

Paradigmáink

Mióta újra tanár vagyok – ráadásul pedagógia-tanár –, minduntalan beleütközöm az ismert kérdésbe: mi is hát a pedagógia. Amíg jobbára csak kutattam, ez a kérdés nem foglalkoztatott. Most viszont, hogy tanítom, rendszeresen szembekerülök vele. Az első hallásra nagyon is elméletinek tetsző kérdés mögött szakmánk története, jelene és talán a jövője áll. Még pontosabban azoknak az életpályája, sorsa és kilátásai, akik a pedagógia művelésére adták a fejüket.

Ha az olvasó mégis úgy találja majd, hogy személyes történetek és egzisztenciális kérdések helyett megmaradtam az eszmék világában – az nem véletlen. Karrierkről – személyes döntésekről, sikerekről és kudarcokról – nehéz a nyilvánosság előtt szólni; különösen ha a közvetlen kollégáim sikereiről és kudarcairól kellene nyilatkoznom. Kényelmesebb paradigmákról beszélni, mint kollégákról, kényelmesebb szemléletmódokat kritizálni, mint pályatársakat. Ezért hát száraz és unalmas írásra készüljön az olvasó. De ha „paradigmák” mögött neveket vélne fölfedezni, az bizony nem lenne a véletlen műve.

A „katedra-pedagógia”

Ha az ímént csak körülírtam a „pedagógia” szót – meglehetősen henyén –, és nem vállalkoztam tudományosabb meghatározásra, azért volt, mert a „pedagógia” szó maga is a bölcsész hagyomány része, sőt jelképe. Azt tanultuk és tanítjuk ugyan, hogy a pedagógia görög szó, amely eredetileg a gyerek vezetését jelentette – közvetlenül is, átvitt értelemben is –, de azért tudnunk kell, hogy ezt jobbára a 19. század német egyetemien fedezték föl. Motívuma meglehetősen világos. A nevelést és a nevelésről szóló beszédet igyekeztek vele bevezetni, beilleszteni a klasszikus egyetemi stúdiumok közé. Amikor a gyereket vezető, irányító athéni rabszolgáról tanítunk, nem árt arra gondolni, hogy akár létezett, akár nem, filológus fölfedezőinek mindenesetre legitimitást adott abban a korban, amelyben a modern tudományosság a filozófia köntösjéből kezdett kibontakozni.

Nem árt erről a korról valamivel többet is beszélni. Mindenekelőtt tudnunk kell, hogy ez a humboldti egyetemi reform kora, amelynek egyik törekvése az egyetem tudományos autonómiájának megteremtése volt (a gyakorlat kényszereivel, de mindenesetre a fönn tartó porosz állam kényszereivel szemben). Amikor *Herbart* a pedagógiát egyetemi stúdiummá fejlesztette, arra törekedett, hogy a nevelésről való diskurzust megszabadítsa a tanítóság napi gyakorlatától és az iskolafönn tartói kényszerektől. És ezt csak úgy tehette meg, hogy tudománnyá fejlesztette a nevelésről folyó beszédet, elnevezve ezt a diskurzust görög szóval pedagógiának.

Egy szót még a görög elnevezésről, mivel ez is megér egy pillanatot. A 19. századi európai középiskolákban a humanizmus idején elindult görög és latin filológia még eleven hagyomány volt. Az auktorokat eredetiben olvasták – a görög filozófusokat természetesen görögül. A görögség filozófiája egészen a 20. század közepéig alapvetően meghatározta minden tudomány európai fejlődését annyira, hogy nemcsak *Heidegger*, *Jaspers* vagy *Carnap* és *Popper* írásaiban találkozunk minduntalan vele, hanem *Bohr*, *Heisen-*

berg és *Einstein*, sőt *Freud* írásaiban is. A gimnáziumi görög oktatás tudománytörténeti hatásai még föltárára várnak. Érdekes például megfigyelni, hogy a filozófiából már kibontakozó fizikai vagy biológiai, orvostudományi területeket latin nyelven nevesítették – a filozófiával még határos, homályos és tisztázatlan területeken azonban görög szavakat és gondolatmeneteket használtak föl.

Itt kezdődik a bölcsész pedagógia kialakulása is. És ott folytatódik, hogy a pedagógiát – mint a gyakorlatból kivont és autonómmá tett diskurzust – a korabeli tudomány szellemében és szavaival kellett folytatni. Ez pedig német egyetemeken a klasszikus német filozófia volt, s tulajdonképpen máig az maradt. Keveset beszélünk róla, pedig szintén tény, hogy egy-egy diszciplína „önálló tudománnyá” válása, ami egyet jelentett professzúrával, tanszékkal, állással-fizetéssel, folyóirattal és tudományos iskolával, az illető tudomány történetének és ideológiájának kialakulásával kezdődött meg.

A klasszikus német egyetem minden diszciplínájának közepén, rendszerező erővel és meghatározó jelleggel, az illető tudomány egy filozófiáját tanították (például a jogtudományban jogbölcseletet, a teológiában dogmatikát, később „rendszeres teológiát“, az orvostudományban belgyógyászatot). Ezt a stúdiumot tanította a tanszék vezetője, a professzor, aki egyben meg is határozta az egész tanszék tudományos fölfogását. Anyagi hatalma ugyan nem volt, de szimbolikus hatalma annál inkább – hiszen rajta keresztül juthatott az ifjabb tudós nemzedék tudományos fokozathoz (németül állami diplomának kezdték nevezni), fokozathoz és akadémiai elismertséghez, a tanítás jogához. Az egész egyetemi oktatás szívében pedig a filozófia oktatása állt; ez adta meg a diskurzus nyelvét és a tevékenység paradigmáját.

Természetes hát, hogy az új és akadémiai promócióra törekvő pedagógiának a közepén is ott kellett lennie a nevelés elméletének (filozófiájának) mint analízáló és szintetizáló stúdiumnak. Ezt a helyzetet máig őrzi a neveléselmélet, amely a legutóbbi időkig meglehetősen kötött tartalmú volt: a nevelés alapjairól, területeiről és módszereiről szólt. Akkor is, amikor az egyetemen megjelent a gyakorlatra orientált tanárképzés, és még akkor is, amikor a pedagógia egykori fellegrát már új kutatások (és új tudós nemzedékek) ostromolták. Számos német egyetemi programon „általános pedagógia” néven húzódik keresztül sok félében át.

Valamikor a hatvanas évek közepén, amikor egyetemi szinten kezdtem ismerkedni az akkor korszerű pedagógiával, az angol pedagógiában még élt a „nevelés elmélete” mint stúdium, mint összefoglaló művek címe és mint referálandó tudományterület (mára kihalt). Az amerikai irodalomban jelentős helyet foglalt el a „nevelésfilozófia”, amely mára jobbára átalakult egy-egy bevezető kurzussá, miközben magának a nevelésfilozófiának a tartalma is radikálisan változott. A neveléselmélet valójában csak a keleti országokban élt tovább, megújult erővel, mivel mögötte a marxizmus-leninizmus állt. Ez történt nálunk is. Ha valaki föllapozza a Magyar Pedagógia háború előtti évfolyamait, olvashatja vezető pedagógusaink egyetemi előadásainak meghirdetését. Szinte valamennyien a filozófiából indultak el, sokan oda tértek is vissza, vagy szívük mélyén és szándékaik szerint mindvégig azok maradtak (klasszikus példa *Prohászka*). Érdekes végigböngészni az egyetemi kiadványok (doktori disszertációk) címeit is: zömmel valódi bölcsész értekezések. A tradíció még a hatvanas és hetvenes években is élt, noha egyre élettelenebbé vált. A szovjet típusú rendszerek fölbomlásával, tehát csaknem napjainkban múlik ki végképp.

Ki vállalkoznék e paradigma hiteles jellemzésére? Csak néhány jelzés. A bölcsész gondolkodás és szemléletmód hatotta át azt a tudományterületet, amelyet (ugyancsak görög szóval) didaktikának neveztek. Nemzedékek nőttek föl pl. a didaktika alapelvein és a tanórak típusainak osztályozásán. Erős és máig érvényes ez a paradigma a neveléstörténetben, amely legjobb hazai reprezentációiban az utóbbi időkben fokozatosan egyfajta eszmetörténetté, gondolkodástörténetté kezd átalakulni. (1) Megszabadulva-megszabadítva

azonban marxista terheitől és gyökérzetétől, sterillé válik és steril marad a társadalmi és oktatáspolitikai történések vonulatainak följajzolásától. És egyáltalán: ez a bölcsész hagyomány nyomja rá a bélyegét mindarra, amit zömmel ma is tanítunk a tudományegyetemen, amelyeken stílszerűen a pedagógia tanszékek persze a bölcsészkarokon vannak (ahogy az Akadémia is a filozófiai osztályában tartja számon a pedagógiát).

A bölcsész hagyomány jellegzetessége – hisz erre alakult, ez volt az anyanyelve – a művek, nem az alkotók elemzése. Ez a hagyomány mindabban erős és megerősít, amihez művek elemzése kell. Eszerint a paradigma szerint a pedagógia két félből áll: elméletből és gyakorlatból; az alapvető kérdés pedig a köztük lévő és kellő viszony. Hozzáteszem, hogy ez a bizonyos „gyakorlat” tulajdonképp a művet helyettesíti, amelyet a bölcsész tanulmányoz; a mű pedig nem más, mint a történelem által kanonizált hagyomány. Nem folytatom – aki valaha is tanult bölcsészetet, úgysis folytatni tudja már.

De nemcsak ebből áll a bölcsész hagyomány. Jelent egyfajta jól körvonalazható tudományos szemléletmódot és témakezelést, amelyben az igazi teljesítményt a tudós személyesen méri le, és úgy is értékelhető (pedagógiai változatként: a személyes kísérlet, a gyakorlat megváltoztatása, az iskolakísérlet). Az a hiteles ebben a paradigmában, ami le van írva és dokumentálva van; és mennél több benne a hivatkozás, annál komolyabban vendő. A bölcsész hagyomány mindig is közel állt egyes művészetekhez és műalkotásokhoz. A történetírás csak fokozatosan ment át történettudományba, a filozófia hosszú ideig életforma is volt, sőt az is maradt, így a pedagógia is művészet, amelyet igazán a pedagógus és/vagy a tanítvány életformája hitelesít, és amely műalkotásokban jelenik meg igazán (Rousseau nagy filozófus, de lelencházba adta a gyermekeit; Makarenko rajongott nevelő, de nem volt családja stb.) A bölcsész pedagógiának szépirodalma van.

A bölcsész pedagógia legnagyobb próbatétele az a bizonyos „gyakorlat”. Elmélet és gyakorlat párharcában hajlamosak vagyunk az egyetemi oktatás és a tanítóképzés versengését is látni; amikor egyik a másikat az elmélet igényességével, illetve a gyakorlat eredményességével tartja sakkban. A pedagógia tudósa kétszeresen is neveltségessé tehető – nemcsak mint világtól elvonatkoztatott tudós, hanem mint az iskolához nem értő bölcselkedő is. Hasonlóképp: a tanító is degradálható, ha egyszer nem kap egyetemi diplomát (amelyért a nyolcvanas években már nálunk is megindult a versengés). Ez a versengés a német oktatási rendszerben, hogy úgy mondjam, strukturális kifejezést nyert, amikor két oktatási rendszer fejlődött ki és maradt meg: a gimnáziumi oktatás mellett a szakképzési, az egyetemi mellett a főiskolai. Egyik a másik ellentétéként fogalmazódott meg és igyekezett presztízst szerezni.

Az amerikai hagyományban – amelyet a világháború óta fokozatosan világszerte a paradigmának tartanak – ez a német hatás rövidebb ideig tartott és korántsem volt ennyire erős. De hogy megvolt, kétségtelen. Akár *Jamest* olvassuk, akár *Deweyt* vagy *George Meadet*, a bölcsész hagyomány egyaránt szembeötlő. Az említett szerzők bölcselők is voltak – sőt azok voltak elsősorban –, még ha jelentőségük kisebb is a filozófia történetében, mint egyes európai szerzőké. Mondhatjuk egyszerűen, hogy a bölcsész paradigma a kontinentális egyetemen vált uralkodóvá, és együtt is hanyatlott szülőhelyével, a klaszszikus kontinentális egyetemmel.

Elmélet és gyakorlat párharcában hajlamosak vagyunk az egyetemi oktatás és a tanítóképzés versengését is látni; amikor egyik a másikat az elmélet igényességével, illetve a gyakorlat eredményességével tartja sakkban. A pedagógia tudósa kétszeresen is neveltségessé tehető – nemcsak mint világtól elvonatkoztatott tudós, hanem mint az iskolához nem értő bölcselkedő is. Hasonlóképp: a tanító is degradálható, ha egyszer nem kap egyetemi diplomát.

A világháború megalapozta az amerikai világhatalmat, szemben a német-francia-brit gyarmatbirodalom fölbomlásával a hatvanas évektől, az orosz birodalom bomlási folyamatával a nyolcvanas években. Vele érkezett meg a nagy tudományos és technikai paradigmaváltás is. Ez olvasható ki pedagógiánk paradigmaváltozásából is; noha a változás lassú, keserves és töredékes volt. De ez már tegnapiaink története.

Mindennek ellenére persze a bölcsész paradigma ma is jelentősen befolyásolja gondolkodásunkat, szemléletmódunkat és közéleti megnyilvánulásainkat. Modern világunkban talán a szintézis-kísérletekben él tovább. Ott van ez a bölcsész hagyomány, amikor eseményeket, jelenségeket egészében kell látni; amikor keressük az újat, hogy megkülönböztessük a régítől. A bölcsész hagyomány érzékenyít ugyanis mindenkit arra, hogy kultúránk folyamatosságát, a tendenciákat föl tudja fedezni. A bölcsész hagyomány tesz bennünket érzékenyvé arra is, hogy megsűrjünk az áradó információt és hogy integráljuk a kultúránkba. Tegnapiaink pedagógiájában külön neve is van az ilyen tevékenységnek: komparatiztikának, összehasonlító pedagógiának nevezték el. Úgy véljük, itt, az oktatásügyi és kultúrdiplomáciában élhet ma leginkább tovább az a bölcsész hagyomány, amelynek eszménye a „sokoldalú ember” (ma kommunikációképes, kultúrákban közlekedni tudó embert mondanánk). S ha mégis temetjük, értékeket temetünk vele. Egyfelől azt a reneszánsz hagyományt, amely arra figyelmeztet, hogy az eredeti művekhez kell visszafordulnunk; és azt a humanista hagyományt, amely szerint az interpretátor csupán közvetít auctor és közönség között. Napjaink pedagógiai teljesítményei – bölcsész szemmel nézve – sokszor lehangolóan alacsonyak. Mintha eltékoztunk volna a tradíciót. De ez még csak hagyján. Az igazi veszteség, hogy nem tanultuk meg, így hát nem is tudjuk továbbadni azt a tradíciót és azokat a formákat, amelyek segítségével önmagunkat értelmezhetjük.

Ki vagyok én, a tanító és tanuló ember? Honnan kaptam a fölhatalmazást, hogy mások életébe beleszóljak? Hogyan tehetek különbséget jó és rossz között? Mivel ezek a kérdések emocionálisan kötöttek, alighanem sohasem fogunk rájuk végleges válaszokat találni, és mindenkinek meg kell találnia a saját válaszait. De ehhez meg kell tanulnunk kérdezni. És ha már kérdezni tudunk, meg kell tanulnunk azt is, hogy az emberiség történetében milyen válaszokat adtak ezekre a kérdésekre. S ha valaki netán azt mondaná – mint egyes amerikai kollégáim (2) –, hogy ez már (még) költészet vagy teológia, akkor ráadásul költészetként-teológiaként is tanítanunk kell. Vagyis filozófiaként tehát, aminek a lényege a keresés, és a végleges válasz a halála lehet.

A neveléstudomány: pszichológiai alkalmazás?

A bölcsész paradigmának kialakulásától kezdve versenytársa volt a pszichológiai paradigma; az a szemléletmód és tudományos hagyomány, amely végül napjaink viselkedés- (magatartás-) tudományában öltött testet. Törvényszerűen. Ahogy a klasszikus filozófia teret vesztett a tudományosságban, és egyre mélyebben, egyre szűkebben kereste tárgyát, úgy merült föl – mint átmeneti egyik lehetőség – a lelki élet jelenségeinek tanulmányozása, ami talán a nyelvfilozófiában csúcsosodott ki. Ebben a versenyfutásban az egykori lélektan fokozatosan levált a filozófiáról. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a filozófia visszavonult erről a területről – ami például *Karl Jaspers* vagy *Carl Gustav Jung* munkásságában szembetűnően nyomon követhető –, és empirikus tudományá vált. Ez a történet századunk első felének nagy pedagógiai története.

Ebből érthető, hogy a pedagógia is – már kezdettől, például Herbartnál – nemcsak bölcsész zsargonban fejezte ki önmagát, hanem olyan zsargonban, ahogy a bölcsészek beszéltek akkor a pszichológiáról. (Helyénvaló megjegyezni, hogy a pszichológia elnevezése is görög, akárcsak a pedagógiáé, gondosan megkülönböztetve az emberihez – pszükhé – kötődő lelki jelenségeket az istenihez – pneuma – kötődőktől.) Sőt, hosszú ideig úgy látszott, mintha ez a két kisebb tudomány – pedagógia és pszichológia, a filozófia

kistestvérei – ugyanannak a „gyakorlatnak” a különféle tükröződése, kifejeződése és tanulmányozása volna. Valljuk meg: sokaknak máig így látszik.

Így aztán a pszichológiai (viselkedéstudományi) paradigma sokáig nem vált el világosan a bölcsész paradigmától, hanem úgy látszhatott, mintha a pedagógiának egy újabb, korszerűbb, javítottabb változata volna. Eredetileg így is regisztrálták; és ezekből a regisztrációkból jól nyomon követhető, ahogy a pszichológiai paradigma szerint gondolkodók fokozatosan magukra találtak. A filozófiai logikával – a kognitív pszichológia egyik őseivel – már a Herbart által megfogalmazott pedagógiában találkozhatunk (hagyományait egyesek máig magukkal hordják a filozófiai, illetve a pedagógiai propedeutikában, amelynek a logika az egyik kötelező alkotóeleme). Az a pszichológia, amely a „lelki élet jelenségeit” önmegfigyeléssel próbálta leírni és osztályozni, ugyancsak hosszú időn át volt kötelező eleme a különböző filozófia-programoknak – például *Kornissnál*, *Brandensteinnél* – éppen úgy, ahogy a pedagógia-stúdiumoknak is. Ilyenformán egyfajta „általános lélektan” – itthon az oroszból fordított *Rubinstejn* (1969) modorában – még a hatvanas években is a pszichológiai és a pedagógiai tanulmányok elengedhetetlen részét képezte. Ez az „általános lélektan” egyébként ugyanazt az integráló és ideológiai eligazító szerepet töltötte be a pszichológiában, mint a iurisprudentia a jogtudományban vagy a matematika a természettudományi tanulmányok alapozásában. Megvolt a kettősség elmélet és gyakorlat között is – ahogyan az a német bölcsészeti hagyományhoz illik –, csakhogy itt biológiai alapoknak hívták.

Ilyennek látszik a pszichológia – bármilyen lett légyen a fejlődése egyébként – a pedagógia-stúdiumok felől nézve. És ez a pszichológia fokozatosan beivódott a pedagógiába, ötvözték vele, megtalálták hozzá a pedagógiai hagyományban a megfelelő elemeket. Így a nevelés fő területei fokozatosan a pszichológiai funkciók fejlesztésévé váltak; a nevelés célját a személyiség-lélektan vette át; a nevelés alapkérdései közé beszüremkedett és fokozatosan mind nagyobb teret hódított a gondolkodás-lélektanból ismert intelligencia, tanulás és öröklődés kérdésköre; összességében a nevelés elméleti kérdései fokozatosan pszichológiai megfogalmazást nyertek. Egybemosódott a pszichológiai és a pedagógiai tanuláselmélet olyannyira, hogy ma már nem is lehet különbséget tenni közöttük; a fejlesztés főladatai alkalmazott pszichológiává váltak. Abban a folyamatban, ahogy a német filozófusok fokozatosan húzódtak vissza a pszichiátria, a fenomenológia és a logika területére, a nevelélmélet főladata integráló szerepét és szándékát. A század negyvenes és ötvenes éveinek német nyelvterületi irodalmában az látszott korszerűnek, ha a nevelélmélet a nevelés elméletével, a didaktika pedig a tanítás elméletével foglalkozik. Innen már csak egy lépés választott el addig a fejleményig, hogy az egykori integráló nagy elméletből (nevelélmélet, nevelésfilozófia) az iskolai munka egyfajta általános gyakorlata váljék, míg viszont a didaktika a gyermek- és fejlődés-lélektan – mára inkább már fejlődéstanulmányok –, illetve a kognitív pszichológia iskolai-osztálytermi alkalmazásai alakuljon át. A folyamat ma körülbelül itt tart nálunk.

Ez az átalakulás gyorsabb és fájdalommentesebb volt olyan kultúrákban, ahol az egyetemi oktatásban nem(csak) a hagyományos gimnáziumok leendő tanárait képezték és képezik, hanem a közoktatás minden rendű és rangú munkását. Az amerikai egyetemeken – ahol a tanárképzés követi, nem pedig kíséri a szakos képzést – sohasem volt egyeduralgó a német orientációjú, integratív filozófia s az arra tekintő nevelélmélet. Itt a nevelésfilozófia jobbra lebomlott az egyes iskolaalapítók és főntartók gondolkodásának elemzésévé, a filozófusok műveinek iskolai alkalmazásává, valamint az oktatásügy újabb jelenségeinek nyelvi analizésévé. Könnyebben és szinte automatikusan illeszkedhetett hozzá egy alkalmazott pszichológia, amely nem volt és nem is akart a pedagógia részévé válni. Sokkal nehezebb és személyes konfliktusokkal is terhelt volt azonban az átalakulás folyamata az európai tanárképzésekben, amelyek – mint például a közép-európaiak – a német mintát követték, és a pedagógiát önálló egyetemi stúdiumként tanították. Ott

előbb a pszichológia integrálásával próbálkoztak; majd amikor ez nem ment, pedagógia és pszichológia szintetizálására tettek kísérletet úgy, hogy – miként ez már lenni szokott – mindkét tudományt bizonyos mértékig egymáshoz igazítva egyfajta pszicho-pedagógia vagy pedagógiai pszichológia sikeredett belőle. Nem volt ez még pszichológia a szó mai értelmében – de már nem volt bölcsész pedagógia sem. Megálltunk és hosszan topogtunk félúton.

Annál is inkább, minthogy – hazai vizekre evezve – a pszichológia (mint olyan) a háború után nemkívánatos tudománnyá vált, amelyet az orvostudományi megközelítésekkel kellett és kellett helyettesíteni. Európa szovjet befolyási övezetében a pszichológia viselkedéstudománnyá (magatartástudománnyá) alakulása csak késve indulhatott meg; és amikor megjelent, a pedagógiában is forrongást keltett. Mindez Magyarországon körülbelül a hatvanas évek elején indult, az úgynevezett kádári konszolidáció éveiben, és nem függetleníthető kiemelkedő pszichológusok (például *Mérei Ferenc*) vagy kiemelkedő pedagógusok (például *Kiss Árpád*) tragikus életútjától. A változásnak ebben a folyamatában alakult ki az a „munkamegosztás” a pedagógiát művelők között, amely szerint a nevelélmélet az ideológiai tárgy a pedagógusképzésben, a didaktika viszont a valódi tudományosság relatíve semleges területe. Csak relatíve persze, minthogy „az ideológusok” akarva-akaratlanul akadályozták az alkalmazott pszichológia szemléletmódjának és eszközeinek terjedését, mint például a gyermektanulmányt, a kísérleti pedagógiát vagy a tesztelméletet (és -gyakorlatot).

Ez a történet már jórészt ismert – pedagógiánk közelmúltját jelenti, és részben még ma is éljük. Az így kirajzolódó „korszerű pedagógia”, „pedagógiai kutatás” vagy egyszerűbben a neveléstudomány hódítása leginkább a kiadványok, intézmények és nomenklatúrák névcserejében követhető nyomon. Magyarországon közvetlenül a háború után indult, amikor a modernizálódó pedagógia fölvette a neveléstudomány nevet – hasonló ment végbe német nyelvterületen –, és ezzel a „pedagógia” elnevezés megmaradt egyrészt a gyakorlat, másrészt a gyakorlatot kísérő ideológia megnevezésének (esetleg úgy is, mint „pedagógiai gyakorlat”). Ma már nincs pedagógiai főiskola vagy tanszék, és pedagógiai kiadványokról vagy kiadókról is csak az idézett értelemben szokás beszélni. A tudományosságot a neveléstudomány jelképezi.

És valóban: ez a fordulat illesztette be a pedagógiát a század első felében kialakuló viselkedéstudományok közé mint fontos – ha nem a legfontosabb – alkalmazást. Meg is oldotta a maga módján azokat a dilemmákat, amelyekkel a bölcsész pedagógia évszázadra visszamenően birkózott. Világossá vált, hogy a kutatásnak mi a területe – a gyerek a maga személyiségével, gondolkodásával, biológiájával, fejlődésével, társas kapcsolataival, utóbb röviden: a gyerek viselkedése, magatartásának törvényszerű változásai. Az is világossá vált, hogy a kutatás módszere és eszköztára egy sajátos életkor pszichológiájának, a gyermekpszichológiának – később további életkoroknak is – speciális alkalmazása. A viselkedéstudományi paradigmában már nem jelentettek gondot a tudományosság és a tudományos közlés kritériumai sem, hiszen azok jól követhették a kibontakozó és diadalmasan teret hódító magatartástudományt. Nevelélmélet és didaktika egykori kettőssége helyébe fokozatosan a kognitív pszichológia és a szociálpszichológia kettőssége lépett.

A neveléstudományi kutatások ilyen alakulása megoldotta azt a kérdést is, amelyet a bölcsész pedagógia hagyományosan a nevelés központi kérdésének tartott: a műveltség, az értékek, a célok és a gyakorlat kettősségének problémáját. A viselkedéstudományi paradigmában ez a kettősség úgy jelenik meg, mint a kutató és az oktatáspolitikai, az oktatáspolitikus kettőssége. A kutató fölismeri a törvényszerűségeket, és javaslatokat tesz a nevelés (oktatás) változtatására; az oktatáspolitikus pedig dönt és alkalmaz. (3) Így az ezzel kapcsolatos dilemmák is modern formát öltöttek kutató és politikai együttműködésében, szerepvárosaiban és konfliktusaiban.

Innen nézve a bölcsész pedagógia idejét múlta „katedra-pedagógia”, amelyet avított egyetemeken tanítanak csupán, és amelynek nincs köze „a valósághoz”. Ezzel szemben

a viselkedéstudományi pedagógia sikeresen találta meg a kommunikációt a legkülönbözőbb tudományterületeket tanítókkal is – olyannyira, hogy már-már az a benyomásunk: a pedagógia tulajdonképp a természettudomány, a társadalomtudomány, a művészetek tanításában és tanulásában, vagy olyan speciális területek kibontakozásában él igazán, mint a szakképzés vagy a gyógypedagógia. Röviden szólva: a tanárképzésben, az egyes tantárgyak pedagógiájában (ahogy a brit neveléstudományban történt). Ez a paradigmaváltásból természetesen adódik. Nincsenek tudományosan kötelező előírások többé, amelyek a pedagógia különállását garantálnák – sőt, annál jobb, mennél inkább illeszkedik a viselkedéstudomány olyan alkalmazásaihoz, mint a nyelvtanulás vagy a matematika tanítása. Ezek a területeken lehet in statu nascendi vizsgálni a gyermeki gondolkodás és viselkedés változásait, miközben gyakorlat-közeli javaslatok is tehetők a curriculum fejlesztőinek és az iskolarendszer főntartóinak. Célok, értékek és szintetizálás tudományos közérdekből a pedagógus és a kutató magánjellegű értékválasztásává változott, amelynek azonban nem (volna) szabad befolyásolnia a kutatások eredményeit. Az oktatás programozása – ennek hatása, eredményessége –, a teszt validitása és reliabilitása, az oktatási software fejlesztése, a viselkedésterápia, a csoportdinamika alkalmazása független pártállástól és világlátástól; sőt tudományosságával meg is haladja őket.

Ebből az áttekintésből persze sok minden kimaradt. Kimaradt a kísérleti pszichológia színre léptének dokumentálása, mint ahogy kényszerűen ki kellett hagynom az európai szociálpszichológia (társaslélektan, tömeglélektan) kezdeteire való utalásokat is. (4) Sajnálatos módon kimaradt a pszichoanalízisnek még az említése is. Amit megemlítettem, az is inkább illusztráció, mintsem hivatkozás. Mindezzel azonban csupán a paradigmák váltására, egy új paradigma – a pszichológiai, viselkedés- és magatartástudományi – jelentkezésére és hódítására akarom fölhívni a figyelmet. És erre is csak azért, hogy egyfajta távolságtartást sugalljak a ma modernnek tetsző és egyeduralkodónak látszó neveléstudománnyal szemben. Nem elfordulásról

A viselkedéstudományi paradigmában már nem jelentettek gondot a tudományosság és a tudományos közlés kritériumai sem, hiszen azok jól követhették a kibontakozó és diadalmasan teret hódító magatartástudományt. Neveléselmélet és didaktika egykori kettőssége helyébe fokozatosan a kognitív pszichológia és a szociálpszichológia kettőssége lépett.

beszélék, csupán távolságtartásról. Hiszen a történet folytatódik, még távolról sincs vége. Aki most megálljt kiáltana – a korszerűség nevében –, és leszűkítené pedagógiánkat alkalmazott viselkedéstudománnyá, az nemcsak a bölcsész kérdéseivel szemben válik érzéketlenné, hanem a közgazdászéval és a szociológuséval szemben is.

Oktatáskutatók, oktatáskutatások

Közgazdászok és szociológusok akkor kezdtek professzionálisan az oktatásügy kérdéseivel foglalkozni, amikor a modern társadalmakban az oktatás tömegmértévé vált. Ez nagyjából a 20. század közepén történt meg; talán nem tévedünk sokat, ha azt mondjuk, hogy a világháború vége óta tanúi és kortársai lehetünk egy új paradigma kialakulásának pedagógiánkban.

A számos, mára csaknem áttekinthetetlen mennyiségű és szerteágazó kérdés közül csupán emlékeztetőül említek néhányat. Az egyik az oktatás tervezésének problémája, azaz a munkaerő-tervezés és az oktatástervezés összekapcsolása. Ez a gondolat az 1929–33-as gazdasági világválság hatására, az azt kiküszöbölni akaró keynesianizmus eredményeképpen, a világszerte megnövekedő állami beavatkozások következtében alakult ki. A szociális gondjaik és a háborús készülődés miatt lehatárolódó totális államokban (nemkülönben

az Egyesült Államokban is) a gazdasági tervezésnek egy olyan válfaja alakult ki, amely a munkaerő megtervezéséhez és mozgósításához kapcsolta hozzá a munkaerő képzésének tervezését is. Így jutottak el a tervező közgazdászok az oktatás problémáihoz.

Az oktatás valamiféle megtervezése, összekapcsolása a munkaerő iránti szükséglettel vagy az elhelyezkedés lehetőségeivel azonban nemcsak a szovjet érdekszférában élt tovább és vált a tervgazdálkodás egyik elemévé. Tovább élt a gazdasági újjáépítés során egész Európában, sőt Ázsiában is, és a hetvenes években fokozatosan úgynevezett jóléti közgazdaságtanná formálódott át. Az igazi újítást ezen a területen a nyolcvanas évtized hozta, amikor – a húszas évek óta először – ismét a liberális közgazdászok befolyása növekedett meg az állami szerepvállalás és az átfogó tervezések rovására. Ez a közgazdaságtani paradigmaváltás tükröződik abban az oktatásgazdaságtani változásban, amely tervezés helyett az oktatás finanszírozását helyezi az oktatásgazdaságtani vizsgálatok középpontjába. (5, 6)

A gazdasági tervezésnek közvetett és közvetlen hatásai voltak és vannak talán még mindig a személyes életünkre csakúgy, mint a pedagógiánkra. Ami a személyes életünket illeti, az oktatástervezők, statisztikusok és demográfusok a hatvanas évektől kezdve átvették a szerepet a pedagógusoktól és az oktatáspolitikusoktól, és irányításuk alatt folyt le oktatási rendszerünk első, rejtett expanziója a hetvenes években. Ezt az expanziót már nem a pedagógia által közvetített ideológia kísérte, mint a negyvenes évek iskolareformját. Helyette olyan fogalmakkal ismerkedhettünk meg, mint munkaerő-szükséglet, demográfiai hullámok, az iskolarendszer befogadó- és teljesítőképessége, a rendszer térszerkezete és így tovább.

A kádári konszolidáció új tárgyilagosságában is illett így beszélni (akkor is, ha politikusok és pedagógusok másként és másként gondolkodtak). A gazdasági tervezők hosszú ideig számítottak orientációs pontnak az oktatásügy irányítói számára, befolyásuk még akkor is kivehető maradt, amikor saját szakmájukban már a piaci mechanizmusok szocialista változatain dolgoztak. Befolyásuk drámaian megszakadt az 1989/90-es rendszer-változáskor, holott maga a tervezés – neveztek hosszú távúnak is, most inkább stratégia-it mondanánk – jelenleg is nélkülözhetetlenül szükséges, és globalizálódó világunkban alighanem az is marad.

Az oktatástervezés hatása közvetve a hatvanas és hetvenes évek átfogó oktatási reformterveiben mutatkozott meg. E reformterveket a tervező oktatásgazdászok elsősorban a fejlődő világ országainak ajánlották a gyorsított fejlődés egyik alternatívájaként az egyoldalú iparfejlesztéssel szemben. Az egykori szocialista-kommunista világban – a gyarmati rendszer bomlása után – mindenütt hatása volt az alapképzés kiterjesztésének, a közoktatás demokratizálásának és a szakképzés erőltetett fejlesztésének. Az iskolareformok divatja azonban végigsöpört a világon, és a fejlett országokban éppúgy megvolt a maga kora, mint a fejlődők között. Az oktatástervezés ekkor élte virágkorát, az oktatástervezők pedig ekkor kerültek a politikacsínálás középpontjába. Befolyásukat és gondolataik hatását létesítmények sora jelzi világszerte, mint például az UNESCO párizsi Nemzetközi Oktatástervezési Intézete vagy ennek testvérintézetei Új-Delhiben, Szöulban. (7)

A neoliberális közgazdaságtan beköszöntével a tervezőket a finanszírozással foglalkozó közgazdászok váltották föl. Mára az oktatásgazdaságtanban is ők határozzák meg a vizsgálatok területeit és főbb csomópontjait. Velük jött a nyolcvanas és kilencvenes évek fordulójának látványos szemléletváltása az oktatásban: a privatizáció, az intézmények piacokonform magatartásának befolyásolása és szabályozása, a fönntartók diverzifikálása, a minőségsszabályozás. A nagy váltást itt a vállalati gazdaságtan és vállalati menedzsment szemléletének és módszereinek oktatásügyi alkalmazása jelenti (iskolai és osztálytermi menedzsment, minőségmenedzsment, az oktatás hatékonyság-vizsgálata, az intézmény elszámoltathatósága stb.). Az oktatásgazdász nem bízik többé abban, hogy a rendszer központilag megváltoztatható és/vagy racionálisan tervezhető. Ehelyett pénzügyi techni-

kákkal, illetve az „oktatási piac” építésével, befolyásolásával akarja átalakítani az oktatást. A fő törekvés az alulról jövő kezdeményezések erősítése és a vállalkozásbarát környezet kialakítása az oktatásban. A szabályozások ehhez csupán hozzájárulhatnak, de nem helyettesíthetik mindezt.

Európa keleti felében ez a közgazdasági szemléletváltás akkor következett be, amikor megtörtént a politikai fordulat, összeszűkültek az állami finanszírozás lehetőségei – egyben azonban szabadabbá váltak az oktatási expanzió hatásai (Magyarországon ez különösen is halmozódott az 1990-es évek elején). Így hát a kilencvenes években oktatási expanzió ment végbe társadalomban és oktatási rendszerben egyaránt, egymást befolyásolva és egymásra épülve – miközben az oktatásra fordítható források egyre szűkültek, mivel az állami elosztás szerepe csökkent, az állami vagyon pedig privatizálódott. Az oktatásgazdaságtannak ma ezzel a dilemmával kell megküzdenie: egy modern oktatási rendszer kiterjed akkor is, ha egyébként a népesség növekedése stagnál vagy épp csökken. Ez pedig kiadásnövekedéssel jár akkor is, ha a gazdaság ideológusai egyébként csökkenteni szeretnék az állam pénzügyi szerepvállalását.

Ez a gondolkör alig izesül a hagyományos pedagógiához, ám kétségtelenül hozzátartozik az oktatásról folyó diskurzusokhoz. Maguk az oktatásgazdászok sem próbálják önmagukat pedagógusként definiálni (8), ahogy egykor a pszichológusok tették. A képzési programokban azonban az intézményi menedzsment kérdései már erőteljesen jelen vannak. A nemzetközi publikációkban pedig szintén megfigyelhető, amint az oktatásgazdaságtani tematika fokozatosan megjelenik az uralkodó viselkedéstudományi paradigma mellett. Az oktatás jelenlegi kiterjedése, amely a szakképzést és a felsőoktatást teszi mind tömegesebbé, a pedagógia viselkedéstudományi paradigmájával már nem értelmezhető (a bölcsész paradigmáról ne is beszéljünk). Ezért a szakképzésről vagy a felsőoktatásról, a permanens képzésről folyó vitákban ma az a természetes, ha pedagógus, pszichológus, közgazdász és szociológus is egyenrangúan szót kap. A paradigmaváltás tehát a küszöbön van már; kérdés, mikorra következik be. És az is kérdés – amire nehéz volna ma még válaszolni –, hogy a társadalomtudományi paradigma kiszorítja-e majd a viselkedéstudományi paradigmát, vagy inkább megtermékenyíti, szinkretizálódik.

A jóléti államok tömegoktatásának eredményeképp az oktatás a szociológiának is centrális kérdésévé vált. Annyira, hogy az európai szociológiát csaknem két évtizeden át uraló társadalmi struktúra-viták voltaképp az oktatás szerepéről szóltak a társadalom folyamatainak átalakításában (társadalmimobilitás-viták). Európa keleti felében ez a vita is sajátos színezetet nyert azáltal, hogy vitatta a marxista társadalomfilozófia monopóliumát a társadalmi folyamatok alakulásának előrejelzésében. Ez a vita a szovjet befolyás alatt álló országokban elsőként Lengyelországban indult meg; Magyarország s aztán a régió többi országai ezt a mintát követték. (9) A statisztikai társadalomvizsgálatok egy idő után – szociáldemokrata mintára – a pártdokumentumokba úgy kerültek be, mint elérendő társadalmi politikai célok. E célok elérésében az oktatásnak jutott a centrális szerep. A szociológiai zsargon még sikeresebb vetélytársává vált a pedagógiai szakzsargonnak, mint az oktatásgazdaságtani. Ez a zsargon, mivel közvetlenebbül táplálkozott a marxizmusból, szélesebb körben ismerősen csengett. Rövidesen (1970-es évek vége) ki is szorította a pedagógiai zsargont az iskolareformok előkészítéséből, meghagyva a pedagógusoknak a „tartalmi” (tantervi) előkészületeket.

A társadalmi struktúra-vizsgálatok azonban a nyolcvanas évekre fokozatosan érdektelenné váltak, és a jóléti államok hanyatlásával – az őket megvalósító hagyományos szociáldemokráciával – ki is szorultak magából a szociológiából. Kiszorult velük az oktatásügyi tematika is. Jelenleg a szociológiában korántsem uralkodó kérdés az oktatásügy; különös módon azonban megjelent az oktatásszociológusok új nemzedéke – akik eredetileg általában pedagógusok voltak. Tematikájuk is sokrétűbbé vált és feltöltődött az iskola szervezetszociológiai elemzéseivel, a szociálpszichológia osztálytermi alkal-

mazásaival, nem utolsósorban pedig az oktatásügy kultúranropológiai megközelítései-vel. (10) Ezt a tematikai váltást az (oktatás)szociológiai szakirodalomban szokás azzal összefüggésbe hozni, hogy az átfogó társadalmi struktúra-kutatásokra fordítandó pénz elfogyott, a szociológia akadémiai tudománnyá vált, csökkent vagy meg is szűnt a döntéseket előkészítő (megideologizáló, legitimáló) szerepe. Magam ezt a változást inkább annak tulajdonítom, hogy a jóléti állam gazdasági és politikai tartópillérei megrendültek, ezért a közgazdaságtanban és a politikában is váltás következett be. Hozzáteszem, hogy minden valószínűség szerint váltás következett be a döntéshozók és a szakértők nemzedékei között is.

Magyarországon mindez leginkább a Kádár-rendszer lassú elmúlása idején érhető tetten, amit a politikatudomány (politológia) jelentkezése kísért. Ennek hatására a szakértői és véleményformáló értelmiség – az oktatásügyben is – fokozottabban vonódott be a döntés-előkészítésbe, ami azzal a következménnyel járt, hogy már nemcsak kívülről jöttek tanulták el a társadalomtudomány beszédmódját, hanem maguk a pedagógusok is. Az oktatáspolitikai – nem mint cselekvési terület, hanem mint kutatóterület, tanulmányozandó tárgy – olyan társadalomtudományi paradigma, amely leginkább és legközelebből befolyásolja jelenleg az előző két paradigmát.

Az oktatás jelenlegi kiterjedése, amely a szakképzést és a felsőoktatást teszi mind tömegesebbé, a pedagógia viselkedéstudományi paradigmájával már nem értelmezhető (a bölcsész paradigmáról ne is beszéljünk). Ezért a szakképzésről vagy a felsőoktatásról, a permanens képzésről folyó vitákban ma az a természetes, ha pedagógus, pszichológus, közgazdász és szociológus is egyenrangúan szót kap.

Az oktatásról folyó vitákban ez a problémakör mindig is jelen volt (iskola-szervezet-tan, oktatási jog). Nem volt része sem a bölcsész pedagógiának, sem az alkalmazott pszichológiaként művelt neveléstudománynak, de jól illeszkedett hozzájuk. Most viszont önálló paradigmaként jelentkezik, és egybefonódik az oktatásgazdaságtani és oktatásszociológiai megközelítésekkel. Együttesen rajzolják ki azt, amit – talán kis túlzással – a pedagógia harmadik, társadalomtudományi paradigmájának nevezek.

Ennek a paradigmának éppúgy megvan a sajátosságai, mint az előző kettőnek (ezért is különböztethető meg tőlük). A társadalomtudományok szemléletmódja ugyan-

is jelentősen eltér mind a pszichológiától, mind a bölcsészettől, és erőteljesen tükrözi a tudományos kutatás iparivá válását. A modern társadalomkutató – nem hívja magát társadalomtudósnak – csapatban dolgozik, teljesítménye sohasem egyéni, mindig megosztott. Annál hitelesebb, mennél nagyobb kutatásban tudott részt venni – vagy éppen irányította azt –, és annak mennél összetettebb részét dolgozza föl. A kreativitásnak itt kevés tere nyílik, a földolgozás formái kötöttek. Az együttműködések ma már hamar globalizálódnak; a társadalomkutatók az általános, több helyütt jelentkező problémák felé orientálódnak; az eredetieskedés marginalizálódást sejtet. A modern társadalomkutatásból hiányzik a szintetizálási készség és az általánosítás hajlama. Középszintű elméletig merészkedik inkább el (11); a nagy szintézisek kora a társadalomtudományban is a marxizmussal zárult le. (12) Ami a bölcsész pedagógiában a „gyakorlat” – az iskola vagy a nevelés gyakorlata –, a társadalomtudományban a „valóság”, ennek az a szelete, amit empirikusan föl lehet tárni. Az újszerűség kritériumai világosabbak és egyszerűbbek, mint az előző paradigmánál: az a kutatás újszerű, amely eddig nem vizsgált terepen folyt, a valóság még nem ismert szeletét hozza közelebb.

A társadalomtudományi kérdések integrálódása az oktatáskutatásba már megkezdődött, és erőteljesen folytatódik azzal együtt, ahogy az iskolai oktatás terepe kitolódik a szakképzésben, felsőoktatásban és felnőttképzésben. Ez azzal jár, hogy hagyományos

kérdések kikerülnek a megszokott tematikákból (iskola-szervezetten), és új formában kerülnek vissza (például a tanítás-tanulás és az iskola menedzsmentje). A folyamat kétirányú. Ahogy az oktatásgazdaságtani, oktatásszociológiai vagy oktatáspolitikai tematikák kikerülnek a közgazdaságtan, a szociológia vagy a politikatudomány érdeklődési köréből, úgy kerülnek át az oktatásügygel való foglalkozás körébe. Ami új programok megjelenésével jár együtt (iskolavezetés, közoktatási irányítás) – az új programok új közöniséget céloznak meg (intézményigazgatók, intézményi menedzsment, főntartók, finanszírozók stb.) –, és azzal is, hogy a szakterületen kutatók fokozatosan új szervezeti formákba lépnek át (például oktatáskutatókká válnak, hogy a német „Bildungsforschung” magyar változatát idézzem). Az elmúlt évtizedben tanúi lehettünk annak a névváltozásnak, amelynek során az oktatáskutatás ismertté, elfogadottá, majd pedig rangossá vált. Más paradigmákkal ugyanez történt.

Mára tehát három pedagógia él együtt; és ez törvényszerűnek látszik, noha korántsem örökérvényű. A váltás és hangsúlyeltolódás, azt hiszem, kivehető. A bölcsész pedagógia minden bizonnyal rövidesen a múlté lesz, pontosabban szaktudásból műveltséggé válik. A pszichológiai pedagógia erodálódása is megindult; a váltás egy filozófiai lélektanon alapuló pedagógiából egy viselkedéstudománnyá váló pedagógiába eléggé nyilvánvaló. Az is sejthető – legalábbis az oktatásszociológia példáján –, hogy az oktatásgazdaságtan és az oktatásszociológia klasszikus kérdésfeltevésai fokozatosan kikerülnek a közgazdaságtan, a szociológia területéről, és – ahogy a tanárképzés témái közé átkerülnek – lépésről lépésre egy újfajta „társadalomtudományi pedagógia” részeivé válnak.

A legnagyobb váltás azonban, azt hiszem, nem ez. Hanem az, hogy a diszciplínák szűnnek meg; helyettük a problémák kerülnek előtérbe. A holnap már nem az önálló tudományoké, hanem az időszerű problémáké. Hogy aztán milyen időszerű kérdés és annak melyik időszerű megoldása bizonyul múlónak, és melyik válik részévé a szakmai hagyományunknak, azt majd az idő hozza meg.

Jegyzet

- (1) MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Bp, 1998.
- (2) GREEN, T. F.: *Voices: The Educational Formation of Conscience*. Notre Dame: The University of Notre Dame Press, 1999
- (3) BÁTHORY Zoltán: *A tanítás és tanulás problémái*. Tankönyvkiadó, Bp, 1988.
- (4) HEWSTONE, M. és mtsi. (szerk.): *Szociálpszichológia európai szemzőgből*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp, 1997.
- (5) KOZMA Tamás (szerk.): *A tervezés és döntés anatómiája*. Oktatáskutató Intézet, Bp, 1986.
- (6) LUKÁCS Péter – SEMJÉN András (szerk.): *Az oktatás finanszírozása*. Oktatáskutató Intézet, Bp, 1988.
- (7) PHILLIPS, H. M. és mtsi: *Az oktatás tervezése*. Tankönyvkiadó, Bp, 1968.
- (8) LEVIN, M. (szerk.): *International Encyclopedia of the Economics of Education*. Pergamon Press, Oxford, 1998.
- (9) FERGE Zsuzsa: *Társadalmunk rétegződése*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp, 1968.
- (10) SAHA, L. (szerk.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Pergamon Press, Oxford, 1997.
- (11) MERTON, R. K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Kiadó, Bp, 1980.
- (12) BAUMAN, Z.: *Általános szociológia*. Kossuth Kiadó, Bp, 1968.

Irodalom

- BRANDENSTEIN Béla: *Bevezetés a pszichológiába*. Egyetemi Nyomda, Bp, 1940.
- DERBOLAV, J.: *Die gegenwaertige Situation des Wissens von der Erziehung*. Bonvier Verlag, Bonn, 1956.
- DEWEY, J.: *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976.
- HEISENBERG, W.: *A rész és az egész*. Gondolat Kiadó, Bp, 1978.
- HIRST, P.: *Philosophy and educational theory*. In: SCHEFFLER, I. (szerk.): *Philosophy and Education*. Allyn and Bacon, Boston, 1958. 78–95. old.

- HUSÉN, T.: *Research paradigms in education*. In: KEEVES, J. P. (szerk.): *International Encyclopedia of Educational Research, Methodology and Measurement*. Pergamon Press, Oxford, 1997. 16–22. old.
- JAMES, W.: *The Principles of Psychology*. Harvard University Press, Cambridge (MA), 1980.
- JASPERS, K.: *Einführung in die Philosophie*. Piper Verlag, München, 1971.
- JUNG, C. G.: *Psychology and Religion: West and East*. Routledge and Kegan Paul, London, 1938.
- KEEVES, J. P. – ADAMS, D.: *Comparative methodology in education*. In: KEEVES, J. P. (szerk.): *International Encyclopedia of Educational Research, Methodology and Measurement*. Pergamon, Oxford, 1997. 31–41. old.
- KORNISS Gyula: *A lelki élet problémái I–II*. Egyetemi Nyomda, Bp, 1933.
- KOZMA Tamás: *A pedagógia szaknyelve*. Tankönyvkiadó, Bp, 1974.
- KUHN, T.: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Bp, 1984.
- LEITHWOOD, K. és mtsi.: *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh, 1999.
- MARX György: *Gyorsuló idő*. Magvető Kiadó, Bp, 1972.
- MEAD, G.: *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Bp, 1973.
- NAGY József (társszerzők: ÁGOSTON György, OROSZ Sándor): *Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1965.
- NAGY József: *Kandidátusi disszertáció*. 1968.
- NAGY József: *Köznevelés...*, *Gyorsuló idő*. Magvető Könyvkiadó, Bp, 1971.
- NAGY József: *Társadalmi fejlődés és az iskola*. Társadalomtudományi Intézet, Bp, 1972.
- NAGY József: *Rendszerszemlélet az oktatásban*.
- NAGY József: *A XXI. század pedagógiája*. Kézirat, 1999.
- POPPER, K.: *Szüntelen keresés*. Áron Kiadó, Bp, 1998.
- PROHÁSZKA Lajos: *Pedagógia mint kultúrfilozófia*. Egyetemi Nyomda, Bp, 1929.
- RUBINSTEJN, M. K.: *Általános pszichológia I–II*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1969.
- SETÉNYI János: *Minőség és iskola*. OKKER, Bp, 1999.
- SMITH, O. B.: *Philosophy of education*. In: HARRIS, M. (szerk.): *Encyclopedia of Educational Research*. Macmillan, New York, 1960. 957–964. old.
- SPENGLER, O.: *A Nyugat alkonya I–II*. Európa Kiadó, Bp, 1995.
- VÁRKONYI Nándor: *Szíriat oszlopai*. Magvető Kiadó, Bp, 1972.

A cikk eredeti változata a Nagy József 70. születésnapjára szerkesztett kötetbe készült.