuttgart, 9–107.
- Mészáros István (1977): A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben (1827). In: Nagy Sándor (szerk.): *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerű sítésével kapcsolatban*, Tankönyvkiadó, Budapest. 152–168.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1985): Fináczy Ernő, a neveléstörténész. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz., 878–880.
- Németh András (1990): *Weszely Ödön. Magyar Pedagógusok*. O.P.K.M., Budapest.
- Németh András (1992): *Lubrich Ágost. Magyar Pedagógusok*. O.P.K.M., Budapest.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (1994): Weszely Ödön elméleti alapműve: Bevezetés a neveléstudományba. In: *Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba, A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai*. O.P.K.M., Budapest.
- Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet*. Gondolat, Budapest.
- Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Budapest.
- Pukánszky Béla (1986): A Prohászka–Tettamanti-vita. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 394–410.
- Pukánszky Béla (1990): Schneller István. *Magyar Pedagógusok*. O.P.K.M. Budapest.
- Pukánszky Béla (1995): *Imre Sándor Neveléstana*. Utószó Imre Sándor Neveléstan c. könyvének reprint kiadásához. O.P.K.M., Budapest., 337–341.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994, 1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tettamanti Béla (1932): *A személyiség nevelésének magyar elmélete*. Schneller István rendszere. Szeged.
- Tökéczky László (1989): *Prohászka Lajos*. Magyar Pedagógusok. O.P.K.M., Budapest.

ABSTRACT

ANDRÁS NÉMETH AND BÉLA PUKÁNSZKY: HYPOTHETICAL PARADIGMS IN THE HISTORY OF HUNGARIAN EDUCATIONAL THEORY

The authors investigate whether the work of the professors of education at the University of Budapest and at the University of Kolozsvár (later Szeged) can be described by two distinct educational paradigms. They assert that within the paradigm of the „educational school of Budapest” Herbartian theory (*Kármán Mór*, *Fináczy Ernő*), value theory idealism (*Fináczy Ernő*) and the culture-oriented approach of education (*Prohászka Lajos*) were successfully reconciled. *Weszely Ödön* made an attempt to synthesise the inner trends of this paradigm while integrating some of their elements into his own theory of education as an answer to the challenges posed by „Reform Pedagogy” and by the new directions of psychology. The paradigm of the school of Kolozsvár-Szeged included *Lajos Felméri's* pragmatic-inductive educational theory, the Hungarian version of personality education relying on German philosophical background (*Schneller István*), and the theory of educating for national identity (*Imre Sándor*). *Felméri's* pragmatic-inductive theory was primarily of Anglo-Saxon orientation while *Imre Sándor* took into account the theories of his two colleagues too, when he created his own theory. As a synthesis, *Imre Sándor* created a comprehensive system in his book (The Discipline of Education) that integrates the elements of some forerunners' theory from the department as well. The paradigm of Kolozsvár-Szeged, however, can be characterised by salient anti-Herbartianism, which was manifested in disagreements in the scientific press several times. Further research is required to answer the question whether similar educational paradigms existed in the Hungarian history of educational thinking after the second world war.

Magyar Pedagógia, 97. Number 3–4. 303–317. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Németh András, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék H-1146 Budapest, Ajtósi-Dürer sor 19–21. és Pukánszky Béla, József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék H-6722 Szeged, Petőri S. sgt. 30–34.