

# A PSZICHOLÓGIA ÉS A PEDAGÓGIA AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN (ESZME)TÖRTÉNETI VÁZLAT

SÁSKA GÉZA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

A pedagógia és a pszichológia tudománya között szorosabb és szervezesebb a kapcsolat, több a párhuzamosság, mint a pedagógia és más társadalomtudományok között. Az *Educatio* jelen füzetének bevezető tanulmánya vázlatosan érinti Herbarttól az 1980-as évekig a változó értelmezésű pedagógia és az (alkalmazott) lélektan tudományának eszmei kapcsolatát, intézményesülésüket a centralizált állam és a növekvő politikai hatalom világában. A tanulmány ismerteti a lapszámban megjelent sztálini és a poszt sztálini időszakban a pszichológia és pedagógia viszonyrendszerének változásait, a pszichológia intézményesülését bemutató tanulmányokat.

**Kulcsszavak:** pedagógia-pszichológia kapcsolata, oktatási ideológiák, porosz típusú fejlődés és ellenirányzatok, szovjet hatás

There is more parallelism, a closer and a more organic relationship between pedagogy and the science of psychology than between pedagogy and any other social science. The introductory study of *Educatio* 2020, No. 4. provides a sketchy historical survey of the relationship between the science of changing pedagogy and (applied) psychology in the world of centralized state and growing political power and ideology, from Herbart to the 1980s. This introduction briefly describes the studies in the issue that discuss changes in the relationship between psychology and pedagogy in the Stalin and the post-Stalin period.

**Keywords:** pedagogy-psychology relationship, educational ideologies, Prussian-type development and its counter-trends, Soviet influence

A pedagógia és a pszichológia tudománya között szorosabb és szervezesebb a kapcsolat, több a párhuzamosság, mint a pedagógia és más társadalomtudományok esetében. A közös tárgyi alap a világra jött ember lelki jelenségeinek az ismerete, amelyre a pedagógia elmélete-gyakorlata valamiképpen támaszkodik. E tény alapján kíséreljük meg e két tudományterület egymással érintkező eszmei áramlatainak és szervezeti viszonyának, konfliktusainak feltárását megkezdeni, amely a modern állam érdekeit szolgáló oktatási rendszer működtetésében és fejlesztésében jelenik meg. Ebben az új, mondhatni kísérleti megközelítésmódban a problémák érzékeltesére kerül a hangsúly, következésképpen a múltbéli elemek bemutatása óhatatlanul elnagyolt.

Az oktatási rendszerek kiépülése és fejlődése a 18. századtól elválaszthatatlan az államtól, a tudatos államszervezéstől. Az intézményes oktatásra vonatkozó döntések mindig közpolitikai jellegűek, hiszen az állampolgárokat, gyermekeiket, az állam felügyelte oktatási intézményeket érintik, akár egyeduralkodók állnak a végrehajtó hatalom élén, akár demokratikusan megválasztott kormányzat. Az állam által felügyelt rendszerben nemcsak a felnövekvő generációk, intézmények oktatása-nevelése lesz köz-, és államügy, hanem az e feladatot ellátó tanítók, tanárok munkájának szervezése és ellenőrzése is.

Ebben az elrendezésben a pedagógiai tevékenység szinte minden mozzanata – a tanítás tartalma (a hivatalos tananyag), a nevelés iránya, illetve lélektani magyarázata – értelemszerűen közpolitikai jelleget kap, s ezáltal a pszichológiai és a pedagógiai szemlélet is az államigazgatás szervezeti kultúrájának részévé válik, még akkor is, ha ugyanezek a növendékek és pedagógusok, illetve iskolájuk ügyének látszanak.<sup>1</sup>

Az állami és az egyéni érdek hatalmi jellegű összekapcsolása a modern állam terméke az oktatásban is. Max Weber általánosan elfogadott leírása szerint (Weber 1987: 225–228) a bürokratikus rendszerek szakértelmisége értéksemleges, technikai tevékenységnek állítja be munkáját, és ettől nem tér el a tanügyigazgatás sem. Az egyéni értékeiket és érzéseiket háttérbe szorító szakalkalmazottak a pedagógiai és a pszichológiai tudomány szavait és érvrendszerét használják. Az oktatásban érdekelt másik fél is a maguk szempontjaik aláátamasztására használja sokszor ugyanazokat a pedagógiai és pszichológiai érveket. A szülő, ha a gyerek szükségletéről, tulajdonságairól, érdekéről hall, a lányára, fiára gondol, a tudomány és az államigazgatás azonban általánosít: a növendékek populációjára gondol, a gyerek általános szükségleteiről, tulajdonságairól beszél, amelynek a fejlesztését szorgalmazza, s a legjobbnak tartott módszereket és eszközöket ajánlja vagy teszi kötelezővé, hogy a társadalom az államérdek mentén fejlődjék, és benne mindegyik növendéke sikeres legyen.

Úgy tűnik, eddig egyik tudományterület sem volt képes tértől és időtől, politikai berendezkedéstől független, igazolható tényállításokat tenni, amelyek alapján univerzálisan használható technikai eszközöket és módszereket lehetett volna kidolgozni. Minthogy nincs ilyen, következésképpen általánosan alkalmazható technikák, tanítási-tanulási módszerek sincsenek, csak olyanokat ismerünk, amelyek az egyes társadalmak, rokon hététerű országok kultúrájába, érték- és érdekviszonyaiba illeszkednek.

<sup>1</sup> E kétarcúság megszüntetésének ideológiája jelenik meg egyfelől az államot tagadó, az állam elhalását prognosztizáló elméletekben, illetve a közhatalmi hatásoktól megvédett autonóm iskola gondolatában.



állami függőségbe kerüljenek, hogy a központi akarat ezen a területen is érvényesüljön, ahogy Friml Aladár írja, az maga az államilag parancsolt tanítási mód (Friml 1913a: 10).

A kormányzat politikáját a tanügyi bürokrácia valósítja meg, amit igen pontosan fogalmaztak meg 1935 körül a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériumban a szakemberek. A Ratio Educatio a tanügyigazgatás köteletségévé teszi, hogy a tanítási módszerek, tantervek, tanulmányi szervezetek és rendszerek szétágazását a részletes útmutatások szerint megszüntessék, az oktatást országsszerte egyenlővé tenni törekedjenek, s a nevelés egységességének biztosítása végett a különböző iskolák és iskolai fozkozatok egymáshoz simulását előmozdítják (Utasítás, 1936: 98).

A minta porosz (Pichleritsch 2014). A parancsolt tanítási mód kijelölésének joga maga az állami politikum, amelynek természetes eleme a központban dől el, hogy mi legyen az állam területén az oktatás tartalma és a tanításuk módszere (Pichleritsch 2014: 15). Azaz, iskolai tananyag állampolitikai ügygé vált, aminek egy esetét Friml Aladár idézi fel: A birodalmi szempontok képviselői kivették volna a történelem tárgyból a magyar nemzeti történelmet tanítandó részt a Rációból, mindhiába, a magyar nemzeti érdekek győztek: benne maradt a tartalom.

Az állami ügy létrejöttével együtt jön létre az oktatáspolitikai központjában az a tér, képletesen szólva: aréna, amely az egyeztetés tere lett, ahol a különböző érdekek képviselői ütközhetnek, és a végső döntések előkészítése megtörtént, vagy maga a döntés is megszülethetett. A modern államban itt nyílik majd tér a (nevelés) pszichológiai és a pedagógiai érveknek. Éppen ezért érdemes együtt kezelni a politika, a pszichológia és a pedagógia többnyire hierarchikus viszonyát az országos, a birodalmi, vagy akár az államszövetségi szinten, élesen elkülönítve a növendék, a pedagógus, az osztály, a tanterület, azaz az iskola léptékétől.

## A kelet-európai pszicho-pedago-politikai gondolkodás kezdete

Ami az oktatás megszervezését és tartalmát illeti, a *Ratio Educationis*ban koherens és racionálisan felépített pedagógiai-lélektani tudományos elméleti háttérrel nem találkozok, bár a korszakban számos pedagógiai elmélet volt ismert; Rousseau, Helvétius, Basedow gondolatai közvetlenül nem olvashatók ki, hiszen az államigazgatási dokumentum intézkedéseinek indoklása szociológiaiainak mondható, a hétköznapiok pszichológiai megfigyeléseinek, a tanítói tapasztalaton és az iskolába kényszerítendő gyerekek családi hátterének ismeretein alapult.

A *Ratio Educationis*ban még minden gyermekre és felnőttre igaznak tekintett lélektani megállapítások olvashatóak – mint például: „a lélek felüdítése<sup>2</sup> fontos az iskolában” (Friml 1913b: 217), vagy a tanerőkre vonatkozóan [Bevezetés 5§ (2)]: „Mint hogy az emberi léleknek az a természete, hogy ha kötelességeire újra meg újra nem emlékeztetik, könnyen enged a buzgóságából és mintegy elernyed: a tanerők igyekezetének serkentésére nagy hatással lesz, ha az iskolák mindegyik fajában előjárók és vezetők neveztetnek ki.” (Friml 1913b: 42.) Ez még nem a tudományos pszichológia, hanem a hétköznapi tapasztalatokra, a józan észre hagyatkozó bölcsesség.

<sup>2</sup> Mészáros István a lelki helyett szellemi felfrissülést ír (Mészáros 1981–179). Friml szóhasználata közelebb áll az elemzett korhoz, ezért használok ezt a forrást.

A mindennapi tanító tapasztalatot emelik be a jogba a népiskolák esetében is: „a tanulás munkája a gyermekeknek könnyűvé és kellemessé tétessék és épen ezáltal azon néhány éven belül, amennyit legtöbbjüknél a tanulásra szálni szokás, sok ép oly hasznos, mint szükséges ismerethez jussanak”. (I. m. 65.)

Az oktatási rendszer kiépítésében az érintett népesség életmódjának, kultúrájának ismerete vezethette az állami kényszer jogi hétértékének, a tankötelezettség idejének és a tanítás rendjének kijelölését javasló szakértőket. A társadalomismeretük fokát mutatja a tankötelezettség és a tanév kezdetének kijelölése: „A legtöbb szülő ... gyermekei, alig hogy ötödik, hatodik életkorukat átlépték, földművelésre, házi munkára vagy más foglalkozásra is fogja... Ennélfogva a dolgot úgy kell majd szabályozni, hogy az ifjak a mezzei munkák befejezése után, mikor a szülőknek már kevésbé van rájuk szükségük, köteleztessenek az iskola látogatására, ahol a tanítást ...szorgalmasan hallgatni tartoznak.” (I. m. 91.)<sup>3</sup>

Miközben az állami oktatási rendszer növekszik, s az állam szabta keretekbe a neohumanizmus szelleme költözik, számos figyelemreméltó pedagógiai eszme és intézmény születik Kelet-Európában (Németh 2005). A sok-sok elmélet közül csupán egy az, ami iránt az államszervező pedagógusok érdeklődést mutattak, amely alapján megszervezhetik az oktatás tartalmi elemének tanügyigazgatását.

A kelet-európai régióban<sup>4</sup> ebben, de csakis ebben az értelemben a filozófus Johann Friedrich Herbartot (1776–1841) tekinthetjük a pedagógia első koherens, tudományos elmélete megalkotójának, amelyben az értékek állandósága, a minden emberre érvényes pszichológia és az e kettőre támaszkodó pedagógia logikus egységet alkot, és mindhárom egymással függőségi és hierarchikus viszonyban áll.

Herbart és a herbartizmus nem azonos. Filozófiai rendszere nem azonos annak ideológiai és gyakorlati alkalmazásával.<sup>5</sup> Jóval Herbart halála után, munkásságából merítve alkotják meg tanítványai<sup>6</sup> a növekvő állam növekvő iskolarendszerének (Nagy 2011) egységes tartalmi működését lehetővé tevő pedagógiai technikát és értékrendet (Németh 2016), ami a tankötelezettség logikáján alapul.

<sup>3</sup> Majd, ha a gyermekmunkára egyre kevesebb szükség lesz, az óvodai ellátottság és beiskolázás egybeér, azonban a tankötelezettség ideje továbbra is fogváltás idejére esik, akkor jelenik meg az „iskolaérettség” pszichológiai fogalmazású probléma, amely a gyermekek eltérő fejlődésével indokolja első éve időpontjának meghatározását, ami mögött a tanítók és az óvodapedagógusok kenyér- és értékharca áll, nem is szólva a középosztály gyermekeinek versenyelőnyt teremtő és az iskolaéretlenséggel az alsóbb néprétegek kirekesztésének szempontjairól.

<sup>4</sup> Herbart munkássága legkorábban és legtovább a német nyelvterületen hatott. A századfordulótól az első világháborúig Nagybritaniában és Franciaországban kezdett szélesebb körökben ismertté válni, de Olaszországban alig (Fináczy 1934).

<sup>5</sup> Herbart és a herbartizmus elsősorban neveléseméleti szempontú feldobogásának ártekinthetetlenül nagy irodalma van, amely többsége mellőzi az államnak a tananyagszabályozás kiépítésére gyakorolt hatását.

<sup>6</sup> A 19. század felének Kelet-Európájában mindenki Herbartra és követőire figyelt, akik a filozófiáját a gyakorlatba; többek között a kiemelkedő Tuiskon Ziller (1817–1882), később pedig Wilhelm Reinre (1847–1929). Ziller személyes tanítványa volt Kármán Mór is (1841–1914), akinek köszönhetjük az 1879-ben hatályba lépett középiskolai tantervet és Herbart eszméinek sikeres elterjesztését. A tanítványokról még ld. Fináczy 1934.

## A herbarti pedagógia jellegéről

Herbart, a poroszországi königsbergi egyetemen írt, *Pedagógiai előadások vázлата* címet viselő munkájának már a legelején, a 2. §-ban elméletének három alapvető komponensét írja le: „A pedagógia, mint tudomány a gyakorlati filozófiától (Ethika, erkölcsstan) és a pszichológiától függ. Amaz [az etika, az erkölcsstan] adja a nevelés célját, emez [a pszichológia] az utat, az eszközöket és az akadályokat.” (Herbart 1932: 2.) A nehezen áttekinthető elmélet részleteit lásd bővebben Pukánszky Béla és Németh András könyvének 8.6 fejezetében (Pukánszky–Német 1996), és Bicsák Zsanett Ágnes monográfiáját (Bicsák 2016).

A hierarchikus rendszer világos, csakhogy a gyakorlatias pedagógiai tevékenység filozófiai céljának ebben a rendszerben nincs materiális alapja, lévén metafizikai képződmény, bizonyíthatatlan dolog, amelynek léte csupán Herbart szellemi erejének és a belé helyezett hitnek köszönhető, ráadásul ebbe az értelmezésbe racionális elmék könnyen illeszthetik a *Ratio Educationis* politikai és nevelési céljait.<sup>7</sup>

A pszichológia, mint út is spekulatív jellegű, a lélekben keletkező feltételezett képzetek mechanizmusára építkezik. Ezen a két bizonytalan alapon nyugszik a pedagógia elméleti konstrukciója és igazolása.

Fináczy ismertetésében (Fináczy 1932) Herbart szerint a növendék lelkének *hátterében* az Isten mint az emberek atyja, a világ feje mint a tökéletesség teljességének kell állnia, azonban a lelke *előtérében* a megismerésnek és a tanulásban való részvételnek van a helye. A megismerés alapja a szemlélet, ami maga az értékek ABC-je. A pedagógiai folyamatban a megismerés és implikációi elválaszthatatlanok a tanulás tárgyától. S itt kapcsolódik az alkalmazott pszichológia az értékekkel. Nem mindegy, hogy mit tanítunk a növendéknek.

A legismertebb Herbart-tanítvány, Tuiskon Ziller az emberiség történeti fejlődését nyolc kultúrfilozófiai fokozatba rendezte, mindegyikhez a gyermek fejlődésének, az életkorának megfelelő pszichológiai szintet állapított meg. Ebben a könnyen kezelhető és átlátható struktúrába helyezte el Herbart a *Pedagógiai előadások vázлата* 44. §-ában közölt pedagógiai funkciókat: Regierung, Unterricht, Zucht, Fináczy fordításában a *fegyelmelzést, az oktatást és a vezetést* (Regiurung, Unterricht, Zucht).

A képzés idejét az életkorok szerint szakaszolta: az első évtől a harmadik, majd a negyedik és a nyolcadik év közötti időszakokra, amelyekre még két szint épült, ahogy fogalmaz: a fiúkori és az ifjúkori korosztályok számára (Fináczy 1932: 18). Ennek az időben elhelyezett, strukturált kultúrtörténeti, pszichológiai és pedagógiai rendszernek az alapján az iskola, az iskolarendszer szerkezete, a pedagógiai munka megszervezhető és megszervezendő. Az állami célokat szolgáló közműveltség tartalma – a hivatalos iskolai tananyag – kiválasztásának és elrendezésének feltétele a „tervszerű és megszervezett nevelő hatások” tudatos rendjének megteremtése, az iskolai oktatás folyamatának megtervezése és végrehajtásának ellenőrzése. Ez a technológia a tanítás tartalmától függetlenül alkalmazható.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Majd csak az első világháború után veszi át az iskolai nevelés célját a filozófiától a politika. Az államérdek közvetlen kiszolgálása lesz az iskolai nevelés megvalósítandó feladata.

<sup>8</sup> Ehhez fogható az ún. minőségbiztosítás területe is: a technológia a tárgytól függetlenül alkalmazható.

A porosz állami népoktatás szervezeti rendje és a herbartizmus rendszere egymásra talált, amelyből az erősödő kelet-európai államokban, a tananyagszabályozás know-how-ját dolgozták ki a tantervemélet fogalmi keretei között, amelyben a tananyagkiválasztás tudományossággal legitimált elvei, az életkori szakaszolás és tanulás-tanítás folyamatának univerzális lélektani szempontjai is megjelennek. Az absztrakciónak ezen a szintjén az állam mint irányító és szervező, az iskola mint végrehajtó egyelőnyegű ebben a felfogásban.

## A herbartizmus vége és az új korszak kezdete

Elfogadjuk Fináczy leírását: a herbartiánus pedagógia térhódításának csökkenését a 20. század elején megjelenő mind hangosabb intellektuális kételyek és szerteágazó társadalmi mozgalmak is jelezték (*Fináczy 1932: 18–22*).

A filozófusok közül, akik maguk is tevékenykedtek a pedagógia területén, mint Friedrich Paulsen (1846–1908) és Paul Natorp (1854–1924), szinte minden tekintetben kétségbe vonták Herbart erkölcsi rendszerét, mechanikusnak és önkényesnek tartották a kategorizálását. Natorp Herbart gyakorlati eszméit groteszknek és természetellenesnek találta.

A filozófusokhoz képest sokkal súlyosabb következményekkel járó támadás érkezett a professzionizálódó pszichológia és az orvostudomány felől, ízekre szedték Herbart spekulatív rendszerét. Hermann Ebbinghausnak (1850–1909) a tanulást és az emberi emlékezetet analizáló empirikus kutatásai, Wilhelm Wundtnak (1832–1920) a lelki jelenségek laboratóriumi elemzése után (*Bergmann–Blumenfeld 1973: 7*) már képtelenségnek tartották, hogy a lélekben volnának elsődleges ősi képzetek, amelyek járuléka lenne az érzelem, az akarat vagy a vágy. Igazolhatatlannak bizonyult, hogy a lelki jelenségek mögött pszichikai mechanizmusok állnak.

Az új tudományos irányzatok hatására a 20. század elejére hitelét veszítette Herbart pedagógiai elméletének mindkét fundamentuma: gyakorlati morálfilozófiája és pszichológiája. Ezen az sem sokat segített, hogy a nevelés célját kijelölő etika további (normatív) tudományokkal bővült a logika, etika, esztétika, vallásfilozófia, társadalomfilozófia, valamint a fejlődési szakaszokban gondolkodó történelemfilozófia bevetelével (*Dékány, 1939: 100*). Mindez növelte a pedagógiai cél koherens megfogalmazását, azonban gyengítette az iskolai tudás tartalmának kiválasztásának biztonságát.

Mindezekkel egy időben jelentek meg a közpolitikában az antikapitalista, a polgári berendezkedését, erkölcsét, a polgári liberális demokráciát elutasító, szerteágazó mozgalmak iskolai neveléshez és oktatáshoz kapcsolódó eszméi (*Németh 2020; Németh–Pukánszky 2003; Sáska 2011; Skiera 1999, 2004*).

Az univerzális gyermekben mint természeti lényben rejlő értékes tulajdonságok tapintatos előhívásának programja, illetve a gyermekek szociális közösségének vélt szempontja lett az új iskola és a majdani állami oktatási rendszer kívánatos szervezési elve. A herbarti felfogással ellentétben az új iskola mozgalom számos képviselőjének a felfogásában nincs már helye az emberiség évezredek kultúráját képviselő, tudatosan kiválogatott elemek oktatásának. A központi tanterv és a tanítás-tanulás általános érvényű elmélete okafogyottá vált, helyébe a világ valamennyi gyermekének közös tulajdonsága – például a kompetenciájuk és érdeklődésük követése – lett az új rendező elv. Nem a tudatosan szervezett céltudatos oktatásnak van elsőbbsége, hanem a gyermek-

központú nevelésnek. Mindennek fényében a herbarti jelenség világa s a belőle alkotott pedagógia és tanügyigazgatás tévesnek és ellenségesnek mutatkozik.

E felfogás szerint az iskola, valamint a benne a tanulók és a pedagógusok egyenrangú közössége autonóm. Valójában nem az autonómia, hanem a pedagógusok szakmai autoritásának ideológiája született meg, amelyben nincs helye sem az államérdeknek, sem a szülői akaratnak. Másképpen ugyanez: a professzionizálódó pedagógus szakma az állami és a laikus szülői befolyás, a függőség alóli emancipációs – nem előzmény nélküli – új ideológiája született meg a 19. század végén és a 20. század elején (Garai 2020; Németh 2013).

A modern államok közéletében a szakmai ideológiáknak is van politikai irányuk. A felnőttek rossz világát meghaladó, a jobb jövőt hordozó gyermeknek, pontosabban a gyermekek társadalmának-közösségének értelemszerűen nem az egyenlőtlenséget, a kizsákmányolást, a hierarchikus műveltségi és rétegződési viszonyokat, az emberben lakozó lehetőségek kibontakozását gátló világba kellene belenőnie, hanem olyanban, amelyik már nem ilyen. Ebben a megközelítésben a „gyermek nem kicsinyített felnőtt” ismert érv nem nyilvánvaló jelentése válik láthatóvá.

## A pedagógia, a gyermektanulmányozás (pedológia) és a nevelépszichológia új szerepe

Cikkek, előadások, könyvek alapján szinte bizonyos, hogy a tanítóképzők oktatói karából idővel egyre többen a gyermektanulmányozásban, illetőleg az alkalmazott pszichológiában találták meg azt az érvet, amellyel a legfiatalabb iskolás korosztály nevelésének kívánatos tárgya, illetve az írás, az olvasás és a számolás hatékony módszertana igazolható. A *Magyar Tanítóképző* című lap szerkesztője, Nagy László (1857–1931) a *Didaktika gyermekfejlődéstan alapon* címet viselő munkája (Nagy 1921) azon alapul, hogy bizonyítottan létezik minden gyermekre egyaránt érvényes fejlődési törvényszerűség,<sup>9</sup> amire lehet és kell iskolát szervezni.

A tanítótság is – mint annyi más foglalkozás képviselője – objektívnek, ezáltal nem normatívnak látja és láttatja tevékenységének a jellegét. Ennek az ideológiának az általános elterjedtsége a tanítói szakma professzionizálódásának a jele (Garai 2020), amely identitást kölcsönöz számukra, és más pedagógus csoportoktól való elkülönülésük indokát is megadja, ám semmit se mond a tanítótság habitusáról. Csak az ellenség neve – Herbart – ismert (Koselleck 1998). Ennyi azonban elég az oktatáspolitikai küzdelmek megvívásához, a közös tudat kialakításához, a táborképzéshez (Sáska 2015).

Míg a Magyar Tanítóképző Intézeti Tanárok Egyesületének főtítkára, Nagy László a tanítótság identitását a gyermektanulmányozásban látja, addig Kornis Gyula (1885–1958) mint a filozófia és pedagógia egyetemi tanára nem ebből a nézőpontból tekint a pszichológia alkalmazhatóságára. A tanítóképzők tanárainak azt mondja a *Lélektan és logika* című könyvében, hogy a lélektan oktatásának az a gyakorlati célja, hogy a leendő tanítók „saját lelkükre való ráésmélése, nem a pszichológiára, hanem a

<sup>9</sup> Száz év elmúltával ismereteim szerint még nem készült a gyermekfejlődés bizonyított törvényszerűségein alapuló tanterv, s talán azért, mert a fejlődéslelektan csupán nagy vonalakban tudott általános érvényű, makroszinten alkalmazható állításokat tenni (Vajda–Kósa 2005).



pszichológizálásra [sic.] való megtanítása”. Ennek következtében „értelmesebbé, öntudatosabbá, türelmesebbé, tapintatosabbá teszi [a tanítók] nevelési gyakorlatát” (Kornis 1930: 3–4). A két értelmezést összevetve észlelhető, hogy amíg Kornis a néptanítóság habitusát kívánja pszichológizálás útján a maga értékeihez igazítani, addig Nagy László a gyermektanulmányozást helyezi el a népiskolai értékrendben, ami a tanítóság szakmai önmeghatározásában, korporációs tudatában időtálló tényezővé vált (Donáth 2008).

Itt értünk az eszmetörténeti vázlatban a lapszámunkban megjelenő egyik tanulmányhoz, amely a polgári iskolai tanárképzés és a pszichológia kapcsolatának kiépülését tárja fel.

Fizel Natasa gondosan dokumentált tanulmányából (Fizel 2020) értesülhetünk, hogy a monopolhelyzetű szegedi polgári iskolai tanárképzés és a polgári iskolai tanárság pszichológia identitásának a gyökere a katolikus Várkonyi Hildebrandig (1888–1971) vezethető vissza, amit – ha nem is tudatosan – a VKM oktatáspolitikája hozott létre.

Az első világháború utáni években az új szegedi egyetemen a protestánsok – Imre Sándor (1877–1945) – és katolikusok közötti felekezeti egyensúly megteremtése, valamint a hallgatói létszám növelése érdekében került Szegedre a jó minőségű (nevelés)pszichológia oktatása. Tudjuk, hogy a polgári iskolai értékrend intézményi háttere a nyolcosztályos általános iskola megteremtésével megszűnt, és beolvadt a felsőtagozat tanárait képző, népiskola kultúrájú pedagógusképző főiskolákba, ahol a gyermektanulmányozás és a pszichológiai szemlélet egymásba olvadt.

Közismert, hogy a középiskolai tanárképzés súlypontja hagyományosan a diszciplínák képviselte tudományos ismereteken nyugszik. Herbart szelleme ezen a szinten ezért élt legtovább, noha a pedagógiai tanszékeken már megjelent a pszichológia, a gyermek pszichológiai elemzése (Bognár 1930). Úgy tűnik, a tudományos logikát követő szaktantárgyak oktatásának módszertanával, pedagógiai felfogásával szemben, vagy inkább velük alig érintkezve, párhuzamosan.

A negyvenes évek előtt Nagy László nacionalizmusához és gyermektanulmányozásához, pszichológiai megközelítésmódjához képest nagyságrenddel szélesebb körben terjedt el a magyar faj, a magyar gyermek lélektani elemzése, tanulmányozása és pedagógiája akkor már az egyetemi szinten is. Nevesebb képviselői voltak Szegeden például a ma már elfeledett Boda László (1894–1979), Várszegi Hildebrand kollégája, Debrecenben pedig az emlékezetben ma is élő Karácsony Sándor (1891–1952) (Boda 1943; Karácsony 1939, 1942). Azt pedig nem tudom eldönteni, hogy az említett szerzők – és mások – objektívnek tekintették-e a fajbiológiai alapon felállított gyermekpszichológiai képüket, vagy pedig eleve a súlyos következményekkel járó fajvédő eszmenrendszer alkalmazott pszichológiáját építették.

## Politika és a gyermek tanulmányozása

A gyermektanulmányi mozgalom jelesénél az első világháború harci eseményeinek értékelése és a pedagógiai-lélektani szempontok normái egymással összefonódva jelentek meg. Nagy László *A háború és a gyermek lelke* című munkájában mutatta ki (Nagy 1916), miképpen jelenik meg a magyar gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésében a központi hatalmak katonai sikerei feletti öröm és elégedettség, és ezzel együtt az antant hatalmakkal szembeni ellenszenv. A tények feltárásához az akkor még újszerű és objektívnek tartott kérdőíves módszert használta.

Az összegyűjtött és rendezett válaszokból olyképpen képzett adatokat, hogy eleve meglévőnek és egyneműnek tekintette a magyar haza szeretetét, ennek az érzelemnek az életkorral változó kifejezőmódját írta le, amelyből a magyar gyermek érdeklődésének, etikai, érzelmi fejlődésének törvényszerűségeire, ciklusaira következtetett. A függő és független változó megválasztása nem a dolog tárgyától, hanem a gyermektanulmányozótól függött, akinek az erkölcsi nevelés szempontjai érzékelhetően felülírták a tények tiszteletét.

Amennyiben a valamennyi gyermekben egyaránt meglévő, azaz a gyermeki lét állandó elemének, lelki mechanizmusainak a kimutatása lett volna a célja, akkor a magyar gyerekeknek készült kérdőívet az antant oldalán álló gyermekekkel is ki kellett volna tölteni, és a válaszokat összevetni. Ezt a vizsgálatot a háborús viszonyok között megejteni képzelenség lett volna. Nem tudjuk, hogy Nagy László módszertani szempontból mérlegelte-e állításainak keménységét, azt azonban igen, hogy a gyermektanulmányozás népszerűségéből fakadó hit erőssége és a politikai norma elválaszthatatlanul együtt jelent meg, hiszen megjelentette vizsgálatát. A hazafias elfogultság és kifejezésének pedagógiai-pszichológiai érvei közötti ok-okozati viszony bizonyára feltárhatatlan.

A pedagógia és a közpolitika egymásra találásában nem egyedüli Nagy László esete, ez az együttes a századforduló jellegzetes és a szakmai közéletben állandósult eleme lett a 20. század oktatásügyének, amit – többek között – Maria Montessori (1970–1952) esete is illusztrál.

A herbartianus tudományos pedagógia tervező és céltudatos irányító felfogásának antipólusát képviselő reformpedagógia (Nóvik 2001) nagyasszonya, Maria Montessori szerint is a gyermekben a születésekor már meglévő potenciált önmagának kell kibontania, amiben a pedagógus segítségére siet, de nem irányít, nem is vezet. Arról mond le, amin a herbartianus pedagógia alapszik. A Fridrich Fröbel (1782–1852) ihlette bonyolult és költséges eszközei segítségével a gyermeki természet és nem a társadalom által befolyásolt fejlődés elve a társadalmi egyenlőség szocialista eszméjét követte. Ebben kezdetben szoros eszmei rokonság kötötte össze az ekkor még a szintén egyenlőséghívó, szocialista Benitto Mussolinival, aki a Montessori Társaság első elnöke is volt. A harmincas évek elején a neves reformpedagógusnak már menekülnie kellett az egyre mélyebben fasizálódó Olaszországból, s támogatást is kapott a baloldali ideológiák felé tájékozódó fejlődéslélektan nagyhatású pszichológusától, Jean Piaget-től (1890–1980), aki 1934-ben lett a Montessori-társaság elnöke (Sáska 2011: 31). A gyermektanulmányozás szakmai útja, nemcsak a polgári demokratikus, hanem a totalitárius társadalomátalakító bal- és jobboldali politika felé egyaránt nyitott volt.

## Az első gyermekközpontú szocialista állam

Az 1917-es Nagy Októberi Forradalom után a világon legerősebben építkeztek az állami oktatáspolitikai a gyermektanulmányozás elvére és gyakorlatára, mint a kapitalizmust meghaladó társadalom megteremtésének egyetlen módjára. 1920-ban a porosz modellel szakító Helen Parkhurst reformiskolai koncepciója kötelező lett a Szovjetunió valamennyi iskolája számára. A reformpedagógia kiválóságai – többek között Dewey (1859–1952), Freinet (1896–1966) – a lélektani elvek szerint megtervezett iskolai életet és az egyenlőséget, a gyermek lelkéből kibontakozó, jólétet teremtő államot keresték és azonosították a Sztálin előtti Szovjetunióban (Hollander 1996).

Sztálin az 1920-as évek végétől lassan és határozottan felszámolta a Szovjetunió nyugati határain túl született valamennyi – s köztük az analitikus, az általános és alkalmazotti pszichológia – intézményi és személyi hátterét, vele együtt az amerikai és a nyugat-európai eredetű, a gyermeki és iskolai autonómiára építkező oktatáspolitikát, s helyében a történeti orosz, az államérdeket követő, központosított politikai és szervezeti kultúrába mélyen beépült herbartianus rendszert restaurálta. Fel- vagy inkább visszaépítették a szovjet szocialista ideológián nyugvó, az el nem feledett herbartianus technikát követő világot. Már a negyvenes évek elején újra bevezetik a tantárgyi rendszert, a központi Tanterv és Utasítás mechanizmusát, a tanítás-tanulás folyamatának központi szabályozását, valamint az erre épített felügyeleti és továbbképzési rendszert és szocialista didaktikát, amint erről forrásként a Kairov akadémikus szerkesztésében magyarul is kiadott Pedagógia tankönyvből közvetlenül értesülhetünk (Sáska 2018). Időszerű lett az iskolai tananyag kiválasztási elveinek a kidolgozása, valamint a központi tantervben az oktatás folyamatának a megtervezése is. A vezérfonal herbartianus eredetű: a *céltudatos és tervszerű, szervezett nevelői hatások rendszerének* kidolgozása és iskolai alkalmazása lett, amelyhez a pszichológia szakemberei nyújtottak elméleti és gyakorlati segítséget.

A sztálini oktatási rendszer és didaktikája erős herbartianus jelleget mutat, de a forrást megtagadták. Herbart a burzsoá érdekeket kiszolgáló ellenségként jelenik meg. Közösségellenes individuálisnak, a kegyetlenség- és gonoszságpedagógia képviselőjének mutatták be, a második világháború után a szovjet birodalomhoz csatolt országokban is. A romániai *Gazeta Invătămantului* 1953. évi 223. számában arról írt, hogy a haladó pedagógusok a reakciós porosz rendszert kiszolgáló Herbart ellen folytatnak harcot (Illésné 1953). Bicsák Zsanett Ágnes feltárta (Bicsák 2016: 102–124), hogy a gonoszporosz Herbart-kép<sup>10</sup> még a nyolcvanas évek közepén is élt a pedagógusképzés körében, a pécsi Komlói Sándor munkájában (Komlói 1981) és a debreceni egyetemes és magyar neveléstörténet tankönyvében (Bajkó–Vaskó 1985).

Valamennyi népi demokratikus államban a hidegháború fagyos légkörében bármilyen szintű és színvonalú pedagógiai és pszichológiai irányzatot könyörtelenül levágtak nyugati gyökereikről, helyükbe kelet-európai értelmezésű, államszocialista célokat követő neveléstudományt és a pedagógiát segítő pszichológiát implementáltak, amelynek nem is volt Magyarországon képzése a hatvanas évekig, csak a Szovjetunióban.

A lapszámban e politikai légkör hétköznapijaira enged betekintést Somogyvári Lajos igen különös forrást feldolgozó, figyelemre méltó tanulmánya (Somogyvári 2020). Az Amerikai Egyesült Államok hírszerzés hivatala, a CIA a II. világháború utáni zavaros időszakban az ide emigrált szovjet pszichológusok tapasztalatait gyűjtötte össze, feldolgozta, s talán hasznosította is.

Ugyanebbe az időszakba vezet Pléh Csaba nagyívű tanulmánya, egyértelművé teszi, hogy a moszkvai politika másfajta hullámot vetett Európa keleti és nyugati felén (Pléh 2020). A francia, kommunista világnézetű és aktív párttag, Henri Wallon (1879–1962) és magyar tanítványa, előbb a francia, majd a magyar kommunista párthoz tartozó Mérei Ferenc (1909–1986) – a közösen vallott világnézetükből fakadó általános pszi-

<sup>10</sup> Az ellenségkép elemzése alapján kézenfekvő, hogy a szocialista (nem burzsoá) és gyerekközpontú (nem teljesítményorientált, a felnőttséget elutasító) ideológiával találkozunk a Kádár-rendszer végnapjaiban, amit szerzők se láthattak.

chológiai rendszerük és az egyedi gyermeki létről alkotott közös felfogásuk ellenére – ott és itt is eltérő életutat jártak be.

Mindkettőjük szakmai értékrendje a szocialista egyenlőségelvű világnézetből fakadt. Arra jutottak, hogy az ember nem üres lappal érkezik a világra, hanem már a biológikumában benne foglaltatik a társas mozzanat. Wallon filozófiáját szorosan követi Mérei: „a társnak, a sociusnak elsődleges szerepe van a személyiség kialakulásában. A cselekvéstől vezet az út a gondolkodásig, de a cselekvésből csak akkor lesz gondolat, ha a másik, a társ – mint pár, mint csoport, mint társadalom – beékelődik a folyamatba. Éppen ezért különösen fontos az egyenlőség megléte, hiszen meghatározza az egyén felnőttkori gondolkodását” – idézi Pléh (Mérei in Papp 1969: 81). Ez a nézet nem objektív, nem az ember természetéről szól, hanem Wallon és Mérei értékrendjéből fakad, még akkor is, ha logikus, ugyanis ez sem bizonyított.

Wallon a nyugat-európai baloldal meghatározó személyisége, a francia kommunista párt háború utolsó éveiben készült oktatáspolitikai programjának Paul Langevin (1872–1946) mellett a másik szerzője. Ezzel együtt Moszkva politikájának aktív képviselőjeként, hidegháborús szóhasználatban: ügynöke, a szocialista országok és a gyarmati népek pedagógus szakszervezeteinek nyugati országok elleni politikáját összehangoló World Federation of Teachers (WFT) elnöke 1949 és 1964 között (Dorn 2020). Mérei Ferenc pedig 1950-ben a gyermektanulmányozást megbélyegző Magyar Kommunista Párt határozata után kizuhant a hatalomból, s élete végéig vallotta azt a nyugat-európai baloldali nézetrendszert, amit a sztálini politikát is kiszolgáló oktatáspolitikusként 1945 és 1950 között maga is képviselt.

## A magyarországi pedagógia és pszichológia keleti és nyugati ága

A sztálini politika félreállította a pályájuk delelőjén lévő vagy idősebb neveléstudósokat, és kiszorította a pszichológusok többségét. Helyüket ambiciózus fiatalok foglalták el, akiknek a nyilvánosság előtt vallott világnézete megegyezett az állampártéval, szakműveltségük értékíránya többnyire a Kelet felé nyitott politikai kurzushoz illeszkedett.

Az új, a keleti ágot követő didaktika Lenin „tükrözési elméletéből”, a tudás létrejöttének pszichofilozófiájából indul ki, ez a materialista ismeretelmélet jelenti számukra a gyakorlati filozófiát. A didaktika rendszere lényegében megszüntetve-megőrizve a herbartiánus pedagógia, Ziller, Rein és Willman örökségét (Mikonya 2002).

A posztsztálini időszak kezdetén a lazuló direkt politikai kontroll légkörében előbukkant a herbarti pedagógiai célközpontú minta, a központi tanterv *elméletének* kidolgozása előtt ismét tér nyílt, a „korszerű műveltség” kiválasztásának szempontjait a szakma fogalmazta meg, amelyek egybeestek az állami politika céljaival és ideológiájával (Faludi 1983).

A marxizmus-leninizmus, államszocialista ideológiák és a herbartiánus pedagógia ötvözetét alkotó neveléstudomány eszmevilága évtizedekig meghatározó maradt, a pszichológia tudomány útja azonban másképpen kanyarodott, kétfelé vált, amiről Darvai Tibor tanulmányában olvashatunk (Darvai 2020).

A pszichológiát a szovjet értelmiségi politika szervezetenként is a pedagógia berkeibe sodorta, az MTA keretei között a lélektani témával kandidátusi fokozatot neveléstudományból lehetett szerezni. A posztsztálini időszak kezdetétől, az 1956-os forradalom után a pszichológia lassan emancipálódott a pedagógiától (Laine-Frigren 2016).

A szabadabb viszonyok között a pszichológia egyik ága ismét a nyugat-európai vagy ekkor már inkább amerikai tudományos iskolák felé hajlott (Kovai 2017), s a másik pedig továbbra is a keleti irányt követte, többnyire a fejlődés-, illetve a neveléslélektan területén. A keleti és nyugati szemléletben megjelenő különbség tanszéki szinten csak az Eötvös Loránd Tudományegyetemen intézményesült, másutt nem.

A keleti, szocialista eszmerendszert követő pszichológiai és pedagógiai gondolkodásmód és szemlélet igen közel állt egymáshoz, amit azokból az előadásokból érzékelhetünk, melyek a Nagy Októberi Szocialista Forradalom 60. évfordulója tiszteletére az ELTE BTK Neveléstudomány és Lélektani Tanszékcsoporthoz 1977 decemberében tartott tudományos ülésén hangzottak el. A tizenkét előadásból mindössze kettő tekinthető mondandója és kidolgozottsága és nyelvhasználata alapján nyugat-európai normák szerint tudományosnak (Hunyady, Pléh), a többi pedig az 1946-ban, az Szovjet Kommunista (bolsevik) Párt Központi Bizottsága döntése alapján (Péter 1954) intézményesített pszichológusképzés ösztöndíjasainak jellegzetes kultúráját képviselte (Tóth 1979).

A főiskolákon dolgozó, szovjet iskolázottságú, a neveléslélektan tudományos minősítésű képviselői idővel a debreceni, pécsi és szegedi egyetemeken kaptak katedrát, ahol meg kellett a helyüket találni a sztálini korban pályakezdő neveléstudósok által belakott térben, ahol az azonos ideológiai alapon álló pedagógiai és neveléslélektan érvrendszere találkozott az intézményesült egyetemi világban, ahogy a debreceni egyetem esetét olvashatjuk Brezsnjanszky László nagyszerű tanulmányában (Brezsnjanszky 2020).

Darvai Tibor tanulmányában elemzi, hogy az Oktatási Minisztérium és – természetesen hozzá – az Országos Pedagógiai Intézet vezetői tudatosan használták az 1961-ben elfogadott törvény végrehajtásaként bevezetett tantervek implementálásában a pszichológiai érveket (Bakonyi 1967), amelynek következtében ismét kezd kiépülni elsősorban az óvónői-tanítói és főiskolai körben – a szakmai identitás elemeként a gyermekismeret, a pszichológiai tudás, amelyhez a gyermek érdekeinek védelme és szakmai képvisellete hamarosan kapcsolódott.

Az államszocialista politika már nem a szocialista társadalom építése iránti pedagógusi elkötelezettségre épít ekkor, hanem a gyermek lelkének ismeretét és érdekeit védő szakmai identításra, ami eleme a kádári társadalmi béke megteremtésének és dezideológizáló politikának.

\* \* \*

Köszönöm Laki Mihály, Németh András és Szokolszky Ágnes, valamint Ugrai János lényegre tapintó észrevételeit, amelyek nagy többségét kénytelen voltam megszívlelni.

## IRODALOM

- BAJKÓ M. & VASKÓ L. (1985): *Egyetemes és magyar neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BAKONYI P. (1967) Az oktatási törvény végrehajtásának pszichológiai problémái. In: *Pszichológiai Tanulmányok X*. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 221–228.

- BAKONYI P. (1967) Az oktatási törvény végrehajtásának problémái. In: *Pszichológiai tanulmányok X.* Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 229–233.
- BERGMAN E. & BLUMENFELD GY.né (1973) *Pszichológia az iskolában.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- BICSÁK Zs. Á. (2016) *Vált(ak)ozó olvasatok Johann Friedrich Herbart pedagógiájának hazai recepciójában.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- BODA L. (1943) *A magyar lelkiség. – A magyar személyiség nevelése. Két tanulmány. (Új élet felé 15–16.)* Budapest.
- BOGNÁR C. (1930) *Gyermekpszichológia és pedagógia.* Különlenyomat a Budapesti Szemle 1930. 635. számából. Franklin-Társulat Nyomdája, Budapest.
- BREZSNYÁNSZKY L. (2020) A pedagógia és a pszichológia együttélési formái a XX. századi debreceni egyetemen. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 606–617.
- DARVAI T. (2020) *A neveléskéltan a korai Kádár-korszakban.* *Educatio* Vol. 29. No. 4. pp. 582–591.
- DÉKÁNY A. (1939) *Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba.* Budapest, Országos Középiskolai Tanáregyesület.
- DONÁTH P. (2008) *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958.* Budapest, Trezor Kiadó.
- DORN, D. (2020) *International Teachers Associations Ideologies and the International Labor Movement, The Four Trade Internationals, Competition and Convergence.* <https://education.stateuniversity.com/pages/2130/International-Teachers-Associations.html#ixzz6dIPtRnUH> [Letöltve: 2020. 11. 01.]
- FALUDI SZ. (1983) A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. In: BALLÉR E. (ed.) *A tantervelmélet forrásai I.* Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. pp. 114–117.
- FINÁCZY E. (1932) *Bevezető Herbart Pedagógiai előadások vázlatához.* Budapest, A Kisdiednevelés kiadása.
- FINÁCZY E. (1934) Herbart és követői. In: FINÁCZY E.: *Nevelésemlekek a XIX. században – Harmadik fejezet.* Budapest, Magyar Tudományos Akadémia. pp. 81–120.
- FIZEL N. (2020) *Várkonyi Hildebrand és a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Szegeden.* *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 592–605.
- FRIML A., dr. (1913a) *Az első Ratio Educationis.* Kath. Középiskolai Tanáregyesület Pedagógiai Könyvtár. Kornis Gyula (ed.)
- FRIML A., dr. (ford.) (1913b) *Az 1777-iki Ratio Educationis. A nevelés és oktatásügy rendje Magyarországon és kapcsolt tartományaiban.* Kath. Középiskolai Tanáregyesület Pedagógiai Könyvtár. Kornis Gyula (ed.)
- GARAI I. (2020) Szakmásodás, szakszerűsödés, hivatássá formálódás. In: GARAI I., KEMPF K. & VINCE B.: *Mestermunka. A neveléstudomány aktuális diskurzusai.* ELTE PPK – LHarmattan, Budapest. pp. 200–214.
- HAFFNER, S. (2010) *Poroszország egy porosz szemével.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- HERBART, J. F. (1932) *Pedagógiai előadások vázlata.* Budapest, A Kisdiednevelés kiadása.
- HOLLANDER, P. (1996) *Politikai zarándokok. Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978.* Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- ILLÉS L.NÉ & DR. BALOGH I. (1953, eds) *Gazeta Ivántámántului*, 223. sz. Közoktatásügyi Tájékoztató. 1953. július–augusztus 31. sz. füzet. Oktatásügyi Minisztérium Pedagógiai Könyvtár és Dokumentáció Budapest, 10. o. sokszorosítás.
- KARÁCSONY S. (1939) *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja.* Budapest.

- KARÁCSONY S. (1942) *Ocsúdó magyarság*. Budapest, Exodus.
- KOMLÓSI S. (1981) Herbart pedagógiai elmélete. In: HESZKE B. (ed.): *Pedagógiai jegyzet és szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KORNIS GY. (1930) *Lélektan és logika a tanító- és tanítónőképző-intézetek számára*. Az 1925-ben elrendelet Tanterv és Utasítás szerint. Második kiadás. Budapest, Franklin-Társulat.
- KOSELLECK R. (1998) Ellenségfogalmak. In: SZABÓ M. (ed.) *Az ellenség neve*. Budapest, József Műhely Kiadó. pp. 12–23.
- KOVAI M. (2017) 'Catching up with the West' – The Modernisation and Self-colonializing Paradigms of Hungarian Psychology during State-socialism. *European Yearbook of the History of Psychology*.
- LAINÉ-FRIGREN, T. (2016) *Searching for the Human Factor Psychology, Power and Ideology in Hungary during the Early Kádár Period*. University of Jyväskylä.
- MÉSZÁROS I. ford. (1981) *Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- MIKONYA GY. (2002) Két Herbart-tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein. *Iskolakultúra*, Vol. 18. No. 5. pp. 27–37.
- NAGY L. (1916) *A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez*. Budapest, A Magyar Gyermektanulmányi Társaság.
- NAGY L. (1921) *Didaktika gyermekfejlődéstan alapon*. Budapest, Magyar Gyermektanulmányi Társaság.
- NAGY P. T. (2011) *A növekvő állam árnyékában – Oktatás, politika 1867–1945*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör Kft.
- NÉMETH A. (2005) A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. Összehasonlító intézménytörténeti elemzés. *Iskolakultúra*, Vol. 15. No. 9. pp. 50–70.
- NÉMETH A. (2013) A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, Vol. 113. No. 2. pp. 101–118.
- NÉMETH, A. (2016) Die Rolle des Herbartianismus in der Gründung der ungarischen Pädagogik und Gymnasiallehrerbildung in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: R. BOLLE & W. HALBEIS (eds) *Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik*. Jena, Garamond Verlag. pp. 153–166.
- NÉMETH A. (2020) A német filozófiai pedagógia kialakulása és magyar recepciója. In: FR. SCHAFFHAUSER & T. SCHWENDTNER (eds) *A magyar neveléstudomány és a filozófia*. Budapest, L'Harmattan Kiadó. pp. 7–33.
- NÓBIK A. (2001) A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra*, Vol. 19. No. 4. pp. 65–71.
- PAPP, Zs. (1969) A pszichológia útjain. Beszélgetés Mérei Ferencsel. *Valóság*, Vol. 12. No. 12. pp. 77–85.
- PÉTER A. ed. (1954) A logika és pszichológia tanításáról a középiskolában. In: *Az SZKP, a Szovjet kormány és a Komszomol Határozatai a szovjet iskoláról*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat. Szocialista nevelés Könyvtára 92. sz. pp. 71–72. Eredeti közlés: *Ucsityelszkaja Gazeta*, Vol. 55. No. 3184.
- PICHLERITSCH, R. (2014) *Ausschnitt aus der Schulrealität im 18. Jahrhundert in Österreich mit speziellem Blick auf die Entwicklungen in der Mädchen- und Frauenbildung im Zuge der Reformen unter Maria Theresia und Joseph II.* Diplomarbeit. University of Vienna. <https://othes.univie.ac.at/33445/> [Letöltve: 2020. 12. 12.]

- PLÉH Cs. (2020) Mérei Ferenc a polgári és a szocialista embereszmény feszültségei közepette. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 545–566.
- PUKÁNSZKY B. (2001) *A gyermekkor története*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- PUKÁNSZKY B. (2003, ed.) *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- PUKÁNSZKY B. & NÉMETH A. (1996) *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- SÁSKA G. (2011) *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat.
- SÁSKA G. (2015) Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdemei kreditekben elbeszélve. *Magyar Tudomány* 7. sz. <http://www.matud.iif.hu/2015/07/11.htm> [Letöltve: 2020. 10. 03.]
- SÁSKA G. (2018) Igény az igazság monopóliumára I–II.: A politikai és a világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógiatörténeti Szemle*, Vol. 4. Nos 1–2. pp. 1–52.
- SKIERA, E. (1999) A szabadelvű iskolák úttörői. In: NÉMETH A. & E. SKIERA (eds) *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SKIERA, E. (2004) Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, Vol. 14. No. 2. pp. 32–44.
- SOMOGYVÁRI L. (2020): A szovjet pszichológia amerikai interpretációja az emigránsok visszaemlékezései alapján. *Educatio*, Vol. 29. No. 4. pp. 567–581.
- TÓTH G. (1979, ed.) *Pedagógiai és pszichológiai a Szovjetunióban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- UTASÍTÁS (1936) Utasítás a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935: VI. törvénycikk végrehajtására. A törvény indoklása 95–113. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi nyomda.
- VAJDA Zs. & KÓSA É. (2005) *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
- VAN HORN MELTON, J. (1988): *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge University Press.
- WEBER, M. (1987) *Gazdaság és társadalom 1*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)